
*Spécial triangle maudit: cahier des charges-visites
systématiques de contrôle-entretien d'appréciation*

L'école est en mutation et les dangers de ces changements sont grands, autant pour les enseignements et la formation intellectuelle que l'institution scolaire doit impartir que pour les conditions de travail, le statut et la professionnalité des enseignant-e-s eux/elles-mêmes.

La première chose est de faire des liens entre tout ce qui nous arrive, de restituer le projet dans sa cohérence et sa structure. Nous avons choisi tout d'abord de le nommer : le triangle maudit.

Le triangle maudit car il a 3 pointes. Se sont le cahier des charges, l'entretien d'évaluation et les visites de contrôle. Tout cela est lié à la mise en place d'un modèle prescriptif d'enseignement qui à terme liquidera la liberté pédagogique, réduira et disqualifiera nos formations, fera de nous qui sommes des travailleurs/euses intellectuel-le-s, capables de concevoir et de mener un projet, de simples exécutant-e-s, des coaches appliquant des consignes et accompagnant des exercices, conçus ailleurs, plus haut, au sommet d'une technobureaucratie qui nous échappe.

Il y a des liens forts, essentiels, entre le cahier des charges que le Grand Conseil et le DFJC nous promettent avec un autoritarisme de bon cru, les visites de contrôle systématiques que les sphères supérieures ordonnent et que les directions, avec plus au moins de zèle promeuvent et, cerise sur le gâteau, les entretiens d'évaluation, ces moments, ces signes, ces rituels d'assujet-

tissement à l'organisation mutante de l'école, à la menaçante transformation de notre école en école-entreprise. A terme, le salaire au mérite, la remise en question du temps librement géré et de l'usage des vacances scolaires par les enseignant-e-s pour la libre organisation de leur travail, tout cela sera remis en cause, érodé, détruit...

Que faire alors ? Résister, bien-sûr. Mais avant tout décoder, décrypter, comprendre, analyser. Lutter, proposer des alternatives, penser une école nouvelle qui en gardant le meilleur de l'ancienne donne à la formation intellectuelle universelle une envergure nouvelle. Une école démocratique, tout simplement, avec des enseignant-e-s qui continuent d'être les artisan-e-s, les travailleurs/euses du complexe dans la plus belle tâche qui soit : faire accéder aux savoirs et aux grands langages, aussi haut et aussi loin que possible, les enfants et les jeunes de notre société

C'est d'abord à entendre que sert ce numéro de l'EE, avec ses deux textes : 21 thèses portées par SUD Education et une contribution d'un collègue sur les visites.

SUD

*Ce que le DFJC veut mettre en place,
c'est une organisation du travail
enseignant de plus en plus prescriptive,
pointilleuse, fermée*

1. Trois instruments font le triangle maudit. Ce sont : a) le cahier des charges; b) l'entretien d'évaluation; c) les visites systématiques de contrôle. Avec la combinaison de ces trois instruments, l'employeur veut modifier en profondeur le statut des enseignant-e-s, leur professionnalité, l'organisation de leur travail, la liberté pédagogique, leur identité sociale et professionnelle.
2. Ce que le DFJC veut mettre en place, c'est une organisation du travail enseignant de plus en plus prescriptive, pointilleuse, fermée. Elle implique une réduction de l'envergure intellectuelle de notre métier, une sorte de «taylorisme pédagogique».
3. Ce n'est naturellement pas d'un complot provincial qu'il s'agit, d'une démarche purement vaudoise que les bureaucrates et les technocrates du DFJC nous auraient inventée. C'est un mouvement de fond, européen et international qui cherche à transformer radicalement l'école.
4. Nous sommes dans un moment de crise de la culture, de crise de l'institution scolaire, de crise des savoirs scolaires et de la construction intellectuelle que le travail de l'école doit impulser et porter.
5. De surcroît, comme tout le service public, porteur de progrès et de sécurité sociale, l'école est dénoncée par le pouvoir comme trop chère, pas assez rentable, susceptible de se voir imposer des gains de productivité, des économies financières, des politiques permanentes d'austérité et de redimensionnement.
6. Il ne s'agit pas d'idéaliser l'école du passé, qu'il soit lointain ou immédiat. L'école a toujours eu une dimension de sélection et de ségrégation mais cette dimension était combattue et régulée par une démarche fondamentale, une mission largement reconnue, celle d'impartir des savoirs et d'organiser la construction de la formation intellectuelle des élèves non pas dans un but immédiatement utilitariste mais dans une démarche humaniste.
7. Naturellement, pour que l'école généralise cette dimension intellectuelle émancipatrice, pour qu'elle

se propose d'élargir l'acquisition des grands savoirs et des grands langages à toutes et à tous, il a fallu une pression permanente, un véritable mouvement social sur la longue période mobilisant des intérêts et des objectifs, matériels et symboliques extrêmement divers. La démocratisation des études n'est de loin pas parvenue à réaliser cette universalisation de la culture humaniste mais elle l'a posée en tant qu'enjeu, en tant qu'ambition de l'école, en tant que mesure de l'envergure d'un projet socio-pédagogique.

8. Cette volonté de faire une grande école émancipatrice, avec des enseignant-e-s formé-e-s pour pouvoir la réaliser dans une optique égalitaire et démocratique, est aujourd'hui attaquée de toutes parts. Les politiques cumulatives d'austérités s'ancrent dans la conception dominante d'une école utilitariste, totalement déterminée par des objectifs immédiats, mouvants et instables, d'employabilité des populations scolaires. L'école devrait devenir un appareil mobilisé au service de la valorisation économique immédiate et illimitée. Du coup, les savoirs et les disciplines, dans leurs textures et leurs envergures, sont érodés, démantelés, voire détruits au profit de connaissances



limitées, liées à des démarches comportementalistes dans un but de préparation à l'emploi et au travail salarié.

9. Pour l'immense majorité des élèves, les grands savoirs et les grands langages deviennent de trop et sont remplacés par des savoirs parcellisés, combinés selon une logique d'objectifs qui ne permet ni la construction de la formation intellectuelle, ni l'entrée dans les disciplines, ni la maîtrise des connaissances.
10. Cette école utilitariste implique une transformation de l'institution elle-même. Certes, l'école a toujours été fortement hiérarchisée mais l'institution scolaire reposait sur des communautés pédagogiques de professionnel-le-s partageant, dans une certaine mesure, un savoir commun.
11. Aujourd'hui, les gens de pouvoir veulent faire une école calquée sur le modèle de l'entreprise chercheuse et génératrice de profit, uniquement orientée vers la rentabilité économique immédiate et le pouvoir qui la porte. Cette école-entreprise ne devrait et ne voudrait offrir qu'un savoir utilitariste et appauvri, abandonnant les grands champs des disciplines et des connaissances, l'ambition socio-pédagogique universaliste, la marche en avant de la formation intellectuelle. C'est-à-dire l'objectif d'universalisation et de démocratisation de l'école.
12. Pour faire cette école, il n'est plus besoin, dans la plupart des situations pédagogiques, de ce que sont jusqu'ici les enseignant-e-s: des travailleurs/euses intellectuel-le-s maîtrisant la complexité des savoirs et les conditions de leur passage comme de leur interprétation. Cette école veut que l'on passe de l'enseignement, avec ce que cela suppose de maîtrise et de transmission de connaissances systématiques et structurées, pour tout, y compris sur le terrain à la fois spécifique et général des méthodes et des démarches: (apprendre à apprendre, certes, mais en apprenant quoi, à quel degré de profondeur et d'intensité, dans quelle envergure, dans quel dispositif d'interprétation et de communication?) à une espèce de coaching, faussement interactif et empathique où l'acte d'enseigner devient mécanique et perd tout de sa profondeur intellectuelle.
13. L'école entreprise veut des enseignant-e-s nouveaux/elles, intellectuellement racorni-e-s, réductibles à un travail composé d'opération parcellisées, prescriptibles et contrôlables.
14. C'est dans ce cadre que s'inscrit le triangle maudit annoncé dans notre point 1. Le cahier des charges représente tout d'abord le symbole de l'expropriation

de la complexité, de la richesse et de l'envergure du travail enseignant. On passe à un travail prescriptif, parcellaire, intellectuellement aplati. Le travail enseignant perd de sa dimension de service public pour devenir une prestation banalisée, sérielle.

15. Mais le cahier des charges n'est pas que cela. Il représente aussi une tentative évidente d'imposer aux enseignant-e-s une masse supérieure de travail, et de travail non payé. En même temps que le système veut appauvrir l'enseignement de l'intérieur, il en étend les tâches et veut attaquer le temps de travail librement géré. Au fond, le pouvoir veut deux choses avec le cahier des charges: d'une part, entrer dans le secret de cette boîte noire qu'est le travail de l'enseignant dans la classe, prescrire son activité, et d'autre part, accroître la charge de travail avec des activités nouvelles qui ne peuvent parvenir à compenser la lésion faite à une école appauvrie.

*Aujourd'hui, les gens de pouvoir
veulent faire une école calquée
sur le modèle de l'entreprise chercheuse
et génératrice de profit,
uniquement orientée vers la rentabilité
économique immédiate
et le pouvoir qui la porte*

16. La mission de l'enseignant-e, ce qu'il/elle a à faire est décrit de la manière la plus précise dans les textes légaux, les règlements, les directives. Le cahier des charges n'a d'autres raisons d'exister que d'ajouter des tâches à ce travail, à cette mission. C'est pour cela qu'il faut le refuser. Et qui dit nouvelles tâches dit temps supplémentaire arraché à ce temps librement géré qui est à la base même de l'activité et de la construction intellectuelle de l'enseignant-e. Dans la mesure où l'école s'appauvrit, le pouvoir veut appauvrir intellectuellement ses enseignant-e-s et recycler une partie de leur temps dans des tâches supplémentaires non payées. Tout le reste est faribole, discours de circonstances et consolation des ingénu-e-s.
17. Au cahier des charges viennent s'ajouter les visites systématiques de contrôle, promues par le département. Le système ne justifie ces visites qu'au nom du pouvoir hiérarchique, du commandement, de la nouvelle organisation des compétences de direction dans l'école-entreprise. On remarquera qu'il n'est pas question de garantir que ces visites soient effectuées

par des personnes qui sont formées dans les mêmes disciplines que les maître-se-s visité-e-s. Par définition on ne saurait évaluer une intervention pédagogique et à fortiori un travail didactique sans connaissances de la discipline enseignée. Si les personnes qui visitent ne connaissent pas ces éléments, elles ne peuvent pas évaluer une intervention pédagogique mais juger de la conformité des prescriptions comportementales pour la situation de la classe et de la capacité de l'enseignant-e à faire régner le comportement prescrit et les normes qui l'accompagnent. En d'autres termes ce ne sont point les compétences professionnelles et intellectuelles de l'enseignant-e dites «personnelles et sociales».

Il nous faut une école des grands savoirs et des grands langages pour toutes et tous, avec ce que cela implique de volonté et de détermination de chacun et chacune.

18. Une autre question doit être soulevée pour ces visites de contrôle. Les enseignant-e-s sont des professionnel-le-s formé-e-s et éprouvé-e-s. La visite de contrôle systématique vient remettre en question les qualifications gagnées, les savoirs certifiés. Comme le veut le projet général de l'école-entreprise (et du système socio-économique dominant), aucun savoir n'est durablement reconnu ni tenu pour acquis. Les gens sont systématiquement mis sous pression, déstabilisés, contrôlés, mesurés et sanctionnés. Leur métier est profondément remis en cause comme signe et gage d'identité, comme condition de statut et de revenu. Tout sans cesse est remis en question.

19. Au savoir professionnel, clairement défini, normé, acquis, le système oppose un savoir professionnel fragilisé, sans cesse remis en question, inextricablement mêlé à des compétences dont le pouvoir définit seul, arbitrairement, la nature, l'envergure et l'utilité. A vrai dire, à l'affaiblissement du savoir professionnel vient correspondre une valorisation du conformisme, de l'acceptation, des rites d'allégeance à la culture d'organisation entrepreneuriale. En somme, on veut importer dans l'école tous les éléments du détestable management des ressources humaines qui traite inhumainement et systématiquement les femmes et les hommes qui travaillent.

20. Il y a enfin le 3^e sommet du triangle, l'entretien

d'évaluation qui prépare, pour plus tôt qu'on ne le pense, la tentative d'introduire le salaire au mérite dans le monde enseignant. L'entretien d'évaluation est une forme, une structure, un mode relationnel imposé par l'employeur. Il est asymétrique et inégalitaire. L'entretien d'évaluation exige au préalable que l'on se plie à un système. La conclusion obligée de cet entretien est la fixation d'objectifs qui entendent ritualiser et normaliser les comportements et accroître la productivité du travail. L'entretien d'évaluation ne conçoit que l'individu isolé face à la hiérarchie; il refuse radicalement de prendre en compte les conditions objectives et matérielles dans lesquelles un travail est effectué. Il fait reposer l'ensemble des problèmes et des dysfonctionnements sur le/la travailleur/euse, l'enseignant-e en l'occurrence, responsable individuel-le de tous les maux qui peuvent se produire dans son activité, responsable de toutes les combinaisons situationnelles qu'il/elle peut avoir à connaître et dans lesquelles il/elle doit agir.

21. Dans le triangle maudit, décidément, toutes les pointes blessent. Nous n'en voulons pas comme nous ne voulons pas de cette école-entreprise utilitariste, sélectivement féroce selon des modalités qui combinent les sélections traditionnelles et des ségrégations nouvelles, sans cesse démultipliées, sans cesse plus intenses. Nous voulons une école démocratique. Elle est inséparable de notre volonté de demeurer des enseignant-e-s confronté-e-s à la complexité intellectuelle et capables de la maîtriser, dans notre formation comme dans l'enseignement que nous donnons à nos élèves. Il faut ouvrir la boîte noire du travail en classe, dans le respect scrupuleux de la liberté pédagogique, de la coopération libre, volontaire et inventive, horizontale aussi et non contrainte, des enseignant-e-s. Naturellement, tout cela pousse à l'autogestion pédagogique, nous la revendiquons. Tout cela demande aussi, les moyens matériels et humains et une indiscutable volonté d'opposer le travail de l'école, l'intervention pédagogique, l'enseignement, à ce qu'on désigne si aisément comme les fatalités de l'inégalité dans la société et entre les individus. Il n'est pas question de se résigner à une école utilitariste qui signerait et couronnerait la crise de la culture. Il nous faut une école des grands savoirs et des grands langages pour toutes et tous, avec ce que cela implique de volonté et de détermination de chacun et chacune.

À lire aussi:

la Lettre des gymnases N°66 disponible sur le site de l'AVMG (www.avmg.ch)

Les visites de classe par la hiérarchie directe :

Un outil peu innocent

Il s'agit ici de discuter ce que représentent les visites en classe planifiées pour l'exercice d'un contrôle enregistré en continu de l'ensemble des enseignants d'un établissement. Le contrôle fait abstraction de leur formation, de leurs certifications et de leur expérience. On les appellera "visites préventives", faute d'être des visites fondées sur une raison pédagogique ou en réponse à un problème constaté. Elles constituent pour la hiérarchie un instrument de traçabilité de la vie professionnelle de l'enseignant, assurant la qualité d'un produit d'école conforme... à quoi ? Dans le vide conceptuel d'où naît ce désir de contrôle, la conformité devient le critère premier et décisif, qui permet à la visite préventive de devenir un objet tabou.

Une réponse à quels désirs ?

Une justification du contrôle par ses effets plus que par ses exigences

Le motif n'est pas ratifié par un discours conceptuel ou un document qui en légitime l'introduction : c'est donc la compulsion, ou plus simplement le besoin de se soulager en conjurant un danger non constaté, qui donne un fondement à la visite préventive. Pour des enseignants adultes, éclairés et rompus à l'exercice d'une autonomie de pensée et d'action, qu'ils s'efforcent de transmettre et dont ils sont les figures emblématiques dans la société, c'est difficilement recevable.

Une mise en doute des compétences

Si ceux qui font l'école méritent un tel sort, qu'on nous en donne les raisons de fonds ! Et vers quelle responsabilité se tourner dès lors ? Celle du noyau des décideurs, celle des institutions de formation, ou encore celle des conditions matérielles de travail ? Point n'est besoin d'ouvrir chacune de ses portes pour comprendre de suite qu'on entrera dans des cercles vicieux multiples si l'on veut justifier les visites préventives.

Une méfiance irraisonnée

La méfiance est-elle un trait de société auquel doit nécessairement se soumettre toute autorité dirigeante,

par principe, en matière d'organisation du travail ? Cette vision pessimiste du rapport de l'employé au travail, issue d'une logique de gestion du personnel qui présuppose un conflit d'intérêt entre l'employeur et l'employé, n'a pas de sens dans le cas de l'école, service public, qui n'a donc pas à se remettre en question à ce sujet.

Enlever de l'autonomie au métier

La qualité ne passe pas par la surveillance, mais par les moyens d'action, si tant est que l'enseignant est considéré comme un être responsable et non un objet dont il suffit de voir la traçabilité pour le rendre opérant. Le travail des enseignants réside dans les compétences et la capacité d'autonomie des élèves, et les modalités de transmission de savoirs, particuliers comme généraux, en seront d'autant plus efficaces si les figures qui les véhiculent sont investies de ces pouvoirs-là : c'est ce qui est remis en question par les visites préventives.

Quelle logique et quel sens ?

Rendre fautif

Le contrôle individualisé et systématique est le moyen par lequel un pouvoir s'assure le plus radicalement d'asseoir son autorité. Le commandement et l'ordre sont les mêmes pour tous, bien que l'application du contrôle puisse varier : tout le monde y passe à intervalles réguliers, et certains peuvent se faire contrôler plus sévèrement que d'autres, selon les circonstances ou selon les stigmates qu'ils portent sur eux. Ce type de contrôle répond à une logique sécuritaire, à savoir à un maintien de rapport tel qu'un pouvoir peut l'exercer de manière monopolistique en un lieu donné, garantissant un ordre immuable tant que la position la plus haute hiérarchiquement ne décide d'en faire autrement. Le problème de cette modalité du pouvoir est qu'elle se légitime difficilement en proportion des problèmes constatés, à moins que les moindres risques encourus sans la mise en place de ce dispositif soient extrêmement néfastes à l'ensemble du système qu'il justifie. Dès lors, pour légitimer un contrôle systématique, en l'absence de raisons qui le motivent, il faut des règles de plus en plus nombreuses et contraignantes, afin de s'assurer de pouvoir prendre en faute quelques utilisateurs du système.

D'autre part, pour justifier le caractère contraignant pour tous du dispositif de sécurité, à savoir son existence, il est besoin pour un tel système qu'il y ait des personnes prises en faute, sans quoi l'effet contraignant devient inacceptable.

Exercer une pression

Le contrôle par une autorité institutionnalisée a un autre avantage : il ne s'exerce pas tant sur ceux qui sont " pris dans ses filets " que sur l'ensemble des autres utilisateurs, soulagés d'être passé entre les gouttes ou de ne pas porter les stigmates à risque. En d'autres termes, l'introduction d'un contrôle systématique et individualisé est un instrument puissant pour produire du conformisme et entretenir de l'inquiétude, visant par ailleurs à couper tout élan de solidarité, qui serait interprété dès lors comme une auto-désignation de culpabilité.

Viser la docilité et renforcer les liens de hiérarchie

C'est ici qu'intervient avec une efficacité toute particulière le fait de choisir que le contrôle soit interne plutôt qu'effectué par un tiers externe : une application plus automatique des décisions " qui viennent d'en haut ". L'enseignant, qui jouit à l'heure actuelle d'un champ

La mise en place d'un contrôle individualisé et structuré à l'ensemble d'un établissement donne en tous les cas un signe très clair sur la modalité du pouvoir à plus ou moins long terme: une régularisation des comportements et des exigences d'adaptation très rapides aux mesures nouvelles décidées hiérarchiquement, sur un mode analogue à celui du management privé.

d'action relativement autonome d'un point de vue pédagogique, pourrait voir arriver sur son lieu de travail une accumulation de procédures à suivre, notamment pour répondre au nombre croissant de demandes d'éducation, de socialisation et de sécurisation... procédures qu'il va accepter d'autant plus docilement que son chef direct est investi de responsabilités pédagogiques et administratives conjuguées.

Chercher des risques

En cas de problème constaté, les directions se sont toujours données le droit de faire une visite en classe et de prendre en quelque sorte la température, pour décider du sens de leur intervention envers l'enseignant concerné. Aujourd'hui, on assiste à un changement de logique : au lieu de répondre aux problèmes, on essaie d'en déceler la possibilité; on ne réagit plus à un indice de pathologie possible, en travaillant localement, on anticipe sur sa venue, en s'occupant d'une surveillance stricte de l'état général du système. Au regard des exigences nouvelles qu'une telle attitude induit, il est à parier que les indices se multiplient et que les réponses répressives, dites préventives, se multiplient subséquentement: car plus le regard scrute, plus il considère ce qui est particulier comme anormal. La mise en place d'un contrôle individualisé et structuré à l'ensemble d'un établissement donne en tous les cas un signe très clair sur la modalité du pouvoir à plus ou moins long terme : une régularisation des comportements et des exigences d'adaptation très rapides aux mesures nouvelles décidées hiérarchiquement, sur un mode analogue à celui du management privé.

Quel bénéfice pour l'instance qui contrôle ?

Prendre plaisir à vérifier

Le bénéfice d'un contrôle est de vérifier : s'assurer que les règles soient respectées par les utilisateurs d'un système. Par l'exercice du contrôle, le contrôleur se rassure que ce qu'il fait et ce pourquoi il est là est juste, en validant des procédures : " on vient pour s'assurer que tout va bien ". Le plaisir rétroactif procuré au contrôleur par ce biais rend toujours difficile son propre questionnement sur ce qui est en fait contrôlé, ainsi que sur la raison du contrôle.

Donner une visibilité continue à la hiérarchie

Le bénéfice de l'introduction d'un contrôle généralisé des enseignants est de rappeler en continu qu'il existe deux espaces bien distincts: celui des chefs et celui des subordonnés. Ces derniers ne pourraient d'ailleurs pas faire mine de l'ignorer. C'est pourquoi, au moment où il s'exerce, le contrôle n'est que très rarement contesté. C'est aussi pourquoi la présence d'un contrôle en continu dans un établissement assure au pouvoir une visibilité, qui tend à casser la communauté enseignante.

Eviter le débat dans la coopération

La présence d'une instance contrôleuse de proximité,

avec laquelle il faut composer au quotidien, tend à réduire les interrogations sur le bien fondé des pratiques en cours : le sens de la coopération sera toujours celui de l'instance supérieure, accepté sans discussion, pour éviter des conflits trop contraignants. Le risque est de voir arriver des exigences administratives tellement nombreuses qu'elles phagocytent toute ambition et pré-tention pédagogique chez l'enseignant, notamment du fait que l'instance qui contrôle a le double pouvoir de responsabilité pédagogique et administrative.

L'argument de la supériorité de l'omniscience

L'accès en continu aux classes, avec rapport à la clef, donne pour impression que toute décision de l'autorité hiérarchique ne peut être que la meilleure possible, de par sa prétention à une vision panoptique de la situation, ce qui peut se traduire par une formule d'appel au silence, bientôt consacrée : " Je suis venu, j'ai vu et j'ai compris. "

Quels sont les effets attendus de cette logique sur les pratiques pédagogiques ?

Un contrôle plus serré des employés peut faire croire assez aisément à des personnes non averties que l'organisation du travail gagne en clarté, et par suite que la qualité est garantie, suivant l'idée que les tomates au supermarché ne sont que meilleures si elles ont été soumises à une traçabilité stricte. Mais si on ne sait que peu de choses du sens et des modalités du contrôle, on se rassure à bon marché. Or, comme on l'a vu précédemment, c'est plus le fait qu'on contrôle que le contenu du contrôle qui semble aujourd'hui être essentiel. Et de ce point de vue, les effets du contrôle sont importants. En voici quelques uns.

De l'industrialisation dans la pédagogie

Le contrôle qui est prévu dans les écoles est assumé par des membres de la direction, qui n'ont pas nécessairement le même parcours de formation que l'enseignant contrôlé. En dehors de toute véritable discussion possible entre les contenus enseignés et certaines options pédagogiques induites à partir de là, le point de vue qui s'impose risque d'être toujours au final celui de l'instance hiérarchiquement supérieure qui visite, et qui prendra soin de trancher en l'absence de tiers. Il y a là un terreau pour l'imposition de pratiques fortement normalisées, laissant peu de moyens aux enseignants de se défendre pour faire valoir des pratiques personnelles et autant légitimes, dont la variété et la particularité font la richesse du métier.

Des enseignants plus autoritaires

Certains enseignants contrôlés par leurs supérieurs directs auront tendance, pour se protéger et éviter tout conflit en cas de contrôle, à vouloir affermir les liens dans le sens d'un consensus continu et à collaborer en laissant de côté des positions antagonistes pourtant légitimes, qui devraient mener à des décisions raisonnables, issues d'une discussion franche et adulte. Dès lors, l'élève, dont l'intérêt ou le besoin ne pourrait

Il y a là un terreau pour l'imposition de pratiques fortement normalisées, laissant peu de moyens aux enseignants de se défendre pour faire valoir des pratiques personnelles et autant légitimes, dont la variété et la particularité font la richesse du métier.

pas trouver de réponse chez l'une de ces deux instances, n'aurait aucune chance de trouver grâce chez l'autre. Situé au plus bas de l'échelle hiérarchique, il subira logiquement le premier les effets du renforcement préventif du système. Or, l'école est là, dans un cadre démocratique, pour faire bénéficier de sa générosité et de sa bienveillance les élèves avant tout.

Un climat infantilisant

Enfin, dans un établissement d'une certaine taille, la répartition sur l'année scolaire des visites, qui donne à cet exercice l'aspect d'un contrôle continu, véhicule l'idée que le contrôle est l'une des fonctions principales de la direction. Même avec beaucoup de bienveillance de la part des chefs qui visitent, on peut s'attendre à un climat de plus en plus paternaliste. Dans une telle ambiance, il est aisé de prévoir une augmentation d'un sentiment de pression au travail, avec des dysfonctionnements à la clef. Et même si nous savons que les enseignants s'efforcent de résister contre toute forme de régression imposée, on s'attend cependant, dans le meilleur des cas, à une augmentation d'une forme de passivité chez ceux dont l'autonomie et la confiance, clefs d'un enseignement dynamique, auront été si puissamment remises en cause.



Bulletin d'adhésion

Nom: _____ Prénom: _____

Adresse: _____ Npa/localité: _____

N° tél.: _____ Adresse @ : _____

Ordre d'enseignement (cocher la réponse qui convient)

- | | | |
|-----------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> primaire | <input type="checkbox"/> secondaire I | <input type="checkbox"/> OPTI |
| <input type="checkbox"/> gymnase | <input type="checkbox"/> professionnel | <input type="checkbox"/> degré tertiaire (uni, hes, hep, etc.) |

Etablissement(s): _____

Bulletin à renvoyer à:
 Coordination SUD-Education, place Chauderon 5, 1003 Lausanne (info@sud-vd.ch)

