LA NOTE DE VIE SCOLAIRE (NVS) : ENTRE DEVOIR D'OBÉISSANCE ET PRISE D'INITIATIVE.

Léa PONTIER

1. La Note de vie scolaire, une innovation pédagogique ?

La NVS est une note de comportement instituée en 2006 dans l'ensemble des collèges de France. Elle vise à valoriser l'attitude des élèves conformes aux exigences scolaires et à relever les formes d'incivilités¹. Ces deux objectifs sont porteurs d'une ambivalence entre répression et valorisation qui trouve sa traduction dans une évaluation chiffrée du comportement fondée sur 3 items généraux définis par le ministère (assiduité/ponctualité, le respect des règles et actes citoyens). Elle s'est ensuite intégrée dans le socle 6 « civiques et sociales » et 7 « autonomie et initiative » du socle commun de connaissances et de compétences² en vigueur depuis 2007 (SCCC).

Cette communication défend une approche sociologique comme méthode de recueil de données sur l'introduction d'une innovation dite pédagogique dans les établissements scolaires. Si nous qualifions notre analyse de sociologique, c'est parce que nous avons eu recours à trois formes de production de données. Premièrement, nous avons utilisé l'observation participante au sein de 13 établissements scolaires. Notre insertion dans le milieu professionnel des enquêtés nous a permis de recourir à des observations circonstanciées. Ensuite, nous avons réalisé une centaine d'entretiens semi directifs de la communauté éducative comportant un échantillon représentatif de chaque catégorie des acteurs ou des observateurs impliqués. Il s'agissait de saisir les transformations structurelles, organisationnelles et communicationnelles impulsées par la NVS qui doit répondre à des prérogatives ministérielles nouvelles tout en nous intéressant aux questions de fond que suscite cette note étant donnée la polémique dont elle a fait l'objet. Enfin, nous avons recensé l'ensemble des articles, rapports, théories, recherches en relation avec notre thème qui éclaircissent les positionnements d'acteurs vis à vis de la réforme et facilitent l'analyse approfondie scientifique des résultats. Seules des investigations de ce type (observation circonstanciée et analyse de contenus) pouvaient rendre compte des écarts de conception et d'application de la réforme entre le discours institutionnel et la réalité du terrain.

1.1 Un positionnement gouvernemental affirmé : la NVS, une démarche éducative.

Cette disposition est promue, par les membres du ministère que nous avons interrogé³ ainsi que dans le discours institutionnel officiel, comme une innovation pédagogique pour plusieurs raisons. Son intégration au SCCC la fait reposer sur des critères qui doivent rendre de compte de compétences à l'image d'une évaluation de type formative⁴ qui privilégie l'approche « constructiviste » de l'apprentissage (Piaget 1974 ; Bruner 1996), encore très nouvelle en France où l'évaluation normative⁵ règne majoritairement. Dans cet apprentissage de l'éducation à la citoyenneté des élèves, la NVS ne doit pas pénaliser les élèves mais les valoriser. Elle permet aux jeunes d'acquérir les savoirs transversaux civiques, tout en offrant un renvoi des agissements des élèves dans le collège où chaque acteur peut avoir une appréciation de son attitude dans et hors de la

1 La Note de vie scolaire est annoncée par le BO en juin 2006, on retrouve l'ensemble de ses caractéristiques dans ce document officiel. Nos travaux empiriques reposent sur l'analyse de documents officiels.

2 La SCCC repose sur une nouvelle vision de l'évaluation par compétence et sur une refonte des programmes scolaires qui entre progressivement en vigueur pour l'obtention du brevet.

3 Entretiens semi directifs menés avec le doyen du haut conseil de l'éducation, ainsi que le rédacteur du rapport Herbeuval, rapport qui fait office de bilan de la mise en place du dispositif dès sa première année.

4 Évaluation menée pendant le processus d'apprentissage ou d'action pour améliorer celui-ci. L'évaluation formative a donc comme premier destinataire l'apprenant ou l'acteur social et vise à clarifier ses acquis mais aussi sa manière d'apprendre ou d'agir. Elle cherche encore à guider l'apprenant, l'acteur social ainsi que le formateur, le conseiller en vue de faciliter les progrès de l'apprentissage ou de l'action, par une modification des stratégies adoptées.

5 Évaluation dont les résultats sont confrontés à une norme, à une référence. Proche de l'évaluation « certifiée », elle intervient au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant.

classe.

La NVS constitue également un outil de traçabilité « disciplinaire⁶ », elle a donc un intérêt dialogique vis à vis des élèves et de ses parents. Elle permet de diagnostiquer certains types de problèmes, d'en chercher les causes pour trouver des solutions adaptées sous forme de suivi. Elle doit s'interpréter comme un indicateur qui tient compte de l'évolution de chaque individu, en cela, la disposition instaure un rapport d'individualisation avec l'élève dans le sens d'un accompagnement plus personnalisé.

La NVS, si elle est présentée comme bénéfique et valorisante pour les élèves est aussi l'occasion d'instaurer une nouvelle forme d'organisation du travail dans les collèges entre les membres de la communauté éducative et la vie scolaire notamment.

En effet, elle permet d'abord aux enseignants et aux CPE de se réapproprier officiellement la dimension éducative qui leur est chacun imputée respectivement dans et hors de la classe grâce au pouvoir d'évaluer l'attitude des élèves.

Ensuite, dans un souci d'objectivité de l'évaluation, la note doit être discutée entre tous les membres de la communauté éducative confondus, y compris les élèves. On assiste donc à une véritable volonté ministérielle de faire travailler et coopérer les équipes pédagogiques ensemble autour de la note.

Enfin, la prise en compte du 3ème item d'évaluation sur la « participation des élèves à des actes de citoyenneté » doit également permettre aux équipes pédagogiques de créer des espaces d'expression pour les élèves. Elle doit donc légitimer un investissement des équipes pédagogiques pour que les élèves diversifient leurs activités dans le collège.

Tous ces éléments, défendus par les instances politiques, concourent à assimiler la NVS à une véritable innovation pédagogique remettant en cause l'aspect autoritaire et répressif de la sanction telle qu'elle est pratiquée dans les collèges. En ce sens, elle bouleverse les pratiques enseignantes en insistant sur l'importance de la collaboration des équipes dans l'évaluation globale des élèves. Elle s'inscrit donc, en théorie dans une réelle démarche éducative.

C'est à travers cette conception théorique de l'innovation que la NVS doit permettre aux élèves de prendre conscience de l'importance d'intégrer d'autres savoirs utiles à leur vie sociale et leur future vie professionnelle. Nous venons donc de recenser l'ensemble des facteurs formels et induits avancés par le gouvernement qui légitiment l'introduction de la réforme dans les collèges, mais quelle a été la réaction de la communauté éducative à l'annonce de cette disposition?

1.2 Le scepticisme de la communauté éducative vis à vis de la NVS d'un point de vue idéologique et structurel.

Si les arguments ne manquent pas dans le discours institutionnel pour qualifier la NVS d'innovation, la communauté éducative n'a pas reçu la disposition avec le même engouement. En effet, annoncée au BO de juillet 2006, pour être appliquée dès la rentrée scolaire suivante à l'ensemble des collèges, la mesure a été dictée par la volonté du ministre Fillon d'apporter une réponse rapide face à la croissance des incivilités. Prise dans l'urgence, toutefois, la disposition n'a fait l'objet d'aucune concertation et expérimentation préalable.

Les équipes, à l'annonce du projet de réforme, y voyaient l'intérêt d'un débat et d'une réflexion sur la prise en compte de la dimension éducative, la conception de la sanction dans les collèges, l'harmonisation des pratiques pédagogiques...Or, face au contexte tendu et à défaut de temps et de moyens, ce débat n'a jamais eu lieu. Les contingences ont conduit le ministère à laisser les acteurs libres, dans une certaine mesure, d'inventer les modalités de sa mise en œuvre, collectivement et selon leur manière de faire.

Cette volonté d'échanger sur ces thèmes a en fait été détournée, sous la pression des chefs d'établissement, vers des réflexions en vue de fabriquer les critères d'évaluation de la NVS par des

⁶ Ici, nous entendons le terme « discipline » comme l'ensemble des règles de conduite qui régissent une collectivité en vue d'assurer son bon fonctionnement. La discipline renvoie à la tâche éducative imputée aux enseignants.

équipes volontaires.

Du coup, la mesure a été perçue par certains enseignants comme symptomatique de la tendance générale visant à rompre avec les cadres réglementaires existants, en contraignant les établissements à une autonomie dont ils ne veulent pas forcément et pour laquelle ils ne sont pas toujours armés.

D'un point de vue structurel, la NVS, parce qu'elle recense l'ensemble des actes « incivilisés » des élèves à qui on retire des points, participe de l'accroissement des tâches administratives et prescriptives ressenties par la polyvalence exigée des enseignants aujourd'hui.

Les syndicats et la communauté scolaire ont également remis en cause la légitimité de la mesure en défendant l'idée que les incivilités ne se jugent pas par une note de comportement. La majorité des enseignants ne comprennent pas l'intérêt d'officialiser ces cas si ce n'est pour renforcer une stigmatisation déjà présente. Cette mesure offre une traçabilité du comportement des élèves qui leur paraît discriminante vis à vis de l'orientation et de la réparation de la sanction, annihilée dans un constat qui reste chiffré.

De même, évaluer « l'engagement de l'élève aux actions citoyennes » est soumis aux moyens alloués par les collègues pour développer ce type d'activités. De plus, cet item encouragerait des stratégies intéressées de la part des élèves pour participer à des activités uniquement dans le but de bénéficier de points supplémentaires. Une Chef d'établissement⁷ nous confie à ce sujet « *c'est dérangent de récompenser ceux qui font des actes normaux, c'est bien de les féliciter à l'oral et de leur apprendre à s'en contenter aussi; vers quel mode de pensée on les dirige avec la NVS* »? Cette idée va à l'encontre des valeurs éducatives défendues par l'école, elle privilégie un comportement consumériste, instaure un système de récompense en dénudant l'intérêt de faire des activités pour le simple plaisir.

Autant de critiques idéologiques et structurelles émises à l'égard d'une mesure, qui avant même sa mise en vigueur, suscitait la polémique. De fait, la mise en application sur le terrain va démontrer la difficulté de lui attribuer un sens cohérent pour les élèves autant que pour la communauté éducative qui a eu du mal à adhérer à la disposition.

Si la NVS est annoncée comme une innovation, l'imposition de cette réforme circonstanciée trouve néanmoins ses limites, notamment dues au registre communicationnel de type autoritaire choisi par les instances décisionnaires qui n'a pas manqué de susciter débat et remises en cause de la légitimité de la NVS par les appliquants. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les enseignants l'aient rejeté quasi unanimement, y voyant une « fausse bonne idée », conçue dans l'improvisation, motivée par des raisons politiciennes et obéissant à la pression des médias. Interrogeons nous à présent plus en profondeur sur les exigences organisationnelles et structurelles exprimées de manière formelle ou plus induite par le gouvernement dans l'application de la disposition au sein des établissements.

2. La NVS : un parcours complexe.

La NVS⁸, loi de circonstance, a donc suivi un cheminement complexe du fait de l'écart entre la volonté gouvernementale d'imposer rapidement ce dispositif pour répondre aux violences scolaires et les diverses traductions de celui-ci par les acteurs de terrain. La communauté éducative a pris connaissance de la NVS par le BO avec seule directive d'édifier une grille de critères sur 3 items. Nous allons donc nous attacher à analyser les attentes formelles et induites de la disposition en terme de coopération pour appliquer la NVS. Ensuite nous nous intéresserons aux dérogations mises en œuvre par les acteurs pour rendre la réforme plus conforme à leur registre de pensée et pour se démarquer par rapport aux normes communicationnelles édictées dans le cadre.

7 Entretien conduit le 11 septembre 2008 à 14h avec le chef d'établissement d'un collège de banlieue parisienne (95)

8 Thèse débutée dès l'annonce de la réforme de la Note de Vie Scolaire dans les collèges en 2006 intitulée « l'analyse communicationnelle de la NVS, processus d'innovation pédagogique ou régulation des mutations scolaires? » et fondée sur des lectures théoriques, institutionnelles ainsi qu'un travail d'observation dans 12 établissements et auprès d'une centaine de membres de l'équipe pédagogique.

2.1 La NVS : entre co-construction et responsabilisation des acteurs.

Comme le stipule le BO, « *Le chef d'établissement recueille, d'une part, les propositions du professeur principal qui doit consulter au préalable les membres de l'équipe pédagogique de la classe et, d'autre part, l'avis du conseiller principal d'éducation* ».

Par conséquent, la NVS implique une collaboration étroite entre la communauté éducative chargée d'instruire et de faire respecter les règles dans la classe et la vie scolaire (composée du CPE et de ses ASSSED) chargée de faire appliquer le règlement intérieur dans les collèges. Or, une certaine confusion règne dans les esprits à propos de la tension « instruire et éduquer ». Plusieurs témoignages d'enseignants attestent de la difficulté à exécuter la seule mission de transmission des savoirs alors même que la gestion de la discipline en classe prédomine parfois dans certains collèges difficiles. Un enseignant de ZEP sensible à Nantes nous confie : « *Sur une heure de cours, je fais ¾ d'heure de discipline et 15 minutes de cours* ». Actuellement, nombre d'enseignants contestent la dimension éducative telle qu'elle est imposée aujourd'hui, par la nécessité de réajustements permanents concernant les savoirs vivres fondamentaux qui relèveraient selon eux davantage de l'éducation relative à la sphère familiale. Ainsi, la NVS scolaire demande théoriquement aux enseignants de se re-positionner sur la dimension « disciplinaire » qu'ils ont parfois tendance à reléguer en vie scolaire auprès des CPE. Or, statutairement, les CPE sont responsables des événements qui ont lieu dans l'enceinte du collège et chaque enseignant est normalement responsable de ce qui se passe dans sa classe.

Cette disposition réaffirme une autorité dévolue aux enseignants d'une part et aux CPE d'autre part, à ceux-ci le pouvoir d'évaluer est désormais octroyé, leur permettant d'outrepasser l'image et le statut de surveillant général qui leur est encore trop souvent imputé.

En restituant les responsabilités de chacun des acteurs quant à leur devoir respectif d'éducation envers les élèves, la NVS donne une cohérence dans ce domaine aux équipes éducatives investies d'un but commun d'apprentissage de la citoyenneté et des règles civiques. En théorie, elle devrait favoriser une harmonisation des pratiques pédagogiques et des sanctions en classe et en vie scolaire en établissant un socle de critères commun à l'ensemble du collège auquel tout le monde participe. En outre, grâce aux possibilités offertes par la traçabilité de la note, les différents services seront capables de partager leurs informations et d'obtenir une vision globale et plus juste des agissements des élèves. Si certains élèves adoptent des comportements différents en situation, la NVS rend possible la centralisation de ces informations et la conjonction des approches de tous les acteurs.

Il faut pourtant constater que seulement deux cas de collèges dans nos travaux expérimentaux ont associé les élèves à l'édification des critères pour favoriser la coopération des acteurs. La participation des élèves à cette élaboration et définition des critères les conduit à attribuer à cette évaluation un sens plus proche de ce qui était attendu officiellement par le ministère. Globalement, dans ce cas, le sens pédagogique et la nature innovatrice de la démarche sont conservés. Ces deux collèges privilégient une autoévaluation par les élèves, système qui n'est pas formalisé dans la démarche officielle, ainsi qu'une évaluation par les enseignants en concertation avec ses collègues et la vie scolaire. Les écarts, plutôt rares entre les deux évaluations ainsi que les mauvaises notes donnent lieu à une explication sous forme d'entretien entre l'élève et son professeur principal. Cette approche dialogique confère un autre rôle à l'enseignant désormais accompagnateur, médiateur et guide. Elle confère également une position plus valorisante aux élèves, dont le suivi est individualisé et dont la participation est sollicitée. Cette vision de l'évaluation du comportement des élèves permet également de prendre en considération la dimension éducative et citoyenne des élèves sur la base d'un procédé juste et démocratique. Elle privilégie l'apprentissage de l'autonomie en leur permettant de comprendre leurs actions, d'en discuter, de chercher des solutions et de comprendre l'intérêt de respecter les règles pour l'exercice de la liberté.

Parmi ces collèges, un est un collège de Zone Urbaine Sensible de la banlieue lyonnaise dont

l'environnement est très difficile puisque cette ville nouvelle compte 80% de logements sociaux et les violences urbaines y sont quotidiennes. Ce type de réforme a été l'occasion pour l'ensemble de l'équipe de discuter sur la sanction, celle-ci étant avant tout préoccupée, concernée, impliquée par un public victime d'injustices sociales. Au delà du cadre, ce qui guide la volonté des acteurs de la ZUS, c'est de ne pas accroître davantage les inégalités. Les équipes éducatives trouvaient au départ la NVS injuste et illégitime mais ils l'ont détournée pour en faire un outil utile dans la conduite de l'exercice de leur travail, leur souci a été à la fois de respecter la loi et de valoriser les élèves.

En ce qui concerne le second cas, il a la particularité de ne pas être touché par la NVS telle que définie en France, car le collège se situe en Belgique, c'est un collège privé, très privilégié. L'expérimentation de ce qu'il nomme aussi NVS s'attache à innover en termes d'évaluation collective de l'attitude des élèves par les compétences. Le temps de la concertation et de la construction va durer 3 ans sur la base d'une volonté générale, elle n'est donc pas édictée par un cadre formel. Ces différentes caractéristiques expliquent les modalités d'application de cette NVS particulière.

Pour les 11 établissements restants, les exigences communicationnelles formelles et induites dans le BO ont certes été détournées et sujettes à de multiples interprétations, sans que cela ne provoque cependant des pratiques pédagogiques innovantes. Leur premier souci a été de dénoncer le concept de la Note mais cette dénonciation n'a pas été suivie d'effets car les pratiques analysées sont révélatrices d'une forme de résignation à appliquer la disposition.

2.2 Des marges de libertés saisies au profit d'une individualisation de l'évaluation et des pratiques.

Face à l'urgence de la mise en place de la NVS et confrontée à des spécifications administratives peu précises, l'élaboration de la grille de critères de chaque établissement a généralement fait l'objet d'interprétations locales diverses, induisant une absence d'uniformisation de celle-ci. Notre travail expérimental, fondé sur l'observation de la mise en application locale de la réforme sur 13 collèges en France, révèle en effet qu'il existe autant de grilles de critères que de collèges. Ces réajustements locaux du cadre formel ont obligé d'une certaine manière les appliquants à contourner et adapter la réforme à leur environnement et à leurs problématiques sociales spécifiques. Des libertés d'action ont été prises dans le cadre de la NVS, à la fois, pour la construction des critères et dans la manière de concevoir cette évaluation.

Nos observations montrent que la volonté gouvernementale de collaboration des équipes est respectée en de rares occasions en situation. Les réformes sont souvent assujetties à des réajustements locaux en fonction des conceptions du métier, de la classe ou des situations. La liberté pédagogique de l'enseignant dans sa classe encourage son interprétation personnelle des dispositions.

Par exemple, les témoignages recueillis durant nos enquêtes ont permis de recueillir deux interprétations de ce que la Note de vie scolaire doit prendre en compte. Soit l'enseignant la perçoit comme une note liée au comportement de l'élève face au travail dans la classe et relative à son domaine d'enseignement. Soit, il la conçoit comme une note concernant le respect des règles collectives dans l'enceinte de l'établissement, ce qui implique alors une collaboration étroite de l'ensemble de tous les acteurs concernés. Ces conceptions conduisent les enseignants à envisager librement la conduite de cette évaluation en classe. Alors que certains notent scrupuleusement tout ce qu'ils observent en classe dans un souci de respect des critères, d'autres ne prennent pas de notes et établissent un bilan global basé sur un sentiment général de la conduite des élèves qu'ils prétendent connaître, sans tenir compte des critères qu'ils trouvent trop rigides. Ainsi, on constate plus de résistances aux changements et d'application stricte ou détournée de la part des enseignants que de prises d'initiatives et de mises en place de démarches originales et de pédagogies dites coopératives, trouvées en nombre très limités, d'autant qu'ils n'ont pas toujours été préparés à l'évaluation des savoirs être.

L'urgence, l'absence de débat et d'adhésion à la disposition ont souvent conduit les équipes à

individualiser la NVS. Les professeurs principaux et le conseiller principal d'éducation, chacun défendant des optiques différentes d'évaluation, attribuent sa NVS, le premier sur le comportement dans la classe, le second sur l'assiduité, la ponctualité et le respect des règles collectives dans l'établissement. La sommation des deux parties concourt à la note finale, de manière purement administrative et sans concertation. Le faible intérêt porté à la NVS ainsi que la remise en question de son efficacité se sont souvent traduits par un manque d'implication des acteurs dont la participation était souhaitée mais qui a été rendue facultative par la détermination d'un cadre resté flou, sans réelle obligation. Les situations de terrain rendent évidentes la complexité de conciliation et d'accord de l'ensemble des acteurs sur la NVS.

Concernant la place des élèves dans le processus d'évaluation, le BO formalise leur adhésion à la démarche, or, nos enquêtes révèlent pour 10 des 13 collèges observés, qu'ils sont évincés du dispositif. La disposition s'interprète donc comme une mesure disciplinaire dans l'attente d'une conformité des élèves au respect de leur métier d'élève. Elle institue donc un modèle qui fonctionne sur l'obéissance des élèves aux exigences scolaires. Par ailleurs, la note est individuellement fournie comme indicateur chiffré du comportement. Cette approche est paradoxale, affichée au départ dans un souci pédagogique, elle s'avère dans les faits dédouanée de justifications et de commentaires auprès des élèves. De ce fait, les élèves ont tendance à assimiler cette note aux autres notes. Or, le repère de la moyenne pour une note d'acquis est 10, le repère de la moyenne pour la NVS est de 20. Si l'élève respecte son contrat d'élève et fait au minimum ce qui lui est demandé, il doit avoir 20, sans difficultés. Cette nuance n'est pas maîtrisée par les élèves et aucune explication dans ce sens n'est réellement fournie par le corps enseignants et les CPE et aucune directive du Ministère envers la communauté pédagogique n'a été prise à ce sujet. La communauté pédagogique peut méconnaître les règles du jeu par rapport à l'utilisation de la NVS et les élèves ignorent la relativité de leur évaluation.

Cette forme de gestion participative attendue dans le cadre d'une évaluation objective de l'attitude des élèves dans les collèges nous a permis de mettre à jour la volonté gouvernementale affichée, à savoir faire collaborer des services qui quoique ayant chacun leurs spécialités (instruire, éduquer, faire respecter le règlement...) doivent assurer une mission éducative commune : apprendre la citoyenneté aux élèves. Les changements organisationnels, relatifs aux attentes en terme de coopération au sein de la communauté pédagogique pour évaluer l'attitude des élèves, n'ont pas été mis en œuvre, tant la démarche, par manque de construction collaborative et précipitation, a suscité le scepticisme des enseignants sur l'impact et la légitimité de cette note de comportement auprès des élèves. L'application locale de la NVS a de plus encouragé des dérogations vis à vis du cadre national. De fait, les acteurs de terrain ont souvent occulté la phase d'explication de ce dispositif aux élèves par manque de conviction. Ces principes dérogatoires annihilent donc l'apprentissage du civisme et l'intérêt de la NVS auprès des élèves.

Les acteurs de terrain ont été confrontés à la question suivante : comment donner du sens à une réforme qui est imposée en amont sans être accompagnée (en dissimulant des implicites sur la vision du monde scolaire sous-jacente), et qui de surcroît ordonne à la communauté éducative de lui en attribuer un ?

3. Une logique d'obéissance en relation avec la logique traditionnelle du service public.

3.1 Une logique prescriptive et administrative de l'évaluation.

Dans un souci de justice vis à vis de l'évaluation du comportement des élèves dans et hors de la classe, les critères doivent être uniformes, précis et prescriptifs. Ces prescriptions garantissent la possibilité de justifier l'évaluation. Ainsi, la grille de critères édiflée doit recenser des éléments concrets et observables en situation (absences, travail non fait...).

L'opération consiste à décompter des points sur un capital de départ de 20/20 en fonction des actes déviants commis par les élèves. La note finale, décidée par les principaux acteurs est ensuite

officialisée sous forme chiffrée sur le bulletin trimestriel des élèves. La NVS fonctionne donc pour la majorité des collèges comme un système de permis à point dont la finalité est d'aboutir à une mesure représentative des attitudes des élèves, selon un barème souvent arbitraire décidé au préalable par les équipes.

Certains acteurs soulignent d'ailleurs les limites d'avoir à débattre sur la NVS en situation puisque les discussions concernant les éléments perturbateurs ont pour objet la recherche d'une harmonisation des points au détriment de l'amélioration du comportement de l'élève. Une enseignante d'un collège de banlieue parisienne témoigne : *«Est-ce nécessaire d'avoir une collaboration poussée pour au final tomber sur quelque chose d'ultra rigide qui fonctionne avec des croix? C'est bête, c'est un décompte de points, même pour nous à la limite j'ai envie de dire c'est bête quoi »*.

Rapidement reléguée à un rang de priorité secondaire, les enseignants se sont résignés à traiter cette NVS, ils l'ont appliqué par obligation mais tous n'en négligent pas le sens pour autant. Certains volontaires, après des considérations de natures administratives, réajustent leurs pratiques et le sens donné à leurs actions chaque année quand ils estiment que les élèves peuvent être pénalisés par des formes de *boycott* ou des pratiques dérogatoires excessives. Nous avons pu constater dans un collège de la Courneuve qu'après un an de *boycott* de la NVS, les équipes se sont finalement constituées pour évaluer les élèves sous forme de lettre (A=20, B=15, C=10...) afin de ne pas pénaliser les élèves qui changent de collège et pour ne pas fausser les résultats du Brevet.

La NVS vient corroborer le devoir de citoyenneté imputé au système éducatif sans doter les élèves des moyens leur permettant d'y parvenir. En privilégiant l'affichage du comportement par une note, cette démarche postule une forme d'auto responsabilité, d'autorégulation des élèves vis à vis de la norme scolaire alors que la mission éducative de l'école doit favoriser l'apprentissage de l'autonomie. Les compétences à détenir dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, définissent des attentes à l'égard des élèves qui doivent démontrer qu'ils acquièrent par eux même d'autres formes de savoirs comme le savoir vivre, le savoir être ou les savoirs transversaux civiques. Cet apprentissage doit-il se faire par une note qui sur le terrain recouvre une forme répressive?

Évaluer par une note le comportement des élèves, élaborée sur la base de critères prescriptifs et intégrée dans une démarche administrative a largement contribué à renforcer l'image anti pédagogique et le manque d'intérêt de cette disposition auprès des équipes éducatives. La NVS ne se traduit pas sur le terrain par une démarche constructiviste et structurante de l'apprentissage. Comment exiger des élèves qu'ils respectent les exigences scolaires alors même qu'ils ne savent pas ce que la NVS recouvre et qu'elle ne peut que leur apparaître profondément arbitraire? Comment concevoir de récompenser des élèves responsables de leurs actes alors qu'ils sont en plein apprentissage de leur autonomie? En fait, la NVS s'inscrit dans la continuité d'une logique prescriptive de l'évaluation normative, propre au système éducatif français.

3.2 La logique prescriptive au service de la logique traditionnelle.

Cette logique prescriptive est propre au fonctionnement du système bureaucratique encore très présent dans les systèmes administratifs français. Dans le secteur éducatif, on retrouve donc cette logique prescriptive dans l'évaluation traditionnelle française de type normative et certificative⁹. La NVS comme évaluation procédurière et critériée vise à conformer l'attitude des élèves aux exigences scolaires. En revanche, son inscription dans le SCCC, un an après sa mise en vigueur, ont tendance à l'assimiler à une évaluation de nature formative alors que son fonctionnement en situation repose sur une conception traditionnelle de l'évaluation.

Il en va de même pour la conception de la gestion de la discipline et des sanctions dont le règlement intérieur des collèges constitue la base. La France se caractérise par un arsenal répressif lourd et

9 Évaluation qui a pour objet d'attester la réussite ou l'échec, au terme d'un apprentissage ou d'une action, dans un cadre institutionnel donné.

hiérarchisé concernant les sanctions éducatives. La NVS promeut en théorie la valorisation de l'élève et contrebalance l'effet négatif de la note de conduite par des sanctions « positives ». Une sanction éducative doit permettre une réflexion de l'élève sur sa faute, une réparation ainsi qu'une forme de réintroduction de l'élève dans la communauté éducative, c'est un instrument de régulation des comportements, un mode de socialisation scolaire. La NVS comme logique de restauration du « 0 de conduite », fait référence à un âge d'or de la discipline mais ne confère pas une nouvelle conception de la sanction éducative contrairement à ce qu'elle prétend.

La NVS tente donc de s'imposer théoriquement sur une conception novatrice de l'évaluation relative au savoir être alors qu'elle suit une procédure sur le terrain éminemment rigide et répressive.

Les pratiques professionnelles éducatives évoluent mais s'inscrivent au coeur d'une organisation dont la structure fonctionne toujours de manière bureaucratique. Ainsi, les fonctionnaires adaptent les réformes dans le respect des prescriptions et des règles administratives qu'ils connaissent.

En outre, l'absence de coopération transversale, caractéristique des structures hiérarchisées rend difficile la conciliation entre des prérogatives ministérielles nouvelles de type participatives et des modes d'organisation du travail qui demeurent inchangés et inflexibles.

La NVS témoigne de cette complexité, elle stipule une coopération autour de l'évaluation mais ne met pas pour autant en place une nouvelle façon de fonctionner, ni un espace, des moyens humains et financiers permettant au moins d'y réfléchir alors que les collègues doivent inventer des modalités d'application localement. On assiste, comme le souligne J.L. Derouet (L'école dans plusieurs mondes, 1999) « à une persistance de la conception pyramidale dans les règlements et la culture des acteurs ». En fait, « la nouvelle logique se développe dans les déchirures de l'ancien système ». L'auteur V. Troger de l'ouvrage sur « Les mutations de l'école » prolonge cette analyse en mettant en évidence ce double mouvement : « depuis plus de 20 ans, les politiques éducatives sont ainsi marquées par une contradiction permanente entre la volonté de laisser aux acteurs la liberté de résoudre des problèmes trop complexes pour être entièrement pris en charge par l'Etat, et le maintien des structures bureaucratiques traditionnelles de l'administration française ».

4. La logique d'autonomie participe t-elle d'une nouvelle forme de management public?

4.1 Une logique participative autour de la NVS.

Dans quelle mesure et à quelles conditions la NVS paraît susceptible d'introduire de nouvelles formes organisationnelles dans les établissements ?

Le CESC¹⁰ témoigne aujourd'hui de sa volonté d'instaurer une gestion plus participative dans le système scolaire. Les acteurs de la communauté éducative doivent désormais intégrer dans leur travail une dimension d'initiative et de créativité et ne plus se limiter à l'application des textes. Ils deviennent co-responsables des réformes nationales imposées qu'ils doivent appliquer localement et pour lesquelles il doivent co-construire un sens. Par exemple, dans le cas qui nous occupe, l'enseignant doit officiellement corrélér dans sa classe le devoir de transmission de savoir et le devoir d'éducation par l'observation des attitudes. Il est également sollicité pour inciter (en classe ou dans d'autres espaces) les élèves à prendre des initiatives, pour promouvoir l'apprentissage de la citoyenneté et pour les évaluer.

Ces mutations du métier d'enseignant s'inscrivent dans une démarche plus globale qui trouve sa source dans le monde de l'entreprise, l'Europe s'inspire de cette logique managériale dans le cadre des réformes relatives à l'apprentissage tout au long de la vie. Le registre des qualifications acquises semble dépassé, aujourd'hui ce sont les compétences, c'est à dire des capacités à adapter son comportement à la diversité des situations de travail qui sont attendues. Développer cette forme de réactivité encourage aussi le gouvernement à favoriser, par ces réformes, une mise en place de leur

10 CESC : Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Il est une instance de réflexion, d'observation et de proposition qui conçoit, met en œuvre et évalue un projet éducatif en matière d'éducation à la citoyenneté et à la santé et de prévention de la violence, intégré au projet d'établissement.

application par les auteurs, le dédouanant de fait, des dysfonctionnements rencontrés. Mais on peut s'interroger sur le fait que le gouvernement ne cherche pas à susciter le dialogue autour de la réforme elle-même.

Voyons donc comment ces orientations intègrent plus globalement le système éducatif français dans une nouvelle forme de management public.

4.2 Au service de la logique gestionnaire.

On perçoit des phénomènes nombreux quoique dispersés montrant une tendance à vouloir aligner le secteur éducatif sur les autres secteurs économiques, y compris par l'intégration d'un esprit de calculabilité dans ce secteur non soumis à la logique de profitabilité.

La NVS renvoie à une démarche performative en ce sens qu'elle évalue la capacité des apprenants à exercer leur métier d'élève. Cette dynamique réclame de leur part un certain type d'investissement et une prise de responsabilité jugée par la notation. Cette évaluation constante tant des élèves que des enseignants est imposée par des réformes européennes qui prescrivent une logique gestionnaire dans les modalités mises en œuvre pour l'apprentissage des compétences et pour l'intégration de la NVS dans le SCCC.

En effet, corrélé au passage à la logique de compétences, le système éducatif est passé de la recherche de moyens à l'obligation de résultats. R. Normand¹¹ souligne l'inanité de la démarche suivie qui commence par la logique gestionnaire en oubliant la démarche pédagogique et formative de ces dispositifs : *« on commence à mettre en place le cadre LOLF alors qu'on devrait mettre en place un cadre de transformation de l'organisation pédagogique des établissements pour pouvoir satisfaire les objectifs pédagogiques de résultats et pas seulement LOLFien »*.

L'influence des directives internationales ou européennes sur notre système éducatif telles que l'OCDE¹², la LOLF¹³, les commissions Européennes (Lisbonne, Bologne), la MOC¹⁴, visent, comme le mentionne Lise Demailly¹⁵ *« à la convergence des systèmes éducatifs européens »*, d'autant que notre système éducatif est qualifié d'exception française. La question de la mesure est délicate mais s'inscrit dans la tendance des comparaisons internationales. Romuald Normand aborde le sujet du *« paradigme de l'école efficace »*¹⁶ et montre comment cette approche, *« en s'appuyant sur la conception d'instruments de mesure, a progressivement influencé le management et les politiques d'éducation dans la promotion de l'excellence et de la qualité des systèmes éducatifs »*. Aujourd'hui, *« élèves et enseignants doivent rendre compte de leurs résultats à l'ensemble de la communauté éducative : parents, chefs d'établissement, inspecteurs, administrateurs, etc »*. Cette forme d'évaluation relative à *« l'accountability »*¹⁷ vise à rendre les individus et les organisations responsables de leur performance ou de leur efficacité.

Ainsi, selon des auteurs comme Romuald Normand ou Jean Louis Derouet, *« l'évaluation constitue bien une nouvelle forme de régulation instrumentale qui vise la transformation des systèmes d'éducation et de formation. L'évaluation participe de l'édification d'un nouveau système d'information sur les systèmes d'éducation et de formation où le progrès se mesure à l'aune de l'amélioration de la performance : cadres, enseignants, élèves sont invités à acquérir les compétences nécessaires à l'entrée dans la société de la connaissance »*.

11 Entretien mené avec R. Normand dans le cadre de notre travail expérimental. Interviewer à l'INRP le 7 octobre 2009.

12 Organisation de Coopération et de Développement Economiques. L'OCDE regroupe les gouvernements attachés aux principes de la démocratie et de l'économie de marché en vue de soutenir une croissance économique durable, développer l'emploi, élever le niveau de vie, maintenir la stabilité financière, aider les autres pays à développer leur économie, contribuer à la croissance du commerce mondial. www.oecd.org

13 La loi Organique relative aux Lois de Finances du premier août 2000, réforme en profondeur la gestion de l'État. Elle met en place une gestion plus démocratique et plus performante, au bénéfice de tous : citoyens, usagers du service public, contribuables et agents de l'État.

14 La méthode ouverte de coordination (MOC) a été créée dans le cadre de la politique de l'emploi et du processus de Luxembourg. Elle a été définie comme un instrument de la stratégie de Lisbonne (2000). La MOC fournit un nouveau cadre de coopération entre les États membres en vue de faire converger les politiques nationales pour réaliser certains objectifs communs. La méthode ouverte de coordination prend place dans des domaines qui relèvent de la compétence des États membres tels que l'emploi, la protection sociale, l'inclusion sociale, l'éducation, la jeunesse et la formation. www.europa.eu

15 Lise Demailly, *« Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques »*, Bruxelles, De Boeck, 2000. www.inrp.fr

16 Romuald Normand *« La mesure de l'école : politiques des standards et management par la qualité »*, www.inrp.fr

17 R. Normand définit l'« accountability » comme l'ensemble des procédures d'évaluation associées à la mesure de la performance des élèves, et par conséquent des enseignants

La NVS, inscrite dans le SCCC pourrait elle devenir un indicateur de performance des établissements à des fins comparatives?

Les expérimentations menées sur le terrain sont restées très floues sur une possible extension de la mesure à des fins de comparaison d'établissements, cependant, certains chefs d'établissement ont admis que les inspecteurs généraux exigeaient une moyenne de NVS dans les collèges supérieure à 14/20. Que signifie cette exigence ? La NVS spécifiquement individuelle serait-elle un moyen de noter les établissements ? Le ministère détournerait-il le sens donné à la valeur de la NVS dans ces discours ? Le rapport Herbeuval¹⁸, publié un trimestre seulement après la mise en place de la NVS se targue du succès de la démarche puisque 85% des élèves ont plus de 17/20. Que peuvent confirmer de tels résultats sur l'efficacité de la réforme ? De telles conclusions prouveraient-elles que la grande majorité des élèves adoptent un comportement exemplaire ? Cela permet-il de gérer les problèmes quand ils se posent ? Si les inspecteurs fixent un objectif statistique aux établissements, aucun moyen n'est débloqué pour ceux qui ne l'atteignent pas, si ce n'est une forme de pression. Une telle attitude ne traduit-elle pas un souci, non pas d'amélioration du traitement des situations de violence, mais une utilisation de la NVS comme moyen de stigmatisation des lieux où celle-ci est perceptible ?

Nous l'avons vu, la disposition relative à la NVS promeut des prérogatives nouvelles, elle invite à davantage d'autonomie et d'initiative, elle sollicite une coopération plus poussée entre les acteurs et privilégie la réflexion sur une évaluation par compétences. Ces orientations rompent avec la logique traditionnelle du service public. A titre d'exemple, certains chefs d'établissement reconnaissent sur le terrain que la LOLF est en train d'opérer une mutation dans la conception de leur métier. Quatre principaux de collèges se définissent ainsi comme des « managers », fonction qu'ils assument et éprouvent comme valorisante. Certains témoignent aussi de leur intérêt à pouvoir recruter certains membres du personnel plus en adéquation avec leur conception des missions éducatives ce qui constitue pour eux un réel avantage à venir. Si ces « managers » défendent et soutiennent l'intégration dans le système éducatif d'une nouvelle forme de management public, c'est pour la marge d'autonomie qu'elle leur confère qui leur donne la possibilité de répondre aux besoins de leur établissement pour lequel ils sont capables d'envisager des solutions adéquates. Cette marge leur permet d'élaborer des projets et dispositifs en cohérence avec leurs publics. Nous assistons donc à une forme de paradoxe : d'un côté les chefs d'établissement soutiennent ces pratiques gestionnaires qui instaурeraient une logique de résultat en leur donnant un nouveau statut et de vraies potentialités d'action sur le terrain ; d'un autre côté, les autres membres de la communauté scolaire entrevoient ces nouvelles orientations comme une menace pour l'exercice de leur métier et pour les logiques d'enseignement qu'ils offrent à leurs élèves. Les enseignants rejettent toute idée de pilotage gestionnaire des établissements et s'avouent inquiets et indignés par les conséquences de l'entrée de ces logiques dans l'école : suppressions de poste, des filières spécialisées, de moyens, sur effectifs des classes...

Cet exemple nous permet de montrer comment le changement de logiques managériales fait évoluer le positionnement de chacun des acteurs de la communauté scolaire.

Nous avons étudié plusieurs types d'injonctions paradoxales¹⁹ dans cette communication, entre obéissance et autonomie, entre prescription et autonomisation, soumission et participation, centralisation et décentralisation...Elles sont singulières, récurrentes et expliquent entre autres les raisons d'une application difficile et délicate des réformes sur le terrain assujetties aux stratégies individuelles ou collectives des acteurs de terrain. Le gouvernement tente de faire passer une

18 Le rapport Herbeuval est un rapport publié en 2006 par le ministère sur les différents constats de la première année de mise en application de la NVS dans 160 établissements scolaires. www.education.gouv.fr

19 Gregory Bateson (Vers une théorie de la schizophrénie, 1956) est un des fondateurs de l'école Palo Alto qui diffuse un courant de pensée utilisé dans les sciences de l'information et de la communication, en psychologie ainsi qu'en psycho sociologie. Il est à l'origine de l'hypothèse de la double contrainte également connue sous le nom de «double blind».

approche qui mettrait les enseignants sous contrôle d'une gestion non plus administrative mais gestionnaire (culture de résultats), approche qui reste néanmoins freinée par l'organisation traditionnelle du service public.

C'est ainsi que nous avons tenté de mettre en évidence la co-existence de la logique prescriptive propre à la hiérarchie traditionnelle et la logique participative relative aux besoins d'autonomie des collectifs locaux et à la décentralisation porteuse de deux visions de l'école différentes.

5. La Note de vie scolaire révélatrice de deux logiques de représentation.

Cette tension, entre un modèle profondément prescriptif d'une part et collaboratif ou participatif d'autre part, ne peut se comprendre que si on tente de révéler les valeurs et représentations qui s'affrontent à travers ces deux modes de management public.

Le second modèle, apparenté à ce que certains chercheurs désignent par « nouvelle forme de management public », vise une transformation profonde de la société et un changement d'échelle. Il privilégie la logique de compétence à laquelle les individus doivent de plus en plus se conformer et que les dispositifs européens d'évaluation sont chargés de mesurer en vue de maintenir la qualité de la main d'œuvre dans une perspective de compétition internationale accrue (OCDE).

Ces mouvements politiques et éducatifs « libéraux » renvoient à des nouvelles formes d'industrialisation car ils placent au centre la logique d'individuation, exigée par un monde connexionniste et une école de plus en plus sociétale qui personnalise et individualise le rapport aux élèves. La logique actuelle d'autonomisation est cependant à prendre avec précautions car derrière ce terme se cache des idées différentes. Certains acteurs défendent non pas la construction de l'autonomie mais une approche plus économique qu'éducative à travers l'idée de « servuction »²⁰, (Mœglin et Tremblay, 1998, 1999) en privilégiant une réduction des coûts de l'enseignement.

De même, la logique de la performance est ambivalente, on mesure des performances individuelles et on compare des pays et des établissements à partir d'indicateurs internationaux référents à ces performances individuelles et sans prendre en compte la diversité des individus et leur inégalité devant le savoir et devant l'intégration des codes sociaux.

Cet accroissement des compétences « nécessaires à l'entrée dans la société de la connaissance » est mesuré par les évaluations internationales tirées en grande partie de l'enquête PISA²¹. La stratégie de Lisbonne²² fait référence à des « compétences-clés » (*basic skills*) qui sont les « compétences indispensables à l'accomplissement personnel du citoyen européen [*capital culturel*], au développement de son intégration sociale [*capital social*] et de son employabilité [*capital humain*] ». La NVS peut-elle devenir une mesure du capital social comme capacité à intégrer des normes sociales et à s'y conformer, à intégrer des normes du monde du travail?

Tout l'enjeu étant de savoir quelle mission revêt l'école de demain. S'agit-il d'enjeux économiques, inscrit au cœur d'une compétitivité européenne ou d'enjeux éducatifs et sociaux, soucieux de la construction des adultes de demain? Ainsi, si la NVS est supposée s'inscrire dans une démarche dite éducative, celle-ci semble en fait révélatrice de deux conceptions opposées des priorités éducatives.

Cette communication s'intéresse donc à une des spécificités du système éducatif français, qualifié d'exception, qui confronte actuellement une logique traditionnelle, structurelle et organisationnelle à tendance bureaucratique et une culture plus « gestionnaire » sous influence anglo-saxonne. Avec une 3ème voie plus médiane qui propose un renouvellement des approches pédagogiques plus collectives, plus dynamiques sans remettre en cause le cadre du service public.

20 Alexandra Bal, Yolande Combès, « Les campus numériques au carrefour d'enjeux pédagogiques, industriels et institutionnels ». La servuction est un terme qui prône la division et la flexibilité des fonctions et des tâches dans l'enseignement afin de donner à l'étudiant la possibilité de déterminer ses propres trajectoires en sollicitant des ressources, en fonction de ses attentes et besoins. C'est-à-dire la prise en charge par les usagers de tâches jusqu'alors dévolues aux enseignants.

21 PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 30 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire.

22 Par la mise en œuvre d'une Méthode Ouverte de Coordination, la stratégie de Lisbonne vise à promouvoir des « bonnes pratiques » et assurer une meilleure convergence en donnant un rôle central aux indicateurs et au « benchmarking », c'est-à-dire à la comparaison des performances entre États Membres.

Cette réflexion analyse le cheminement de l'imposition d'une innovation pédagogique (au sens ministériel), qui est révélatrice de la tension entre ces deux formes de management public. La mise en évidence de ces deux démarches concomitantes est également symptomatique de la tension entre deux injonctions ministérielles : celle d'obéissance aux textes en vigueur attendue de chaque acteur de la communauté éducative et celle d'autonomie des établissements, d'initiatives collectives et de coopération demandée entre les acteurs pour chaque collègue.

Cette analyse a conduit à mettre en visibilité les enjeux soulevés par l'instauration de la Note de Vie scolaire, enjeux révélateurs d'une certaine dynamique d'innovation et de changement. Celle-ci pour devenir effective doit concilier non seulement le niveau local, national et européen, mais aussi des visions et représentations différentes du rôle des missions éducatives.

Bibliographie

Audigier François (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.

Audigier François (2006). *L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire* In Y. Lenoir, C. Xypas & Ch. Jamet (dir.) *École et citoyenneté ; un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.
Carrefours de l'éducation, « Participation et éducation à la citoyenneté », dossier coordonné par Maria Pagoni & Philippe Haerberli, n°28, juillet-décembre 2009 (sous presse).

Bal Alexandra, Combes Yolande, *Les campus numériques au carrefour d'enjeux pédagogiques, industriels et institutionnels*, [www.http://imagearts.ryerson.ca/abal/pr/erte_final.pdf](http://imagearts.ryerson.ca/abal/pr/erte_final.pdf)

Bouvier Alain (2007), *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Paris, Presse Universitaire de France.

Carra C. & Pagoni Maria. (2007). *Construction des normes et violences scolaires*. In Y. Reuter (dir.). *Une école Freinet ; fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (pp. 31-63). Paris : L'Harmattan.

Crozier M. et Friedberg E, *L'acteur et le système*, Editions du seuil – 1981

Demailly Lise (1991), *Le collège, crise, mythes et métiers*, Presse univers de Lille

Derouet Jean-Louis, Dutercq (1997) Yves, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Collection Pédagogies, Paris

Derouet Jean-Louis (1992), *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Editions Métailié, Paris

Derouet Jean-Louis (2000), *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck université, INRP, Paris

Derouet Jean Louis, Normand Romuald, *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, INRP, 2007, Paris

Dubet François, Duru-Bellat Marie (2000), *l'hypocrisie scolaire: pour un collège enfin démocratique* , éditions du Seuil, Paris

Fournier Martine. Troger Vincent (2005). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues* . Les dossiers de l'éducation, sciences humaines éducatives, PUF, Auxerre

Kintzler Catherine, Condorcet (1984). *L'instruction publique et la naissance du citoyen*, SFIED

Moeglin pierre (1998). *L'industrialisation de la formation. Etat de la question*, Paris, CNDP

Nique Christian, Lelièvre Claude (1993). *La république n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*. Paris, Librairie Plon

Piaget Jean (1996). *Le structuralisme*. Psychologie et bien être, PUF