UNIVERSITE PARIS XIII – PARIS NORD
UFR DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION
LABSIC

N° attribué par la Bibliothèque : …….

Thèse pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS XIII
Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée et soutenue publiquement par
**Léa PONTIER**
Le 23 janvier 2013

# Une analyse communicationnelle du processus de Note de Vie Scolaire : entre innovation pédagogique et régulation des mutations scolaires

*Sous la direction de Madame le Professeur Yolande COMBES, Université Paris 13*
*Et de la co-direction de Monsieur le Professeur Michel DURAMPART, Université du Sud Toulon Var*

**JURY**

- Eric DELAMOTTE, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Rouen
- Joëlle LE MAREC, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 7
- Yolande COMBES, Professeur émérite en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 13
- Michel DURAMPART, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université du Sud Toulon Var
- Pierre MOEGLIN, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 13

**VOLUME 1**

UNIVERSITE PARIS XIII – PARIS NORD
UFR DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION
LABSIC

N° attribué par la Bibliothèque : …….

Thèse pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS XIII
Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée et soutenue publiquement par
**Léa PONTIER**
Le 23 janvier 2013

# Une analyse communicationnelle du processus de Note de Vie Scolaire : entre innovation pédagogique et régulation des mutations scolaires

*Sous la direction de Madame le Professeur Yolande COMBES, Université Paris 13*
*Et de la co-direction de Monsieur le Professeur Michel DURAMPART, Université du Sud Toulon Var*

**JURY**

- Eric DELAMOTTE, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Rouen
- Joëlle LE MAREC, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 7
- Yolande COMBES, Professeur émérite en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 13
- Michel DURAMPART, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université du Sud Toulon Var
- Pierre MOEGLIN, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 13

**VOLUME 1**

# Remerciements

Ce travail de thèse n'aurait pas pu aboutir sans les conseils, l'aide, le cadrage, la disponibilité et la richesse des échanges menés avec Madame Yolande COMBES, qui est la première personne que je souhaite remercier, professeur émérite qui, tout au long de ce travail, a fait preuve d'un soutien sans faille, qui a incontestablement assuré la constance de ma motivation à achever ma thèse et qui s'est montrée particulièrement présente et soucieuse de me faire progresser. Je lui dois la réalisation de ce défi personnel.

Je souhaiterais ensuite remercier Michel DURAMPART et Pierre MOEGLIN. Grâce à Michel DURAMPART, qui a suivi mon mémoire de M2, j'ai pu envisager l'idée de faire une thèse et de devenir chercheur. Pour cela et pour son aide notamment concernant les publications sur mes travaux et la conduite de ma thèse selon des approches différentes et tout aussi enrichissantes que celles de Yolande, je le remercie. Je dois à Pierre MOEGLIN la chance d'avoir pu mener mon travail dans d'excellentes conditions. Grâce à son aide et en particulier son apport quant à la manière d'aborder mon sujet dès le départ, j'ai pu solliciter une demande d'allocation de recherche que j'ai obtenue. Ces trois premières années de recherche ont ainsi été facilitées, je sais que cette potentialité est rare et disputée.

Je souhaite également remercier toutes les personnes qui ont contribué à mes travaux de terrain. Je pense d'abord aux chercheurs qui ont bien voulu me recevoir pour répondre à mes questions et enrichir le fil de ma pensée. C'est le cas de trois sociologues Daniel VERBA, Romuald NORMAND et Jean Louis DEROUET, dont les apports scientifiques ont largement guidé mon travail. Je remercie tout particulièrement Jean Louis DEROUET de m'avoir ouvert les portes d'un séminaire genevois qui a donné lieu à ma première publication, première immersion dans la recherche, prémices des publications à suivre. Merci pour sa confiance et cette proposition spontanée.

Ma reconnaissance va également à tous les membres des 13 collèges investigués qui ont bien voulu participer à nos enquêtes de manière anonyme. Je remercie, tous ceux que j'ai interrogé ou ceux avec qui j'ai pu échanger informellement pour leur générosité, leur accueil, la richesse de leurs informations : chefs d'établissements, principaux adjoints, conseillers principaux d'éducation, enseignants, élèves, parents d'élèves et syndicats.
J'espère que ce travail restitue au mieux leurs paroles et qu'à travers cette thèse, je pourrai apporter un éclairage aussi scientifique que possible à ceux, enseignants et autres, que j'ai senti relativement démunis par l'annonce de cette disposition.

Je tenais aussi à remercier les trois membres des hautes administrations composées d'un inspecteur, d'un haut doyen et du rédacteur du seul rapport ministériel effectué à ce jour sur la NVS qui ont également bien voulu se prêter au jeu des interviews, m'apportant un regard sur le moment de conception de la réforme, perception d'une étape indispensable pour comprendre le processus d'innovation dans sa globalité. J'espère également que cette recherche pourra être utile aux experts et spécialistes du domaine et favorisera une prise de recul et un regard critique sur cette innovation.

Je tiens aussi à exprimer tout ma gratitude aux membres du petit séminaire, réunissant les doctorants de notre laboratoire, ce lieu offre un apport et un enrichissement important et précieux

pour la poursuite du travail de thèse. Les critiques apportées sont constructives et nécessaires à la remise en cause de certains aspects de la thèse.
Je souhaiterais également remercier toute ma famille, mes proches et mes amis, qui pendant cinq années m'ont été d'un soutien inconditionnel et ont fait preuve d'une grande patience, une attitude naturelle pour eux et qui ô combien, si je ne leur ai pas déjà assez dit, a été indispensable au maintien de mon équilibre et de ma motivation.

A vous tous, un grand merci.

# Sommaire

Remerciements .....5
Sommaire .....9
Introduction .....13

Partie 1 : La note de vie scolaire : un traitement de la violence à l'école ou un projet ambitieux en termes de management ? .....23

**Chapitre 1 : La NVS : un projet conjoncturel au départ soumis à des volontés multiples et déployé selon un processus communicationnel contraint .....27**
1.1 NVS et violence à l'école : Genèse du traitement de la violence en milieu scolaire.....27
1.2 En quoi la NVS institue-t-elle une démarche nouvelle ?.....59
1.3 Facteurs de légitimité et processus communicationnel adopté pour annoncer la mesure....97
**Conclusion du chapitre 1 .....119**

**Chapitre 2 : La NVS, une appropriation rendue difficile par le choix du processus de communication adopté et par les sens différents donnés à la réforme .....123**
2.1 L'analyse du contexte de chaque collège étudié .....124
2.2 Des traductions fonctionnelles multiples de la NVS sur le terrain, révélatrices de formes de réappropriation hétérogènes.....140
**Conclusion du chapitre 2 .....162**
Conclusion de la Partie 1.....163

Partie 2 : La mise en débat de la NVS ou comment les acteurs de terrain font obstacle à cette mesure .....165

**Chapitre 3 : La NVS : de l'innovation à la conduite du changement .....169**
3.1 Le cadre d'étude et les emprunts théoriques.....170
3.2 La NVS, une innovation dérégulante.....174
3.3 Le refus du gouvernement de traduire l'innovation aux établissements scolaires .....176
3.4 Etudes des cas : traduction et enrôlement.....178
3.5 Etude des cas : controverses et compromis .....210
3.6 Les obstacles à la prise en compte généralisée de la mesure.....251

**Chapitre 4 : De nouvelles références pour une autre vision de l'éducation : l'Approche Par Compétences (APC) et l'évaluation formative ..... 257**
4.1 Le socle commun de connaissances et de compétences, un nouveau référentiel controversé ..... 261
4.2 Les enjeux de l'autonomie aujourd'hui : entre employabilité et émancipation ..... 277
4.3 La NVS, une note interrogeant les mécanismes de l'évaluation ..... 288
4.4 La NVS, révélatrice d'une tendance généralisée de la mesure ..... 307
**Conclusion du chapitre 4 ..... 315**

**Chapitre 5 : Une approche innovante de la prise en compte des savoir-être dans un collège de Belgique ..... 319**
5.1 Des conditions environnementales et politiques privilégiées ..... 320
5.2 Une autre conception managériale de type « *Bottum up* » ..... 325
5.3 Une NVS conduite sur le modèle d'une approche par compétences ..... 333
**Conclusion du chapitre 5 ..... 347**
Conclusion de la partie 2 ..... 349

Partie 3 : Nouvelles orientations managériales et civiques dans le système éducatif ..... 351

**Chapitre 6 : La réforme NVS, révélatrice de la coexistence de deux logiques managériales traditionnelle et gestionnaire du système éducatif ..... 355**
6.1 La NVS, vers une autonomie gestionnaire? ..... 356
6.2 Ecarts entre changements attendus et réalité du terrain ..... 369
6.3 Persistance de la bureaucratie professionnelle ..... 379
**Conclusion du chapitre 6 ..... 392**

**Chapitre 7 : Vers un nouveau compromis démocratique pour l'école? ..... 395**
7.1 Le système éducatif soumis à la mesure économique ..... 398
7.2 Les nouveaux principes au fondement de la mission éducative et civique ..... 405
7.3 La redéfinition problématique de la mission éducative et civique de l'école ..... 415
**Conclusion du chapitre 7 ..... 423**
Conclusion de la partie 3 ..... 425

Conclusion ..... 427
Lexique des sigles référentiels ..... 447
Bibliographie ..... 451
Table des Matières ..... 475

# Introduction

La thèse présentée intitulée « *Une analyse communicationnelle d'un processus de Note de Vie Scolaire : entre innovation pédagogique et régulation des mutations scolaires* » correspond à une réforme introduite récemment à la suite des violences dans les banlieues en 2005. Cependant au-delà de ce contexte spécifique, ce projet participe de mouvements plus globaux et son analyse devrait révéler les principes, changements et effets recherchés par la mise en place d'un tel dispositif. Aussi nous tenterons de dévoiler les transformations attendues sur les plans stratégiques, éducatifs et idéologiques par cette réforme et dans quelle mesure l'analyse de sa réappropriation illustre la diversité des approches de l'école et des enjeux de pouvoir qui s'y jouent. Pourquoi, nous être intéressés à cette question relevant plutôt, en apparence, des Sciences de l'Education ou des Sciences de la Gestion alors que nous appartenons aux courant des Sciences de l'Information et de la Communication.
Il nous a semblé dès le départ qu'en traitant de la question de la Note de Vie Scolaire (NVS) selon une approche communicationnelle, nous devrions partir de l'analyse du processus d'innovation en nous intéressant aux :

- raisons pour lesquelles l'administration ministérielle a conçu, puis introduit et généralisé cette innovation
- conditions dans lesquelles les enseignants et autres responsables en ont été informés et ont été chargés de la mettre en œuvre
- manière dont cette décision, qui venait d'en haut, a été appréciée, prise en charge, relayée et, plus souvent, rejetée par les différents acteurs concernés : inspection, responsables administratifs, enseignants, élèves
- incidences que cette innovation semble avoir (ou pourrait avoir) sur le fonctionnement structurel, l'organisation des collèges et les communications au sein des collectifs d'enseignants.

En nous attachant à ces différents points — et à d'autres, apparus au fur et à mesure de nos recherches — nous avons fait appel d'une part, aux théories de l'innovation, en particulier au courant français représenté par B. Latour et M. Akrich, pour analyser le processus d'innovation, et d'autre part, à des auteurs comme J.L Derouet ou C. Boltanski et E. Chiapello, qui participent du courant de la sociologie critique et qui ont eu le souci de conduire une analyse inédite des textes de management qui irriguent les nouveaux modes d'organisation en réseau (dans les entreprises ou le système éducatif), fondés sur l'initiative des acteurs et l'autonomie relative de leur travail qui impliquent une évolution radicale des missions, finalités et valeurs défendues au sein de l'école. Les interrogations ouvertes par ces mutations nous ont conduit à conjuguer ces analyses sociologiques avec celles que les Sciences de l'Information et de la Communication mettaient à notre disposition, relevant notamment :

- de la dimension communicationnelle des changements organisationnels
- du Séminaire sur l'Industrialisation de la Formation qui s'interroge sur la prégnance de la notion d'efficacité aujourd'hui, donnant une place plus grande à la logique industrielle et redéfinissant le positionnement et le sens des autres logiques fondatrices de l'école.

La convergence de ces différentes approches nous semblait devoir être facilitée par le fait que, contrairement aux modes de fonctionnement habituels du ministère, la décision d'introduire la NVS n'a pas fait l'objet de spécifications administratives précises.

De fait, annoncée au BO de juillet 2006, pour être appliquée dès la rentrée scolaire de septembre 2006 à l'ensemble des collèges, la mesure a été dictée par la volonté du ministre Fillon d'apporter une réponse rapide à la crise des banlieues de novembre 2005. Il s'agissait ni plus ni moins de

montrer que le Gouvernement comprenait l'inquiétude des Français face à la croissance des incivilités. Prise dans l'urgence, toutefois, la disposition n'a fait l'objet d'aucune concertation ni d'aucune évaluation préalable.

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. En outre, 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. Du coup, la mesure a également 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 armés.

Notre hypothèse générale se décomposerait en trois niveaux :

Hypothèse 1 : *Par-delà les aspects circonstanciels et s'ajoutant à d'autres dispositions et mesures du même type*, *la décision concernant la NVS, s'inscrirait dans la politique ministérielle, en vue de renforcer l'existence de collectifs d'enseignants et de responsables administratifs jouissant d'une certaine autonomie locale et mettant à profit les modes de communication et d'information qu'ils sollicitent pour engager des modes relativement poussés de coopération et définir des politiques d'établissement, et spécifiquement pour la NVS définir un indicateur de mesure pour évaluer les élèves, la directive n'imposant pas une grille nationale nécessite de fait des ajustements locaux.*
*Cette pratique, nouvelle en France, mettrait en concurrence deux logiques, au sein même du système éducatif : celle, prescriptive et informationnelle, de la hiérarchie traditionnelle reposant sur des circuits informationnels verticaux et celle, participative et communicationnelle, de l'autonomie et de la décentralisation des collectifs locaux. Logiques elles-mêmes révélatrices de la coexistence de deux approches managériales au sein du système éducatif aujourd'hui*.

Hypothèse 2 : *La confusion des enjeux politiques nationaux (répondre à la hausse des incivilités via de nouvelles formes de gestion des établissements) et des enjeux éducatifs locaux (inventer de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques constructives pour réguler les incivilités) hypothéquerait l'application de la disposition et son appropriation par les acteurs.*
*Peu désireux d'être tenus pour responsables de problèmes qui échappent largement au système éducatif et globalement hostiles aux pressions néo-libérales qu'elle leur semble refléter, les communautés éducatives s'opposeraient à une disposition dont, par ailleurs, ils considéreraient qu'ils n'ont pas les moyens humains et financiers nécessaires pour la mettre en œuvre. La question sera alors de savoir par quelles voies ils font obstacle à son application.*

Hypothèse 3 *: Il nous semble possible de tenir la généralisation de la NVS pour un vecteur potentiel de redéfinition de la mission éducative et civique. Cette disposition pourrait constituer, sinon une véritable innovation dans l'organisation des établissements, du moins un facteur de transformation, notamment dans l'approche de l'évaluation, dans les formes de coopération mais aussi dans les formes de professionnalités.*
*La question serait alors de savoir dans quelle mesure la NVS serait, dans sa conception ainsi que dans son application, investie par des catégories d'acteurs désireux d'orienter les nouvelles formes de régulations scolaires qui s'inscrivent plus largement comme symptomatique de la volonté gouvernementale à l'origine de cette mesure, qui vise la convergence et l'uniformisation des systèmes éducatifs européens, volonté au cœur des débats politiques, éducatifs, structurels et sujet à polémique quant à la reconfiguration d'un nouveau compromis démocratique.*

Si la première hypothèse s'intéresse aux raisons qui ont poussé le gouvernement à envisager la réforme ainsi, ce qui nous a obligé à cerner les mutations du système éducatif révélées par cette mesure, et en particulier les évolutions structurelles actuellement à l'œuvre et imposées par le cadre européen, la seconde s'attache, à partir de l'analyse des modalités divergentes de réappropriation, d'application et de représentations des acteurs, à voir si la NVS peut s'apparenter, ou non, à une innovation et à mettre en évidence le décalage entre la réappropriation symbolique de la NVS et les pratiques effectives des acteurs à l'égard de la mesure. La dernière hypothèse montre comment cette disposition pourrait constituer, une fois passé le temps des effets d'annonce et des résistances conjoncturelles, sinon une véritable innovation dans l'organisation des établissements, du moins un facteur de transformation, enjeu stratégique qui obligera à penser la recomposition du système éducatif.

Ces trois hypothèses de recherche requièrent plusieurs niveaux d'analyse qui correspondent à la progression des trois parties. La première partie s'intéresse aux justifications originelles de la réforme et au processus communicationnel d'annonce de celle-ci. La seconde partie, à partir de l'analyse des modalités de réappropriation, d'application et des représentations des acteurs locaux à l'égard du dispositif aborde le processus d'innovation de la NVS en s'appuyant sur la théorie de la traduction et la théorie des conventions. La troisième partie met en relation les analyses des deux parties précédentes et, en se situant à un niveau plus macro et une perspective de long terme, permet de mettre en évidence l'opposition actuelle, révélée par la démarche de la NVS, entre deux figures managériales : l'une défendant une approche civique qui exige des organisations éducatives la prise en charge d'une responsabilité sociale, l'autre une approche économique centrée sur les questions de gestion des compétences, fondée sur l'approche de la « société de la connaissance », ce nouveau modèle de management public dans le domaine éducatif remettant en cause le compromis démocratique au fondement de l'école républicaine. Ces analyses favorisent l'identification tant des nouvelles références actuellement recherchées par les instances de régulation internationales et européennes que des effets et des enjeux globaux sous-jacents à la NVS et qui interrogent le nouveau compromis démocratique.

L'ensemble des questions préalables qui vont conduire nos hypothèses de recherche sont les suivantes : Pourquoi le secteur de l'éducation nationale a-t-il institué cette réforme ? Quels en sont les enjeux ? Comment cette démarche éducative se déroule-t-elle sur le terrain ? Comment le personnel accueille et se réapproprie la démarche localement ? Pourquoi la NVS est-elle cristallisatrice de tensions ? A quel système de valeurs cette réforme renvoie ? Quelles sont les mutations qu'elle implique ? Comment les changements sont-ils perçus, vécus ? Comment évoluent les rôles des acteurs avec l'introduction de la note ? En quoi la NVS bouleverse-t-elle le compromis fondateur de l'école ?
Autant de questions qui rendent nécessaire l'apport des travaux investigués ainsi que des aspects théoriques tant sur les plans éducatifs, sociologiques, organisationnels, intégrés dans une démarche de recherche en information et communication grâce auxquels nous tenterons de répondre aux interrogations qui fondent la légitimité de cet objet de recherche.
Pour affiner notre travail de recherche sur l'introduction de la NVS, nous avons posé la question de départ suivante:
*« Dans quelle mesure l'analyse communicationnelle de la NVS, innovation dite pédagogique, imposée par le gouvernement dans les collèges, révèle les mouvements et actions sources de débat dans une conjoncture de transformation de la société qui interroge la place du système éducatif tant au niveau français qu'européen ? »*
Notre questionnement porte sur l'analyse des formes de régulations scolaires voire de nouvelles formes de normalisation sous-jacentes à la NVS. A travers ce questionnement, nous cherchons à

révéler ce que la démarche, qui a pour vocation de participer à la conduite d'un changement structurel et fonctionnel du système éducatif, voulu pour des raisons multiples (traitement de la violence à l'école, introduction d'un nouveau management public, alignement sur le socle de connaissances et de compétences imposé par la communauté européenne, etc…) provoque explicitement et implicitement, notamment à travers les jeux et régulations d'acteurs. Nous voulons aussi rendre compte des changements attendus, induits et réels provoqués par la mise en place de la démarche.

Pour prétendre valider ces hypothèses et répondre à la problématique, une triple approche d'investigation a été mise en place :

1. L'établissement, le recueil et l'analyse d'un corpus de textes concernant le sujet lui-même et d'autres thèmes connexes directement liés à la réforme comme la violence scolaire, le socle commun, la citoyenneté, les évolutions structurelles pédagogiques (programmes scolaires) et managériales du système (modernisation du secteur)… (rapports officiels, articles de la presse généraliste et syndicale, discours institutionnels internes, sites web sur le sujet) qui nous ont permis d'approfondir la connaissance des motivations ministérielles et des conditions dans lesquelles la mesure a été prise. L'analyse de ces documents officiels, des consignes données aux établissements (Annexes 1 à 3-Volume 2) et des autres témoignages (interviews) a été d'autant plus précieuse que nous avons pu la compléter par des entretiens directs auprès des responsables de la mise en place de cette mesure au ministère (un inspecteur d'académie, un haut doyen de l'éducation ainsi que le réalisateur du seul rapport consacré à la NVS « le rapport Herbeuval », (voir les grilles d' entretiens ainsi que la retranscription de ces derniers en annexes 8, 9, 15 et 16-Volume 2).

2. La réalisation d'enquêtes de terrain auprès de 12 collèges français et un collège belge (entretiens et observations) s'est déroulée en trois temps :

    a. D'abord, nous avons établi un échantillon d'établissements. Chaque collège choisi est singulier, aucun ne renvoie aux mêmes critères sociodémographiques, nous ne prétendons donc pas avoir fait un choix représentatif, mais nous avons eu le souci de privilégier la diversité des publics concernés, des environnements sociaux et des positionnements politiques ou des fonctionnements de ces établissements. Parmi les 12 établissements français, cinq sont classés ZEP, cinq autres sont considérés comme des établissements favorisés du point de vue des données socio-démographiques (dont le collège belge) et trois croisent différents types de population. Ces enquêtes ont eu lieu dans plusieurs villes, à Paris et sa banlieue mais aussi à Nantes, Lyon, Metz, dans les Vosges et à Limoges (Annexe 4-Volume 2). Nous vous renvoyons à l'Annexe 20-Volume 2, qui recense le nombre d'entretiens effectués

    b. Ensuite, 111 entretiens individuels ont été menés auprès des responsables de l'administration, des enseignants, des autres personnels et des élèves, nous avons par ailleurs consacré une semaine à chacun de ces établissements, ce qui nous a permis de compléter les entretiens par de multiples observations et le recueil de documents internes sur la politique et les priorités défendues ou les grilles de notation (on trouvera les entretiens décryptés dans le CDROM-Volume 3, Annexes 28, 29 et 30). Toutes ces données nous ont permis de construire des types de grilles d'analyse, celles permettant, de réaliser des monographies de chacun de ces établissements (Annexe 4-Volume 2), pour essayer d'identifier les contextes organisationnels dans lesquels la mesure a été prise en charge. Les critères pris en compte pour justifier nos

choix de collèges, les acteurs interrogés et leurs grilles respectives d'entretiens sont présentées dans les annexes 5, 6 et 7-Volume 2. Le chapitre 3 propose une analyse synthétique du travail expérimental réalisé. Celles qui nous ont permis de procéder à des analyse comparatives, d'un établissement à l'autre, afin de cerner les points cristallisant conflits et oppositions sur les modes fonctionnels de la NVS (Annexes 22-Volume 2 ), opératoires concernant l'élaboration des grilles de critères (Annexe 23-Volume 2). Nous avons également réalisé des analyses transversales sur le positionnement des chefs d'établissements (Annexes 21 et 26-Volume 2) et des membres de la communauté éducative (Annexe 24-Volume 2) à l'annonce du projet de réforme. Une des analyses les plus approfondies que nous avons menées et restituées de manière synthétique dans le chapitre 3 concerne les étapes relatives à l'analyse des construits sociaux de collège (préalablement sélectionnés dans notre échantillon comme étant les plus représentatifs de chacune de nos catégories) inspirée du concept de la traduction située en Annexe 25-Volume 2 (traduction) mais aussi sur les stratégies et représentations (Annexe 27-Volume 2). Ce travail nous a conduit à repérer des sujets controversés : l'évaluation, l'exigence d'autonomie et de responsabilisation individuelle, les évolutions des professionnalités et à déterminer à ces différents niveaux les critères qui ont permis de recueillir les paroles d'acteurs sur les points de cristallisation (chapitre 4).

c. Enfin, nous avons mis en relation l'analyse de ces points de cristallisation avec les débats nationaux, notamment à l'initiative des syndicats et des associations professionnelles. Pour ce faire, nous avons interviewé les secrétaires généraux du Syndicat National des Enseignements du Second degré (SNES) et de la Fédération des Conseils des Parents d'Elèves (FCPE), premiers informés de la réforme (Annexes 5-6 et 7-Volume 2 pour la justification de ce choix et Annexe 29 pour les entretiens restitués de ces acteurs).

3. La constitution d'un corpus de textes de chercheurs sur les différents sujets relatifs à la NVS (violences à l'école, socle commun de connaissances et de compétences, mutations du système éducatif, histoire ou sociologie de l'éducation, industrialisation de la formation, etc.) et sur les théories de la traduction et des conventions, complété par 3 entretiens auprès de trois chercheurs réputés dans leur domaine de compétence respectif (la justification de ce choix renvoie aux annexes 7, 10 (prise de contact) et 11 (grille d'entretien type) (-Volume 2).
   a. Les trois chercheurs interviewés sont : J.L. Derouet, professeur de sociologie à l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon. Son approche, inspirée des travaux de L. Boltanski et de L. Thévenot a montré l'importance respective des logiques civique, domestique, industrielle voire marchande au sein du système éducatif et les difficultés rencontrées par les acteurs de l'éducation pour construire des compromis pour rendre viable aujourd'hui leur réagencement (la grille d'entretien personnalisée est située en annexe 12 et l'entretien intégralement retranscrit en annexe 17–Volume 2. R. Normand, agrégé de sciences sociales et maître de conférences en sociologie s'intéresse aux transformations des cadres de l'évaluation, imposées par une politique européenne de la formation tout au long de la vie et au management par la qualité des établissements scolaires (grille d'entretien personnalisée en annexe 13 et restitution de l'entretien annexe 18-Volume 2). D. Verba, sociologue a consacré l'essentiel de ses travaux aux politiques socio-éducatives et aux professions sociales et plus spécifiquement aux questions de

violences à l'école (grille d'entretien personnalisée située en annexe 14 et entretien intégral en annexe 19-Volume 2).

b. De nombreux travaux scientifiques émanant de champs disciplinaires différents (Sciences de l'information et de la Communication de l'Education, Sociologie) ont été convoqués. L'analyse du processus d'innovation et des points de cristallisation nous ont conduits à croiser deux approches, celle de la théorie de la traduction de M. Akrich, M. Callon, B. Latour (2006) qui s'interroge sur les controverses et celle des conventions : L. Boltanski, L. Thévénot (*de la justification. Les économies de la grandeur*, 1991), de L. Boltanski et E. Chiapello (*Le nouvel Esprit du capitalisme*, 1999) ou encore J.L. Derouet (*Ecole et Justice*, 1992). La sociologie de la traduction permet d'éclairer les différentes figures de construits sociaux formés afin de déceler si les acteurs en charge de l'innovation NVS se constituent ou non en réseau autour du dispositif. La pertinence du concept de traduction vient de sa capacité à mettre en lumière le passage graduel « des négociations locales entre micro acteurs à des négociations plus stabilisées au niveau de macro acteurs afin d'identifier un processus d'émergence d'une réalité nouvelle » (Callon, 2006). La convocation de ces deux théories se justifie dans la période d'entre-deux actuelle, car le système et ses acteurs font référence à des systèmes de valeurs différents, les controverses pour être comprises doivent prendre en compte les différentes logiques repérées et analysées par la théorie des conventionnalistes, à savoir logique civique, domestique, industrielle, marchande et l'évolution de leur agencement au sein du système éducatif. Ces approches sociologiques seront croisées à celles des Sciences de la Communication en particulier, aux théories de l'organisation et du changement et du Séminaire Industrialisation de la Formation comme souligné plus haut. La description de ces travaux scientifiques témoigne de l'interdisciplinarité de nos emprunts.

c. Les mises en perspective ouvertes par les chercheurs ont permis de relier les différentes analyses et textes rédigés et d'aboutir à la rédaction finale de la thèse.

Ainsi, grâce à notre approche méthodologique, nous avons orienté notre thèse autour de trois grandes parties, comme suit :
-Dans une première partie, intitulée « *La NVS : un traitement de la violence à l'école ou un projet ambitieux en termes de management ? »,* nous mettrons d'abord en évidence dans un premier chapitre le processus d'émergence factuel de la NVS au niveau national et européen. Nous chercherons à définir comment cette innovation dite pédagogique est légitimée par ses concepteurs. Nous nous situerons sur une analyse diachronique des points de rupture et de continuité des réformes actuelles sur le plan de la prise en charge des incivilités.
Nous aborderons aussi les mutations organisationnelles et structurelles voulues par la démarche qui vise à prendre en charge collectivement le problème des incivilités, par l'ensemble des personnels d'éducation.
Dans cette partie, nous concevons la démarche éducative comme un dispositif de communication, il convient de présenter comment la NVS a été conçue et construite aux niveaux institutionnels supérieurs, révélée grâce aux discours et au corpus documentaire au niveau des établissements et à l'opinion.
Nous nous attacherons ensuite à étudier les modalités de fonctionnement et de mise en application de la mesure dans les douze collèges français de notre échantillon. Grâce aux enquêtes de terrain (observations et entretiens) et à un premier niveau d'analyse, nous pourrons dévoiler comment chaque collège s'est réapproprié la NVS et mettre en relation le choix de répartition des acteurs

évaluateurs ainsi que la construction de la grille de critères choisie, avec le profil socio démographique des établissements ainsi que le choix d'annonce et de traduction de la part du chef d'établissement pour construire et appliquer la mesure. Par ces analyses, il sera possible de comparer les modalités de mises en place de chaque collège avec les consignes de la directive de départ, consignées dans le BO.

- Dans une seconde partie intitulée « *La mise en débat de la NVS ou comment les acteurs de terrain font obstacle à cette mesure* », composée de trois chapitres, nous avons d'abord tenté de mettre en valeur la perception que les chargés d'appliquer la mesure ont eu sur la NVS. Le chapitre 3 s'intéresse aux modalités de traduction successives, d'appropriation et d'application hétérogènes de la NVS par les acteurs aux différentes phases de mise en place de la réforme sachant que l'imposition de la réforme par le ministère était porteuse de sens sur les intentions des concepteurs. La théorie de la traduction nous a semblé appropriée pour comprendre le construit social en rendant perceptibles les conditions de diffusion de l'innovation : réception, réappropriation, application révélées par les étapes d'enrôlement et la recherche de compromis pour appliquer le dispositif.

Si la communauté éducative a du mal à comprendre l'ensemble des mouvements dans lesquels la NVS est inscrite, l'analyse de leurs discours révèle un ensemble de représentations hétérogènes en défaveur de la réforme qui semble remettre en cause les conditions d'exercice de leur métier. L'objet du chapitre suivant (4) consiste donc à analyser deux principaux éléments de débat autour de la NVS, soulevés par les acteurs : l'approche par compétences du socle et son évaluation formative. L'explicitation des éléments de mise en débat mettent en évidence les différentes visions du monde sur l'éducation, défendues par les acteurs, et aident, sous une approche différente à comprendre le décalage entre la procédure et son application. En outre, ces fondamentaux permettent de mieux saisir les mouvements idéologiques, politiques, éducatifs, institutionnels, structurels renvoyant aux questions d'égalité, de justice sociale, d'évaluation, d'efficacité, de violence à l'école, etc. sous-jacents à la NVS. Ces deux points de débats interrogent sur le nouveau rapport entre les attentes institutionnelles à l'égard des acteurs et usagers du système et remet en cause la mission émancipatrice de l'école conformément « aux nouveaux défis » du monde industriel (selon l'OCDE), qui reconfigurent les enjeux de la formation. Ici, nous mettrons en regard l'analyse des systèmes de représentation issus des paroles d'acteurs de terrain croisée avec les analyses des chercheurs et théoriciens sur les savoirs et l'évaluation.

Nous étudierons enfin un cas de collège, situé en Belgique, qui expérimente une évaluation des savoir-être proche de la NVS, révélatrice d'une forme de consensus possible entre les valeurs propres à une nouvelle logique de gestion dans le système et celles relatives aux approches éducatives formatives. Ce cas singulier mais emblématique d'une approche innovante des savoir-être nous permettra de questionner le processus d'innovation français et prouve qu'il existe d'autres manières de conduire et d'appliquer cette innovation collectivement (sur le plan managérial) et selon une approche constructive des apprentissages.

-Dans la partie 3 *« Nouvelles orientations managériales et civiques dans le système éducatif ? »,* composée de deux chapitres, nous analyserons les enjeux symboliques, idéologiques et processuels soulevés par la NVS. La ligne force de ces deux derniers chapitres consiste à déceler quelles sont les dynamiques fortes de changement sous-jacentes (implicites) à la NVS, difficiles à comprendre au départ mais qui reconfigurent le compromis démocratique au fondement de l'école ?
Les phénomènes informationnels et communicationnels issus du croisement entre les discours prononcés par des acteurs situés à des niveaux institutionnels différents avec les chercheurs et théoriciens nous permettront d'abord de révéler des tensions relatives à la conjonction actuellement de deux modes de management au sein du système éducatif (chapitre 6), les réactions négatives des

acteurs de terrain obérant l'intégration de l'innovation.

Mais nous relèverons également les tensions relatives à la remise en question de la logique civique propre au système scolaire et qui interroge le rapport entre la NVS et une forme d'industrialisation éducative nouvelle à laquelle elle pourrait participer (chapitre 7). Quels enjeux visent l'adoption d'un nouveau référentiel scolaire basé sur une approche par compétences, dans laquelle est inscrite la prise en compte des savoir-être à l'école ?
Nous mettrons en lumière l'importance du facteur humain dans une politique de recomposition des frontières et des logiques qui encadrent l'école (civique, domestique et industrielle) et qui implique de nouveaux compromis entre partisans de l'égalité (l'éducation pour tous) et ceux de l'efficacité (sélection, au service d'une forme de compétitivité). La NVS révèle des rapports de forces problématiques, ceux-ci étant d'autant plus difficiles à dépasser que la multiplicité des intervenants dans ce secteur et des visions différenciées qu'ils défendent, en particulier en ce qui concerne la place de l'école dans la société et de la place de l'élève, sont plus de l'ordre de l'implicite que de l'explicite puisque le débat sur ces sujets est peu présent au niveau politique ainsi que dans la société civile et dans les médias.

A travers ce travail de recherche, contrairement à une idée largement répandue, notamment dans les milieux enseignants, la NVS n'est pas un élément de plus, ajoutée au système de notation traditionnel. Selon nos analyses, ainsi que nous allons essayer de l'indiquer en formulant nos hypothèses générales, il s'agit d'une pièce maîtresse, d'un dispositif appelé, s'il reçoit une application concrète, à modifier sensiblement le fonctionnement communicationnel des établissements d'enseignement. D'où notre volonté, par cette thèse, de pouvoir apporter un éclairage aussi scientifique que possible à l'ensemble des professionnels du secteur éducatif, qui aux vues d'une grande majorité de positionnements, ont fait de cette innovation pédagogique une mesure « impopulaire ».

# Partie 1

# La note de vie scolaire : un traitement de la violence à l'école ou un projet ambitieux en termes de management ?

La question relative au projet éducatif de notre société suscite le débat et la controverse depuis qu'il existe. Les réformes qui ont traversé le système éducatif français ont fait l'objet d'enjeux aussi bien politiques, économiques que sociaux, idéologiques ou culturels qui placent l'école dans un rapport de tension permanent entre adaptation, innovation et résistance face aux mutations de la société. Le système évolue même si cela est peu visible sur le court terme. La note de vie scolaire (NVS), au cœur de notre étude est représentative d'un exemple de démarche qui modifie, ou du moins risque de modifier le rapport à la discipline des élèves et la conduite du management dans les collèges sur les plans idéologiques, éducatifs, sociaux, institutionnels et organisationnels. L'approche communicationnelle que nous privilégions devrait nous permettre d'aborder l'étude de ce changement en cours en considérant globalement l'ensemble de ces dimensions.

Parce que cette réforme est directement reliée au contexte dans lequel elle s'inscrit, nous voudrions consacrer la première partie de cette thèse à l'analyse des éléments circonstanciés qui légitiment l'intégration de la NVS, des logiques managériales auxquelles elle se réfère et de la mise en place de cette démarche dans les établissements scolaires.
Nous tenterons, à travers les deux chapitres de cette partie, de répondre aux questions suivantes :
Dans quelle mesure les formes de gestion des violences scolaires sont-elles liées à des facteurs conjoncturels. Comment la NVS, légitimée comme une innovation sur le plan éducatif participe-t-elle aux mutations du système éducatif ?
Comment la disposition a été traduite au niveau ministériel puis appliquée par les acteurs de la communauté ?

Dans le premier chapitre, intitulé « *Un projet conjoncturel au départ soumis à des volontés multiples et déployé selon un processus communicationnel contraint* », nous tenterons de saisir les points de continuité et les points de rupture entre la NVS et les démarches antérieures relatives au traitement de la violence à l'école, tant dans ces modalités pratiques qu'idéologiques. Ce chapitre nous permettra d'expliciter d'abord les facteurs légitimes et implicites qui préexistent à la réforme et de définir, plus spécifiquement, pourquoi cette NVS est présentée par ses concepteurs comme une nouvelle manière de pallier les incivilités et comment elle a été conçue et annoncée auprès des publics visés. Ensuite, il conviendra de comprendre pourquoi la NVS représente, pour ses concepteurs, un moyen d'anticiper des mutations structurelles et organisationnelles du système éducatif. Enfin, nous tenterons de saisir les enjeux globaux sous-jacents de la réforme, en soulignant les processus de changements induits par le niveau européen.
Le chapitre 2, intitulé « *La NVS, une appropriation rendue difficile par le choix du processus de communication adopté et par les sens différents donnés à la réforme* » sera consacré à l'analyse des différentes formes d'appropriation de la réforme par les acteurs de terrain. Les résultats obtenus nous conduiront à analyser les effets du mode communicationnel choisi pour traduire le sens de cette nouvelle mesure. L'analyse des écarts entre intentions, traductions et applications de la note permettra de mettre en évidence les décalages entre la conception théorique de la réforme et sa mise en application.

# Chapitre 1

# La NVS : un projet conjoncturel au départ soumis à des volontés multiples et déployé selon un processus communicationnel contraint

L'introduction de la NVS dans les établissements scolaires est liée à certains évènements conjoncturels. Le ministre de l'éducation, G. De Robien en 2006 annonce la mesure dans un contexte marqué par des violences scolaires de plus en plus médiatisées et la présente comme une solution qui pourrait réduire les marques d'incivilités.
Dans ce premier chapitre, il s'agit de situer la spécificité communicationnelle et fonctionnelle de la démarche relative à la NVS par rapport aux différentes autres formes de gestion de la violence scolaire.
Dans un premier temps, nous situerons la NVS par rapport aux autres plans antérieurs de traitement des violences en milieu scolaire sur une période allant des années 70 à aujourd'hui. Cette approche de la violence nous permettra de définir dans un second temps en quoi la NVS est différente des autres dispositions antérieures et ce qu'elle implique de manière conceptuelle, fonctionnelle et structurelle. Il nous semble en effet que la NVS, en tant qu'innovation pédagogique qui encourage le civisme, induit des changements de formes de professionnalités de la part des personnels d'éducation, qu'il s'agira d'identifier. Une fois le caractère statutaire de cette innovation identifié, nous tenterons de comprendre dans un troisième temps les modalités de légitimations explicites et implicites de la réforme. Au-delà de l'analyse des facteurs qui la motivent, nous étudierons la nature du processus communicationnel de délégation de la NVS du gouvernement au Ministère puis de cette institution aux établissements.
Ainsi, ce chapitre vise à éclaircir les questions suivantes : quel cadre politique et idéologique de gestion de la violence préexiste à la Note de vie scolaire? Quels facteurs formels et implicites sont mis en avant par les acteurs qui la justifient ? Comment les acteurs à l'origine du dispositif tentent de la légitimer?

## 1.1 NVS et violence à l'école : Genèse du traitement de la violence en milieu scolaire

Nous traiterons dans cette partie de l'approche de la question traitement de la violence en milieu scolaire des années 70 à aujourd'hui
Pendant cette période, les réflexions et modalités concernant le traitement de la violence à l'école ont donné lieu à différents rapports commandités par des ministres de l'éducation, des commissions européennes, voire des inspecteurs généraux qui le plus souvent les réalisent. Leurs analyses qui s'opposent ou confirment le travail des chercheurs spécialisés sur le sujet tentent de comprendre ces dysfonctionnements sociaux. L'étude de ces rapports donne un aperçu de la prise en charge opérationnelle des différentes formes de violence à l'école sur le long terme et permet une analyse des différentes approches et phases du problème. Ce travail a l'avantage de pouvoir situer le dispositif étudié, à savoir la NVS. Pour ce faire, nous avons déterminé trois niveaux d'analyse : celui de la nature des mesures envisagées pour endiguer le phénomène des violences scolaires, celui des discours politiques institutionnels prononcés pour légitimer les choix en matière de politique éducative ainsi que l'analyse des points de rupture et de continuité de ces décisions sur l'intégralité de la période, pour lesquels nous avons identifié trois périodes.
L'objectif de la partie suivante est d'identifier les trois stratégies politiques pour gérer les violences scolaires sur la période allant des années 70 à aujourd'hui, investigation qui favorisera

l'identification des mutations structurelles dans la suite de notre analyse.

- La première période s'étend des années 75 à 2002, elle constitue la tentative politique originelle de recensement des violences scolaires. En 1975 sous la présidence de V. Giscard d'Estaing, l'inspection académique souscrit aux inquiétudes des chefs d'établissement concernant la dégradation des conditions de travail dans le système scolaire liée aux actes violents des élèves. Suite à cette prise de conscience, en 1979 sort le premier rapport d'enquête qui mesure ces faits de violence, document réalisé sous la direction de l'inspecteur G. Tallon. A partir de cette date, va se généraliser, dans un premier temps, une propension à mesurer les types de violences scolaires, dans les rapports officiels qui suivront, les mesures deviendront de plus en plus précises.
Puis, à partir de 1992, les gouvernements successifs élaborent des plans d'action, nommés « plans anti violence » pour tenter de juguler ces actes. La prise en charge du problème est politique.
- La seconde période, intervenant de 2002 à 2007, marque une prise en compte réflexive du traitement des violences à l'école. La succession des mesures et actions précédentes n'ayant pas endigué le problème, les politiques font appel aux apports de la communauté scientifique sur le sujet. Le phénomène de violence à l'école fait alors l'objet de réflexions et de débats sur la place de l'élève, le rôle de l'école, le rôle de la communauté éducative, des familles et des partenaires sociaux ou encore sur les pratiques pédagogiques. Les réflexions et préconisations des chercheurs entrent en ligne de compte pour définir le traitement politique du phénomène.
- La troisième période débute en 2007, elle réfère à l'introduction d'une démarche de « judiciarisation » pour traiter le problème et en assurer la prise en charge opérationnelle. Cette méthode est révélatrice d'une nouvelle manière d'envisager le traitement des incivilités et de la délinquance à l'école, elle témoigne de modalités d'actions correspondant à une politique sécuritaire.

Le corpus analysé comprend les rapports ministériels, les articles de presse sur le sujet, les ouvrages scientifiques sur la violence à l'école. Nous avons pris l'option de présenter globalement les faits et les modalités de prise en compte des phénomènes de violence dans un tableau général de synthèse (Annexe 3-Volume 2), pour faciliter la lecture des évènements, l'identification et la justification de chacune des phases. Par ce choix, nous espérons mettre en visibilité les différents types de traitement du phénomène de violence à l'école au cours des 30 dernières années et leurs évolutions. Nous avons fondé notre analyse sur les axes suivants :

- La part respective des discours et des mesures concrètes dans chacune des périodes
- La nature du discours tenu et son origine (discours politiques, médiatiques, rapports institutionnels ou de recherche, etc. et le lieu ou institution d'où il émane)
- La nature des actions conduites : outils de mesure et critères choisis, mesures politiques (réforme, BO, lois, etc.)
- Les objets de débat et l'évolution de leur teneur dans chacune des périodes.

Sur ce dernier point, il nous semble important de mettre en perspective les lieux de tensions qui vont se dégager au fur et à mesure de la conduite de l'analyse. Interviennent en effet autant des facteurs conjoncturels que structurels, chacun de ces facteurs influençant des choix politiques spécifiques pour gérer ces violences. Rapidement, une dissension s'opère entre deux options de traitement de la violence scolaire guidées, dans le premier cas par une logique répressive qui cherche à affirmer ou réaffirmer une politique d'autorité, dans le second cas, par une logique de prévention fondée sur des mesures pédagogiques et de médiation privilégiant le dialogue entre les différents acteurs gravitant autour de l'école. Ces deux conceptions renvoient à des registres de pensées différents notamment sur la place à donner à l'élève dans l'institution. D'un côté, les tenants d'une école considérée essentiellement comme lieu de transmission des savoirs, exige d'abord de la part des élèves soumission aux règles et à l'autorité, celle-ci étant nécessaire pour créer des bonnes conditions d'acquisition des connaissances. D'un autre côté, les tenants d'une école qui place l'élève

au centre du système, défendent un lieu d'apprentissage et ont pour objectif « d'apprendre à apprendre », ils visent donc à rendre chaque élève autonome par rapport à la construction de son savoir. Ces deux approches que l'on peut considérer comme deux formes idéal-typiques au sens de M. Weber (1918, pp.179-181) se rencontrent difficilement dans sa forme idéale. Dans la réalité, chaque acteur, en fonction de son vécu, de son appartenance politique, de son milieu social choisit son option et parfois choisit une option intermédiaire. Néanmoins, les finalités du monde scolaire sont perçues très différemment selon qu'on se situe d'un côté ou de l'autre de chacune de ces deux conceptions, c'est pourquoi pour l'analyse, nous utiliserons cette dichotomie. Ces conceptions cherchent chacune mais de manière différente à répondre à l'échec de la démocratisation scolaire et au dépassement du caractère utopique de l'égalité des chances. En schématisant, nous pouvons dessiner à grands traits les lignes force de ces deux courants d'idées.

- Ceux qui défendent une école comme lieu de transmission des savoirs mettent en avant l'idée qu'il faut créer les meilleures conditions possibles de transmission pour les élèves, l'objectif étant d'hausser le niveau général des élèves du système éducatif français. Pour répondre à une telle injonction, deux idées majeures sont mises en avant dans les discours : l'exigence du respect de la discipline et la nécessité de créer des groupes d'élèves homogènes dans les classes. La politique de judiciarisation qui prône des sanctions, les mesures en faveur de la création de structures spécialisées pour des élèves en difficultés ou l'abolition de la carte scolaire vont dans le sens d'une telle requête. Ces mesures ont tendance à stigmatiser les enfants ayant un rapport difficile avec l'école et à privilégier ceux qui s'y conforment plus facilement. Les traductions politiques de cette conception semblent accentuer la dualisation sociale et conduisent à l'affaiblissement du service public.
-Ceux qui souscrivent à l'idée de « l'élève au centre, valorisent la construction de l'autonomie de l'élève. Ils souscrivent également à l'idée de construire une société juste. Plutôt que rechercher l'agencement le plus homogène possible d'un groupe d'enfants en tenant compte de leur couche sociale d'appartenance et de leur niveau scolaire, ils croient en l'enrichissement produit par la rencontre avec un autre différent et valorisent les mesures capables de lutter contre les discriminations sociales en créant les conditions pour aider les plus faibles à dépasser leurs difficultés.
Nous retrouverons ces deux conceptions en analysant les éléments de discours relatifs à notre corpus et mettrons ainsi en perspective les enjeux et intérêts divergents d'acteurs.

En outre, si les différents axes que nous avons élaborés doivent permettre de montrer les différences et les inflexions d'une période à une autre, il s'agira aussi de montrer les continuités et discontinuités. Concernant ces dernières, deux nous semblent importantes à relever :

- Au départ, ces discours tentent médiatiquement d'édulcorer les difficultés engendrées par les phénomènes de violence dans la société tout en tachant d'en mesurer l'ampleur. Progressivement l'amplification des violences va conduire à leur prise en compte dans les discours politiques et susciter une médiatisation importante utilisée à des fins électoralistes par la droite à la fin de la deuxième période. Ainsi, les discours médiatiques concernant les violences scolaires sont, au départ, utilisés pour cacher ces problèmes à l'opinion et ils sont finalement amplifiés à des fins électorales, pour au contraire créer un sentiment d'insécurité.

- Les discours priment par rapport aux actions concrètes lors de la première période, progressivement ces dernières vont devenir de plus en plus importantes au fur et à mesure du temps, elles concerneront d'abord l'ébauche d'outils de mesure fort élémentaires qui vont ensuite s'améliorer et devenir instruments d'expertise créés par les scientifiques et utilisés par les acteurs politiques. Mais si la détermination de critères plus fiables et plus pertinents favorisera un temps un consensus sur les modalités de mesure de la violence entre acteurs

politiques et scientifiques, elle n'a jamais conduit à un consensus sur les modalités d'action entre ces deux acteurs. Le clivage entre leurs points de vue recoupe l'opposition de deux conceptions de l'école, exposées plus haut.

### 1.1.1 Période 1 : Les premières prises en compte politiques des violences scolaires de 1975 à 2002

#### 1.1.1.1 Premier rapport de recensement des faits de violence : le rapport « Tallon »

La violence en milieu scolaire n'est pas un phénomène nouveau comme la tendance actuelle à la médiatisation des faits de violence tendrait à le montrer, par exemple, des étudiants de la Sorbonne s'affrontaient à mains armées avec les bourgeois parisiens au 13ième siècle. En revanche, la volonté de rendre compte, de mesurer et d'envisager cette violence comme un fait de société est récent et remonte à la fin des années 70.
Ainsi, en 1975, des chefs d'établissement témoignent des formes de violence (atteintes aux biens, agressions contre les personnes...) qui ont lieu dans leurs établissements auprès des inspecteurs généraux du gouvernement J. Chirac. Ces remarques alarmistes donnent lieu en 1979 au tout premier rapport réalisé à l'initiative de l'inspecteur général G. Tallon sur la violence à l'école intitulé « rapport Tallon »[1](Rapport 1). Cette période correspond à l'extension de la massification et de la démocratisation scolaire. Des auteurs spécialistes de l'histoire de l'éducation comme M. Gauchet, D. Ottavi, M.C. Blais (2008) qui portent leur attention sur les questions d'autorité dans le système éducatif, font l'hypothèse que l'hétérogénéité des publics a renforcé la difficulté à enseigner, « plus d'élèves pour autant de singularité » ont accentué les inégalités, cette tendance s'explique par la démocratisation scolaire. L'historien A. Prost (1992, p.59) contribue par ses recherches à l'explication des changements intervenant au sein du système éducatif notamment le nouveau statut de l'enfant, les mutations introduites dans l'école, le rôle attribué aux familles...Mais « la volonté de démocratisation de la réussite (apparaît pour lui) comme un enjeu de société à côté duquel se développe l'échec scolaire persistant de certaines minorités rendant compte de l'écart entre l'idéal de démocratisation et la réalité de l'échec scolaire ». Ce décalage explique entre autres, selon E. Debarbieux (1996), présenté comme « le spécialiste » des violences en milieu scolaire, les raisons qui poussent certains élèves à adopter un comportement déviant au sein de l'école, d'ailleurs l'école apparaît inadaptée pour ce type d'élève. Ce chercheur s'attache dans ces ouvrages à distinguer plusieurs formes de violences et facteurs d'engendrements de ces violences.

Cette période est également marquée par l'instauration de nouvelles normes dans la société post 68 qui bouleversent les valeurs traditionnelles. Des auteurs spécialistes des questions éducatives précédemment cités soulignent l'évolution des attentes de plus en plus diversifiées et des préoccupations contradictoires des familles à l'égard de l'école. Des enquêtes, conduites par des instituts de recherche de l'époque, démontrent que certaines familles attendent en premier lieu l'épanouissement de leurs enfants, mais également l'aspiration à la réussite, l'accès à une forme de liberté, la transmission des savoirs et d'autres types d'exigences comme la socialisation, la lutte contre les maux de la société, le respect de la singularité des élèves...A. Prost (1992, p.25) explique que « le statut de l'enfant dans les sociétés industrielles a été bouleversé. On est passé de l'enfant, quantité négligeable, qui suivait la famille, réduit autant que possible au silence et à l'immobilité, à l'enfant roi, centre d'intérêt, convergence d'affections, accepté comme une personne autonome avec ses richesses et ses droits » notamment parce que la cellule familiale elle-même a subi des

1 TALLON, Georges, (1979), *La violence dans les établissements scolaires du premier et du second degré*, IGEN/EVS, Ministère de l'Éducation Nationale, La Documentation Française (Rapport 1)

changements liés au passage d'une société de pénurie à une société d'abondance. Ainsi, nombres de sociologues, de philosophes ou psychanalystes comme G. Mendel (2003), qui a écrit un ouvrage sur les raisons d'une crise de l'autorité en occident aujourd'hui, observent un « changement de paradigme de nos sociétés »[2] qu'il analyse à travers « les transformations du genre de vie et du rapport entre les générations et les bouleversements introduits dans la culture (…) qui ont affaibli les valeurs traditionnelles, dont l'autorité ». Selon lui, les incivilités représentent des manifestations de l'opposition des élèves face à une institution qui leur apparaît actuellement comme coercitive.
Un autre facteur conjoncturel de nature plus économique est à mettre en relation avec l'émergence des violences à l'école puisque le « rapport Tallon » coïncide avec le début de la crise économique en France, provoqué par le choc pétrolier et qui a favorisé l'essor du chômage dans notre pays. Cette hausse du chômage participe dans l'esprit des familles de « l'incapacité » de l'école à jouer son rôle d'insertion sociale qu'elle tenait auparavant.
Ainsi, le « rapport Tallon » apparaît dans un contexte marqué par l'émergence de facteurs conjoncturels nouveaux de nature structurels, sociaux et économiques qui ont fait émerger le souci du gouvernement de l'époque de prendre en considération le problème des violences en milieu scolaire, violences également devenues plus « visibles ». Un rapport effectué par A. Bauer[3] en 2010 (Rapport 2) à la demande du ministre de l'éducation L. Chatel sur les sanctions disciplinaires et sur la place des familles reprend de manière chronologique les réflexions concernant la prise en compte des violences scolaires et ses modalités d'évaluation depuis 1975. Ainsi, l'inspecteur de cette époque M. Rencurel, cité par A. Bauer, rapporte, à l'issue de leurs visites sur le terrain, les déclarations des chefs d'établissement concernant la violence en milieu scolaire incitant l'inspection à mener une enquête de sa propre initiative. L'enquête menée par l'inspecteur G. Tallon pour son rapport concernait un échantillon de 41 établissements situés en zones difficiles et reposait sur 4 critères principaux : les atteintes aux biens, les agressions contre les personnes, l'autoviolence (suicide) et l'absentéisme. M. Rencurel reconnaît lui-même les limites scientifiques des résultats de ce rapport, basés sur les seuls signalements émis par les chefs d'établissement, garants de leurs informations et de la volonté de mettre à jour ou de cacher les faits de violence propres à leurs collèges. Ce rapport a d'abord fourni un état des lieux de la violence dans ces établissements dont les chiffres tendent à prouver l'existence plutôt alarmante des violences à l'école. Néanmoins, ce rapport n'a pas réellement fait l'objet d'une attention particulière au niveau institutionnel. Si les violences en milieu scolaires sont recensées, les résultats ne peuvent être généralisés en raison de l'échantillon choisi au départ, à savoir des collèges situés en milieux difficiles. De fait, ce rapport n'a pas été assorti de mesures ou d'actions immédiates, il est apparu comme peu représentatif étant donné les premiers outils de mesures limités et la relativité scientifique des résultats uniquement. M. Rencurel cité par E. Debarbieux (1996, p.50) a d'ailleurs reconnu son échec quant à la quantification et à la représentativité des phénomènes de violence à l'issue de ce rapport, les violences scolaires sont donc restées peu prises en compte. Parti de l'initiative d'un homme, ce rapport n'aura donc pas eu les effets escomptés.

Si les suites et répercussions directement reliées à ce rapport ont été plus que limitées, les préoccupations en matière de sensibilisation vis à vis de certains établissements n'ont pas été totalement absentes de la scène politique.
Ainsi, les Zones d'Education Prioritaire (ZEP) sont créés en 1981 par le gouvernement P. Mauroy faisant émerger la notion de « discrimination positive » qui constitue un facteur non négligeable de la prise en compte des violences et de l'échec à l'école, propres à certaines zones sensibles. Les ZEP constituent une réponse aux difficultés scolaires et sociales dans certains types d'établissements et

2 FOURNIER, Martine, (2009), « Autorité : où sont passées les modèles », Dossier *in revue Sciences Humaines* n°203, « Ecole guide de survie », Avril 2009
3 BAUER, Alain (dir), (2010), *Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille*, Ministre de l'Éducation Nationale, mars 2010, La documentation française (Rapport 2)

un enjeu public qui va favoriser l'attribution de moyens pour maintenir l'égalité des chances.
Une autre réforme, celle de la Loi Jospin de 1989[4] (ministre de l'éducation nationale de l'époque) montre également la poursuite de cette volonté de prendre en compte les violences scolaires et modifie considérablement le fonctionnement du système éducatif. L'ouvrage de C. Lelièvre (1990, pp. 230-234) expose très clairement les modalités de cette loi qui organise entre autre la scolarité en cycle, prévoit la création des IUFM, renforce l'autonomie des établissements par la création d'un projet d'établissement, réaffirme l'existence d'une communauté éducative...L'auteur explique les principes de la loi qui repose sur l'égalité et la citoyenneté et insiste sur la place de l'élève qui doit être un acteur de sa propre orientation. Cette idée revêt un caractère particulier en ce sens qu'elle place l'élève « au centre du système scolaire ». Derrière cette idée, le discours de L. Jospin conférait à l'éducation le rang de priorité nationale et prévoyait que le service public d'éducation soit conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants, démarche soutenue par une programmation budgétaire et des outils d'aides précis. L'idée de placer « l'élève au centre du système » a été défendue par des philosophes comme Rousseau ou Montaigne et plus récemment par de nombreux pédagogues comme P. Meirieu qui privilégient des méthodes d'éducation actives centrées sur la connaissance de l'enfant par les enseignants, vu comme un acteur actif et non comme un apprenant passif comme il l'explique dans son ouvrage *l'Ecole ou la guerre civile* (1997). L'école est dans ce cas conçue comme un moyen de réalisation du projet de l'élève impliquant entre autre la formation civique de l'élève, l'adoption de pratiques et méthodes actives et la prise en compte des différences sociales et psychologiques. Or cette approche change la conception première du système éducatif, d'où un conflit ancien entre « les savoirs au centre» ou « l'apprenant au centre ».
Certains chercheurs comme M. Gauchet (2008, p.228) soulève les enjeux d'un « faux débat » : « mettre l'enfant au centre des apprentissages, c'est à dire fonder ses acquisitions sur son développement pour construire les connaissances, ne s'oppose pas, au contraire, à la transmission de ces dernières. Simplement, les connaissances doivent être reconnectées à un substrat, l'expérience de l'individu qui les reçoit ». Cependant lors des débat, s'affrontent ceux qui se disent « humanistes » et qui considèrent comme majeure la réforme prévoyant de mettre « l'élève au centre », et ceux qui considèrent comme clef de voûte, le rapport de l'élève aux savoirs. Ces derniers critiquent le courant pédagogiste et les effets de la Loi Jospin comme le philosophe A. Finkielkraut (2000), qui défend l'instruction comme condition de l'indépendance du jugement qu'une société démocratique attend de ses membres. Il se montre virulent envers les concepts de P. Meirieu (1997), qui lui défend davantage l'épanouissement des êtres humains à l'école.
Dans le contexte des années 80, la prise en compte de la singularité des élèves constituait un moyen d'atténuer l'échec scolaire dû aux difficultés d'un certain nombre d'élèves dans des classes très hétérogènes. Les partisans de la pédagogie active adhéraient à la Loi de 1989 et à la vision que Jospin avait de l'institution.
Ce point de cristallisation entre défenseurs de la pédagogie active et partisans de l'instruction met en évidence les différences de positionnement à l'égard du rôle de l'institution scolaire, débat lié à la question de la tension entre « instruire et éduquer »

4 La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École met en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français : faire réussir tous les élèves, redresser la situation de l'enseignement des langues, mieux garantir l'égalité des chances et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi. La loi engage la modernisation de l'Éducation nationale selon trois axes : mieux faire respecter les valeurs de la République, mieux organiser les établissements et les enseignements, mieux gérer le système éducatif. http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm

### 1.1.1.2 Du recensement à la succession des plans anti violence de 1992 à 2002

Il faudra attendre près de 20 ans pour qu'apparaissent des outils de mesures spécifiques relatifs à la gestion des violences scolaires. En 1992, le Ministère de l'intérieur décide de conduire de nouveaux recensements et des rapports de parlementaires. Fondés sur les mêmes bases scientifiques que le rapport Tallon (recensement par les chefs d'établissement), les résultats du rapport intitulé « La violence à l'école, État de la situation »[5] (Rapport 3) seront à nouveau assortis de critiques vis à vis de la partialité des chiffres et des limites géographiques des enquêtes. Le criminologue A. Bauer (2004), dans son rapport (2) souligne en effet le manque de fiabilité des outils de mesure bien qu'ils se développent et se perfectionnent (fiches, relevés phénoménologiques, signalement pénal, logiciels SIGNA et SIVIS) et qu'ils confirment la tendance à l'accroissement des formes de violence à l'école notamment en collège.
C'est à partir des années 90 que les violences scolaires sont appréhendées dans les analyses des chercheurs comme un phénomène ou un fait de société. Les spécialistes de l'éducation, s'interrogent de plus en plus et l'opinion publique, sous l'effet de la médiatisation des violences en milieu scolaire, instaure une forme de pression qui encourage les gouvernements successifs de P. Bérégovoy (de Avril 1992 à Mars 93), d'E. Balladur (de Mars 1993 à Mai 1995) sous la présidence de F. Mitterrand, puis d' A. Juppé (de Mai 1995 à Juin 1997) et L. Jospin (de Juin 1987 à mai 2002) sous la présidence de J. Chirac, à instaurer une politique sécuritaire assortie de mesures répressives. Les enquêtes de victimisation conduites par E. Debarbieux (2004), fondateur de l'Observatoire International des Violences à l'Ecole en 1998 consistent à demander à un échantillon de la population concernée, ce qui a été éventuellement subi. Ces enquêtes, à l'initiative d'équipes de chercheurs mettent en évidence l'écart entre la connaissance institutionnelle du phénomène et la réalité des agressions subies[6]. Cet institut et d'autres, comme l'INSERM[7] viennent corroborer les résultats obtenus par les initiatives des Inspecteurs Généraux (IG) et tendent à confirmer la présence d'une dégradation du climat en milieu scolaire, notamment dans des établissements dits « populaires ». Les résultats politiques et sociologiques convergent sur quatre points mis en évidence par le rapport d'A. Bauer (Rapport 2) : « La stabilité des formes courantes de violences scolaires comme « péri-délits » au quotidien, une évolution quantitative notable socialement inégalitaire, l'augmentation préoccupante des violences contre les personnels dans un nombre limité d'établissements, le caractère plus collectif de cette violence depuis une dizaine d'années ». Ainsi, la montée des violences en milieu scolaire devient préoccupante, sa mise en évidence ne repose plus seulement sur les seules données recensées à partir des chiffres fournis par les chefs d'établissement au niveau du Ministère mais s'appuie sur le croisement de données chiffrées et d'analyses sociologiques approfondies, ce qui va légitimer le choix d'une stratégie politique vers des mesures quantitatives (renforcement du personnel) et par l'injection de moyens. En outre, les outils mis en œuvre poussent à développer la catégorisation des formes de violences pour mieux les définir en vue de rassurer l'opinion publique inquiète des proportions prises par ce phénomène.

A compter de 1992, jusqu'aux années 2002 environ, ce ne sont pas moins d'une dizaine de plans anti-violence qui vont se succéder sous l'égide des différents ministres en vigueur quel que soit la majorité au pouvoir (Annexe 3). Le plan « Lang » de 1992 établit un partenariat entre l'éducation nationale et la police, crée une liste des collèges dits « sensibles » et accroît les moyens pour renforcer les effectifs. Les différentes mesures adoptent une perspective globale de lutte contre la

5 FOTINOS, Gaston, (1995), *La violence à l'école, État de la situation en 1994*, Analyse et recommandations, MEN/IGEN, rapport ministériel, La documentation française (Rapport 3)
6 DEBARBIEUX, Eric ; MONTOYA, Yves, (2004), « Micro-violences et climat scolaire : évolution 1995/2003 en écoles élémentaires et en collèges », *Déviance et Société*, 3/2004 (Volume 28), pp. 317-333
7 Créé en 1964, l'Institut national de la santé et de la recherche médicale est un établissement public à caractère scientifique et technologique, placé sous la double tutelle du Ministère de la Santé et du Ministère de la Recherche.

délinquance avec la volonté de punir pénalement ceux qui adoptent un comportement déviant (mesure de 1993). En 1996, F. Bayrou présente un second plan en 19 mesures, reposant sur trois axes : l'encadrement des élèves et des parents (lutte contre l'absentéisme...), des établissements et leur environnement (bilan des ZEP...). En 1997, le « plan Allègre » privilégie la discrimination positive, par l'allocation de moyens dans les zones difficiles. Les Réseaux d'Education Prioritaires (REP) sont ensuite crées en 1998 et des moyens sont à nouveaux débloqués pour renforcer le personnel et encourager le développement des classes spécialisées. En 2000, J. Lang installe un comité national de lutte contre la violence à l'école grâce au logiciel SIGNA qui recense tous les actes de violences commis dans les établissements. Les sanctions pénales sont aggravées en 2002 sous le gouvernement de J.P Raffarin, dans le cadre de la loi du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation sur la justice.

La succession et le renforcement des mesures relatives à cette période montrent l'attachement des pouvoirs publics à essayer de pallier les violences en milieu scolaire. Ces mesures significatives prennent parfois un caractère répressif surtout en 2002 mais visent surtout à injecter des moyens pour pallier les incivilités et réagir face à la croissance des chiffres.
Si les analyses et enquêtes qui visent à mesurer les violences à l'école s'affinent et permettent aux établissements de mieux diagnostiquer leurs besoins pour bénéficier de moyens supplémentaires, les mesures sont généralistes et pas toujours adaptées aux spécificités des collèges. Ainsi, il semble que pour les ministres successifs, l'objectif de ces mesures, légitimées par un souci de prise en compte du phénomène et une volonté d'agir, était d'endiguer les faits de violence, mais sur un plan plus quantitatif que qualitatif. Cette politique de moyens a permis de prouver que les gouvernements successifs se saisissaient du problème des violences scolaires par l'attribution de moyens humains, financiers et pénaux constituant un moyen de rassurer l'opinion publique sur les priorités gouvernementales, à savoir contrecarrer ce phénomène. La catégorisation de certains établissements en ZEP montre l'engagement de l'Etat à lutter contre les agissements d'élèves souvent situés dans des zones sensibles ce qui constitue un point de correspondance avec l'analyse des chercheurs comme L. Mucchielli et V. Le Goaziou (2009) qui reconnaissent la responsabilité des inégalités économiques et sociales, le rôle de l'échec scolaire et de l'exclusion, les injustices, les carences éducatives et parentales pour expliquer les phénomènes de violence. E. Debarbieux (2001) constate que « la violence dans les structures scolaires est liée aux déterminants sociaux de la population qu'elles accueillent. Une sociologie de la violence à l'école est d'abord une sociologie de l'exclusion. Les ZEP scolarisent 15 % des collégiens. Le sentiment de violence est nettement fonction de la typologie sociale des établissements, augmentant avec l'exclusion dont souffre le milieu d'origine de leurs élèves » et établit donc une corrélation évidente entre les violences scolaires et une catégorisation d'individus qui cumule ce que le chercheur nomme « des facteurs risques : problèmes familiaux, difficultés psychologiques, fréquentation de délinquants, effectifs des établissements et des classes, organisation de la vie des établissements, revendications ethniques ou religieuses... »[8].

Pour conclure sur l'analyse de cette première période qui débute en 1975 et s'achève en 2002, nous avons constaté de 75 à 1992, que les premières tentatives de recensement de ce phénomène qui ont concouru dans une seconde phase de 1992 à 2002, à la mise en place des premiers plans anti-violence, établissent des catégories sans prendre en compte les phénomènes sociétaux qui les suscitent. Même si des moyens sont octroyés, si des recherches et des études affinent leurs résultats, et si les mesures se succèdent, les violences en milieu scolaire s'accentuent. Durant cette période

8 TROGER, Vincent, (juin 2006), « La violence scolaire », in *revue en ligne, Sciences Humaines,* « La lutte pour la reconnaissance » n°172, extrait de citation d'E. Debarbieux
http://www.scienceshumaines.com/la-violence-scolaire_fr_14590.html

l'approche politique est réactive par rapport à la montée des violences, mise en évidence par les enquêtes ministérielles et sociologiques mais sans la conduite d'une véritable réflexion de fond, le souci étant de réagir face aux chiffres. Le manque de validité scientifique et de maîtrise des outils de mesure relatifs à cette époque soulignent également la difficulté de saisir le phénomène des violences scolaires.

### 1.1.2 Période 2 : Le temps du débat sur les violences scolaires suscité par les apports de la recherche scientifique de 2002 à 2007

Cette seconde période se définit davantage par une approche réflexive de la question, des débats interviennent entre le Ministère et la communauté scientifique. Ceux-ci questionnent la place de l'élève, le rôle de l'école dans la société, de la communauté éducative et des partenaires extérieurs comme les familles, les pratiques pédagogiques, la nature des violences ainsi que la manière de les gérer sur un plan plus préventif que répressif. On constate donc une rupture par rapport à la période antérieur correspondant à la prise en compte des études sociologiques quantitatives et qualitatives réalisées par des chercheurs spécialistes des violences.
Cependant, l'approche quantitative du phénomène est toujours favorisée pendant cette période et le traitement des violences en milieu scolaire fait toujours parti des sujets considérés comme prioritaires au sein des gouvernements successifs. La considération des recommandations des chercheurs, par les ministres, pose la question de la nature des mesures éducatives votées sur cette période. En effet, les décisions politiques ont-t-elles été en adéquation avec les préconisations de la communauté scientifique ? De même, l'importance accordée à la prévention a-t-elle été suivie d'effets dans les faits ?

#### 1.1.2.1 Une nouvelle tendance politique pour traiter les violences en milieu scolaire axée sur « le changement de mentalité »

Force est de constater que la stratégie politique poursuivie jusque-là, visant à octroyer un certain nombre de moyens aux établissements, (renforcement des équipes, partenariat, judiciarisation...) à travers les différents plans anti-violence n'a pas eu les effets escomptés puisque la violence continue de croître. En 2002-2003 et 2003-2004, les rapports de recensement SIGNA[9] à l'initiative de J. Lang, signalent une hausse sensible des incivilités et s'avèrent beaucoup plus précis en particulier concernant les critères utilisés qui permettent diverses catégorisations des formes de violences. Ces nouvelles déterminations de critères sont guidées par la volonté politique de classifier et de quantifier ces violences. Ces logiciels SIGNA ne doivent recenser que les faits dits « graves » rapportés par les chefs d'établissement ou les Conseillers Principaux d'Education (CPE) avec des exemples de critères tels que les dommages au matériel de sécurité, aux véhicules, les fausses alarmes (incendie, bombe), les insultes ou menaces graves, les intrusions de personnes étrangères à l'école, les jets de pierres ou autres projectiles, les rackets ou tentatives, les extorsions de fonds, les violences physiques sans arme et avec arme ou arme par destination, qui montrent l'évolution de ces indicateurs depuis le rapport Tallon.

En 2002, X. Darcos, ministre délégué à l'enseignement scolaire édite une communication sur « la politique de prévention de la violence à l'école »[10] (Rapport 4) dans laquelle il affirme sa volonté de restaurer un certain nombre de notions comme la « règle », « l'autorité » ainsi que les « savoirs au

9 *Bilan SIGNA* n° 5323 et 5340, site internet du Ministère de l'éducation. www.media.education.gouv.fr
10 DARCOS, Xavier (dir), (2002), *La politique de prévention de la violence à l'école*, dossier de presse, Résumé de la communication en conseil des ministres, ministre délégué à l'enseignement scolaire, Octobre 2002, La documentation française, rapport Pdf 10_30_dp_Ferry_prviolence.pdf30 (Rapport 4)

centre du système » et évoque l'importance des partenaires sociaux. Dans cette communication, le ministre confirme la tendance générale de hausse des violences et reconnaît dans son discours les limites des mesures envisagées dans la période précédente : « Bien que six plans de lutte aient été mis en place en dix ans, le nombre et la gravité des faits n'a cessé d'augmenter (81 362 incidents graves signalés l'an dernier, la réalité étant plus alarmante encore). Au lieu d'aligner un nouveau catalogue, les mesures proposées s'inscrivent dans une perspective plus large : changer les mentalités ». Les propos tenus dans ce discours marquent une rupture avec ceux tenus lors de la période précédente et annoncent une nouvelle ligne de conduite en termes de décisions politiques concernant la manière de traiter les violences à l'école. Si les propos du ministre témoignent de l'inefficacité des mesures anti-violence, sans remettre en cause leur existence, ils donnent le sentiment qu'une véritable réflexion s'est engagée afin de « faire évoluer les mentalités ».
La réactivité du gouvernement de J.P Raffarin face à l'évolution et à la précision des chiffres semble faire de ce problème un axe politique prioritaire. La remise en cause du choix des mesures antérieures par X. Darcos confirme les différents points de vue tant de la communauté éducative, de la communauté de chercheurs que des médias, de l'opinion publique, tous critiquant l'inefficacité et l'inadéquation du panel de mesures adoptées jusque-là par les ministres de l'éducation.

### 1.1.2.2 L'intégration de nouveaux acteurs légitimes dans la contribution au débat politique sur les violences scolaires

On constate donc une inflexion, au début des années 2000, de la démarche adoptée pour traiter la violence à l'école, les acteurs politiques et les chercheurs spécialistes des questions de violence commencent à œuvrer ensemble pour trouver des solutions. Cette rencontre est désirée des deux côtés. En effet, les critiques qui témoignent de l'échec des plans anti-violence invitent les ministres à commanditer des rapports aux spécialistes des violences scolaires, tandis que la communauté de chercheurs sollicite d'elle-même les ministres de l'éducation pour préconiser de nouvelles solutions. Ces chercheurs vont alors prendre une part active et influente dans le débat, en particulier par rapport à la manière de concevoir et gérer les violences. Jusque-là, la communauté de chercheurs analysait de manière indépendante les dysfonctionnements sans coordonner leur travail avec les acteurs politiques décisionnaires.
Ainsi dans le rapport (4) de X. Darcos, C. Demunynck[11], maire de Neuilly Plaisance et sénateur de Seine St Denis, a conduit une étude en 2004, intitulée « La rue dans l'école, connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires » (Rapport 5) dans laquelle il dresse un état des lieux de la violence et un recensement des dispositifs de lutte pour effectuer un certain nombre de préconisations sur le court, moyen et long terme, celles-ci visent l'explication plus que la répression, la valorisation des élèves, la création de structures spécialisées pour les cas perturbateurs, la formation et la stabilisation des équipes enseignantes et le développement des relations avec les partenaires. C. Demunynck rend compte, dès son introduction de la nature des relations qu'il entretient avec le ministre J.P Raffarin, qui lui a commandité ce rapport selon des consignes précises. Le sénateur précise l'objectif poursuivi : « permettre au gouvernement d'avancer davantage sur la politique qu'il a engagée », et pour se faire « centrer cette étude sur les rapports entre les établissements scolaires et leur environnement ». Ce sénateur ne fait pas partie de la communauté scientifique mais prouve l'ouverture et l'intégration de nouveaux acteurs, qui peuvent apporter une contribution dans ce débat.

11 DEMUYNCK, Christian (dir), (2004), *La rue dans l'école? Connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires*, Rapport à Mr Jean-Pierre Raffarin, Premier ministre, 15 Juin 2004, La documentation française (Rapport 5)

### 1.1.2.3 Les apports de la recherche scientifique sur l'appréhension des violences scolaires

Concernant les sociologues et spécialistes des violences scolaires, nombre de chercheurs tels que V. Troger, P. Meirieu, F. Dubet, A. Bauer, E. Debarbieux, A. Barrère, dont les apports scientifiques fondent notre corpus, apportent des éclairages et des précisions qui contribuent au perfectionnement des outils de mesure. Ceux-ci permettent de catégoriser les formes de violences scolaires, de comprendre le phénomène en profondeur (analyse des causes et des conséquences) et de relativiser l'hypermédiatisation des faits dont les médias se font l'écho.
La création de l'Observatoire Internationale des Violences à l'Ecole (l'OIVE) constitue un bon exemple de l'institutionnalisation des instituts de mesure, celui-ci est à l'initiative du sociologue E. Debarbieux qui a la volonté de perfectionner et mieux cibler les modalités de la violence.
Quels sont les principaux résultats dégagés par ces chercheurs ?
D'abord, sur le thème de la médiatisation des faits de violence, tous ces chercheurs s'accordent à dire que les journalistes médiatisent certaines formes de violences très graves (crime, violence physique envers les enseignants) alors qu'elles ne constitueraient qu'une minorité et qu'elles ne sont pas représentatives des formes de violences qui existent dans les écoles. Dans une revue en ligne éditée par le conseil de l'Europe, E. Debarbieux (2002) explique qu'« on peut toutefois penser que la violence en milieu scolaire est aussi victime d'une part d'exagération comme c'est le cas pour tout ce qui touche le domaine de la sécurité. Il ne faut pas, pour autant, en nier l'importance ».
Ensuite, ces chercheurs tentent de définir et catégoriser les différentes formes de violence, malgré la difficulté, et surtout d'envisager les outils de mesure avec une certaine prudence. Des auteurs comme E. Debarbieux, ou l'historien V. Troger (2006), pensent par exemple que l'école est avant tout concernée par les incivilités. La sociologue A. Barrère (2003) s'intéresse à l'analyse de l'institution scolaire et de l'expérience des élèves, enseignants et chefs d'établissement à partir des tâches effectuées et des épreuves qui en résultent, aux tensions entre culture juvénile et culture scolaire, aux nouvelles régulations dans les établissements et notamment l'introduction de la culture de l'évaluation et de l'expertise... Elle insiste sur la nécessité de bien distinguer les types de violences en identifiant celles qui sont les plus présentes : « Le thème de la violence scolaire recouvre aujourd'hui des catégories bien différentes, qui, lorsqu'elles sont amalgamées, risquent de retirer toute pertinence analytique » à l'analyse; « à côté d'actes homicidaires graves, extrêmement rares et relativement stables dans le temps, mais fortement médiatisés, d'incidents entraînant des coups et blessures, eux aussi très minoritaires, le quotidien enseignant est fait plutôt de perpétuels accrocs à la paix scolaire ».

Le sociologue F. Dubet, dans des ouvrages tels que *L'hypocrisie scolaire* (2000), ou encore *Sociologie de l'expérience scolaire* (1996) porte sa réflexion de manière générale sur la « déconstruction » de l'institution et insiste sur la question des inégalités sociales. Il a ainsi analysé d'autres formes de violence peu médiatisées comme « la violence institutionnelle ». Selon lui, « pour beaucoup d'élèves, notamment des collégiens, l'école est une machine qui forge une image négative d'eux-mêmes » (…) « l'école affirme l'égalité de tous et le mérite de chacun et elle est le lieu où cette contradiction s'exacerbe »[12]. P. Merieux (2002) rejoint F. Dubet sur ce point en expliquant « que l'école produit l'inverse de ce qu'elle promeut ».
Enfin, l'ensemble de ces chercheurs essayent de comprendre les facteurs d'origine de ces violences. Les analyses sont unanimes à ce sujet dans notre corpus, les violences scolaires reposent d'après eux sur des facteurs multiples ce qui rend ce phénomène délicat à définir, il est analysé en termes de

12 DUBET, François, (Février 2003), « La violence de la rage répond à de plus fortes violences encore », in *revue en ligne, Les dossiers du café pédagogique*
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2003/violence_dubet.aspx

« cumul de facteurs de risques » pour reprendre les termes d'un article rédigé par E. Debarbieux (2006).

Ce qui se limitait auparavant au constat (rapport Tallon) relève, au cours de cette période, de l'analyse, les facteurs évoqués comme étant à l'origine des violences tournent autour de la massification ou de la démagogie, en particulier en ce qui concerne l'égalité des chances propre à l'idéal républicain. Les « incivilités » identifiées comme représentatives des violences en milieu scolaire vont faire l'objet de nouvelles réflexions et de nouvelles préconisations. Ainsi, les critiques des professionnels de la question peuvent, à la fois, apporter des précisions utiles à la conduite des choix politiques mais aussi remettre en cause les décisions prises jusqu'ici. En fait, les préconisations émises par les spécialistes des violences à l'école peuvent renforcer les différences de points de vue entre les solutions proposées par les chercheurs et les décisions politiques réellement choisies. Très rapidement on constate que la collaboration entre ces deux corps n'est pas totale et n'est pas sans danger pour chacun des acteurs.

En termes de préconisations, certains auteurs comme le psychologue G. Mialaret[13], (2006), ainsi que P. Meirieu (1997), A. Bauer (2010), défendent la nécessité d'associer et d'intégrer les élèves à l'institution. Ces professionnels de l'éducation ne peuvent se contenter d'être écoutés, ils souhaitent que l'institution et plus localement les établissements accordent aux élèves une place à part entière. Ils préconisent une nouvelle conception de la pédagogie. P. Meirieu dans une interview accordée aux « café pédagogique », préconise comme solution « de mettre en place, le plus tôt possible des structures de régulation comme le "conseil d'élèves" où l'on apprend à se parler et à s'écouter, à se donner des règles communes et à les respecter. Il faut mettre en place des "rituels" de parole, comme le préconise la "pédagogie institutionnelle" » pour endiguer les violences à l'école. De même, selon J. Pain et E. Barrier, (1997) spécialistes des questions d'autorité, de violence et de pratiques pédagogiques soulignent qu' « indépendamment des lieux, lorsque l'organisation de la vie de l'établissement donne une place aux élèves dans son fonctionnement [...] ou bien qu'une écoute est organisée et systématique, que ce soit de façon individuelle ou non, institutionnelle ou informelle, alors la perception de la violence est moins forte" (Charlot, Emin, 1997, p.378).
Dans le même ordre d'idée, l'ensemble de ces recherches préconise un travail d'intégration des familles dans l'école comme partenaire essentiel dans la conduite des choix de formation des familles et de leurs enfants, généralisé à l'ensemble des acteurs sociaux qui gravitent autour du système. Sur ce point, J.C. Emin et C. Gorgeon expliquent « qu'il est préférable de ne point fermer les établissements vis-à-vis de l'extérieur : il faut plutôt marquer des seuils qu'ériger des barrières » (1996, p.112).
J.P. Bonafé-Schmitt (1997), initiateur de la médiation scolaire en France perçoit cette démarche comme une fonction régulatrice des conflits. Il postule ainsi qu'une « rationalité communicationnelle » permet une « plus grande implication des parties dans le règlement des conflits [...] et une compréhension mutuelle de leurs besoins et intérêts" (Charlot, Emin, 1997, pp.262-263). Selon lui, l'apprentissage de l'écoute mutuelle, de la communication avec les autres, de la gestion de l'agressivité, de la coopération, de la responsabilité, du respect et de la solidarité doit être favorisé au sein de l'institution entre tous les acteurs.
La stabilité des équipes enseignantes semble également constituer pour ces chercheurs un facteur non négligeable de canalisation des violences en milieu scolaire. Un ensemble de solutions envisagées par les auteurs cités, consiste à former les enseignants et à consolider des partenariats afin que tous les acteurs rattachés à l'institution travaillent ensemble et collaborent à son bon fonctionnement. E. Debarbieux, qui a réalisé des études sur les violences à l'école dans différents

13 MIALARET Gaston est président d'honneur de l'Organisation Mondiale de l'Education Préscolaire, il est professeur en sciences de l'éducation. Il a été président du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) pendant sept ans et a dirigé la collection « Éducation et formation » aux Presses Universitaires de France.

pays du monde, explique que : « quel que soit le contexte national, c'est dans les établissements où les équipes éducatives sont à la fois solidaires et bienveillantes que la violence des élèves est la moins fréquente » [14].
L'ensemble de ces chercheurs ou militants promeuvent donc une école plus ouverte centrée sur un objectif de médiation facilitant la coordination de l'ensemble des acteurs vers un but commun. Leurs préconisations encouragent l'écoute des élèves, des professionnels, des familles et insistent sur l'importance de donner le sentiment aux élèves que les équipes enseignantes et l'ensemble des acteurs qui gravitent autour coopèrent. Cette conception d'une école ouverte, privilégie un projet pédagogique qui contribue à donner aux élèves la liberté et le choix de leur avenir et qui tranche avec les solutions quantitatives et quelque peu « rigides » envisagées jusque-là par le Ministère. La communauté de chercheurs se place du côté de la prévention et remet en cause les effets d'une politique répressive.
Jusqu'où cette première rencontre entre acteurs politiques et chercheurs conduit ? La recherche d'un certain consensus entre ces acteurs, qui vise pour les politiques à solliciter et prendre en compte les analyses des professionnels de l'éducation influence-t-elle les mesures adoptées par le Ministère de l'éducation nationale ? Les ministres considèrent-ils réellement les apports de la recherche scientifique dans leur prise de décision en matière de gestion des violences à l'école ?

### 1.1.2.4 L'écart entre les préconisations scientifiques et la nature des mesures politiques envisagées

Le corpus d'articles, de recherches scientifiques et de rapports ministériels relatif à cette période rend compte d'un écart entre intention et action. D'un côté, sur le plan du discours institutionnel et au niveau de la réalisation des rapports de constats sur les violences, la collaboration entre politiques et chercheurs est visible comme nous l'avons vu plus haut. Certaines recommandations de C. Demunynck (2004, Rapport 5) telles que l'amélioration du rapport entre famille et institution ou encore les formations enseignantes sont en effet prises en compte dans les décisions ministérielles et sont révélatrices de ce consensus. L'appartenance politique du sénateur UMP que J.P Raffarin a sollicité pour mener cette recherche explique la convergence entre les recommandations de ce rapport et la politique conduite sur cette période. C. Demunynck évoque ainsi l'objectif du rapport : « il sera donc de rechercher la meilleure solution au moindre coût, tant il apparaît évident, à en entendre les acteurs concernés, que les moyens, matériels du moins, ne font pas tout » (2004, p.6). Ces directives politiques d'un gouvernement de droite, consistent à faire des économies dans le secteur éducatif. Néanmoins, le choix des thèmes évoqués dans le cadre d'une réflexion sur des solutions pour pallier les violences s'inspire aussi largement de ceux de la recherche.
Mais d'un autre côté, il faut distinguer, d'une part, les préconisations envisagées par les chercheurs, d'une autre part, les mesures et actions véritablement choisies par les instances ministérielles qui demeurent répressives. Plusieurs éléments du discours dans la conduite des choix en matière de traitement des incivilités viennent même contredire certaines préconisations des chercheurs.
Tout d'abord, dans le dossier de presse de la rentrée scolaire 2002 de X. Darcos (Rapport 4) le ministre délégué à l'enseignement réaffirme que « c'est d'abord en réhabilitant l'autorité du savoir scolaire que nous parviendrons à conforter celle de l'école et des maîtres » (p.1) Ce rapport met en avant un ensemble de mesures comme le développement de contrats et de chartes, la lutte contre le décrochage, le renforcement des règlements intérieurs et des sanctions pour renforcer le poids de l'autorité, des mesures de formation et d'accompagnement spécifiques, la mise en place de structures d'accompagnement. Ce rapport axé sur la politique de prévention à l'école, confirme le choix de

14 TROGER, Vincent, (juin 2006), « La violence scolaire », in *revue en ligne, Sciences Humaines,* « La lutte pour la reconnaissance » n°172, extrait de citation d'E. Debarbieux, http://www.scienceshumaines.com/la-violence-scolaire_fr_14590.html

changement « des mentalités », puisque « le dispositif instaure une nouvelle donne à l'école (…) fondée sur une pédagogie de l'autorité » (p.1). L'autorité au sens gouvernemental est entendue dans ce rapport, comme :

- « le respect dû aux hommes et aux femmes responsables, et d'abord aux professeurs, pour éviter la confusion des statuts entre enseignant et enseigné, entre adulte et mineur. Le gouvernement se place du côté des maîtres.
- la refondation de l'école comme un espace spécifique, obéissant à des règles particulières indispensables à la réalisation de sa mission. Il faut marquer une rupture avec le laxisme et la dispersion.
- autorité, car c'est à l'école que l'essentiel se joue ».

Ce projet est en phase avec l'esprit qui anime l'action du gouvernement, en particulier sur le sujet de la sécurité. « Sans respect des règles à l'école, il n'y a pas de respect de la loi ni de citoyen responsable. » (p.1)

Comme on peut le constater, l'ensemble des mesures prises dans ce projet de loi visent à modifier les choix retenus antérieurement et à restaurer une "autorité" qui semblait avoir été de plus en plus mise à mal. Alors que X. Darcos critique lui-même dans ce rapport, les plans anti-violence de la période précédente, il affirme un peu plus tard dans ce même rapport (p.1) que « sans renoncer à faire appliquer les " plans anti-violence " précédents, nous voulons replacer l'école dans sa mission : instruire. Ce n'est pas l'enfant qui est " au centre du système ", mais le savoir. Les textes réglementaires vont réaffirmer avec force l'autorité des savoirs, des maîtres, des chefs d'établissement. Nous mettons à l'écart les perturbateurs, sans renoncer à notre mission d'instruction. Nous réhabilitons la sanction et mettons les jeunes face à leurs responsabilités ».
Le discours prononcé par le ministre X. Darcos dans le cadre de cette loi d'orientation datée de 2002 se montre répressif alors même que la communauté de chercheurs tente de démontrer l'inefficacité des mesures répressives et les effets sur la violence qu'elles peuvent engendrer.
La volonté ministérielle de restaurer une autorité en rendant les élèves responsables de leurs actes et d'évincer les perturbateurs concourt à la stigmatisation des élèves en difficulté et entre en contradiction avec les valeurs républicaines d'égalité, de justice et de démocratisation scolaire.
Cette annonce constitue donc un réel point de rupture et de tension avec la Loi d'orientation promulguée par le ministre L. Jospin de 1989 que nous avons étudiée plus haut et à laquelle une partie de la communauté scientifique adhérait. En recentrant l'école sur son rôle de transmission des savoirs, X. Darcos en accord avec l'idée de départ de L. Ferry réaffirme une autorité par les savoirs et remet en question l'idée que l'école puisse jouer un autre rôle que celui de transmettre des enseignements. Cette idée désengage, d'une certaine manière, l'institution scolaire de son rôle éducatif en renvoyant les acteurs face à leurs propres responsabilités. La volonté de changement de fonctionnement du système éducatif réactualise la tension et les débats entre deux conceptions de l'école : celle que nous venons d'évoquer défendue par le gouvernement, à savoir une école dont les fondements reposent sur les savoirs et une pédagogie de « l'exercice » et celle défendue par la communauté scientifique, c'est-à-dire, une école qui met l'élève au centre du système et qui privilégie une pédagogie active. La pédagogie active est entendue par des auteurs comme C. Freinet (1982) comme une pédagogie fondée sur l'expression libre des enfants dont l'apprentissage est guidé par la notion de plaisir et mise en place par des équipes formées. La pédagogie de « l'exercice » est formalisée par Alain (1963) de la manière suivante « l'enfant se forme dans l'apprentissage de la concentration, de la maîtrise de soi qu'impose l'exercice dans son ingratitude même », « La contrainte de la tâche, dans son exigence et dans sa dureté même, dans son ingratitude, entraîne l'esprit, structure l'intelligence et forge la volonté » (17iéme à 20iéme leçon). Cette forme de pédagogie, à laquelle les acteurs politiques sont attachés, considère l'école comme un lieu de transmission de contenus, cette forme de pédagogie forge la volonté et implique une discipline individuelle.

Le ministre Ferry justifie la mise en cause de la Loi Jospin dans un article de Libération. Selon ces propos, les enseignants « ne veulent pas devenir des "animateurs" de vie de groupe ». La solution pour lutter contre la violence est ainsi renvoyée à la sphère privée, l'éducation des enfants revient à la famille » autant qu'à la sphère publique via « le rétablissement de l'autorité des enseignants ». La pédagogie active concourt selon lui au risque de dispersion du rôle de l'enseignant et est à l'origine des dysfonctionnements scolaires actuels. De manière explicite, le ministre X. Darcos affirme son positionnement et sa volonté de recourir à une école qui défend une idéologie plus traditionaliste comme au temps de J. Ferry. Ces divergences de conception ne concernent pas seulement « la base » du fonctionnement du système scolaire mais peuvent concerner des démarches nouvelles.

Ainsi, la communauté de chercheurs et les ministres s'accordent et défendent l'importance d'intégrer et de faire participer les familles au sein de l'institution. Or, sur ce même thème, deux conceptions en réalité s'affrontent quant aux attentes vis-à-vis de cet acteur partenaire. En effet, F. Dubet, E. Bautier, M. Duru-Bellat et J.P. Payet affirment dans un article écrit en commun « 20 propositions pour le collège » (1998) « que contrairement à une représentation trop répandue, les familles ne se désintéressent pas de la scolarité de leurs enfants, ils continuent à croire en l'école ; simplement ils ne se croient pas armés pour "affronter" les enseignants et ont eu parfois quelques expériences cuisantes de rencontres où ils se sont sentis moralisés, accusés d'être responsables des difficultés scolaires de leurs enfants ». Ainsi, ces auteurs préconisent la collaboration des familles en spécifiant que « le collège doit résister au "consumérisme" d'une partie des parents, mais le corps enseignant et la direction doivent, dans le même temps, apprendre à informer et à dialoguer », notamment avec les familles qui ont des difficultés à s'exprimer et se sentent rejeter afin qu'ils y trouvent leur place.
En outre, selon les propos de L. Ferry présentés plus haut ou de X. Darcos, l'intégration des familles dans l'institution est une mesure qui ne revêt pas du tout le même caractère. Pour ces acteurs politiques, les familles doivent simplement collaborer avec l'institution en prenant leurs responsabilités et en jouant leur rôle d'éducation auprès des élèves dans leur famille. Il s'agit donc moins d'une participation et d'échanges entre le corps éducatif et les familles que d'une demande de la part de l'institution aux familles d'assumer leur rôle éducatif, l'école étant là pour transmettre et les familles pour éduquer.
Ainsi, on relève que sous couvert de s'accorder avec la communauté scientifique et de prendre en considération leurs préconisations en faveur de l'intégration de partenaires sociaux dans l'école afin de réduire les discriminations sociales, les ministres tentent de reporter la responsabilité des incivilités et de leurs gestion sur les familles.
Ainsi, le même choix de thème « les familles » mais aussi d'autres comme « intégration » ou « coopération » de ces familles renvoient en fait à des conceptions totalement opposées de la relation famille-école. Les ministres de l'éducation Nationale depuis 2002 utilisent des préconisations des chercheurs dans leurs discours mais de manière dévoyée et à des fins politiques. Ainsi, certains thèmes qui paraissent faire consensus entre chercheurs et ministres sont subtilement détournés pour être gérés au profit de leurs points de vue politique. Cet exemple illustre bien comment peut être détourné un axe de préconisation scientifique à des fins politiques et nous constaterons que d'autres mesures décidées par les ministres empruntent la même stratégie dans le cours de nos analyses.

Le discours de X. Darcos conserve donc une ligne éminemment répressive en remettant en cause le rôle des acteurs de la communauté éducative, et en les rendant responsables, chacun à leur manière de la gestion des violences en milieu scolaire. Selon le rapport « La rue dans l'école? Connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires » réalisé par C. Demunyck (Rapport 5, 2004), « il existe une corrélation évidente entre la situation géographique de l'établissement et les incidents de violence que l'on y trouve » ; les quartiers difficiles « ont tous comme point commun de rassembler dans des secteurs limités, des familles souvent issues de

l'immigration et caractérisées par un taux d'inactivité qui dépasse de loin la moyenne nationale ». L'auteur conclut sa réflexion en préconisant de développer la capacité de la société française à faire adhérer les familles aux valeurs républicaines en s'intéressant au cas des familles musulmanes et des quartiers touchés de plein fouet par le chômage.
Cette stigmatisation par les politiques de droite d'une catégorie de la population participe de la violence institutionnelle exercée par l'école sur les élèves, les spécialistes de l'éducation requièrent pourtant la plus grande prudence vis-à-vis de ces propos perçus comme un facteur d'engendrement des violences.

D'un côté donc les chercheurs, à travers leurs analyses et leurs recommandations optent pour une nouvelle vision du rôle de l'institution à travers le développement notamment de pratiques pédagogiques « intégratrices » ou de stabilisation des équipes, alors même que l'enjeu pour le Ministère de l'éducation nationale dans ce contexte précis est de baisser le chiffre des incivilités relayés par les médias et qui alimentent l'inquiétude des français. E. Debarbieux dans une interview[15] avoue qu'« on ne peut que déplorer le vent « antipédagogiste » qui souffle sur la France depuis quelques années ».
Quelles conclusions pouvons-nous retirer de l'analyse concernant l'ébauche de consensus entre acteurs politiques et acteurs de la recherche scientifique en matière de violence à l'école ?

Le Ministère utilise les données des chercheurs quand celles-ci lui permettent de relativiser les violences scolaires, sur ses formes et ses catégorisations. Souvent d'ailleurs, les données de chercheurs viennent corroborer les données ministérielles récoltées par les logiciels SIGNA. Les discours des ministres apparaissent ainsi plus modérés. Les mesures adoptées à cette période rendent parfois compte des travaux de chercheurs et la relation des politiques et des chercheurs est mise en valeur. Cela étant, si certaines mesures s'inspirent des recommandations des chercheurs (formation des équipes enseignantes, rôle des familles), les mesures relatives à cette période conservent en grande majorité un caractère répressif, voire coercitif et s'avèrent très éloignées des recommandations des professionnels de la question scolaire, observation que nous avons pu illustrer à travers l'analyse du dévoiement de certains thèmes à des fins politiques.
En fait le consensus entre responsables politiques et chercheurs spécialistes des violences scolaires se limite à la réalisation de travaux de recherches, d'expérimentation et les préconisations sont considérées dans leur majorité comme moyen d'aide à la décision politique et non comme de vraies recommandations réclamant d'être appliquées. Nombre d'actions envisagées par les chercheurs privilégient la pédagogie, l'intégration des familles, l'aide aux victimes, la formation des enseignants dans le cadre d'une volonté de soutien, d'intégration des acteurs et de ré-apropriation des rôles à jouer dans l'institution grâce aux attributs du dialogue et de la coopération. En revanche, concomitamment, la politique conduite par le gouvernement semble plus guidée par l'opinion publique et par les réactions à la médiatisation des violences scolaires qui alimente la vision d'un système éducatif traversé par de nombreux dysfonctionnements et témoigne d'une certaine inefficacité de l'école engendrant l'échec scolaire et la hausse des violences. C'est pourquoi les coopérations entre professionnels de l'éducation et politiques pour résoudre la question des violences sont toutes relatives, certaines mesures politiques viennent contrecarrer l'idée même de consensus. C'est ainsi que l'objectif des chercheurs, qui est de réfléchir à une nouvelle conception de l'institution et à un nouveau traitement des violences, apparaît comme difficilement conciliable avec les enjeux du gouvernement dominés par des finalités électorales. Ainsi, si dans certains discours politiques est privilégiée la mise en avant de l'apport des recherches, d'autres discours et surtout les décisions politiques en matière de violences scolaires vont à l'encontre de l'axe de prévention

15 FOURNIER, Martine, (2010), « Pédagogie contre violence, Entretien avec É. Debarbieux », in *revue Sciences Humaines,* spécial Hors-série N°5, « L'école en question », http://www.scienceshumaines.com/pedagogie-contre-violence-entretien-avec-eric-debarbieux_fr_14902.html

préconisé par les professionnels de l'éducation.
Nous faisons l'hypothèse que la mise en évidence de ce décalage entre les idées défendues par les chercheurs et les choix de mesures prises par les politiques pour gérer les violences à l'école peut trouver son origine dans la détermination d'une stratégie politique visant une baisse des chiffres à des fins électorales en faveur de la campagne présidentielle du candidat N. Sarkozy. En effet, à cette période, N. Sarkozy, ministre de l'intérieur de Mai 2002 à Mars 2004 puis de Mai 2005 à Mars 2007, commence à préparer sa candidature à la présidence de 2007 dont l'axe politique privilégié est celui de la sécurité intérieure, sur laquelle nous reviendrons dans le point 1.3.

### 1.1.2.5 L'influence des directives européennes sur les mesures éducatives nationales

Il nous semble essentiel enfin d'identifier un autre facteur influent au cours de cette période qui contribue à orienter certains choix en matière de politique éducative. D'abord, les lois de décentralisation (1982) ont débuté sous le gouvernement Mauroy et se caractérisent par le transfert des compétences du pouvoir central (Ministère) vers le local (chef d'établissement) et leur répartition entre les différentes entités (communes, département, région et Etat). Ces lois confèrent aux établissements une certaine autonomie administrative, pédagogique et financière et ont eu pour conséquence comme le prétend C. Lelièvre (1990) à « hiérarchiser les établissements ». Pour R. Ballion (1993) ces lois tendent « à poser le niveau local comme niveau pertinent des problèmes sociaux (…) chaque établissement est désormais perçu comme placé dans une situation particulière qui requiert des solutions appropriées » (pp.9-10).
Ces lois revêtent à nouveau deux conceptions divergentes puisque certains voient à travers cette autonomie des possibilités d'adaptation du système éducatif aux spécificités locales notamment pour les établissements dits « populaires » là où d'autres dénoncent une différenciation des établissements qui conduit à construire l'image et la réalité d'une « école à deux vitesses » (Lelièvre, 1990, pp. 223-224). L'approche territoriale des difficultés scolaires privilégiées par ces lois de décentralisation explique le maintien de la politique poursuivie et des discours maintenus par les ministres durant cette deuxième période sur les catégorisations d'établissements illustrées à travers le cas des ZEP par exemple et témoigne de la nature répressive du choix des réformes éducatives axées sur la responsabilisation des acteurs face aux actes d'incivilités vus plus haut. Elles privilégient une approche locale du traitement des violences en milieu scolaire et ont en outre contribué à remettre en cause la gestion centralisée de la France, perçue comme un frein à la gestion des systèmes éducatifs de nos voisins européens, nous y reviendrons dans le chapitre 7.

Depuis les années 2000, les politiques d'éducation et de formation de l'Union Européenne ont édifié, par le traité de Lisbonne[16], un programme pour favoriser la croissance et l'emploi qui place la connaissance au cœur du projet et comme principale ressource pour la réussite de l'Europe. Les décideurs politiques ont convenu que « l'éducation et la formation contribuent à faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». L'ambition de ce traité se traduit par la formulation de trois objectifs stratégiques en matière d'éducation et de formation : améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne ; faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation et ouvrir ces systèmes au monde extérieur. Ce traité a notamment débouché sur la notion de « formation tout au long de la vie ». L'intégration de cette expression par l'Ecole de demain l'obligera à considérer que « les performances

16 *Traité de Lisbonne*, (2009), Site de l'Union Européenne, http://europa.eu/lisbon_treaty/take/index_fr.htm

économiques futures de la Nation dépendent de la richesse du « capital humain », ce qui conduit à justifier l'ambition d'accroître le niveau de formation et de qualification des individus, l'émergence et le développement des emplois requérant des qualifications fondées sur le savoir-être et la relation à autrui dans certains domaines d'activité ». Le traité de Lisbonne, tente, dans un monde globalisé et en évolution permanente d'identifier les enjeux du 21ème siècle et dit se positionner comme le garant de l'intérêt des citoyens. Il s'inscrit surtout dans une volonté de relever les défis économiques et sociétaux futurs de manière collective et unifiée tout en favorisant l'uniformisation des pratiques des 27 pays européens pour plus de cohérence et d'efficacité. Le souci recherché est de « permettre d'adapter les institutions européennes et leurs méthodes de travail, de renforcer la légitimité démocratique de l'Union et de consolider le socle de valeurs fondamentales ».
Ces différents discours européens, centrés sur l'intérêt des enjeux économiques futurs identifient les nouvelles orientations que le système éducatif national français doit aujourd'hui considérer. Les emplois de demain requièrent de nouvelles compétences, axées sur des critères relatifs au savoir-être, comme garantie de l'employabilité (*Évaluer et Valoriser*, 2009, p.129) qui tranche avec le système de qualification français qui a largement dominé notre société durant la période tayloriste pendant laquelle les activités et les postes étaient stables et spécialisés.
Dans la même lignée, le processus de Bologne[17] (1999) vise à créer un espace européen de l'enseignement supérieur afin de faciliter la mobilité des individus et l'attractivité de l'enseignement. Il appartient néanmoins à chaque pays de rejeter ou d'en adopter les principes car il ne s'agit pas d'un traité, mais la pression internationale les y encouragent vivement pour favoriser une uniformisation de la gouvernance des systèmes éducatifs du supérieur tout en conservant des particularismes nationaux en ce qui concerne l'intérêt culturel.

D'autres lois, comme la Loi Organique relative aux Lois de Finances[18] (LOLF), datant de 2001 vise à instaurer une gestion plus démocratique et plus efficace des dépenses publiques par le biais d'indicateurs, pour une réforme en profondeur de la gestion de l'Etat. La LOLF est inspirée d'une nouvelle conception de la gestion publique qui traduit le passage de la recherche de moyens à l'obligation de résultats pour promouvoir une logique de modernisation du management des organisations publiques. Nous pouvons également citer la Révision Générale des Politiques Publiques[19] (RGPP), datée de 2007 et inscrite dans la même volonté de mesure de l'efficacité publique que la LOLF.

Durant cette période, le cadre européen a créé de nouveaux programmes d'évaluation. C'est le cas des enquêtes PISA[20] (Programme for International Student Assessment), qui constituent un outil de comparaison d'acquisition des savoirs et savoir-faire sur des élèves de 15 ans (tous les 3 ans) dans 3 disciplines (maths, sciences et lecture) dans les pays de l'OCDE et d'autres pays partenaires. Grâce à un questionnaire, PISA évalue les connaissances acquises et le potentiel des élèves à l'apprentissage tout au long de la vie, directement influencé par le traité de Lisbonne. Longtemps qualifiée comme l'une des nations les plus instruites du monde après l'héritage des lumières, les différents rapports PISA apportent des conclusions « mitigées » concernant le cas français dont le niveau d'instruction apparaît comme relativement moyen comparativement aux autres pays européens. En 2006, la France se classait 19ième sur 30 pays de l'OCDE en sciences et 17ième pour la compréhension littéraire et les mathématiques lui faisant perdre 9 places par rapport aux tests effectués en 2003.

17 *Processus de Bologne*, (1999), Site du Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_fr.asp
18 LOLF, (2001), *Site Legifrance* http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000394028&dateTexte=&categorieLien=id
19 RGPP, (2007), *Site du ministère*, http://www.vie-publique.fr/actualite/dossier/rgpp/revision-generale-politiques-publiques-coup-accelerateur-pour-reforme-etat.html
20 Enquêtes PISA*, site de l'OCDE*, http://www.oecd.org/pisa/pisaenfranais.htm

Nous pensons que ce système de comparaison, bien que critiqué, influe sur nos orientations politiques nationales. Comme le soutien B. Hugonnier, directeur adjoint à la direction de l'OCDE, « le rôle de l'OCDE est de développer des instruments d'aide à la décision politique » dont PISA fait partie. Selon lui, ces enquêtes permettent de comparer l'efficience des systèmes éducatifs au niveau le plus macro en comparant ce qui est investi (les dépenses d'éducation) avec les résultats (les performances des élèves) »[21]. Or, ces dernières années, la France est en train d'envisager de manière radicale un nouveau programme scolaire et élargit le débat quant aux rythmes scolaires vis à vis de nos voisins européens. Ces résultats, qui comparent l'efficacité des systèmes éducatifs entre eux incitent la France à faire évoluer, dans ses décisions, la gestion de son système éducatif.

Ces directives ou processus offrent de nouvelles perspectives et de nouvelles ambitions, à l'échelle européenne, celles-ci influent sur la conduite des choix politiques, notamment en matière de traitement des violences scolaire en France. C'est pourquoi il nous semblait important de présenter succinctement ceux qui ont un lien avec le champ de l'éducation et de la formation, nous les réutiliserons dans les deux autres parties de notre travail.

Dans le contexte politique de changement des priorités et des missions éducatives en termes d'acquisition de connaissances de l'école, la NVS s'est imposée en 2006 comme une mesure qui impute à l'école de prendre en charge officiellement la notion de savoir-être à travers la citoyenneté en encourageant la valorisation et l'investissement des élèves dans l'école. L'objectif de cette loi vise à rendre visible la capacité des élèves à faire preuve d'initiative, d'autonomie ou encore de responsabilité dans l'institution.

Au niveau national, ces actions européennes, en plus du « grand débat sur l'avenir de l'école » ont conduit à promulguer la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école promue par le ministre Fillon sous le gouvernement Raffarin en 2005 dans le cadre du projet de réforme du système éducatif français. Cette loi a mis en place un certain nombre d'outils pour une transformation en profondeur du collège (contrat personnel de réussite, bourses au mérite, soutien, suppression du deuxième enseignement de détermination en seconde, partenariat école-commissariat) et a donné naissance plus particulièrement au Socle Commun de Compétences et de Connaissances[22] (SCCC) (Annexe 2-Volume 2). Ce nouveau référentiel est une disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005. Il désigne un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire pour poursuivre leur formation, construire leur avenir professionnel et réussir leur vie en société. Il relie les enjeux de la scolarité obligatoire aux impératifs de formation tout au long de la vie. Le SCCC définit 7 compétences et fournit un nouveau principe d'organisation des enseignements ainsi qu'une nouvelle manière de concevoir les modalités d'évaluation. Ainsi, il doit favoriser une uniformisation européenne des compétences à détenir dans le cadre de l'inscription de l'Europe dans le maintien d'une main d'œuvre compétitive et plus globalement afin de faciliter la convergence des systèmes éducatifs.

L'exemple du discours de X. Darcos sur la volonté de replacer les savoirs au centre du système montre l'influence de cette directive sur notre conception du système éducatif puisque ce SCCC situe les savoir-faire ainsi que les savoir-être au cœur de ses principes fondamentaux. Il participe de la refonte de notre programme scolaire fondateur, lié à l'instruction au profit d'une approche par les compétences. Il ranime donc le sujet de polémique que nous avons évoqué entre ce qui doit être central dans le système éducatif : les élèves et les savoirs en accordant en l'occurrence dans ce cas priorité à l'acquisition des fondamentaux mais dans le respect du rythme des élèves, sur le plan théorique.

---

21 NORMAND, Romuald ; HUGONNIER, Bernard, (2008), « Que valent les comparaisons internationales sur l'école? » *in revue US magazine*, supplément N°661 du 5 janvier 2008

22 Extrait du SCCC, (2006), *Site éducation.gouv*
http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

Mais ce SCCC participe également d'une profonde ambiguïté car il favorise une approche par compétences qui est normalement associée dans les pays scandinaves ou dans le système Belge par exemple, à une évaluation de type formatif[23] qui privilégie une approche « constructiviste » de l'apprentissage (Piaget 1974), (Bruner 1996), dans laquelle les élèves ne sont pas notés et évoluent à leurs rythmes en fonctions d'objectifs individuels qui leurs sont fixés par leurs enseignants. Cette approche est-elle même souvent défendue par les tenants de la pédagogie active qui ont tendance à critiquer l'utilisation de la notation.
Cela étant, en France, même si le socle repose sur un système de compétences, l'évaluation de type normatif[24] est conservée comme nous le verrons au chapitre 4. Encore une fois, le socle ne correspond pas aux mêmes références dans l'esprit des individus et participe d'une certaine confusion qui explique certainement une mise en place difficile et lente du socle en France même si l'idée générale d'acquisition d'un certain nombre de compétences remporte un certain engouement notamment de la part de la communauté éducative. Néanmoins, d'un point de vue fonctionnel et organisationnel, sa mise en place suscite de nombreuses questions comme nous le verrons en profondeur dans le chapitre 4.
Il nous semble important, à travers cet exemple du socle d'avertir le lecteur que si d'autres pays européens se sont emparés des principes de ce socle, chaque pays a, compte tenu de son histoire et de son environnement contextuel, une manière de se réapproprier et de retraduire les directives européennes. Ces recompositions qui prennent forme autour de débats et de réflexions collectives dans les collèges s'inscrivent dans un modèle qui vise la conformité aux normes européennes tout en conservant une certaine singularité qui tient compte des enjeux nationaux et des spécificités de chaque pays. A titre d'exemple, pour mesurer la complexité d'internationaliser les compétences clés (définies par l'OCDE), J.L. Derouet nous a indiqué, lors d'un entretien daté de 2008 (Annexe 17-Volume 2), la difficulté au niveau des standards européens de traduire la notion américaine de « pastoral care » (soin pastoral?) qui n'a pas de sens chez nous en France. Ainsi, la réappropriation des notions clés qui visent une uniformisation des systèmes passe par une étape de traduction lente afin que les termes choisis fassent avant tout sens à l'échelle nationale. Ces retraductions expliquent la difficulté pour certains acteurs à mettre en place ces nouvelles procédures car elles facilitent l'interprétation personnelle des dispositions, comme nous le prouverons avec la NVS et le SCCC dans le chapitre 4.

Ainsi, si ces différentes directives européennes mettent du temps à se mettre en place et à être visibles en situation, elles ont pour objectif d'uniformiser la gestion des systèmes éducatifs en Europe, provoqué par une mise en comparaison systématique de ces organisations entre elles selon différentes modalités. Le changement d'échelle de ces projets incite la France à envisager de nouvelles perspectives et orientations en matière éducative comme les chiffres de l'OIVE ou de l'INSERM sur les violences en milieu scolaire peuvent y inviter. En comparant les différents pays sur l'état des violences à l'école, l'Europe investit dans de nouvelles décisions en matière de politique de lutte contre l'échec scolaire, de décrochage, d'absentéisme, sur la violence, sur ses programmes ou encore sur la gestion du vieillissement de la population. Ces défis politiques internationaux donnent une idée des priorités à suivre dans le futur et témoignent aussi de la difficulté de notre pays d'adapter ces nouvelles exigences aux problématiques et spécificités françaises. Ces exemples de lois, statuées à l'international, prouvent que nos orientations changent et visent un but commun pour les systèmes d'éducation et de formation en Europe, dans lesquels

23 Évaluation menée pendant le processus d'apprentissage ou d'action pour améliorer celui-ci. L'évaluation formative a donc pour 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.
24 Évaluation dont les résultats sont confrontés à une norme, à une référence. Proche de l'évaluation critériée, elle intervient au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant.

« les acteurs sont invités à acquérir les compétences nécessaires à l'entrée dans la société de connaissance » (Traité de Lisbonne).

### 1.1.2.6 La NVS de 2006 : une nouvelle manière d'envisager le traitement des incivilités

Ainsi, concernant le cas français, cinq mois seulement après la crise de banlieues de décembre 2005 qui avait enregistré des violences perpétrées à l'encontre des lieux publics tels que l'école, une nouvelle mesure éducative apparaît, annoncée par le BO en mai 2006, qui tranche radicalement avec celles envisagées jusqu'ici, à savoir la NVS[25] (Annexe 1-Volume 2), celle-ci est au cœur de ce travail de recherche. Elle constitue une réforme qui semble prendre en considération, dans le discours, certaines des recommandations propres à la gestion de la violence à l'école et également aux aspects managériaux du système éducatif. En effet, on peut lire dans le BO que la NVS « contribue, en donnant des repères aux élèves, à faire le lien entre la scolarité, la vie scolaire et la vie sociale. Elle est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui. Comme toutes les notations qui sanctionnent un apprentissage, elle évalue aussi les progrès réalisés par l'élève tout au long de l'année scolaire ». Aucun chercheur, ni aucun ministre n'avait pourtant jusqu'alors préconisé une évaluation des attitudes selon 3 items (assiduité et ponctualité, respect des règles collectives et implication dans la vie citoyenne) au cours de cette période dans le traitement des violences scolaires (la note de conduite avait été supprimée dans les années 60). Sous forme de note chiffrée qui compte pour la moyenne générale et le diplôme national du brevet, elle est présentée comme visant à la fois à répondre au problème croissant des incivilités et se situe comme une volonté de revaloriser les élèves conformes aux exigences scolaires et qui font preuve de citoyenneté. Nous expliquerons ultérieurement pourquoi la NVS est présentée par ces concepteurs comme étant une véritable innovation pédagogique (1.2). Mais d'ores et déjà, nous pouvons annoncer qu'elle constitue une nouvelle manière d'envisager le traitement des incivilités et qu'elle corrèle la problématique nationale sur les violences scolaires avec la politique préconisée par l'Union Européenne en matière d'éducation.

Ceux qui ont conçu la démarche voient dans la NVS le moyen d'imposer l'idée du métier d'élève. Cette idée impose à l'école de prendre en charge le développement de la capacité des élèves à exercer leur métier conformément aux attentes de l'école et à valoriser leur investissement. Cette approche défend une conception valorisante de la sanction à laquelle la communauté éducative doit participer collectivement. Elle permet en outre à chaque acteur du système, élèves, communauté éducative et familles de se réapproprier la dimension éducative qui lui est imputée par l'officialisation de la notation du comportement des élèves. Elle instaure un lien de personnalisation, d'individualisation et de contractualisation entre l'élève et l'institution, révélateur de la volonté ministérielle de renouer avec un certain nombre de valeurs, de réaffirmer le sens du règlement et une autorité et d'imposer l'implication de la communauté enseignante dans cette démarche d'évaluation. Un an plus tard, son inscription au SCCC (Annexe 2-Volume 2) l'intègre dans une conception qui privilégie l'apprentissage des savoir-être et des compétences citoyennes (piliers 6 « autonome et initiative » et 7 « compétences sociales et civiques ») promus dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

25 Note de vie scolaire (2006), Circulaire N°2006-105 du 23-6-2006, *Extrait du Bulletin Officiel*, http://www.education.gouv.fr/bo/2006/26/MENE0601604C.htm

Cette disposition procède à nouveau de deux logiques différentes. Elle représente à la fois une réforme qui sur le plan national se légitime par la recrudescence des incivilités dans les collèges de France, mesure qui sur le plan de son annonce uniquement est pourtant interprétée et assimilée par la communauté pédagogique comme un mesure répressive, stigmatisante et dangereuse compte tenu du mélange qu'elle exerce entre les acquis fondamentaux et la discipline relative aux savoir-être. Outre cette approche et sur une autre échelle, la NVS s'est intégrée dans une logique inductive internationale en apparaissant comme une mesure qui permette de rendre compte de la citoyenneté et des initiatives des élèves inscrits dans un socle de compétences. Ces deux logiques répondent donc à la fois au souci national français des violences à l'école et au devoir européen de faire de la nation française une nation apte à assurer un « capital humain » compétitif par la visibilité de ses compétences. En ce sens la NVS devient également un outil de régulation des comportements. L'approche communicationnelle, fonctionnelle et structurelle des enjeux de la NVS que nous avons choisi dans cette thèse nous a semblé pertinente pour analyser et révéler les enjeux des acteurs situés à des échelons hiérarchiques divers du système.
Nous allons revenir tout au long de cette thèse et de manière approfondie sur la question de la NVS mais dans le cadre de cette partie concernant la conception politique du traitement des violences, nous voulons simplement montrer que cette mesure constitue une nouvelle politique de lutte officielle contre les incivilités qui rompt avec les mesures dites « répressives » choisies jusque-là tout en rendant compte d'une politique de conciliation d'enjeux nationaux et plus globaux sur le plan théorique.

L'analyse de cette période qui s'étend des années 2002 à 2007 a montré une certaine inflexion dans l'évolution du traitement politique des violences en milieu scolaire. Cette période est marquée par l'intégration de la communauté de chercheurs dans le débat politique mais leurs apports scientifiques ne sont pas vraiment suivis d'effets puisque les mesures envisagées au cours de cette seconde phase s'avèrent éminemment répressives. Ce qui ressort à travers l'analyse des discours politiques, c'est d'abord le décalage entre la participation active de la communauté scientifique au débat et la faible prise en compte de leurs préconisations dans les mesures éducatives décidées par les ministres successifs. Ensuite, ce décalage rend compte de l'écart entre la nature des recommandations de la recherche et les mesures politiques adoptées. Cette idée est révélée par notre analyse qui met en évidence la manière dont les ministres successifs utilisent les recommandations issues de la recherche en dévoyant certains de leurs concepts à des fins politiques. Cette stratégie politique est significative d'une politique sécuritaire et répressive qui va à l'encontre du positionnement des défenseurs d'une prévention pour gérer le problème des violences scolaires.
Cette période se caractérise en outre par une nouvelle mesure, la NVS, qui favorise une approche locale et une nouvelle manière d'appréhender la problématique des incivilités. Annoncée par le BO de juin 2006 pour être appliquée dès la rentrée scolaire suivante, la NVS 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 ou expérimentation préalable. De fait, elle est le fruit d'une vision de l'institution auxquels seuls les politiques ont participé. Ainsi, elle défend une conception de l'élève vu comme « un métier », qui doit se conformer aux exigences scolaires. Révélatrice d'une vision de l'école défendue par les acteurs politiques de droite comme L. Ferry, X. Darcos, F. Fillon, G. De Robien, N. Sarkozy, elle renforce le clivage entre les fondements affichés lors de sa mise en place, qui paraissent en accord avec les volontés politiques et directives européennes de cette période, et sa légitimité sur le terrain, auprès de la communauté éducative qui la perçoit comme une mesure cherchant à remettre en cause les modalités communicationnelles, idéologiques, fonctionnelles et organisationnelles de l'école. La vision « unilatérale » des acteurs politiques va continuer de primer sur la période suivante.

Une troisième période nous semble devoir être distinguée de la précédente, compte tenu de la nature des mesures adoptées à partir de 2007 qui se caractérisent par une forme de judiciarisation dans le traitement des violences en milieu scolaire. En fait, cette période poursuit la politique répressive de la phase antérieure car comme nous avons pu l'exposer, le ministre de l'intérieur N. Sarkozy de Mai 2002 à Mars 2004 puis de Mai 2005 à Mars 2007 va changer de statut à partir d'avril 2007 pour devenir président de la République. Les violences en milieu scolaire sont plus que jamais, à compter de 2007, un axe politique prioritaire au centre du programme politique de l'UMP. En outre, si les ministres continuent de privilégier cette stratégie, c'est également parce que la gestion des violences scolaires dépasse le cadre des problématiques franco-françaises, elle est l'objet de défis au sein de la communauté européenne. Ce renforcement de la volonté de faire de la lutte contre les incivilités un argument politique prioritaire va contribuer à accentuer la nature coercitive des réformes éducatives.

### 1.1.3 Période 3 : Le temps de la judiciarisation des violences scolaires de 2007 à 2010

#### 1.1.3.1 La « surmédiatisation » des violences scolaires

Nous avons choisi de faire commencer cette troisième période par la date d'entrée du Président N. Sarkozy dans ses fonctions en avril 2007 car elle est selon nous révélatrice d'une certaine façon d'appréhender le problème des incivilités, cette démarche doit être reliée au choix de son programme politique axé sur «la sécurité intérieure». Cette période est révélatrice, à la fois, d'une rupture, celle de l'approche « politisée » de la question des violences scolaires qui se renforce par rapport à l'époque antérieure par une forme « d'ultra sécurisation », et d'une certaine continuité concernant la collaboration « théorique » entre ministres et chercheurs, analysée précédemment, d'une part, et l'influence des nouvelles normes édictées par le cadre européen (vu dans la période 2), d'autre part.

Le programme politique de N. Sarkozy énonce clairement la volonté de créer des peines plancher pour les multi récidivistes, de placer sous tutelles les parents qui n'assument pas leurs obligations et de supprimer leurs allocations familiales ou encore de réformer l'ordonnance de 1945 sur la responsabilité pénale des mineurs. Aux vues de l'accroissement des violences, N. Sarkozy va faire de la lutte contre les incivilités son cheval de bataille. Son engagement pour conduire une politique sécuritaire a pour objet de convaincre, de rassurer l'opinion publique sur ce phénomène. Ainsi, l'hypermédiatisation des faits de violence alimente ou en tous cas participe à rendre sa stratégie politique populaire auprès d'une partie de la population.

Qu'il s'agisse de la crise des banlieues ou de faits divers ponctuels sur des violences subies par des élèves ou des enseignants, la médiatisation de faits divers quasiment quotidiens par les divers supports de communication (TV, presse, Internet) donnent le sentiment que l'école est actuellement touchée de plein fouet par des violences très graves, voire criminelles, sentiment général contre lequel la communauté de chercheurs essaie de lutter. Un article du monde diplomatique intitulé « violence à l'école, violence de l'école »[26] témoigne de cette « sur-médiatisation » et de ses enjeux sous-jacents « les accidents graves ne sont cependant ni aussi nouveaux ni aussi répandus qu'on le prétend au regard de leur médiatisation ou aux vues des statistiques officielles. Les chiffres sur lesquels le Ministère s'appuie pour évaluer l'évolution de la « violence à l'école » sont le produit d'une construction politique qui a pour effet de rendre *visibles* certains problèmes ». Nous rejoignons les analyses des auteurs de cet article concernant l'accentuation de l'utilisation politique

26 GARCIA, Sandrine ; POUPEAU Frank, (Octobre 2000), « L'enseignement pris en otage », in site en ligne *Le Monde Diplomatique*, « Violences à l'école, violence de l'école », octobre 2000, http://www.mondediplomatique.fr/2000/10/PETRELLA/14338

des chiffres annoncés par les médias à des fins « électoralistes » et grâce auxquels, selon ces mêmes auteurs, « les effets d'annonce gouvernementaux cherchent à légitimer une politique sécuritaire dans le domaine éducatif ».

### 1.1.3.2 Des faits divers transformés en lois de circonstances

En outre, si cette médiatisation suit une tendance que nous avons déjà soulignée et qui se confirme, certains chercheurs et journalistes abordent un phénomène nouveau, celui de la « judiciarisation » de la violence en milieu scolaire. Ce phénomène traduirait l'idée que la politique présidentielle relayée par le gouvernement en place s'empare des faits divers sur les violences scolaires, fortement médiatisés pour en faire des lois de circonstances. La crise de banlieues de 2005 en constitue un exemple édifiant. En effet, un article de la fondation Copernic[27] déclare que la mise en Etat d'urgence du système judiciaire suite aux émeutes de banlieues aurait favorisé « des réponses pénales extraordinaires » outrepassant les textes législatifs pour favoriser le nombre de comparutions immédiates alors même que les infractions commises pendant ces évènements auraient dû procéder d'un simple rappel à la Loi. L'auteur de cet article souhaite démontrer que ce choix de procédure a été éminemment répressif « puisque 60% des prévenus n'avaient aucun casier judiciaire et n'auraient jamais dû se voir infliger d'emblée une peine ferme d'emprisonnement ». L'auteur élargit ces exemples, « au fil des ans, sans vrai débat, sont ainsi devenus légaux : les contrôles d'identité, les interrogatoires à distance par vidéo-conférence, la fouille des véhicules lors d'une simple enquête policière, la conservation des données de connexions sur Internet et des images de vidéo surveillance pendant un an, la possibilité de l'anonymat des témoins, les centres fermés pour mineurs, les sanctions éducatives dès l'âge de dix ans, la rémunération des indicateurs de police, les gardes à vue de 4 jours, tout cela sous prétexte d'incriminations aux contours flous comme celles de "criminalité organisée"(Loi Perben 2) ou simplement de "menaces pour l'ordre public" ». Cet élargissement du pouvoir octroyé à la police, renforce l'axe sécuritaire défendu par le gouvernement. Le caractère de cette politique généralisée de nature répressive s'élargit jusqu'au domaine de l'éducation et devient un marqueur de ce gouvernement si l'on en croit la manière avec laquelle le gouvernement Hollande (mai 2012), qui vient de lui succéder, critique le « tout répressif » en cherchant une solution pour éviter les contrôles d'identités abusifs par exemple.

### 1.1.3.3 Le retour des plans anti-violence

Si la succession des plans anti-violence a connu un net ralentissement entre 2002 et 2009, notamment à cause des analyses et critiques portées par les spécialistes du monde de l'éducation, 2009 marque une reprise de ces plans, ceux-ci étant voulus par le ministre de l'éducation nationale X. Darcos puis par le ministre L. Chatel. Le choix des mesures répressives relatives à la reprise des nouveaux plans anti-violence sont à corréler avec les différents faits divers médiatisés récemment en la matière : par exemple l'intrusion dans quelques collèges de groupes d'élèves à des fins de règlement de comptes ou de violences graves perpétrées à l'encontre d'enseignants ou de camarades. Un article du Figaro au titre choc « Tirs, agressions au couteau, engins explosifs… une note de la police dresse un état des lieux alarmant »[28], daté du 7 avril 2010 illustre bien comment les médias élaborent des articles de recensement des faits divers « alarmistes » et « sensationnalistes » dans le

27 SIRE-MARIN, Evelyne, (2006), « L'état d'urgence, rupture de l'état de droit ou continuité des procédures d'exception ? », in Site en ligne *Fondation Copernic*, janvier 2006
http://www.fondation-copernic.org/spip.php?article101

28 CORNEVIN, Christophe, (2010), « Tirs, agressions au couteau, engins explosifs… une note de la police dresse un état des lieux alarmant », in site en ligne, *Le Figaro*, 7 avril 2010
http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/04/07/01016-20100407ARTFIG00042-ecole-chronique-de-la-violence-ordinaire-.php

domaine scolaire donnant l'impression qu'ils gangrènent l'école. Parallèlement, les recherches de l'OIVE prouvent que les violences sont moins fréquentes mais plus graves comme vu précédemment et que ce sont les incivilités qui dominent. Comme l'annonce E. Debarbieux (2002) « En France, ces enquêtes montrent que les intrusions ne représentent qu'1% des cas de violences » et que « les faits de violence sont d'abord intérieurs aux établissements dans leur immense majorité ».

Pourtant, le plan Darcos[29], daté de mai 2009, annonce la création d' « équipes mobiles de sécurité » après une annonce du président de la république favorable à la "sanctuarisation" des établissements, suite à des incidents survenus dans certains collèges et lycées.
Toujours en 2009, L. Chatel, successeur de X. Darcos au poste de ministre de l'éducation définit « un "plan de sécurisation"[30], comprenant des "diagnostics de sécurité" (pouvant aboutir au cas par cas à l'installation de clôtures et de systèmes de vidéosurveillance) et un plan de formation à la gestion de crise et à l'exercice de l'autorité devant toucher à terme 14 000 personnes »[31].
Ces deux derniers plans anti-violence crées à cette période prennent une tournure particulièrement coercitive et sécuritaire par le développement notamment d'outils de traçabilité des individus délinquants. Nous pensons en outre que ces mesures ont également pour objectif de satisfaire une partie de l'électorat dont les attentes en matière de sécurité correspondent au choix de la politique défendue par ce gouvernement. Ces plans, comme des lois de circonstances se placent comme une réponse aux faits divers mis en évidence dans la presse, alors qu'ils restent rares. C'est pourquoi nous pensons qu'ils ont plutôt vocation à nourrir les promesses électorales de diminution des violences.

### 1.1.3.4 La persistance du décalage entre les préconisations issues de la recherche et les réformes ministérielles adoptées

Alors que la période précédente était en partie marquée par la recherche d'un consensus « timide » entre chercheurs et politiques, les mesures votées témoignent, à travers la réalité des faits, d'une forme d'unilatéralité des décisions en faveur de l'orientation politique poursuivie, jouant sur certains contextes d'urgence pour répondre au problème croissant des incivilités. De la même manière que la NVS, ces différents plans s'avèrent en totale inadéquation avec les préconisations de la communauté scientifique même si ces derniers continuent à collaborer et à soumettre leurs idées au milieu politique. Aussi, certains chercheurs s'indignent et témoignent de leur désaccord vis à vis des mesures ministérielles en vigueur.
Concernant le retour à la sanctuarisation du plan Darcos par exemple, des chercheurs comme E. Debarbieux, se positionne à l'encontre des mesures qui encouragent à « sanctuariser » l'école et qui renforcent la violence institutionnelle qu'elle peut exercer envers certains élèves. Ce sociologue est contre « l'idée d'une école-forteresse coupée de sa communauté de voisinage (car celle-ci) est dangereuse. Clore des espaces publics, des écoles, risque de faire de ces lieux une cible encore plus importante. En cela l'idée de clôture est contre-productive »[32]. L'intervention de la police dans

29 DARCOS, Xavier, (2009), *Point d'étape et programme d'action pour 2009*, dossier de presse in site en ligne ministère de l'éducation national, La documentation française http://www.education.gouv.fr/cid23517/point-etape-programme-action-pour-2009.html
30 CHATEL, Luc, (2009), *Sécurisation des établissements scolaires*, dossier de presse in site en ligne ministère de l'éducation nationale, La documentation française http://www.education.gouv.fr/cid49033/securisation-des-etablissements-scolaires.html
31 FOURNIER, Audrey, (2010), « Retour sur vingt ans de plans de lutte contre la violence scolaire », in site en ligne, *Le Monde*, 7 Avril 2010, http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/04/07/retour-sur-vingt-ans-de-plans-de-lutte-contre-la-violence-scolaire_1329941_3224.html
32 DEBARBIEUX, Eric, (2002), « Les citoyens sont les protecteurs naturels de l'école », *in Revue en ligne, conseil de l'Europe*, 3 décembre 2002

l'école comme mesure coercitive peut contribuer à renforcer le sentiment de rejet que certains jeunes éprouvent à l'égard de l'école. Un autre chercheur C. Lelièvre, dans une interview accordée au café pédagogique[33], explique que les incivilités « relèvent d'abord de ce qu'il est convenu d'appeler la « prévention » où les modalités pédagogiques et parfois la « gestion des conflits » peuvent avoir toute leur place. Or c'est précisément ce qui est peu pris en compte, y compris dans la formation des enseignants et des éducateurs en général ». Selon cet auteur, le traitement des incivilités implique une organisation collective entre enseignants : « il est tout à fait remarquable que les succès les plus probants de la lutte pour réduire l'ampleur et l'intensité des violences scolaires passent par certaines mises en œuvre collectives, par le collectif ».

D'autres exemples de contestation existent, ainsi suite à la tenue des « Etats généraux de la violence en milieu scolaire », un article du *Monde* de 2009[34], témoigne de la difficulté, lors de ces Etats généraux réunissant les chercheurs spécialisés dans le traitement des violences et le ministre de l'éducation, à réaliser un consensus entre les acteurs présents. L'auteur constate que « L. Chatel a tenté une impossible synthèse entre les recommandations des chercheurs et la rengaine sécuritaire de son camp. Résultat, des propositions où le meilleur côtoie le pire et qui manquent l'un de leurs objectifs - faire le consensus ». Si le ministre reconnaît l'utilité et l'importance de se montrer précis et de distinguer les différentes formes de violence, un des seuls consensus trouvés avec les chercheurs concerne la formation des enseignants à la gestion de ces violences. Sur les autres points, le ministre a conservé une politique sécuritaire « coercitive » pourtant condamnée par la communauté de chercheurs en confirmant par exemple la suppression des allocations pour les familles dites (selon le ministre) « démissionnaires ». Cet article relate également les propos d'un syndicat représentant résumant cette unilatéralité : « s'il avait écouté, il aurait entendu l'exigence de prévention et les limites de la réponse par la seule répression ».
Les choix politiques qui consistent à adopter des mesures éducatives de nature punitive et judiciaire sont assumés par le gouvernement de N. Sarkozy et révèlent une forme de fermeté des décisions et de radicalisation du positionnement des politiques à l'encontre des préconisations de spécialistes de la question des violences à l'école. Cette orientation prouve le durcissement des actions politiques dans le traitement des violences à l'école. J.C. Basson, (2010)[35] explique, à la fois, le paradoxe de l'usage de la répression dans la lutte contre les violences scolaires et donne des alternatives à cette conception. Une de ces citations nous semble très pertinente pour comprendre la manière dont il justifie le recours à la répression en expliquant son inutilité face aux violences scolaires : « Définies selon des critères peu rigoureux, difficilement objectivables et hiérarchisables, perçues différemment selon le temps, le lieu et les acteurs, mesurées approximativement ou volontairement tues, entretenues par la confusion des règles ou échappant aux codifications normatives, causes et conséquences de la déstabilisation de la communauté scolaire, les violences perpétrées à l'école ne semblent obéir à aucune des conditions élémentaires permettant d'envisager leur répression. Tant et si bien que l'on se trouve devant le paradoxe suivant : minant les bases du modèle traditionnel de régulation de la société scolaire, les exactions commises au sein de l'école se nourrissent, en retour, de son dérèglement généralisé et rendent, de fait, la répression nécessaire, alors même que les modalités justifiant son recours ne sont plus assurées. Par ailleurs, on l'a vu, ces dernières sont

---

http://www.coe.int/t/f/com/dossiers/interviews/20021203_Interv_Debardieux.asp

33 JARRAUD, François, (2010), « Violence scolaire : changer de paradigme pour Claude Lelièvre », in *site en ligne, Le café pédagogique*, interview de Claude Lelièvre, 11 Aout 2010
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/ViolencescolaireLelievre.aspx

34 SOULE, Véronique, (2009), « Violence scolaire : le grand écart de Chatel », in Site en Ligne, *Libération,* « Éducation: les enjeux, les débats, Violences à l'école », Discours du 9 Avril 2009,
http://www.liberation.fr/societe/0101629284-violence-scolaire-le-grand-ecart-de-chatel

35 BASSON, Jean Charles (1999), « Le cas des violences scolaires », *in revue en ligne d'histoire de l'enfance « irrégulière »* N°2, mis en ligne le 30 juillet 2010
http://rhei.revues.org/index39.html

soumises à de tels aléas qu'il y a peu de chance qu'elles soient réunies simultanément. Le seraient-elles qu'elles rendraient toute répression inutile et impensable ». L'auteur souligne les apports de la communauté scientifique qui rejette tout recours systématique au traitement judiciaire de ces violences en milieu scolaire.

Pour terminer sur la mise en évidence du clivage entre prévention d'un côté et « hyper réglementation » (Bonafé Schmitt, 1997) de l'autre, les chercheurs B. Charlot et J.C. Emin (1997) analysent la stratégie politique de répression comme faisant "du rappel à la loi le maître mot de la politique de prévention, tout se passe comme si on assistait à une abdication de la part des "éducateurs" au profit des "juristes" pour gérer la conflictualité scolaire" (pp.261-262), analyse qui illustre particulièrement bien la politique en vigueur au cours de cette troisième période. Cette stratégie politique s'appuie sur la défense d'une conception de l'institution telle que nous l'avions définie dans la seconde période et qui privilégie le recours à la justice pour répondre aux incivilités afin de faire prendre conscience aux éléments perturbateurs des conséquences de leurs actions et de les mettre face à leurs propres responsabilités, il s'agit selon cette démarche de mettre ces perturbateurs sous le coup de lois.

C. Boltanski et E. Chiapello (1999) traitent dans leur livre des mouvements d'idées qui parcourent le capitalisme et des spécificités de l'idéologie néo-libérale. Ainsi, ils mettent en évidence que le mouvement d'idée consistant à reporter la responsabilité des violences sur l'élève, sommé d'adopter une attitude civique, renvoie à la nécessité pour chacun d'être autonome, processus d'autonomisation recherchée dans un monde connexionniste qui implique pour l'usager de faire ses propres choix en s'engageant dans des décisions qui l'impliquent personnellement (Moeglin, Tremblay, 2001, pp.28-29). Cette stratégie politique coercitive permet au gouvernement actuel de se dégager de toute responsabilité par rapport aux dysfonctionnements rencontrés en les reportant sur la responsabilité des individus et sur l'école. La presse elle-même relève les motivations idéologiques de type néo libérales de cette stratégie de désengagement de l'Etat: « les discours visant à reporter sur l'école des espoirs de promotion sociale dont le politique refuse désormais de se charger, parce qu'ils sont incompatibles avec les choix néolibéraux effectués par ailleurs. Accepter de telles exigences, c'est participer de « l'illusion promotionnelle » qui rend l'école détestable aux yeux de ceux qui attendent d'elle ce qu'elle ne peut justement pas leur fournir (ou alors seulement au rabais) : un travail, une place dans la société, une identité sociale. En demandant à l'école de faire ce qu'elle ne peut pas faire (démocratiser la société), on ne peut conclure qu'à son indignité et décider qu'une telle institution mérite ce qui lui arrive »[36].

Ainsi, nous constatons une distorsion durant cette période, plus visible que la précédente, entre les choix politiques relatifs aux violences décidés par le gouvernement en place et les recommandations de chercheurs qui critiquent ouvertement les orientations privilégiées par les décisionnaires et révélatrices d'une certaine conception de l'institution scolaire. Même si dans le discours, l'ambiguïté d'un consensus est maintenue à travers une collaboration toujours d'actualité comme le confirme E. Debarbieux dans un discours donné suite à la tenue des Etats généraux en 2010 « tout le monde n'est pas d'accord mais les restitutions qui viennent d'avoir lieu prouvent qu'il existe un consensus sur certaines mesures »[37].

36 GARCIA, Sandrine ; POUPEAU Frank, (Octobre 2000), « L'enseignement pris en otage », in site en ligne *Le Monde Diplomatique*, « Violences à l'école, violence de l'école », octobre 2000, http://www.mondediplomatique.fr/2000/10/PETRELLA/14338

37 LANGANAY, Jean-Yves, (2010), « Les Etats généraux de la sécurité à l'école », in site *Education et Devenir*, Extrait des discours de E. Debarbieux, 15 mars 2010 http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article186

### 1.1.3.5 « L'illusion discursive » des apports de la communauté scientifique dans les choix politiques révélatrice d'une certaine conception de l'éducation

Ainsi, suite au retour des plans anti-violence et concomitamment aux Etats généraux contre la violence à l'école, le criminologue A. Bauer a édité un rapport à la demande du ministre L. Chatel, (Rapport 2), qui met en perspective la collaboration entre politiques et chercheurs. La lettre de mission du ministre Chatel à A. Bauer détaille les raisons de la sollicitation du criminologue et la nature des préconisations à effectuer. L. Chatel explique qu'il a présenté un plan de sécurisation (vu plus haut) visant à répondre aux problèmes de délinquance et qu'il attend de ce chercheur l'exploration de nouvelles pistes de réflexion sur les sanctions disciplinaires et la place des familles (p.2). A. Bauer situe ce rapport comme une contribution au débat puisque L. Chatel précise « qu'il vous appartient de me faire toutes recommandations que vous jugerez utiles dans le sens d'une gradation nouvelle des sanctions » (p.2). Sur le second thème de réflexion, le ministre évoque « des expérimentations menées localement ont démontré que l'engagement des familles (…) dans la vie de l'établissement permet de réduire considérablement les tensions dans l'environnement scolaire ». A. Bauer fonde les préconisations de ce rapport sur le recueil de témoignages concernant l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (enseignants, syndicats, parents). Il inscrit cette étude dans un projet de recommandations « loin d'un énième plan » en revisitant « le dispositif disciplinaire très archaïque mis en place depuis des dizaines d'années » (p. 8) et fait état des apports de la recherche en recensant les différentes formes de violence à l'école, dont il précise la difficulté à être mesurées.
En faveur d'une approche constructive des apprentissages et après avoir dressé un état des lieux des mesures existantes, il recommande entre autres dans ce rapport l'étendue de dispositifs de mesures précis pour rendre compte des violences, l'adoption d'un code de la paix scolaire et l'application positive des sanctions éducatives, réparatrices et justifiées par leurs commanditaires. Il souhaite que les équipes pédagogiques travaillent autour du règlement intérieur pour renforcer les liens entre les adultes et les élèves dont le rôle doit être reconnu et valorisé. Il opte pour « la pédagogie de l'apaisement » (responsabilité partagée, accompagnement éducatif...) et une collectivisation du travail qui apporte une certaine stabilité et présence aux équipes pédagogiques formées à gérer et prévenir les violences. Enfin sur la relation avec les familles, il encourage à la mise en place d'un contrat d'objectif entre les partis ainsi que leur association à la vie de l'établissement.
L'ensemble de ces préconisations sont conçues selon des intentions préventives sans jamais encourager le recours à des méthodes répressives ou punitives et privilégient le seul travail de la communauté éducative et des partenaires sociaux dans le traitement des incivilités, impliquant une politique de moyens à travers le développement de la formation des enseignants. Ce rapport accorde une prépondérance à la nature des relations à développer entre les acteurs légitimes de l'institution dont seule une communication et un travail collégial peuvent concourir à pallier et prévenir les violences en milieu scolaire.

Nous souhaitons nous arrêter sur deux constats : l'un concernant l'adaptation des préconisations de chercheurs aux nouvelles normes édictées par l'Europe qui rend compte de la manière dont les instances dirigeantes conçoivent de leur côté l'éducation à travers ces instances de régulations européennes. La seconde remarque concerne la manière dont le gouvernement dévoie, à nouveau, certains concepts issus de la recherche pour promouvoir leur politique.

D'abord, certaines des préconisations avancées par l'équipe de recherche dirigée par A. Bauer semblent faire écho aux nouvelles normes et exigences européennes. Le chercheur explique par exemple l'importance du rôle des familles qui repose sur une philosophie de l'éducation fondée sur le principe de l'« éducation tout au long de la vie, l'implication de tous les membres d'une communauté pour élever le niveau d'éducation de tous, cette implication est à la fois un droit et un

devoir pour chacun. (...) L'école devient le lieu clef du développement d'une communauté et cela implique des contacts aussi bien avec les parents qu'avec les habitants en général pour une mobilisation des ressources disponibles » (p.31). Le concept de « formation tout au long de la vie » fait référence au SCCC et aux termes employés par les instances de régulation internationales comme l'OCDE, qui place l'éducation au cœur des défis européens : « la capacité des individus et des pays de tirer parti des avantages de cette nouvelle économie de la connaissance dépend largement de l'éducation, des compétences, des dons et des aptitudes individuelles, c'est-à-dire de la qualité du capital humain »[38]. Ces instances de régulation réclament la participation à la citoyenneté des élèves et ont fait émerger l'importance d'évaluer et de prendre en compte les savoir-être comme en témoigne la NVS par exemple.
En outre, des instances comme le Conseil d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CECS) expliquent, dans un texte du comité de pilotage ministériel[39], l'importance de faire coopérer les acteurs et légitiment l'importance d'une stabilité et d'une harmonisation des équipes éducatives pour un traitement collectif et cohérent des violences à l'école, ce que recommande également A. Bauer dans son rapport (2). C'est une des raisons qui poussent depuis quelques années le gouvernement à opter pour le principe de « subsidiarité » afin de faciliter le passage des réformes globales et nationales à une application locale dans un système d'organisation français de tradition bureaucratique. G. Fotinos (Rapport 3), a réalisé un état des lieux, des analyses et des propositions sur le climat des collèges et des lycées en France. Au sein de cette étude, on relève le constat suivant : (pp.13-14) le débat, qui privilégiait les causes endogènes comme facteur principal des violences à l'école dans les années 70 s'est déporté au cours des 20 dernières années sur des causes exogènes. Selon lui, « cette conception est inductrice de moyens d'action centrés sur le recours aux partenaires sociaux, économiques, culturels et éducatifs locaux » et légitime le traitement local des dispositifs pour pallier au phénomène des violences.
Le pouvoir décisionnaire octroyé aux chefs d'établissement sur le recrutement impulsé par les lois de décentralisation rendent également compte de ce changement de conception dans la manière de gérer le système éducatif qui vise à aplanir la lourdeur réputée des administrations françaises afin de donner davantage d'autonomie aux établissements et faciliter un traitement local des dispositions.
Les éléments qui constituent ce rapport préconisent donc de créer une dynamique collective des acteurs locaux de chaque établissement au service d'une prévention des violences scolaires. Ce rapport conserve à la fois son approche préventive tout en promulguant que cette approche est conciliable avec certaines évolutions conjoncturelles, notamment celles du cadre européen vers une nouvelle forme de gestion des établissements que la NVS illustre bien, nous le verrons dans le point suivant. Or, ce sont ces mêmes facteurs conjoncturels, qui privilégient une meilleure efficacité du système, qui poussent le gouvernement actuel à recourir à des mesures politiques coercitives pour endiguer les violences scolaires en jouant sur le report de la responsabilité sur les acteurs locaux.

Ainsi, nous pensons que les concepts défendus par les instances de régulation européennes et internationales (OCDE notamment) sont soumis à des interprétations personnelles des chercheurs d'une part et des ministres d'autre part qui ne défendent pas les mêmes intérêts.
La communauté scientifique pense par exemple que la formation tout au long de la vie ou le SCCC comportent une dimension de réflexion pertinente sur l'harmonisation des pratiques enseignantes, qu'elles sont l'occasion de débats pour envisager des changements managériaux du système éducatif et des métiers relatifs à l'éducation, nécessaires à son bon fonctionnement. L'intérêt des chercheurs

38 Synthèse de l'OCDE « Apprentissage tout au long de la vie et capital Humain », Aout 2007, *Site de l'OCDE* http://grandsorganismes.gouv.qc.ca/upload/cego/editor/asset/Veilles%20strat%C3%A9giques/Formation%20%C3%A0%20la%20t%C3%A2che/2007-OCDE-apprentissage.pdf
39 MAMECIER, Annie ; RAVARY, Evelyne ; BOUTET-WAISS, Françoise ; SALLÉ, Joël ; NAVES, Pierre ; VIENNE Patricia, (janvier 2004), *Évaluation du dispositif d'éducation à la santé, à l'école et au collège*, rapport MEN, La documentation française http://media.education.gouv.fr/file/03/0/6030.pdf

étant de réfléchir à un nouveau référentiel ou modèle de l'institution. Leur manière d'envisager le développement du « capital humain », terme d'ailleurs qu'ils n'emploient pas, se corrèle à un objectif d'égalité des chances afin de faire en sorte que chaque individu, quel que soit sa classe sociale de départ, atteigne le plus haut niveau d'éducation possible.

Or, à travers ces mêmes instances, le gouvernement actuel entrevoit la possibilité de réformer le système éducatif en privilégiant l'aspect économique des objectifs « de compétitivité » que le contenu des directives de l'OCDE énonce clairement. Cette instance conçoit la notion de « capital humain » à travers « l'activation des conduites des individus, on leur enjoint de « se prendre en charge », d'être « individuellement responsables » de leurs échecs comme de leurs réussites, et ceci doit s'apprendre dès l'école. L'autonomie est donc réinterprétée comme capacité individuelle de faire les choix les mieux adaptés à ses intérêts.
Cette vision légitime des pratiques gouvernementales répressives, celles-ci sont destinées à imposer plus qu'accompagner les mutations du système. En effet, depuis l'arrivée au pouvoir de N. Sarkozy, un des axes prioritaires de sa politique consiste à réformer l'éducation nationale. Corrélé à la crise économique qui a débuté en 2008, l'objectif de cette politique est de réaliser un certain nombre d'économies dans le service public. D'après nos analyses, ces facteurs ou visées sont d'ailleurs porteurs de deux conséquences que nous nommons ici mais que nous étudierons dans la suite de notre travail de recherche.
D'abord, en termes de consensus, la stratégie politique de réforme, même si elle se nourrit des apports de la recherche, consiste à imposer les réformes sans concertation en vue de poursuivre les objectifs et enjeux du gouvernement qu'une concertation éventuelle pourrait freiner, ce sur quoi nous reviendrons au cours de ce chapitre.
Ensuite, la recherche d'économie va à l'encontre de la possibilité même d'octroyer un certain nombre de moyens à l'éducation nationale préconisé par la recherche. La suppression des postes de fonctionnaires (80 000 au total en 3 ans) qui s'est ouverte en 2007, ainsi que la suppression de filières spécialisées comme les RASED, les SEGPA...démontrent cette volonté de « dégraisser le mammouth » pour reprendre la formule du ministre C. Allègre (1997).
En outre, ce que l'Etat ne peut plus prendre en charge économiquement, est reporté sur les acteurs eux-mêmes en sollicitant leur autonomie et en réaffirmant leur « responsabilité » par la prise en charge de leur apprentissage, plus conforme aux nouvelles préconisations européennes.
Sur le plan national, le traitement réservé aux éléments perturbateurs qui ne respectent pas les codes scolaires à travers la Loi Dati[40] illustre cette volonté de détection précoce de la délinquance. Mais d'autres mesures de cette période, comme la création d'internats spécialisés, la suppression des filières SEGPA ou RASED, la constitution d'un fichier individualisé de tous les élèves ou la NVS tendent à montrer le sens de la politique choisie par ce gouvernement. Ainsi, plutôt que d'investir dans les moyens humains et financiers (sur l'échec scolaire, le décrochage, l'absentéisme, le redoublement...), le gouvernement actuel pratique le repérage des actes des individus déviants en confiant leur traitement à des instances sécuritaires et coercitives (inspection académique, mairies, police, justice, Ministère) légitimant la politique sécuritaire qui sévit.
Enfin l'approche gestionnaire portée par des lois comme la LOLF ou les lois de décentralisation influence le management des politiques éducatives pour laquelle les acteurs doivent rendre des comptes sur leur rôle à jouer dans l'institution et constitue une démarche, comme nous le verrons dans le point 1.3 qui vise aussi à rendre les individus et les organisations responsables de leur performance. La compétitivité de la France dépend directement du respect des directives promulguées par le cadre européen qui attachent une importance croissante à l'amélioration des systèmes éducatifs européens, par l'éducation et la formation, deux sources de croissance économique. Ces objectifs stratégiques encouragent le gouvernement actuel à créer des écoles

40 Loi Dati, (2007), *Site Legifrance*, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000278633&dateTexte=&categorieLien=id

différentes en relation avec la classe sociale d'appartenance des individus que reflète souvent la césure exercée entre les écoles publiques et privées, que la suppression de la carte scolaire, souhaitée par le président, vient confirmer.

La seconde remarque concerne l'interprétation que nous tirons de l'inadéquation des préconisations du rapport d'A. Bauer avec les mesures votées par le ministre Chatel comme nous avons pu le constater auparavant. Quand nous regardons de plus près les mesures éducatives adoptées par le ministre dans son plan de sécurisation daté de 2009, nous voyons par exemple qu'à travers la « prévention des violences », le ministre préconise des mesures coercitives à l'encontre des intrusions et des délinquants par l'intervention d'équipes mobiles de sécurité et la réactivation du réseau de policiers et de gendarmes, le seul consensus avec les chercheurs est celui de la formation enseignante.
C'est pourquoi l'analyse des éléments du discours de L. Chatel et de ses actes rend compte à nouveau de l'écart entre intentions, préconisations et choix définitifs des mesures de même que d'une stratégie de dévoiement des mots. Ainsi, il apparaît que la crédibilité des critiques émises par des spécialistes du monde scolaire a rendu nécessaire pour les politiques la collaboration des cadres administratifs de l'éducation nationale avec les chercheurs, mais la mise en place de cette démarche ne conduit pas pour autant à la prise ne compte de leurs recommandations par les ministres lors de leurs prises de décisions et dans leurs projets de réforme. Par contre, certains arguments ou concepts repris par les ministres sont réutilisés dans leurs discours leur donnant une coloration plus modérée. Comment peut-on parler de démarche de prévention quand on fait intervenir, en réalité, les forces répressives et coercitives ?
Notons d'ailleurs que cette collaboration entre chercheurs et ministres a suscité une certaine polémique dans la communauté de chercheurs : par exemple A. Bauer a été accusé de servir des intérêts politiques. V. Troger, dans un article des sciences humaines d'octobre 2009 [41] met en avant que « les tenants d'une sociologie indépendante reprochent à ceux qui acceptent de répondre aux demandes des autorités de sacrifier la validité scientifique de leur travail et de servir des visées répressives ».
Ainsi et de manière cohérente, la politique adoptée par le Ministère poursuit la stratégie gouvernementale antérieure. La diminution des moyens alloués à l'éducation trouve sa contrepartie dans les nouvelles formes de responsabilisation demandées aux acteurs. Les décisions prises ces dernières années comme les savoirs au centre, la NVS, la formation des équipes éducatives à la gestion de crise, la réaffirmation de l'autorité, la formation tout au long de la vie...représentent autant de projets « idéologiques » qui invitent à changer les mentalités et la conception du système mais qui évite d'aborder la question des moyens. Ces projets de loi reposent sur l'investissement, l'engagement et la responsabilité des équipes pédagogiques et sur le désinvestissement financier de l'Etat. Ces réformes vont bien au-delà d'une simple application des textes puisque les hommes politiques attendent de la communauté qu'elle attribue un sens et une application locale des réformes. Les acteurs de terrain, à leur sens, doivent être responsables de leurs actes et doivent eux-mêmes s'auto-ajuster vis à vis des attentes gouvernementales à l'égard de l'école. Certains auteurs, comme C. Laval (2011), perçoivent d'ailleurs la baisse des effectifs de fonctionnaires comme pouvant participer d'un changement imposé, celui-ci consistant à inciter les acteurs de la communauté éducative à travailler autrement.

41 TROGER, Vincent, (octobre 2009), « Bagarre et polémique » in *Sciences humaines et sociales*, n°208

Cette troisième et dernière période poursuit d'une certaine manière la ligne conductrice de la politique menée lors de la seconde période tout en se radicalisant. Le gouvernement nommé par le Président N. Sarkozy continue de privilégier dans les éléments du discours une approche à la fois quantitative et qualitative des violences en milieu scolaire qui rend toujours compte d'une forme de coopération entre les équipes de recherche et les ministres. On peut cependant se demander si, concernant les choix politiques, les médias ne sont pas plus influents que les chercheurs, car ils agissent plus directement sur l'opinion publique, souci premier de ce gouvernement politique. Nos analyses révèlent également que les relations avec les chercheurs se délitent et que le gouvernement privilégie la conduite de ses objectifs électoraux en faisant passer des mesures coercitives inscrites dans une soi-disant politique de prévention.
Cette période se caractérise par un programme politique sécuritaire et réformateur particulièrement coercitif, il semble que le milieu scolaire a été choisi pour montrer médiatiquement la nécessité d'un tel choix. Cet état de fait laisse finalement assez peu de place à une véritable collaboration entre les politiques et les différents acteurs légitimes qui gravitent autour du système éducatif. La responsabilité de la violence scolaire ordinaire incombe aux acteurs de terrain, la politique sécuritaire intervient pour les cas exceptionnels fortement médiatisés.

---

Nous avons dans cette partie (1.1) pu déceler trois niveaux d'analyse pour chacune des trois périodes que nous avons au préalable distinguées dans le traitement des violences en milieu scolaire des années 1975 à 2010. Une analyse des documents traitant des violences scolaires nous a permis d'étudier la construction politique concernant le traitement du phénomène de violence dans le temps et de repérer la nature des mesures envisagées et les valeurs implicites qu'elles ont véhiculées. Un second niveau d'analyse a considéré l'évolution des discours sur la violence à l'école afin de mettre en évidence les écarts entre les recommandations de chercheurs et les décisions politiques votées. Enfin, le recensement des mesures éducatives choisies nous a permis d'analyser les points de rupture et de correspondance entre les réformes et de situer la NVS par rapport à cet ensemble.
Nous pouvons dès lors conclure que les stratégies politiques envisagées à travers les diverses réformes visant à endiguer les violences scolaires marquent une inflexion très nette tant sur le fond que sur la forme depuis les années 2000. Ainsi, si la première période se fonde sur une approche quantitative des violences scolaires et sur l'injection de moyens, la seconde met en évidence la considération dans le discours politique de l'apport des recherches mais dans le même temps opte pour une politique plus répressive. La troisième période met en évidence un décalage entre un discours politique et institutionnel qui privilégie la médiation et l'écoute avec concomitamment, un certain renforcement des modalités d'action de nature sécuritaire et coercitive qui répond à la fois aux choix électoraux poursuivis ainsi qu'aux exigences européennes. Nous sommes donc passés d'une approche spontanée de la situation, révélatrice d'une méconnaissance du phénomène, à une conception plus réfléchie faisant émerger l'idée d'un débat sur le sujet qui cependant pendant la période actuelle ne conduit pas à un consensus des points de vue mais à l'exacerbation du conflit d'opinion. Le phénomène de violence est mieux compris, mieux appréhendé, et certains résultats sont réutilisés partiellement à des fins politiques en étant souvent détachés de l'approche éducative d'ensemble, dévoyant le sens donné par les chercheurs à leurs préconisations.
Nous allons donc à partir de cette généalogie porter un intérêt particulier à l'une de ces réformes, la NVS qui constitue une nouvelle forme de prise en charge opérationnelle des formes de violence à l'école.

## 1.2 En quoi la NVS institue-t-elle une démarche nouvelle ?

Le premier point de ce chapitre nous a permis d'introduire la réforme de la NVS, point névralgique de notre travail de recherche, que nous avons sommairement situé par rapport aux différentes mesures éducatives choisies par les ministres successifs depuis les années 81 (date de la première mesure politique pour pallier les violences scolaires : création des ZEP) à 2010 dans le cadre de notre analyse du traitement politique de la gestion des violences scolaires.
Dans la seconde partie de ce chapitre, il s'agira d'abord de voir quelles sont les spécificités de la NVS qui la distingue précisément des dispositifs antérieurs en termes de traitement des incivilités. Pour cela, nous analyserons trois éléments propres à cette disposition :
-La NVS envisage une nouvelle conception de la sanction éducative
-La NVS introduit une association entre le comportement et les résultats scolaires de l'élève
-La NVS conduit également à la prise en compte des savoir-être
Ces trois facteurs rompent avec l'approche « négative » de la sanction telle qu'elle se pratique dans les mesures éducatives généralement. Pour rendre compte des facteurs qui distinguent la NVS des autres dispositions, nous nous référerons à des discours institutionnels qui nous permettront de dégager certains éléments relatifs au caractère statutaire de la réforme qui s'inscrit dans une démarche d'évaluation du comportement et d'approfondir ce qu'une telle démarche d'évaluation engage, notamment dans le rapport entre les élèves et l'institution. Ces discours nous renseigneront également sur la manière dont les concepteurs de la démarche légitiment la mise en vigueur de la NVS (Annexe 1-Volume 2).
Ensuite, nous approfondirons ce que recouvre la réforme de la NVS en tant que mode opératoire et fonctionnel et ce qu'elle implique en termes de changements de professionnalités au niveau des personnels enseignants, qui doivent désormais prendre en compte le civisme de leurs élèves. Nous serons alors conduits à évoquer l'ensemble des spécificités qui permettent à ces concepteurs de lui conférer un caractère novateur sur les plans éducatifs et managériaux, telle qu'elle est définie dans son cadre formel.
Enfin, une troisième sous-partie nous permettra, une fois le caractère statutaire et fonctionnel de la note identifié, d'analyser comment la disposition a été reçue par les acteurs concernés par le dispositif, à son annonce.
Ces positionnements nous permettront d'aborder les limites intrinsèques à la NVS tant sur ses effets sur les élèves que sur ses modalités de fonctionnement, limites relayées par les médias qui ont donné la parole à certaines catégories d'acteurs.

L'objectif de cette partie consiste donc à permettre au lecteur de saisir quelles sont les spécificités techniques, fonctionnelles et managériales de la NVS, conçue comme une « innovation pédagogique », au sens ministériel et comme une nouvelle mesure éducative. Pour cela, nous nous appuierons sur des documents officiels tels que les BO ou les communications institutionnelles qui définissent le contenu de la disposition ainsi que sur des propos recueillis lors d'interviews que nous avons mené auprès d'acteurs qui ont participé à la mise en place du processus et qui supervisent encore aujourd'hui le bon déroulement de la NVS.
Cette analyse de contenu et des discours nous conduira ensuite à mettre en évidence les écarts qui subsistent aujourd'hui entre la manière dont la NVS a été pensée par les ministres en vigueur et la manière dont les différents acteurs l'ont reçu, qu'il s'agisse des politiques, des acteurs éducatifs, des syndicats ou des chercheurs. Ces diverses perceptions des acteurs, souvent relayées par les médias, révèlent des points de vue très divergents sur la mesure. Certains écrits témoignent de réactions très virulentes par rapport à la NVS qui contrastent avec les approches de ceux qui la défendent et qui le plus souvent ont conçu la démarche.
Cette partie 1.2 vise donc à répondre aux questions suivantes : qu'est-ce qui distingue la NVS des dispositifs antérieurs? Quelles spécificités recouvre-t-elle? Quels sont les éléments mis en avant par

les concepteurs de la démarche qui permettent de caractériser la NVS comme une innovation sur les plans pédagogiques et managériaux ? Comment les acteurs concernés ont-ils reçu et appréhendé cette mesure suite à sa parution dans le BO ? Comment qualifient-ils la NVS de leur point de vue ?

### 1.2.1 La NVS, pour une nouvelle approche du traitement des incivilités

La NVS constitue selon nous un objet d'étude original et pertinent à analyser car elle représente une mesure éducative qui envisage une nouvelle conception du rôle que les acteurs du système éducatif ont à jouer, plus précisément en instaurant un nouveau type de rapport entre l'élève et l'institution par l'évaluation de la conformité des actions effectuées par les élèves, en termes d'attitude à adopter et de règles à respecter vis à vis des exigences scolaires, par rapport au règlement intérieur.
Dans l'analyse du premier point de ce chapitre (1.1), nous avons commencé à soulever brièvement certains des éléments qui nous invitent à concevoir la NVS comme une mesure éducative qui tranche radicalement avec toutes celles que les ministres successifs ont envisagé jusque-là. Il nous paraît important tout d'abord de préciser que le recours à une évaluation des attitudes des élèves à l'école ne relève pas en soi d'un procédé nouveau, puisque la note de conduite a existé par le passé. En effet, la note de discipline qui transformait en points inclus dans la moyenne les fautes de comportements a été supprimée dans les années 60.
En revanche, ce qui permet aux concepteurs de la NVS d'assimiler cette disposition à une innovation dite « pédagogique » se trouve moins dans le fait d'instituer une note pour gérer le problème de discipline que de dépasser la simple question de l'évaluation des attitudes des élèves, dépassement du fait que de nouveaux éléments sont introduits, qui renvoient aux questions relatives au rôle de l'élève, à la gestion des sanctions, à l'harmonisation des pratiques enseignantes ainsi qu'à la réorganisation du travail des équipes éducatives. En effet, le dispositif concernant la NVS, tel qu'il a été pensé et déployé prévoit de déléguer aux acteurs de terrain la prise en charge de sa mise en œuvre.

#### 1.2.1.1 Qu'est-ce que la NVS? Les aspects techniques de la disposition tels que définis dans le Bulletin Officiel

Pour comprendre en quoi la NVS constitue une approche différente de la sanction éducative, il nous faut d'abord identifier ces aspects purement techniques tels qu'ils sont explicités par le BO (Annexe 1-Volume 2). La NVS vise à valoriser l'attitude des élèves et à relever les formes d'incivilités dans un contexte marqué par la hausse des violences scolaires. Ces deux objectifs sont porteurs d'une ambivalence entre répression et valorisation qui trouve sa traduction dans une évaluation chiffrée du comportement. Elle repose sur une évaluation du comportement des élèves de 3ème depuis la rentrée 2006 promue par le ministre Fillon puis étendue en 2007 de la 6ème à la 3ème à l'ensemble des collèges par G. De Robien. Le cadre du BO mentionne quatre domaines d'évaluation de la note que sont : l'assiduité, le respect des autres dispositions du règlement intérieur, la participation de l'élève à la vie de l'établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement ainsi que l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours qui prennent la forme d'une évaluation sur un capital de 20 points avec des possibilités de bonification sous forme de points supplémentaires. La NVS figure chaque trimestre sur le BO, elle est fondée sur des critères et un barème précis, élaborés au préalable par les équipes éducatives de chaque collège pour la rentrée 2006. L'évaluation de l'attitude est fondée sur la décision du chef d'établissement qui recense les propositions émises d'un côté par le professeur principal, qui doit avoir recueilli lui-même l'avis des autres professeurs et de l'autre côté, sur l'avis du conseiller principal d'éducation. En outre, elle compte également pour coefficient 1 dans la détention du brevet des collèges et compte au même titre que les autres disciplines dans la moyenne générale des élèves.

Voici donc les caractéristiques techniques révélées dans leur intégralité par le BO, principal outil à disposition des équipes pédagogiques pour appliquer la réforme sur un plan opératoire. D'un point de vue général, la faible teneur en spécifications administratives du cadre formel est justifiée par les instances décisionnaires par le choix pris au départ d'une nécessaire adaptation locale de la réforme par les acteurs de terrain en accord avec les spécificités de leurs établissements.

### 1.2.1.2 Une nouvelle manière d'appréhender l'usage de la sanction éducative

Nous avons pu voir dans la partie précédente que nombre des recommandations issues de la recherche n'étaient pas réellement appliquées au regard du décalage entre l'aspect préventif qu'ils défendent et la nature des mesures répressives choisies par les ministres successifs pour gérer le problème des violences scolaires. La conception de la sanction éducative en France est surtout caractérisée comme certains chercheurs le qualifient par un arsenal répressif lourd et archaïque. L'étude d'A. Bauer, réalisé en 2010 pour le compte de L. Chatel sur les sanctions disciplinaires (Rapport 2) recense l'ensemble des punitions (inscription sur le carnet de correspondance, excuse orale ou écrite, devoir supplémentaire, retenue, exclusion ponctuelle du cours) et des sanctions disciplinaires (avertissement, blâme, exclusion définitive) (p.20). Ce rapport révèle entre autre que l'application des sanctions « est souvent maladroite, toujours incomplète et l'adhésion consensuelle des adultes sur le terrain rarement de mise ». Il met en avant également que le dialogue avec les élèves sur la compréhension, le suivi et la justification des sanctions est peu pratiqué (p.21). Ainsi, parmi l'ensemble des préconisations évoquées dans ce rapport, A. Bauer recommande entre autre l'intérêt de redonner un sens à la sanction par l'adoption d'un code de la paix scolaire (promulgué par le magistrat L. Huet en 2008). Il suggère en outre un travail collectif afin de rendre le règlement intérieur clair et de favoriser une approche positive de la sanction en évitant le recours aux exclusions, cette approche tente de privilégier une sanction éducative et réparatrice dans un objectif de réintégration de l'élève dans la communauté. Il encourage la création de projets des équipes pédagogiques dans le cadre d'une pédagogie de l'apaisement et de l'accompagnement des élèves. Enfin, il suggère de faire « du respect des règles et de l'autorité une pratique professionnelle partagée par l'ensemble de la communauté scolaire » (pp.39-41).
L'ensemble de ces préconisations datées de 2010 s'inscrit dans le cadre d'une politique de prévention, telle qu'elle est conçue au niveau des autorités décisionnaires. La NVS est définie selon les termes du BO comme une mesure qui « contribue, en donnant des repères aux élèves, à faire le lien entre la scolarité, la vie scolaire et la vie sociale. Elle est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui. Comme toutes les notations qui sanctionnent un apprentissage, elle évalue aussi les progrès réalisés par l'élève tout au long de l'année scolaire ». En dehors de ce BO et du rapport Herbeuval[42] (Rapport 6) (publié en 2007 et réalisant un bilan un trimestre seulement après la mise en vigueur de cette disposition), peu de documents écrits renseignent quant à la manière dont les concepteurs ont envisagé la disposition. Néanmoins, cette citation nous permet de montrer que la NVS n'a pas été conçue, d'un point de vue théorique en tout cas, comme une mesure dite répressive. Au contraire, dans le discours, elle rend compte d'un certain consensus avec les recommandations issues de la recherche sur la manière d'envisager la sanction et le rapport à l'élève. La disposition NVS reprend certains des éléments défendus par l'équipe de recherche d'A. Bauer puisqu'elle est conçue pour privilégier une approche valorisante de la sanction qui permet d'évaluer les progrès des élèves et de favoriser l'accompagnement éducatif. En officialisant l'évaluation des attitudes des élèves par une moyenne, la NVS agit comme un point de repère et de justification vis à vis des élèves et de leurs familles qui peut faciliter la voie du dialogue. Elle impose une visibilité des attitudes qui contraint la communauté éducative à envisager

42 HERBEUVAL, Jean-Yves (dir), (Février 2007), *Mise en œuvre de la circulaire n° 2006-105 du 23 juin 2006 relative à la note de vie scolaire*, rapport N°2007-017, Ministère de l'éducation nationale, La documentation française (Rapport 6), http://media.education.gouv.fr/file/89/4/4894.pdf

un nouveau traitement collectif de la sanction. En outre, les concepteurs de la démarche attendent des équipes pédagogiques une évaluation collective de la disposition dans un souci de justice mais également de « crédibilité » dans le processus d'harmonisation des sanctions et de stabilité des équipes éducatives, indispensable au bon fonctionnement de l'institution.
La disposition de la NVS se distingue donc à la fois des procédures existantes, ces critères ne prennent pas en compte que les manquements aux règles mais bien au-delà de nouveaux éléments considérant le rôle de l'élève tels que la citoyenneté, l'engagement, la ponctualité. Elle rompt également avec les pratiques individuelles enseignantes ou chacun appréhende la gestion de la discipline sous un angle personnel pour favoriser une approche cohérente et harmonieuse de la sanction. Ainsi, cette analyse prouve que la NVS, renoue avec une forme de consensus, en théorie, entre politiques et chercheurs sur le sens de la sanction, nous allons y revenir.

### 1.2.1.3 La prise en compte du comportement dans les résultats scolaires

A partir des éléments techniques tels que le BO les expose, une analyse approfondie des données de ce bulletin apporte des précisions sur des composantes conceptuelles et implicites que doit revêtir la NVS. Une autre distinction apparaît donc quant à la prise en charge opérationnelle des violences à l'école par rapport aux autres dispositions, plus spécifiquement concernant l'importance accordée aux « bons comportements » qui rompt avec l'approche habituelle de prise de sanction automatique uniquement en cas de mauvaise attitude. Notre système a en effet souvent tendance à reprocher ou à notifier ce qui ne va pas, comme l'illustre l'utilisation de la notation dans les matières, un élève qui a 12/20 en histoire a perdu 8 points parce qu'il n'a pas compris tels éléments. Nous ne raisonnons que très rarement dans le cas inverse qui consiste à dire qu'un élève qui a 12/20 à 12 points parce qu'il a acquis tel type de savoir. En somme, la NVS propose de nuancer l'approche négative de la sanction en considérant de manière globale l'ensemble des attitudes qu'elles soient positives ou négatives et ce de manière officielle. Elle concourt donc à modifier le rapport à la sanction éducative en outrepassant son aspect négatif.
En outre, s'opère, au-delà de la simple évaluation, une volonté gouvernementale affichée de corréler l'évaluation de ces attitudes avec l'évaluation relative aux acquis fondamentaux, considérant ainsi que les conduites comportementales jugées bonnes doivent être propices à la transmission des savoirs. Cette volonté participe de l'idéologie selon laquelle la qualité du travail scolaire fournie est directement assujettie à une bonne attitude à adopter qui requiert une certaine forme de concentration ainsi qu'une obéissance face aux règles formulant ainsi les exigences du monde scolaire défendues par le gouvernement Fillon. En effet, l'importance de respecter les règles et de rendre les élèves responsables de leurs attitudes par une note favorise le bon développement d'une école centrée sur la transmission des savoirs. Jusqu'à présent, tout ce qui concernait la prise de sanctions en termes de « discipline »[43] se limitait à l'usage du règlement intérieur composé d'un arsenal de sanctions distribuées indépendamment des résultats scolaires. Toutes les sanctions prises, en dehors de l'apposition d'avertissements de conduite ou de travail qui figurent sous forme de croix cochées à côté du bulletin, n'étaient visibles que dans le carnet de correspondance (mot dans le carnet, punitions écrites, devoirs supplémentaires, retenues...) ou dans un cahier de recensement des sanctions détenu par la vie scolaire, sans réelle traçabilité sur le long terme. En effet, en fin d'année, sauf en cas de sanctions disciplinaires graves telles que les exclusions, les avertissements étaient jusque-là retirés du dossier scolaire des élèves dans un esprit de réparation de la sanction pour l'année suivante.
En termes de pratique donc, non seulement le comportement des élèves est évalué par le principe de la notation et se confond avec les résultats scolaires relatifs aux matières enseignées mais constitue

43 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 et CPE

également un outil de traçabilité disciplinaire sur les actes commis par les élèves et visibles par tous les acteurs (familles, élèves, équipe éducative).
D'ailleurs, ces deux fonctionnalités entrent en contradiction avec les termes de la Loi du 11 juillet 2000[44] qui stipule d'abord qu'il « convient également de distinguer soigneusement les punitions relatives au comportement des élèves de l'évaluation de leur travail personnel. Ainsi n'est-il pas permis de baisser la note d'un devoir en raison du comportement d'un élève ou d'une absence injustifiée. Les lignes et les zéros doivent également être proscrits ». Or, la NVS, en sanctionnant les apprentissages en termes de savoir-être par la NVS, se répercutent sur les autres matières, par sa comptabilisation dans la moyenne générale et dans le brevet. En outre, un autre article de la loi cité de 2000 décrète qu'« hormis l'exclusion définitive, toute sanction est effacée automatiquement du dossier administratif de l'élève au bout d'un an. Il est rappelé que les lois d'amnistie concernent aussi les sanctions administratives et donc les sanctions disciplinaires prononcées par une autorité administrative. Elles entraînent l'effacement des sanctions prononcées » De fait, la NVS, conserve sous forme de bilan disciplinaire, les fautes commises par les élèves tout au long de leur scolarité de la 6ième à la 3ième et peut agir sur l'orientation des élèves en lycée.

La NVS va donc plus loin qu'une simple prise en compte chiffrée des comportements en ce sens qu'elle exige de l'élève de connaître et surtout de respecter les règles stipulées par le règlement intérieur, elle soumet celui-ci au contrôle et à la vérification du bon respect ces règles et de son engagement vis à vis de l'institution. Elle instaure l'idée d'exercer un « métier d'élève » dans l'école tout au long de sa scolarité. Ainsi, elle prend en compte à la fois ceux qui respectent les règles en les récompensant et ceux qui les dévient en les sanctionnant sous forme de bilan des agissements. Les élèves sont appelés à devenir des acteurs, conscients et responsables à l'égard de ce rôle. La NVS réclame une participation « active » des élèves au collège pour restituer un sens et une valeur au règlement comme les ministres de l'éducation successifs L. Ferry (mai 2002-mars 2004), F. Fillon (mars 2004-mai 2005), G. De Robien (juin 2005-mai 2007), X. Darcos (mai 2007-juin 2009) et L. Chatel (juin 2009 à mai 2011) ont pu le défendre. En outre, en mêlant jugements sur les comportements et les résultats relatifs aux savoirs fondamentaux, la NVS rappelle quelle est la conduite à adopter à l'école, pour rompre avec l'image d'un élève passif, pour qui l'école est contraignante et instaure un nouveau rapport entre l'élève et l'institution, un rapport d'acteur vivant et « participant » dans une institution, à l'image de ce qui est attendu du citoyen.

### 1.2.1.4 2007 : La prise en compte des savoir-être, impulsée par la communauté européenne

Un troisième et dernier élément, au-delà du simple fait de recourir à l'évaluation des attitudes, nous semble devoir être analysé pour comprendre en quoi la NVS est différente des mesures répressives antérieures. D'un point de vue théorique, la NVS représente aux yeux de ses défenseurs une solution, visant à pallier le problème des incivilités. Elle a été inscrite, un an après son instauration, à la rentrée 2007, dans le SCCC en vue de favoriser une harmonisation des pratiques de la sanction éducative, basée sur un socle de compétences à acquérir dans les pays d'Europe. Le socle commun, est un « acte re-fondateur qui constitue la référence pour la rédaction des programmes d'enseignement de l'école et du collège. Ce texte présente l'ensemble des valeurs, des savoirs, des langages et des pratiques dont la maîtrise permet à chacun d'accomplir avec succès sa scolarité, de poursuivre sa formation, de construire son avenir personnel et professionnel, ainsi que de contribuer à réussir sa vie en société.
Cette inscription aux socles 6 et 7 l'intègre dans une conception qui privilégie l'apprentissage des

44 Loi du 11 Juillet 2000, « Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté », *Site du ministère EN* http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm

savoir-être et des compétences citoyennes relatives à l'« autonomie et l'initiative » et aux « compétences sociales et civiques » promues dans le cadre de la formation tout au long de la vie (Traité de Lisbonne). Si les exigences en termes d'acquisition de compétences en fin de scolarité concernent l'Europe dans sa globalité, sous forme de cadre et de textes officiels, la France est le seul pays à avoir assimilé et retraduit ces deux compétences clés sous la notion de « citoyenneté ». Elle a donc adapté les compétences clés du cadre européen selon ses propres objectifs. Ces compétences représentent les conditions de la réussite scolaire au sens du socle commun, source d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. G. De Robien a voulu se saisir du SCCC pour adapter la NVS aux directives promulguées par l'Europe, l'inscrivant dans une perspective plus globale d'acquisition de savoir-être et de compétences nécessaires à l'entrée dans la société de la connaissance. La NVS dépasse donc également le simple cadre d'une mesure chiffrée des attitudes pour pallier les incivilités. Elle défend une approche valorisante des élèves, puisque la NVS comprend une dimension d'acquisition de savoirs transversaux utiles à l'exercice de sa citoyenneté. Ainsi, le fait que la NVS s'élargisse à un cadre européen nous permet à nouveau de la dissocier des dispositifs antérieurs.

Dans le discours institutionnel, prononcé par les membres du Ministère ainsi que par des parlementaires, ce nouvel attachement à l'officialisation de la dimension éducative pour favoriser l'exercice de la citoyenneté des élèves à l'école est le fruit d'une réflexion collective menée dans le cadre du grand débat sur l'avenir de l'école résumé dans le rapport Thélot[45] (Rapport 7).
En effet, le contenu de ce rapport illustre particulièrement bien les grandes orientations de la commission qui ont par la suite éclairé et inspiré plusieurs projets de lois concernant notamment les trois niveaux de mutations qui nous intéressent ici particulièrement, représentés à travers la prise en charge opérationnelle des incivilités par une évaluation impliquant une évolution en terme de pratiques pédagogiques et de structure globale de l'organisation des systèmes de gestion.
En ce qui concerne l'étude du premier thème, relatif à l'évaluation du comportement des élèves, les propos recueillis dans ce rapport, même si la NVS n'existe pas encore à ce moment-là, révèlent justement la volonté et la nécessité, pour cette commission, de rendre compte d'un ensemble de qualités relatives au savoir-être à l'école, ce type de discours s'inspire des enjeux évoqués par des instances européennes sur la formation tout au long de la vie. En effet, C. Thélot annonce les priorités du système éducatif français pour que celui-ci s'intègre dans les « impératifs essentiels pour l'avenir du pays : inscrire l'École de la Nation dans l'horizon européen pour favoriser la citoyenneté européenne et contribuer à l'émergence d'une société de la connaissance ; s'adapter à l'incertitude des besoins futurs de l'économie et de la société ; réussir la formation tout au long de la vie, en améliorant son articulation avec la formation initiale ». Les concepteurs du rapport justifient la pertinence de ces enjeux, fondés sur la recherche du vivre ensemble et rendus possible grâce à l'édification d'un socle commun de connaissances et de compétences par le fait que l'objectif vise, entre autre, à « améliorer le fonctionnement de l'École pour faire réussir tous les élèves, c'est-à-dire élever globalement l'éducation et la qualification de la jeunesse et faire réussir chaque jeune en fonction de ses capacités, de ses choix et de son mérite ». Le rapport met en avant des objectifs globaux comme le maintien du positionnement de la France en tenant compte des évolutions contextuelles et conjoncturelles sur le plan européen et porte une attention particulière à l'éducation, aux valeurs démocratiques et républicaines, inscrites dans une nécessité de renouer avec un certain nombre de valeurs en France. Voici comment cette idée est exprimée dans le rapport : « une réflexion prospective sur l'avenir de l'École ne pouvait toutefois faire l'impasse sur les effets que la construction européenne ne peut manquer de produire à plus ou moins long terme sur la conception des missions et du fonctionnement de l'École de la Nation ». Les rédacteurs du rapport souhaitent

45 THELOT, Claude (dir.), (2004), *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, Rapport officiel [CNDP], la documentation française, Paris (Rapport 7)
http://www.debatnational.education.fr/upload/static/lerapport/pourlareussite.pdf

aboutir sur des préconisations qui tiennent compte d'enjeux spécifiques tels que « l'harmonisation, fondée sur les préoccupations communes, des politiques éducatives nationales ; l'excellence et le partage de la connaissance, notamment scientifique et technologique, clef de la croissance durable et compétitive de l'économie et des emplois ; la mise en place par le système éducatif des conditions favorisant l'intégration des citoyens français dans l'espace politique européen et facilitant la mobilité professionnelle dans l'espace économique européen » (p.21).
L'inscription de ces propos dans la recherche d'une reconfiguration de l'espace éducatif français plus en accord avec les objectifs européens sont largement inspirés des traités du Conseil européen que nous avions identifiés dans le point 1.1, notamment le traité de Lisbonne de 2000 (p.19)

Nous pouvons donc avancer trois spécificités relatives à la NVS qui, à notre sens, la démarquent des dispositifs antérieurs. Premièrement, la NVS fait partie des rares réformes, qui sur le plan discursif, révèle en théorie une forme de consensus entre les préconisations de chercheurs et les ministres en reconsidérant l'aspect valorisant de la sanction. Deuxièmement, la prise en compte des savoir-être, corrélée à celle des savoir-faire indique aux élèves quelle attitude adopter dans l'enceinte du collège, ce qu'ils doivent mettre en pratique, alors qu'auparavant, seuls ceux qui franchissaient les interdits étaient punis. L'ensemble de ces agissements est dorénavant « acté » qu'il s'agisse des comportements exemplaires comme déviants, les élèves doivent rendre compte à l'institution de leur civisme, et être soumis à évaluation. La NVS implique donc l'idée d'un comportement requis. Enfin, sur un troisième plan, il nous semble que la NVS est la première disposition du genre à répondre à la fois à la problématique des incivilités en France, tout en s'intégrant dans un cadre européen plus global de compétences à acquérir dans ce domaine, ouvrant la possibilité d'une réflexion plus élargie sur le rôle que l'élève doit jouer à l'école en envisageant autre chose que la réaction vis à vis des pratiques uniquement déviantes.
Ces trois caractéristiques vont plus loin que ce qui est induit par l'idée de note dans la mesure où la NVS officialise l'idée que l'élève est soumis à des obligations dès lors qu'il entre dans l'institution et que l'exercice de son métier implique de sa part la volonté de faire évoluer si nécessaire son rapport à la règle et plus globalement à l'institution. Cet état d'esprit correspond au souci de répondre aux critiques relatives à une autorité « dévoyée ». En outre, sur le plan politique, si rien n'est véritablement révélé à ce sujet par ses concepteurs, nous soulignons, contrairement aux autres dispositions, que de manière implicite, la NVS n'exige aucune injection de moyens financiers parce qu'elle repose sur le seul investissement des équipes éducatives, qui doivent s'approprier localement la disposition pour lui donner un sens. Elle s'intègre donc dans l'idée que nous défendions plus haut sur la recherche d'une responsabilisation des acteurs du système éducatif.

### 1.2.2 La NVS : une conception innovatrice de la prise en charge des comportements défendue par les instances ministérielles

Après avoir précisé en quoi la NVS se distinguait des sanctions disciplinaires traditionnelles pour lutter contre les violences scolaires, nous allons maintenant, de manière complémentaire, à ce premier sujet d'analyse, développer et enrichir les éléments qui concourent à assimiler cette disposition à une innovation dite « pédagogique ». Pour rendre compte du statut spécifique de la NVS, nous avons conduit des entretiens semi-directifs en 2010, avec un haut doyen de l'éducation ainsi que le rédacteur du rapport Herbeuval (Rapport 6) et un inspecteur d'académie en vie scolaire (Annexes 15 et 16-Volume 2). Ces acteurs appartiennent aux sphères administratives qui ont participé à la conception de la NVS, et ont pu nous renseigner sur la manière dont le projet a été conduit et de quelle manière ils le défendent. Par ailleurs, ces acteurs poursuivent aujourd'hui une réflexion sur l'évaluation, notamment à propos de l'intégration de la NVS dans le SCCC. Ces témoignages situent le dispositif avec plus de précisions que celles du BO qui édicte un cadre plutôt sommaire et rigide et qui donne en soit peu d'informations, autres que fonctionnelles.

En outre, les médias ont largement fait état de la polémique concernant l'évaluation de la NVS en donnant la parole à divers acteurs concernés et situés à des niveaux hiérarchiques différents : des enseignants, des syndicats, des chercheurs parfois, mais en donnant très rarement l'occasion à ces concepteurs de s'exprimer pour défendre le projet, d'où l'intérêt selon nous de recourir à des entretiens qui privilégient aussi l'avis, de ceux qui ont réfléchi et qui ont participé à la conception de ce projet au sommet de l'administration du système éducatif. Ces propos faciliteront la mise en évidence, dans la suite de notre réflexion, des écarts de discours entre la conception et la réception par les acteurs de terrain de la NVS dans le dernier point de cette partie. Au départ, il nous semble important de saisir les particularités qui concourent à assimiler la NVS, promue par le ministre Fillon, à une innovation dite pédagogique. Selon le haut doyen de l'éducation, « tout est prétexte dans le texte du BO, à apparenter la NVS à une innovation : le travail collectif, la valorisation de l'élève, l'inscription dans le SCCC, le travail entre CPE et professeurs, le repositionnement du professeur principal, la mise en place d'une réflexion globale, la relation formative, les connaissances, les savoirs, les attitudes...Là, on peut faire un grand chapitre sur la NVS comme innovation! ». Afin de mieux saisir les particularités qui légitiment la NVS comme un processus nouveau sur le plan idéologique puis structurel, nous commencerons par nous interroger sur le sens à donner à l'innovation. Il nous paraît essentiel de définir en préambule la définition de l'innovation que portera notre analyse. Il nous a paru pertinent de nous référer aux concepts développés par des sociologues, ayant mis au centre de leurs recherches la question de l'innovation au sens des sciences humaines et sociales et ayant développé les théories de l'acteur réseau (2006) tels que M. Akrich, M. Callon et B. Latour, tous trois chercheurs au Centre de Sociologie de l'Innovation de l'Ecole des mines de Paris. Un des points essentiels de leur argumentation fondera notre analyse et concerne l'idée d'acteur réseau. Selon ces spécialistes, « ce n'est pas la qualité intrinsèque de l'innovation qui fait qu'elle va ou non s'imposer mais le processus sur lequel elle s'appuie et en particulier la consolidation et l'élargissement du réseau qui la porte ». Ainsi, même si nous allons relever quels éléments confèrent à la NVS un statut novateur, il reste essentiel de considérer, à notre sens, que le succès de cette innovation implique l'adhésion des acteurs qui mènent le processus et leur participation pour que celui-ci aboutisse, ce dont nous rendrons compte par la suite.

## 1.2.2.1 La NVS, une innovation pédagogique sur le plan éducatif

### 1.2.2.1.1 La valorisation des élèves

Une des principales spécificités de la NVS concerne le fait qu'elle « est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui » selon un extrait du BO (Annexe 1-Volume 2). Comme nous avons pu le voir en étudiant les spécificités de la NVS dans le traitement des incivilités, cette disposition représente un nouveau champ disciplinaire, au même titre que les savoirs fondamentaux, consacrés spécifiquement à l'évaluation du respect des codes scolaires. Jusqu'à présent, existait une forme de reconnaissance sur les attitudes positives ou sur les mauvaises conduites qui étaient recensées sous forme d'appréciation générale dans le bulletin scolaire. En revanche, ce qui faisait l'objet de sanctions ou de punitions était officiellement recensé mais en dehors du bulletin toutefois. Or, depuis 2006, la NVS regroupe les attitudes aussi bien positives que négatives sous une note globale chiffrée et faisant donc l'objet d'une évaluation qui repose sur des items précis et selon des critères précis décidés par les équipes éducatives. L'objectif de valorisation des attitudes au sens ministériel provient de la volonté « d'acter » de manière positive et valorisante ceux qui adoptent une bonne attitude vis à vis des règles et même pour aller plus loin de récompenser ceux qui s'impliquent au-delà des attentes relatives au travail scolaire dans le cadre de la citoyenneté. Cette volonté dépasse le cadre de la sanction « rigide », négative, répressive et automatique, prononcé à la suite d'un écart de comportement. Il s'agit, par une démarche de valorisation de l'engagement des élèves, d'encourager leur esprit de solidarité, leur civisme, de développer leur autonomie et leur responsabilité face aux règles. Cette disposition est porteuse d'un

certain nombre de valeurs, selon ces concepteurs, qui font écho aux principes républicains de transmission des savoirs et d'éducation à la personne. L'inspecteur d'académie que nous avons interrogé nous explique « qu'on ne pense pas à récompenser les actes de ceux qui font des choses très positives, qui sont pertinents dans leurs attitudes, qui ont de belles qualités humaines...à aucun moment, on ne leur dit ou on leur renvoie cette image positive », la NVS vise donc à « créer de la cohésion vis-à-vis des comportements et renvoyer à quelqu'un ce qui peut être à un moment donné quelque chose de bien ou non, sans le stigmatiser, pouvoir en rendre compte et le motiver ». L'inspecteur mesure l'apport d'une approche positive et gratifiante des attitudes dans et hors de la classe comme « un niveau d'intégration et d'adaptation des élèves vis-à-vis des contraintes et des exigences du modèle futur ». Pour lui, la NVS doit répondre à la question suivante : « quel est le plus haut niveau de potentialité que l'on peut avoir en tant qu'élève pour pouvoir continuer de façon optimale et pertinente, à la fois pour soi-même et par rapport à la nation? ». Puisque les systèmes éducatifs du monde entier doivent aujourd'hui prendre en considération la coexistence de ce double enjeu (former les futurs adultes et répondre aux besoins économiques de la nation), la NVS s'impose comme une innovation dans le traitement des incivilités qui dépasse le cadre de la sanction pour l'élargir vers une prise en compte globale des attitudes, y compris celles qui répondent parfaitement aux exigences scolaires. Plus globalement, ces attentes sont révélatrices de ce qui est attendu dans l'exercice de la citoyenneté à l'échelle de la nation et spécifient quel type de comportement sera reconnu comme étant favorable à leur vie future sociale et professionnelle.

**1.2.2.1.2 La prise en compte du civisme et de la citoyenneté**

Au cours de notre entretien, le haut doyen de l'éducation précise de manière introductive que « l'école s'est toujours intéressée au comportement des élèves » en expliquant que la France est le seul pays à détenir un programme d'éducation civique » (depuis 1997). Selon le rédacteur du « rapport Herbeuval » (Rapport 6), la NVS recouvre bien une dimension sociale et civique. Les témoignages recueillis par ces acteurs sont révélateurs de la manière dont les concepteurs envisagent la disposition et la manière dont elle doit être appréhendée par les acteurs de terrain. Selon les termes du BO, la NVS exige de « faire partager aux élèves les valeurs de la République... ». Les élèves doivent comprendre que « l'apprentissage de la civilité et l'adoption de comportements civiques et responsables constituent des enjeux majeurs pour le système éducatif. La NVS s'inscrit dans cette démarche éducative qui concerne toute la scolarité au collège ». Le cadre stipule donc clairement la volonté du gouvernement actuel de faire comprendre aux élèves le sens du rôle qu'ils ont à jouer dans l'institution.

Dans un ouvrage ministériel intitulé *Le guide républicain*, D. Schnapper[46] définit la notion de citoyenneté comme « un ensemble de droits et de devoirs » réciproques qui caractérise notre régime politique « dans lequel le citoyen est à la source de la légitimité politique » (p.27). Si l'élève a des droits, il a aussi des devoirs, celui de l'obligation de respecter des lois et à l'échelle de l'école des règles définies par le règlement intérieur et la NVS. La notion de civisme est également définie dans ce guide par R. Rémond (p.30) comme un sentiment d'appartenance à une collectivité et l'intérêt accordé à la « chose publique » pour se « former des convictions raisonnables et éclairées ». Il assimile la notion de civisme à un comportement requis : « c'est la citoyenneté vécue au quotidien, dans le respect des règles (…) qui facilite la vie commune ». La NVS est donc porteuse d'une vision de l'institution révélatrice, à plus petite échelle du fonctionnement d'une société dans laquelle l'apprentissage des règles est fondamental. Il nous semble que la volonté ministérielle de ces dernières années, de renouer avec les fondements de la république est devenue très présente dans les discours institutionnels, notamment depuis l'entrée en vigueur au pouvoir de N. Sarkozy pour qui l'immigration, la citoyenneté et l'identité sont au cœur d'un programme qui a fait l'objet d'intenses débats. Prenons l'exemple récent de la proposition de révoquer la citoyenneté à ceux qui

46 *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui, (2004),* Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche, SCÉRÉN-CNDP, Delagrave Edition, Paris

commettent des actes délinquants. La crise sociale et économique actuelle renforce les interrogations sur une politique migratoire à l'échelle européenne, qui rompt avec la tradition française de naturalisation, particulièrement bien illustrée à travers les évènements récents qui touchent la population roumaine, chassée des territoires qu'ils occupent clandestinement et raccompagnée dans leur pays moyennant finance. En outre, la corrélation entre les problèmes d'intégration en France et les violences scolaires dans des établissements situés en zone difficile inquiète l'opinion publique, notamment sur la capacité de l'institution à éduquer à la citoyenneté. Ces inquiétudes légitiment des mesures dont on pourrait penser qu'elles sont empruntées à des pratiques relevant plus de l'extrême droite et légitiment aussi ce type de discours sur la nécessité de renforcer certaines valeurs fondatrices de la République. D'autre part, les élèves sont aujourd'hui souvent accusés d'adopter des comportements déviants et de manquer de civisme, raison pour laquelle ils sont également sommés de prendre conscience de leurs actes pour faciliter leur intégration future dans la société.
L'inspecteur vie scolaire (Annexe 15-Volume 2) précise que, même à l'intérieur d'un établissement, « l'idée qu'on doit promouvoir un citoyen est une évidence qui se fait jour », d'où l'intérêt d'intégrer la NVS sous une approche globale d'éducation à la citoyenneté ». L'intégration de la NVS dans cette démarche découle de cette volonté « d'élever un meilleur équilibre de vie dans les établissements ainsi qu'une projection de la vie des élèves quand ils sortent du système scolaire ». Selon lui, le cadre de l'éducation à la citoyenneté doit être un fil directeur pour la prise en charge des élèves et de l'ensemble de la façon dont eux-mêmes se trouvent en situation d'apprentissage et d'autonomie et de prise en compte progressive de leurs responsabilités. Si tout le monde peut tomber d'accord sur cet objectif, la question des moyens tant pédagogiques que financiers mis en œuvre pour favoriser la construction de l'autonomie de l'élève est primordiale. En conservant l'idée de classes à 30 élèves même dans les quartiers difficiles et en n'augmentant pas ni les salaires, ni l'obtention de moyens supplémentaires pour créer de meilleures conditions de travail et des lieux et temps d'échanges différents avec les élèves, ce positionnement montre une volonté de transférer la gestion des dysfonctionnements scolaires concernant les violences, sur la seule responsabilité de l'équipe éducative (CPE et enseignants) et des élèves, invités à choisir entre : intégrer les règles du système éducatif et adhérer aux principes républicains ou bien refuser les principes de ce système et en être évincé. Cette vision de l'école correspond bien à celle défendue par le haut doyen de l'éducation qui prétend que la réussite des élèves est personnelle et qu'il n'y a « rien qui justifie qu'un enfant ne puisse pas réussir », l'effort et le mérite étant des notions fondamentales.

#### 1.2.2.1.3 La NVS comme point de repère pour les élèves

Comme nous l'avons abordé plus haut, au-delà d'une simple notification écrite sur le carnet de correspondance ou le bulletin, d'un bon ou d'un mauvais comportement, la NVS doit s'apparenter, selon l'avis des responsables administratifs interrogés, à un indicateur pour les élèves en agissant comme un point de repère de leurs capacités, à un moment donné, d'exercer leur « métier d'élève » grâce à l'évaluation chiffrée de la NVS sur 20 éditée à chaque trimestre. Elle doit donc prendre en considération les progrès effectués par l'élève tout au long de sa scolarité en collège et doit permettre aux élèves d'agir sur leur comportement.
Nos interviews révèlent d'ailleurs, bien que cela ne soit pas stipulé dans le cadre formel de la mesure, la volonté ministérielle de voir les équipes pédagogiques recourir au principe de « l'autoévaluation » par les élèves de leur propre NVS, suivi ensuite d'une comparaison avec les évaluations des équipes éducatives afin de faire accepter la valeur de la sanction aux élèves et de développer une forme de discussion autour d'éventuels écarts relevés. Ils attendent « tout du moins, un système d'évaluation piloté par le CPE » qui représente un outil pédagogique de discussion afin d'améliorer les attitudes des élèves. De manière plus globale, si la NVS agit comme un indicateur pour l'élève, l'inspecteur va plus loin dans ces propos en disant que c'est un point de repère commun à l'ensemble de l'équipe du collège qui a connaissance de l'ensemble des attitudes que l'élève adopte

dans l'ensemble du collège. Cette vision de l'élève qui réfléchit au sens de ces actions est à relier avec celle d'une attitude attendue par l'institution, « d'autorégulation » et « d'auto-ajustement » des élèves, par la notation.

**1.2.2.1.4 Un point de repère pour les familles**

Si l'élève dispose dorénavant d'un outil qui évalue ses capacités à respecter les règles collectives inhérentes au bon fonctionnement des établissements, la NVS constitue également en toute logique un outil qui sert de bilan pour les familles qui peuvent suivre les progrès et prendre connaissance, selon des critères précis et justifiés, de la manière dont se comportent leurs enfants au sein de l'institution. La NVS exige une « transparence nécessaire de l'information donnée aux parents et aux parents élèves et la nécessité d'utiliser tous les modes et les lieux pour procéder à cette information » (p.5 du Rapport Herbeuval (6)). Le fait d'acter positivement ou négativement, selon le principe d'une vision collective de l'ensemble de l'équipe pédagogique, le comportement des élèves, relève d'une procédure précise, à l'issue de laquelle la plus grande objectivité est requise. Auparavant, un enseignant pouvait reprocher l'attitude d'un élève et le sanctionner sans avoir l'obligation de se justifier auprès de ses collègues ou de rendre des comptes sur ses motivations. Or, la NVS constitue un outil de traçabilité qui est sensé effectuer une sorte de diagnostic précis du comportement des élèves, consultable par l'ensemble des acteurs, et qui tend à amenuiser le sentiment d'injustice ou les pratiques « douteuses » parfois ressenties par les élèves ou leurs familles. Les concepteurs de la démarche perçoivent à travers la NVS la possibilité, grâce à une note « critériée », d'ouvrir la voie du dialogue entre les deux parties (équipe éducative et famille) en vue d'améliorer les attitudes déviantes et d'assigner des objectifs à fixer avec l'élève pour le prochain trimestre, ce qui par voie écrite permet d'être vérifié plus que de manière informelle. Nous supposons aussi que cette volonté de rendre visible les attitudes des élèves pour leur famille constitue un moyen de responsabiliser les parents vis à vis de leur rôle éducatif puisque personne ne peut nier les agissements et le fondement des actes des élèves avec la NVS. La réforme associe donc les familles à prendre le parti des enseignants, il est demandé à ces derniers de se montrer fermes et cohérents à l'égard des élèves perturbateurs vis à vis du respect des principes d'éducation, notamment pour les familles que le haut doyen qualifie comme étant en situation « de déshérence » (Annexe 16-Volume 2).

**1.2.2.1.5 Un contrat entre la famille et l'institution**

La NVS en tant qu'outil de traçabilité devant favoriser le dialogue, joue sur le rappel des règles et instaure une forme de contrat entre l'élève, sa famille et l'institution. En stipulant les attentes de l'institution vis à vis des élèves, par les critères de la NVS, et en officialisant la conformité de ces attentes, par la note, l'institution institue un contrat tacite qui se généralise dans un souci de rapport individuel avec chaque élève. La NVS par son diagnostic permet d'illustrer l'intérêt d'établir un rapport individuel avec l'élève pour lequel, en fonction de ses résultats, l'équipe éducative peut justifier la recherche d'objectifs personnalisés pour améliorer son comportement, en fonction de la capacité des élèves dans un souci d'accompagnement et de suivi. La NVS constitue donc un outil de traçabilité « disciplinaire[47] », qui induit un intérêt dialogique vis à vis des élèves et de ses parents. Elle doit s'interpréter comme un indicateur qui tient compte de l'évolution de chaque individu. L'inspecteur interrogé intervient dans ce sens : « vous avez une espèce de radioscopie du comportement des élèves pendant 2 mois et demi, c'est significatif et il y a des choses qui n'étaient pas corrélées et qui maintenant le sont » (Annexe 16-Volume 2). De manière plus globale, la NVS sert, selon les propos de cet acteur, d' « outil de régulation des comportements » afin d'exercer un meilleur diagnostic des incivilités commises par certains élèves et « qu'on ne prenait pas la peine de noter » avant. Ce rapport concorde avec les recommandations européennes actuelles telles qu'elles

47 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

sont définies par le SCCC qui cherchent à développer un portefeuille de compétences propre aux capacités de chaque élève. En outre, les concepteurs de la démarche associent la traçabilité et la transparence des attitudes à un progrès qui facilite d'un côté, l'accompagnement des élèves sous forme de contrat dans lequel l'élève s'engage d'une certaine manière à connaître et respecter les exigences scolaires et qui facilite aussi d'un autre côté, l'officialisation de ceux qui sont en difficultés et pour lesquels l'école peut dès lors envisager la prise de décisions suite à une attitude qui apparaît comme inadaptée à l'institution scolaire.

**1.2.2.1.6 L'acquisition de savoir-faire transversaux**

En intégrant la NVS au SCCC, un an après sa mise en vigueur, les initiateurs de cette démarche ont voulu adapter la NVS à un système de compétences fondé sur une évaluation de type formatif qui privilégie l'approche « constructiviste » de l'apprentissage (Piaget 1974 ; Bruner 1996), comme certains pays tels que la Belgique ou les pays scandinaves le pratiquent et qui n'ont pas recours à l'évaluation par la note. Ce procédé est encore très nouveau en France ou l'évaluation normative règne majoritairement. L'esprit de ceux qui ont conçu la démarche voit l'intérêt d'adopter une telle approche de type formatif, en ce sens que la NVS permettrait ainsi aux jeunes d'acquérir les savoirs transversaux civiques, vus par l'ensemble de la communauté éducative. Toutefois, même si l'approche par compétences privilégie un autre type d'évaluation promue dans le socle commun, notons que la France se réapproprie progressivement ce socle en conservant une évaluation chiffrée de sa NVS sous une perspective normative comme nous le montrerons dans les chapitres 3 et 4. D'un côté, les volontés de faire évoluer la NVS dans le cadre du SCCC sont actuellement en vigueur, il convient donc d'intégrer deux compétences clés relatives à l'apprentissage de savoir-être qui doivent se mettre en place progressivement, selon une évaluation de type formatif, mais d'un autre côté, la NVS procède bien d'une évaluation chiffrée donc de type normatif, cette hybridation entre deux formes pédagogiques opposées peut porter à confusion.

La NVS apparaît donc aujourd'hui sur le bulletin trimestriel des élèves comme une discipline à part entière (maths, français, NVS) tout en privilégiant une approche du civisme et de la citoyenneté, « qualités » à acquérir en fin de scolarité dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Ces deux items, en cherchant à valoriser l'autonomie et la citoyenneté, s'inscrivent dans un cadre élargi qui vise à faire correspondre les attitudes dès le collège aux besoins de la main d'œuvre future. En effet, ces deux compétences sont à rapprocher de la recherche de valorisation de l'esprit d'entreprise et de l'initiative dans le monde du travail comme l'encourage le Livre blanc de la Commission « Croissance, compétitivité, emploi », approuvé par le Conseil européen le 11 décembre 1993[48]. Ce Livre blanc préconise entre autres l'accroissement de la coopération en recherche et développement, l'adoption d'un nouveau modèle de développement tenant compte de l'environnement et des besoins qualitatifs et l'action sur le marché de l'emploi, la qualité de la main d'œuvre étant un atout et une priorité majeure pour les pays engagés dans la compétition internationale de la formation et de l'emploi. C'est par les changements du système éducatif vers l'adoption du socle et d'une approche par compétences que les enjeux éducatifs se corréleront à ceux de l'emploi. D'où l'intérêt pour ses concepteurs de retravailler au plus vite la NVS, plus conformément aux objectifs du socle comme ils nous l'ont confié, la NVS s'étant inscrite dans ce programme un an après sa mise en vigueur en se référant à deux compétences clés mais sans avoir été réappropriée sous cette approche.

Nous venons de voir de quelle manière ceux qui ont réfléchi et participé à l'édification de la NVS définissent la réforme sur un plan idéologique et quels sont les éléments qui invitent à identifier la NVS comme une innovation. Ces éléments donnent des informations quant aux idéologies sous-jacentes qui défendent une certaine vision de l'école, celle d'un élève qui doit rendre compte de son attitude et de sa capacité à intégrer le métier d'élève et dont à acquérir les qualités d'engagement

48 ***C****roissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le 21ème siècle*, (1993), COM 700 final. Bruxelles, Commission européenne, 05.12.1993, Livre blanc de la Commission
http://www.ena.lu/livre_blanc_commission_croissance_competitivite_emploi_1993-010000113.html

citoyen et de respect vis à vis des codes scolaires qui sont gratifiées par voie officielle. La visibilité de ces attitudes permet à ceux qui « éduquent », enseignants et parents de pouvoir réagir et lui confère également la possibilité de progresser. La NVS lance donc une forme de « défi » à l'élève : celui de prouver qu'il est responsable, capable de prendre la mesure de ses actes et de s'engager auprès de l'institution.
Mais il nous semble important de relever d'autres éléments du discours qui assimilent la NVS à une innovation en termes cette fois-ci de changement de pratiques dans les collèges.

### 1.2.2.2 La NVS un vecteur de changement des professionnalités imposé par la logique gestionnaire européenne

A notre sens, telle est notre hypothèse, d'autres changements, autres qu'éducatifs, sont impliqués par la NVS, ceux-ci sont d'ordre structurel. Cette nouvelle mesure éducative serait révélatrice d'approches visant des changements de pratiques enseignantes, des formes de professionnalités et du fonctionnement du secteur public. Ces changements pourraient prendre leurs sources dans une volonté de régulation des systèmes éducatifs européens. L'analyse des changements impulsés, mais non explicités de fait par la réforme, va nous permettre de saisir les enjeux de la NVS sur le plan structurel des pratiques enseignantes.
Dans le chapitre 3, nous vérifierons la réalité des changements impulsés par la réforme en situation, en analysant les modalités de réappropriation, d'application et de représentations des acteurs de terrain. Puis nous interpréterons les écarts entre la réappropriation symbolique de la NVS et pratiques effectives des acteurs à l'égard de la mesure afin de voir si oui ou non elle s'apparente à un processus innovant qui met en place de nouvelles formes managériales. Ce n'est qu'à l'issue de ces trois niveaux d'analyse, respectivement, celui des discours, celui de la réalité du terrain et celui des écarts observés que nous pourrons prouver, confirmer ou infirmer notre première hypothèse de recherche.

Cette dernière postule que *: « la décision concernant la NVS, s'inscrirait dans la politique ministérielle, en vue de renforcer l'existence de collectifs d'enseignants et de responsables administratifs jouissant d'une certaine autonomie locale et mettant à profit les modes de communication et d'information qu'ils sollicitent pour engager des modes relativement poussés de coopération et définir des politiques d'établissement, et spécifiquement pour la NVS définir un indicateur de mesure pour évaluer les élèves, la directive n'imposant pas une grille nationale nécessite de fait des ajustements locaux ».*
Les chapitres 3 et 6 nous permettront de vérifier la seconde partie de cette hypothèse qui avance l'idée que *« cette pratique, nouvelle en France, mettrait en concurrence deux logiques, au sein même du système éducatif : celle, prescriptive et informationnelle, de la hiérarchie traditionnelle reposant sur des circuits informationnels verticaux et celle, participative et communicationnelle, de l'autonomie et de la décentralisation des collectifs locaux. Logiques elles-mêmes révélatrices de la coexistence de deux approches managériales au sein du système éducatif aujourd'hui*
Dans cette première partie de la thèse, nous nous contenterons donc de vérifier en quoi la NVS serait révélatrice de la recherche d'une dynamique d'inflexion des modes de management et des métiers de la communauté éducative attendue par les instances politiques ministérielles et plus globalement inscrite au cœur d'une politique européenne de régulation des systèmes éducatifs.
Dans quelle mesure les cadres du niveau ministériel se saisissent de l'innovation NVS pour anticiper des mutations structurelles et organisationnelles du système éducatif? En quoi la NVS renvoie à une certaine forme de management participatif et à une certaine façon d'envisager les mutations en termes de métier? Quels types de mutations sont attendus et opérés et quels discours et enjeux président à ces changements?

Conformément à l'approche communicationnelle définie, nous procéderons à l'analyse des discours institutionnels qui président et ont participé à la construction discursive de la NVS en nous focalisant sur les recommandations privilégiées et attendues par le cadre institutionnel européen en termes de pratiques professionnelles et d'organisation du système de gestion, directement reliées aux nouvelles attentes étudiées jusque-là en termes de citoyenneté. Nous nous appuierons pour cela, sur les textes produits par les commissions et les ouvrages d'auteurs spécialistes des questions européennes et utiles à la compréhension des mutations actuelles de notre système éducatif.
En particulier, nous allons nous référer à la réflexion qui a été conduite lors du grand débat sur l'avenir de l'école en 2003 à l'initiative du président de la République J. Chirac qui a débouché sur la commission puis le rapport Thélot[49] de 2004 (Rapport 7) qui précède la promulgation de la Loi Fillon sur l'avenir et le programme de l'école de 2005. L'objectif de ce rapport était de réfléchir sur notre modèle scolaire en apportant un certain nombre de préconisations sur les thèmes suivants : « motiver et faire travailler les élèves, mieux appréhender leur diversité et leurs difficultés scolaires, lutter contre la violence et les incivilités, améliorer la concertation entre les enseignants et les parents, définir les contenus que les élèves doivent absolument acquérir » dans le but de les faire réussir (synthèse du Rapport 7 I, p.16). Les préconisations du rapport participent d'un projet de réforme global sur l'école, révélateur d'un ensemble d'enjeux qui ont largement inspiré les orientations actuellement privilégiées par les instances politiques nationales et internationales. C. Thélot préconise ainsi 8 programmes d'actions qui dessinent l'école de demain, parmi lesquels :
-« s'assurer que chaque élève maîtrise le socle commun et trouve sa voie de réussite », favorable à « l'élévation souhaitable de la formation et de la qualification de chacun » durant la scolarité obligatoire,
- « aider les collégiens à construire un projet éclairé et le respecter le mieux possible »,
- « favoriser la mixité sociale » par une politique de moyens spécifiques,
- « renforcer la capacité d'action et la responsabilité des établissements scolaires », notamment par le renforcement de l'action éducative, des pratiques pédagogiques et des moyens
- « redéfinir le métier d'enseignant » grâce à une nouvelle organisation et gestion des ressources humaines,
- « construire une éducation concertée avec les parents au service de la réussite de l'élève »
Grâce à ce rapport, nous pouvons repérer comment la mission des enseignants s'élargit de par l'intégration formelle de la dimension éducative en plus de leur devoir d'instruction et comment cet objectif commun d'apprentissage civique conduit à des changements des formes de professionnalités dans la mesure où ils doivent s'appuyer sur une démarche collaborative et collective des acteurs. Nous mettrons également en visibilité la volonté plus globale de transformation du système de gestion dans le domaine éducatif fondée sur la recherche d'autonomisation et de responsabilisation des acteurs, conférant à ses différentes évolutions un caractère novateur tant sur le plan éducatif qu'économique, ces points seront ensuite approfondis et mis en perspective en troisième partie de thèse après l'analyse, dans la deuxième partie des modes d'appropriation de la NVS et des contradictions repérées entre discours et actions mises en œuvre .

49 Claude Thélot a été le président de Commission du débat national sur l'avenir de l'École qui a travaillé de la mi-2003 à la fin 2004. Cette commission a été chargée d'organiser et de faire la synthèse du grand débat national public sur l'avenir de l'école, voulu par Luc Ferry et Xavier Darcos. La synthèse des débats, remise au ministre François Fillon en avril 2004 et le "rapport Thélot", remis au premier ministre le 12 octobre 2004, avaient été commandés pour alimenter la réflexion sur la loi Fillon sur l'éducation.

**1.2.2.2.1 Des mutations organisationnelles et structurelles globales inscrites au cœur d'une logique gestionnaire**

Déjà bien avant le grand débat sur l'avenir de l'école de 2003, un processus de modernisation des organisations bureaucratiques, propre au système de gestion du service public était amorcé. En effet, le système éducatif français traverse une réforme de fond, le cadre international édicte de nouvelles normes depuis les années 80. En France ces changements ont conduit aux lois de décentralisation, celles-ci ont favorisé des décisions visant à « autonomiser » l'institution scolaire et, du point de vue européen, à faire converger la gestion globale des systèmes éducatifs européens. L'Europe tente actuellement de recomposer l'espace scolaire, l'école en France apparaît encore largement comme un lieu d'enseignement, renvoyant le temps d'apprentissage à la sphère domestique et familiale comme le précise J.L. Derouet (2008). Or, de plus en plus on perçoit la volonté d'aligner système de formation initiale et système de formation continue dans l'esprit du projet de la formation tout au long de la vie. Cette résolution s'accompagne du désir des néolibéraux d'intégrer le secteur éducatif dans une logique gestionnaire (rechercher l'efficacité et le résultat exprimés à travers des données chiffrées), autant de facteurs qui visent à rompre avec la structure de pensée traditionnelle. Par ailleurs, tendanciellement depuis quelques années on encourage l'autonomie et la décentralisation des collectifs locaux.

P. Merieux et C. Lassard (2008), dans un ouvrage sur l'obligation de résultats en éducation abordent le passage de la recherche de moyens à l'obligation de résultat qui a débuté avec les enquêtes PISA crées par l'OCDE. Cette enquête mesure également les facteurs conditionnant les performances ainsi que le potentiel des élèves pour l'apprentissage tout au long de la vie, dont la NVS fait désormais partie.

Pour ces deux chercheurs, ce système de comparaison de l'efficacité des systèmes éducatifs européens témoigne « d'une stratégie de régulation des systèmes éducatifs en encourageant la transparence des résultats mesurés par des tests standardisés et par la recevabilité des acteurs internes au système » (p.2). Les incidences du classement envisagé par PISA ont fait de cette enquête un véritable outil d'aide à la décision politique pour améliorer la performance des établissements scolaires. En outre, un certain nombre d'indicateurs utilisés dans ce dispositif, ont été créés à d'autres fins, par exemple pour mesurer les investissements injectés dans le secteur éducatif en instaurant une politique de l'évaluation, relativement nouvelle en France, mais qui pénètre progressivement. Nous en voulons pour preuve, la similitude entre la teneur du champ lexical des discours prononcés par les hautes instances éducatives européennes et internationales et celle des discours actuels tenus par les décideurs ministériels ou gouvernementaux. Des deux côtés, ils utilisent des termes relevant du monde de l'entreprise tels que performance, rentabilité, productivité, efficience, compétitivité, capital humain, etc...

Cette logique de l'efficacité n'est pas récente, elle accompagne depuis la fin des années 80 la démocratisation de l'école, le management et les politiques de gestion dans l'institution qui intègrent des démarches entrepreneuriales. La recherche d'une convergence des systèmes éducatifs européens, repérée par des auteurs comme R. Normand, J. L. Derouet, Y. Dutercq, F. Dubet ou encore L. Demailly depuis les années 80-90 exige de changer les pratiques enseignantes, l'objectif étant de viser une plus grande marge d'autonomie, de participation et de concertation des acteurs de la communauté éducative.

**1.2.2.2.2 La recherche de transversalité entre les personnels d'éducation : vers plus d'autonomie et de responsabilités**

Le rapport Thélot (2004) (Rapport 7) recense l'ensemble des réflexions et recommandations préconisées pour une réforme globale de l'école par l'ensemble des acteurs situés au plus haut niveau hiérarchique de l'institution. Il convient ici de voir dans quelle mesure la volonté de rendre compte de la citoyenneté des élèves participe de visées plus larges, celles-ci concernent, plus spécifiquement, le changement des pratiques enseignantes.

C. Thélot aborde dans le chapitre 6 de son rapport (p.107) les difficultés auxquelles le métier d'enseignant est actuellement confronté, compte tenu de l'hétérogénéité des publics. Il évoque la nécessité d'un recentrage sur les missions fondamentales, celles-ci concernant autant l'instruction que l'éducation. Il rappelle, entre autres, ce que le code de l'Éducation mentionne déjà en termes de missions pour lesquelles les enseignants contractualisent : « le professeur est un agent de l'État, il contribue au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la démocratie et de la République ; (…) sa mission est d'instruire les jeunes, mais aussi de participer avec les parents à leur éducation et à leur orientation dans le cadre d'équipes éducatives et en partenariat avec les autres acteurs éducatifs et sociaux ; son service recouvre l'ensemble des activités scolaires des élèves : la transmission et l'accompagnement vers la maîtrise de connaissances, de compétences et de règles de comportement... ».

A travers ces propos, les concepteurs du rapport entendent rappeler aux enseignants l'importance de la dimension éducative par rapport à la lutte contre l'absentéisme et la violence à l'école. Le renforcement du rôle des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage collectif des règles de comportement apparaît, dans les discours tenus, à la fois comme une nécessité dans la prise en charge des incivilités mais aussi comme un moyen de rétablir l'autorité enseignante dans l'Ecole.

En effet, les réflexions conduites au cours du débat sur l'avenir de l'école accordent une attention particulière à l'évolution des formes de professionnalités : il convient, à leur sens, « d'inciter les professeurs à élargir leur conception du métier », en renforçant leur cohésion grâce à une mise en confiance vis-à-vis de l'institution. Il s'agit d'orienter « l'action des personnels dans la vision d'une École au service d'un véritable projet politique démocratique et républicain » (p.45). Selon C. Thélot, la réussite des élèves ne doit pas être vue sous le seul angle des efforts que les élèves eux-mêmes ont à fournir, mais doit survenir par un changement des pratiques professionnelles inhérentes au métier d'enseignant. L'école doit ainsi s'assurer « d'un fonctionnement plus collégial, renforçant le sentiment d'appartenance à une équipe et la cohésion au sein des établissements. » Le travail en équipe, la coordination de la personnalisation des apprentissages, la pratique d'évaluations collectives...sont autant de missions que les participants au débat considèrent comme « souvent mal reconnues » et forment autant d'actions qui visent à rompre avec la seule mission d'instruction.

Dans son rapport, C. Thélot explicite et justifie également la nécessité de cette approche en légitimant l'importance pour le système éducatif de « passer du gouvernement par les règles au pilotage par les objectifs et les résultats. Fixer des objectifs tout en déterminant les principes et les valeurs à respecter, mettre en place les actions nécessaires et évaluer le niveau de réalisation des objectifs devient la seule approche efficace. L'État doit à la fois affirmer plus nettement des priorités – se montrer exigeant sur les principes, les normes et les objectifs – et donner davantage de responsabilités aux acteurs locaux pour définir les modalités de leur mise en œuvre ». La Commission considère ainsi que l'échelon à privilégier dans la dévolution de ces nouvelles responsabilités est représenté par l'établissement scolaire, auquel une capacité d'action est attribuée progressivement depuis trente ans environ. La direction des établissements doit remplir des fonctions pédagogiques, éducatives, administratives et financières (p.99). Ainsi, le chef d'établissement, à qui les instances ministérielles octroient de plus en plus d'autonomie et d'obligations, est considéré comme responsable de la politique qu'il édifie dans son établissement, politique soumise à une obligation de résultats.

La loi d'orientation de 2005[50] s'appuie sur le travail de la commission Thélot et se présente comme un projet de modernisation de l'Éducation nationale. Trois axes sont mis en avant : mieux faire respecter les valeurs de la République, mieux organiser les établissements et les enseignements, mieux gérer le système éducatif.

Pour parfaire ces objectifs, des outils sont créés, portés par le conseil pédagogique[51] comme les contrats d'objectifs[52], nouveaux supports du travail collectif entre enseignants qui devraient permettre de rendre visible la reconnaissance de l'action collective, (Thélot, 2004, pp.90-101). Ce type d'outils a été institué ces dernières années pour rompre avec la logique traditionnelle, rigide et centralisée de l'organisation du service public considéré aujourd'hui comme inefficace par les hautes instances politiques. La création des conditions d'amélioration des résultats à l'école passe, dans l'esprit de ceux qui promeuvent le pilotage par les objectifs et les résultats, par l'accroissement de l'autonomie et de la responsabilité de certaines catégories d'acteurs et plus spécifiquement des chefs d'établissement. Les initiatives locales considèrent nécessaire la prise en compte de la diversité des publics et des ressources dans l'évolution du métier d'enseignant. Des instances comme le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté[53] (CESC) affichent aussi l'ambition d'instaurer une gestion plus participative dans le système scolaire. Dans ce cadre, les acteurs de la communauté éducative doivent dépasser le loyalisme vis-à-vis de leur statut, il est souligné que désormais leur métier réclame de leur part au-delà de l'application du travail prescrit sur le plan formel, des initiatives personnelles et des prises de décision rapides en situation concrètes.

Le débat sur la commission Thélot a fait l'objet d'un rapport spécifique[54], édité en 2008 intitulé « Livre vert sur l'évolution de métier d'enseignant », à la demande du gouvernement et réalisé par la commission sur la condition enseignante, en vue de dresser un diagnostic de l'état de cette condition et d'établir un certain nombre de préconisations pour améliorer l'exercice du métier dans les années à venir. Ce rapport repose sur le témoignage d'enseignants, d'experts, de syndicats, de ministres, représentants des collectivités, chefs d'établissement, recteurs... et a fait l'objet d'un travail de terrain important. L'intérêt de ce rapport sur ce point se situe dans la manière dont les auteurs associent, d'une part, la nécessité d'une évolution du métier d'enseignant et de ses pratiques compte tenu du contexte de changement, de réformes actuellement en vigueur dans le système éducatif, et d'autre part, la mise en comparaison du système français avec d'autres pays européens dont les systèmes respectifs paraissent pour nombre d'entre eux plus performants. Ainsi, l'auteur du rapport et conseiller d'Etat M. Pochard souligne les limites de « l'hyper-spécialisation » des enseignants français qui favorise l'individualisme « contre lequel ne pourrait prévaloir qu'une organisation toute nouvelle, fondée sur l'initiative et la solidarité » (Rapport 8, p.52). Le projet de réforme vise donc à sensibiliser au travail collectif et modifier les méthodes d'enseignement, la concertation et la coordination pédagogique afin de « créer les conditions collectives d'une plus grande efficacité et

---

50 Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, *site éducation.gouv* http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm

51 Le conseil pédagogique est une instance de consultation des enseignants sur la politique éducative de l'établissement. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement, qui inclut les propositions d'expérimentations pédagogiques.

52 La loi d'orientation de 2005 prévoit, dans son article 36, la mise en œuvre d'une contractualisation entre chaque établissement et l'autorité académique. Le contrat énonce les objectifs, les stratégies de mise en œuvre et les moyens requis pour atteindre à un horizon pluriannuel, de 3 à 5 ans, les résultats escomptés en matière de résultats scolaires. Ce contrat associe les divers membres de la communauté éducative et conduit à une auto-évaluation de l'établissement.

53 MAMECIER, Annie ; RAVARY, Evelyne ; BOUTET-WAISS, Françoise ; SALLÉ, Joël ; NAVES, Pierre ; VIENNE Patricia, (janvier 2004), *Évaluation du dispositif d'éducation à la santé, à l'école et au collège*, rapport MEN, La documentation française http://media.education.gouv.fr/file/03/0/6030.pdf

Le CESC 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

54 POCHARD, Marcel, (Janvier 2008), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, Rapport au ministre de l'éducation, Collections des rapports officiels, La documentation Française (Rapport 8)

d'une plus grande équité de l'école en intégrant la mission de l'enseignant dans une dynamique collective » (p.54).
On perçoit que le gouvernement cherche à développer cette forme de réactivité et de polyvalence chez les enseignants, pour favoriser les mutations en termes de professionnalités demandées par les instances européennes qui réclament une réforme du système scolaire, mais le choix de l'imposition de ces réformes peut aller à l'encontre du changement d'esprit recherché, nous le verrons dans le chapitre 3. Ces orientations européennes et nationales, accentuent la volonté des instances ministérielles « *de renforcer les collectifs d'enseignants jouissant d'une certaine autonomie locale et mettant à profit les modes de communication et d'information qu'ils sollicitent pour engager des modes de coopération et définir des indicateurs de mesure pour évaluer les élèves* » (hypothèse 1).
Cette pratique pourrait favoriser l'émergence d'une logique participative au service d'un mode de gestion plus souple comme nous allons le voir avec la NVS. Les comparaisons de l'ensemble des systèmes éducatifs européens montrent, que les pays qui adoptent une politique d'autonomie pédagogique bénéficient de meilleurs résultats scolaires. Comme le requiert le rapport (7) Thélot : « le sentiment d'appartenance et la cohésion au sein des établissements (améliorent) la qualité de la vie à l'École (grâce) à une culture et un usage de l'évaluation ». La culture de l'évaluation des enseignants doit s'inscrire dans le cadre de l'évolution de leurs missions dans un but de « régulation du fonctionnement du système éducatif et de sa qualité, à savoir contribuer à favoriser l'atteinte de ses objectifs et porter remède à ses points faibles ; la gestion des ressources humaines, à savoir reconnaître la réussite individuelle et collective des enseignants pour la valoriser et détecter les carences individuelles et d'équipes pour y remédier ».

Le sociologue P. Perrenoud (1992) s'est intéressé par exemple aux intérêts qui président à la volonté de faire évoluer le métier d'enseignant en instaurant une forme de « professionnalisation » de cette fonction au sens anglo-saxon du terme. Dans ce nouveau cadre, les enseignants deviendraient selon lui des professionnels « orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies pédagogiques, capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer leur formation continue ». Il considère l'ensemble de ces mutations concernant l'exercice de la profession comme participant d'une volonté politique d'adaptation du métier aux conditions scolaires actuelles : « on attend des enseignants une action pédagogique de plus en plus efficace dans des conditions de plus en plus difficiles et changeantes ». Ainsi, l'auteur identifie certains facteurs auxquels les enseignants doivent faire face tels que la « concentration de populations à hauts risques, la diversification culturelle et ethnique du public scolaire ; l'hétérogénéité croissante des acquis scolaires ; le flou dans la division du travail éducatif ; l'inflation et le renouvellement rapide des savoirs ; l'objectif de plus haut niveau taxonomique ; les écoles parallèles et nouvelles technologies... ».[55] Les discours actuels défendent l'idée qu'une évolution de métier pourrait contribuer à pallier ces différentes exigences.
Ce sociologue nous permet de saisir ce qui se joue réellement et quels sont les fondements des deux approches française et européenne dans un ouvrage intitulé « Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement »[56] paru en 1996. Son objectif consiste à expliquer la différence entre deux modes de management. Le premier relatif au modèle français appliqué jusqu'ici est axé sur « le modèle à compétence minimale ». Ce modèle ce caractérise de la manière suivante : « l'enseignement est considéré purement et simplement comme un système de livraison. Les décisions sur ce qu'il y a lieu d'enseigner et comment cela doit l'être sont prises au niveau du management, (…) ce qui entraîne un programme scolaire imposé ». C'est pourquoi, l'enseignant est considéré comme devant livrer ce savoir et que son niveau de formation

55 PERRENOUD, Philipe, (1992), « Quelle formation pour un métier nouveau ? », in *Éducateur* n° 17, novembre 1992, pp. 26-27
56 PERRENOUD, Philipe, (1996), « Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement », In *Perspectives*, vol XXVI n° 3, septembre 1996, pp. 543-562

disciplinaire nécessite un bon niveau de connaissance. Le second modèle, qualifié de « professionnalisme ouvert », « situe l'enseignant au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Les enseignants, individuellement ou en groupe, sont responsables de l'analyse des besoins de l'école. Ils sont capables et désireux de débattre ouvertement, non seulement entre eux, mais avec les autres parties légitimement concernées, des solutions possibles ou des développements souhaités et, aussi, de prendre les décisions sur ce qu'il y a lieu de faire et comment en assurer la mise en œuvre. Les enseignants sont considérés comme des leaders innovateurs, capables de s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y réagir, enfin, d'évaluer le résultat de leurs interventions ». Ce second modèle, vivement recommandé par les instances européennes requiert des qualités différentes, que nous pouvons corréler à l'objectif d'amener 80% d'une classe d'âge au BAC (promu par la loi Jospin datée de 1989[57]). Cet objectif ambitieux exige par conséquent une culture générale beaucoup plus étendue qui privilégie dans le discours institutionnel l'acquisition de connaissances, mais aussi de compétences qui doivent favoriser le « développement de l'intelligence et des capacités d'anticipation, d'adaptation, de communication, de raisonnement, de coopération ». Ces analyses témoignent de l'intérêt des gouvernements et des organisations internationales à encourager les approches en termes d'efficacité et d'efficience. On comprend donc mieux pourquoi l'adaptation des formes de professionnalités des enseignants au contexte actuel constitue un enjeu économique, politique et éducatif important, à l'heure où on assiste à un renouvellement massif du corps enseignant.

Le rapport Thélot ne s'intéresse évidemment pas seulement à la seule condition enseignante et aborde également le rôle des CPE et des ASSED, envisagé comme pouvant être revalorisé à travers « la surveillance, l'apprentissage de la civilité et l'éducation à la citoyenneté en concertation avec le reste de la communauté éducative». Les préconisations, résultant du constat par les acteurs de terrain de lacunes du système en termes d'éducation, constituent donc les prémices d'une nouvelle manière de concevoir et de redéfinir le travail de l'ensemble des personnels d'éducation (enseignants et CPE) autour d'activités plus diverses telles que la « coordination de discipline et de cycle, l'orientation, l'accompagnement des élèves » afin que « l'éducation et l'instruction progressent de concert dès lors que la collégialité et l'exemplarité se développeront au sein des établissements » (Rapport 7).
D'après ce même rapport, qui préside à la NVS, l'apprentissage de la civilité comme élément du socle commun relève, au collège, de l'ensemble de l'équipe éducative : « il est par exemple évident que l'efficacité éducative requiert que les mêmes règles de comportement soient observées dans chaque cours, ce qui est impossible sans un travail collectif des enseignants pour s'accorder sur des règles cohérentes ». La notion de coordination de ce qui relève de l'acquisition de compétences transversales du socle (apprentissage de la civilité, l'éducation à la vie en société) apparaît comme fondamentale et ces propos témoignent de la recherche d'une forme d'uniformisation des pratiques éducatives. En effet, la diversité des pratiques et l'absence de visibilité de ce que chacun exerce et conçoit en termes d'éducation dans sa classe conduit à des décisions hétérogènes et parfois déviantes de la part des enseignants. Or, le manque d'uniformisation de ces pratiques invite aussi certaines élèves à se saisir de ces dysfonctionnements et des formes d'hétérogénéité d'un cours à l'autre pour adopter des comportements irréguliers et opportunistes. On voit bien, à travers les propos recueillis dans les discours institutionnels de quelle manière le référentiel relatif à la création du socle commun, en tant que programme réformé sur une échelle européenne, institue une nouvelle manière d'envisager le métier d'enseignant dans la mesure où l'objectif est de conduire un maximum d'élèves à l'acquisition de ce socle en fin de scolarité. Le SCCC implique que les enseignants adaptent leurs pratiques à de nouveaux publics et participent aux dispositifs d'accompagnement

57 Loi Jospin, (1989), *Site du Ministère*, http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

spécialisés mis en place pour faire adopter ce référentiel. Ces réflexions autour du projet de réforme de l'école cherchent à rompre avec des habitudes antérieures, en particulier l'attachement des enseignants vis-à-vis de leur manière d'aborder individuellement la question de la discipline dans leur classe.

L'ensemble de ces réflexions promeut l'importance de privilégier une approche collective de la différenciation pédagogique, celle-ci devant être favorable à la réussite des élèves. La liberté d'initiative et l'accroissement des responsabilités octroyées aux enseignants, doit faciliter la prise d'engagement collectif autant pour les méthodes pédagogiques que pour les modes d'organisation ou l'évaluation des élèves (Rapport 8, Livre vert, p.98).
En outre, dans la suite de nos analyses (chapitre 4), nous relèverons ce souci d'améliorer la qualité des systèmes d'éducation et de formation en France et en Europe, qui légitime surtout le recours à des procédures d'évaluation à la fois pour rendre l'offre de formation plus efficace, pour rendre compte aux usagers de la qualité du système éducatif mais aussi pour assurer une utilisation optimale et stratégique des ressources (Normand, 2006).
Cette perspective implique, à la fois, des changements dans les modes de gouvernance fondés sur une culture du résultat, et la création de conditions favorables à la refonte d'un cadre spatial largement influencés par les hautes instances européennes et internationales (OCDE, banque mondiale, OMC...). La NVS, nous allons le voir, participe à rendre concrète cette approche de la recherche optimale de résultats, elle se présente comme un moyen de développer les capacités des élèves à rendre des comptes sur leurs avancées dans tous les domaines et dont sur celui de leur comportement afin de pouvoir justifier l'investissement mis sur le capital humain qu'ils représentent.
Comment évolue actuellement le système de gestion dans le domaine éducatif en France? Dans quelle mesure et à quelles conditions la NVS paraît susceptible d'introduire de nouvelles formes organisationnelles dans les établissements ?

Certains éléments du BO et du discours vont nous permettre de montrer en quoi la NVS semble révélatrice de la volonté de faire évoluer les pratiques pédagogiques et plus globalement les métiers d'éducation. Cette stratégie sous-jacente semble vouloir rompre avec la conception et le fonctionnement traditionnel de l'organisation et des métiers, en particulier en imposant un travail beaucoup plus collectif. Ces aspects structurels permettent aux concepteurs de la démarche de considérer la NVS comme une innovation.
Le système éducatif actuel, aux vues des lois et réformes analysées plus haut, semble engagé dans un projet de réforme global promulgué à des fins d'amélioration des systèmes de gestion des administrations publiques. Le système éducatif français est inscrit dans une dynamique de changement procédant d'une recherche d'uniformisation des systèmes de gestion européens. En effet, la réforme relative à la NVS vise une nouvelle manière d'envisager l'organisation du travail sur le plan local notamment en termes de pratiques pédagogiques enseignantes. La conduite d'une évaluation du comportement des élèves dans l'enceinte du collège par les enseignants et la vie scolaire oblige en effet à reconsidérer d'une certaine manière les formes de « professionnalité » et de gestion de cette institution.

#### 1.2.2.2.3 La NVS, une mesure qui met à profit les changements de professionnalités attendus

##### *1.2.2.2.3.1 Un travail d'équipe*

Les termes du BO relatifs à la NVS expliquent en préambule que « les valeurs de la république doivent être transmises par tous les personnels ». Dans l'item consacré à l'attribution de la note, le rôle de chaque acteur est défini dans le cadre du respect des procédures relatives à la NVS : « le chef d'établissement est décisionnaire et doit recueillir l'avis du CPE d'une part et du professeur

principal d'autre part » qui doit consulter l'avis des autres enseignants. Ces consignes sont succinctes mais permettent de comprendre dans quelle mesure la NVS dépasse le caractère individuel du métier d'enseignant, généralement cantonné à l'évaluation des acquis et la gestion disciplinaire au sein de la classe. En recommandant de regrouper l'avis de toute la communauté éducative pour évaluer collectivement la NVS, le BO confère au métier d'enseignant la nécessité de communiquer autour d'une note. Cette dimension communicationnelle officielle existait déjà bien sûr entre les équipes pédagogiques (discussion sur des élèves, conseils, travail commun entre enseignants de même discipline...) mais la prescription du BO impose une modalité de travail très spécifique. En effet, la NVS oblige chefs d'établissement, CPE et enseignants, d'une certaine manière, à partager leurs informations au sein du collège sur l'attitude de tous les élèves, alors que chacun traitait le problème à son niveau et ne le partageait que dans les cas exceptionnels.

La NVS requiert « la nécessaire participation de l'ensemble de la communauté scolaire (Rapport 6, p.6) » dans un souci d'objectivité vis à vis de l'évaluation. L'inspecteur d'académie (Annexe 16-Volume 2) nous confie que l'intérêt de la NVS est de prendre conscience que « c'est à toute la communauté éducative d'avoir un regard autour, sur les us et coutumes, les règles de vie, le cadrage d'apprentissage à la citoyenneté et pas seulement « la vie scolaire », (gérée par le CPE et ses assistants d'éducation). Les enseignants se déchargent trop souvent sur la « vie scolaire » (…) il faut avoir une synergie autour des élèves, tout cela appartient à l'ensemble du personnel ». Selon lui, ce regard « doit être le plus objectif possible et doit mettre en œuvre une pédagogie éducative ». Il explique qu'au point de départ, la NVS avait pour but de faire en sorte que « l'ensemble de la communauté éducative s'intéresse à l'élève dans l'intégralité de son équilibre de vie dans le collège et pour être en projection hors de l'établissement » Pour cela, « il fallait que tout le monde y participe et pas seulement le grand régulateur qu'est le CPE ». L'inspecteur part du principe qu'un groupe de travail évalue l'élève et que par conséquent, « le professeur principal doit travailler avec ses collègues, compte tenu de ce qu'est l'élève, de son attitude et de ce qu'il produit comme résultat ».

La collaboration des membres de l'équipe éducative, voulue par ces concepteurs, doit permettre, dans le cadre de la NVS d'intégrer les élèves dans l'édification des critères de départ et dans le processus d'évaluation, suivi d'un « aller-retour avec un représentant et un travail de cadrage des adultes » afin que les élèves s'en « approprient le sens et la valeur ». Tout le monde doit prendre en charge la dimension éducative et bien au-delà de la classe.

En théorie, la NVS doit favoriser une harmonisation des pratiques pédagogiques et des sanctions en classe et en vie scolaire en établissant un socle de critères communs à l'ensemble du collège auquel tout le monde participe pour évaluer l'attitude les élèves. En effet, puisque c'est à l'ensemble de l'équipe pédagogique de créer les modalités d'évaluation, la NVS constitue l'occasion de mettre en place une réflexion globale sur le rôle et les devoirs des élèves. En outre, grâce aux possibilités offertes par la traçabilité de la note, les différents services doivent être 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.

En termes de compétences donc, la NVS devient un moyen d'outrepasser l'absence d'harmonisation des pratiques pédagogiques en favorisant l'établissement d'un socle de critères et de modalités d'évaluation communs aux collèges auxquels tout le monde doit participer (sur le plan théorique du moins). Grâce aux possibilités offertes par l'objectivité requise par une évaluation par la note, les différents services (enseignants et vie scolaire) peuvent centraliser leurs informations qui participent d'une dynamique communicationnelle et participative entre tous les acteurs. Autant de mises à l'épreuve qui démontrent la volonté ministérielle de faire travailler les équipes différemment et collectivement autour de la NVS en bouleversant les pratiques courantes individuelles inhérentes à la transmission des savoirs fondamentaux, organisés habituellement en discipline.

On assiste donc à une véritable volonté ministérielle de faire travailler et coopérer les équipes pédagogiques ensemble, autour de l'application de cette note. A travers ce choix sont défendues les vertus d'une approche communicationnelle qui participerait de la construction d'une certaine unité des équipes, unité reconnue comme utile au bon fonctionnement des institutions, comme l'ont souligné les chercheurs, et qui remettrait en cause les effets « pervers » de l'individualité des pratiques enseignantes.
La NVS participerait, dans la volonté ministérielle et de manière implicite, à la refonte des formes de professionnalités qui touche les personnels d'éducation. C'est pourquoi, d'après nos constats, cette note représente une réforme qui illustre particulièrement bien, d'un point de vue théorique toujours, la possibilité de mettre à l'épreuve les nouvelles dispositions collectives et participatives en instituant justement une nouvelle manière de considérer et gérer la prise en charge opérationnelle des violences en milieu scolaire à travers un système d'évaluation des attitudes des élèves, auquel le corps enseignant doit contribuer collectivement.

*1.2.2.2.3.2 La création d'espace de vie citoyenne*

Un autre élément structurel, pourtant non formalisé dans le cadre officiel du BO est évoqué à travers les propos de l'inspecteur (Annexes 15 et 16 - Volume 2) qui envisage la NVS comme pouvant permettre aux équipes éducatives de créer des espaces d'expression avec les élèves dans le cadre de l'évaluation d'un item relatif à l'engagement citoyen de ces derniers à l'école. Elle doit donc légitimer un investissement des équipes pédagogiques pour que les élèves diversifient leurs activités dans le collège. La NVS évalue « un ensemble d'attitude, de qualités, d'aptitudes et, en regard d'engagements, ce qui sera aussi permis dans le fondement de la politique des collèges. La NVS c'est aussi une façon dire, dans les établissements : quels sont les espaces que vous créez pour permettre d'évaluer cette cohésion pour qu'il y ait un nouvel équilibre de vie? ». La NVS renvoie donc une image, au-delà de celle de l'élève, du fonctionnement de l'ensemble de la communauté avec la question de savoir si il y a des « animations, des prises en charge, des moments, des espaces pour que les élèves puissent s'exprimer » et qu'ils peuvent s'approprier pour dépasser le cadre « contraint » et purement « scolaire » que l'école peut parfois représenter. Selon cet inspecteur de la vie scolaire (Annexe 15-Volume 2), « les espaces de valorisation interrogent sur ce qu'on peut apporter de nouveau aux élèves » en répondant à la question suivante : « quelles conditions mettre en place pour bonifier les attitudes ? ». Les équipes pédagogiques doivent donc redoubler de créativité pour offrir à leurs élèves des moments consacrés à l'exercice de leur citoyenneté. L'enseignant devient alors aussi médiateur, guide, accompagnateur dont la participation est sollicitée pour permettre aux élèves d'apprécier la dimension éducative et citoyenne de leurs actions. Cette initiative corrobore avec le postulat précédemment mis en valeur : l'évolution du métier d'enseignant passe par plus de polyvalence et doit aller au-delà du devoir de transmission des savoirs. On constate là aussi que tout le travail est reporté sur l'équipe éducative qui doit se « réinventer » sans appui ni logistique, ni financier, puisque aucun moyen n'est assigné à ces nouvelles formes d'animation proposées. La prise en considération des apprentissages civiques par une NVS encourage la prise d'initiative des acteurs. En les responsabilisant sur leur devoir respectif d'éducation envers les élèves, la NVS est supposée apporter une cohérence et une unité aux équipes éducatives vers un but commun d'apprentissage du savoir être. La NVS réaffirme la responsabilité quant au positionnement des acteurs (CPE et enseignants) et 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 ASSED) chargée de faire appliquer le règlement intérieur dans les collèges et en charge d'évaluer le comportement des élèves.

*1.2.2.2.3.3 La réappropriation par les acteurs de la dimension éducative*

La NVS, est présentée comme bénéfique et valorisante pour les élèves, elle est aussi l'occasion d'instaurer un nouveau type de relation et implicitement une nouvelle organisation du travail dans les collèges entre les membres de la communauté éducative et la vie scolaire notamment. De la même façon qu'elle cherche à favoriser la responsabilité des familles et des élèves vis à vis des comportements, nos interviews révèlent également qu'on attend de la NVS une appropriation différente des enseignants et des CPE de la dimension éducative, car si ces deux fonctions ont assuré différemment cette charge, avant l'introduction de la NVS, le fait d'évaluer l'élève en équipe modifie les modalités de travail pour chacun. En effet, jusqu'ici, d'un point de vue contractuel, l'enseignant a le devoir de gérer les problèmes de discipline dans sa classe et le CPE dans le reste de l'enceinte même si ils pouvaient évidemment s'aider.

Le rédacteur de ce rapport (6) nous déclare que la NVS permet « à certains professeurs principaux d'assumer une partie de leur rôle, sinon pleinement » en expliquant qu'elle peut « rapprocher la pédagogie du service de la vie scolaire ». L'inspecteur général de la vie scolaire interrogé a précisé l'importance du rôle éducatif des enseignants, et la nécessité d'insister sur ce rôle, car jusqu'ici ces enseignants déléguaient, selon lui, cette fonction à la vie scolaire et aux CPE. La note permettrait donc de responsabiliser les acteurs du système et de faire en sorte que ceux-ci se réapproprient une dimension éducative pour laquelle les enseignants contractualisent mais qu'ils ont tendance à occulter (exclusion de cours, heures de retenue effectuées en permanence sous la gestion de la vie scolaire). 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. Qu'il s'agisse de l'équipe enseignante, du CPE, des ASSED...chaque acteur doit consentir à vérifier relativement à son domaine d'intervention (en classe, dans la récréation, dans les couloirs) que les élèves respectent les règles dans l'enceinte du collège. Elle instaure également ce rapport entre l'élève et sa famille et l'élève et l'institution puisque personne ne peut plus ignorer la NVS comme indicateur du respect de ces règles. Elle exige donc une forme de responsabilité de l'ensemble des acteurs qui gravitent dans et autour de l'institution. Implicitement, en réaffirmant les devoirs de chacun en termes d'éducation, elle renvoie à nouveau la gestion de cette dimension sur les acteurs eux-mêmes qu'il s'agisse des membres de l'équipe pédagogique (enseignant, CPE, ASSED, chef d'établissement), des familles ou des élèves eux-mêmes.

La NVS, répondrait ainsi au problème des incivilités grâce à une évaluation collective et officielle du comportement des élèves qui respectent les règles de savoir vivre à l'école. La mise en avant de cette nouvelle norme civique est bien défendue dans le rapport Thélot (7) : « l'École doit cultiver la civilité et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Civilité et citoyenneté ne peuvent être confondues. L'apprentissage de la politesse, le respect d'autrui et le sens des responsabilités précèdent l'initiation à la Chose publique. Les élèves doivent d'abord apprendre à se maîtriser, à se conformer aux règles de la vie en commun et à respecter la loi. L'éducation civique permet ensuite aux adolescents de se préparer à l'exercice de la citoyenneté en accédant aux clefs du monde contemporain ainsi qu'aux valeurs démocratiques et républicaines. Pour progresser dans ces deux voies, il conviendrait de faire vivre une culture de respect des obligations et des engagements réciproques, en considérant que les engagements de l'École (sécurité, respect et progrès des élèves) doivent avoir pour contrepartie l'acceptation, par les élèves et leur famille, des règles de l'École et de notre République, laïque et démocratique ». C'est ce que la NVS permet de mesurer aujourd'hui puisqu'elle est légitimée par ses concepteurs comme un renvoi positif de ceux qui se conforment à ces règles.

L'inscription de la NVS dans une démarche visant à considérer l'attitude des élèves dans les collèges, autrement que par la sanction, constituent donc un point de changement qui rompt quelque peu (en théorie) avec la tradition normative française, grâce à son inscription dans deux compétences du SCCC. En outre, la NVS tranche également avec l'impérialisme de la discipline

traditionnelle français en réattribuant officiellement la dimension éducative comme participant du devoir « légal » de l'élève tout autant que de la mission collective des enseignants.
Cette innovation pédagogique, qui tend à responsabiliser l'ensemble des acteurs du système répondrait d'ailleurs en partie aux vives tensions entre « instruire et éduquer » tout en valorisant les attitudes positives des élèves qui adoptent un comportement exemplaire. Ainsi, en réalité il s'agit d'ailleurs moins d'une volonté de créer une dimension révolutionnaire vis à vis de ce champ d'action que de rétablir par voie officielle une mission disciplinaire existante mais parfois éludée en réaffirmant ses missions de base.
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 appartenant au collège Na de notre échantillon nous confie : *« Sur une heure de cours, je fais ¾ d'heure de discipline et 15 minutes de cours* » (Annexe 28-Volume 3). Actuellement, nombre d'enseignants contestent la dimension éducative telle qu'elle est imposée aujourd'hui, par la nécessité de réajustements permanents concernant les savoir-vivre fondamentaux qui relèveraient selon eux davantage de l'éducation relative à la sphère familiale.
Elle renvoie donc à une démarche performative en évaluant la capacité des apprenants à exercer et rendre compte de leur métier d'élève. Cette dynamique réclame de leur part un certain type d'investissement et une prise de responsabilité que l'évaluation permet de juger. Cette évaluation constante tant des élèves que des enseignants est imposée par les instances européennes qui prescrivent une logique de performance dans les modalités mises en œuvre pour l'apprentissage des compétences.

*1.2.2.2.3.4 Le pouvoir d'évaluer*

Les défenseurs de cette démarche avec lesquels nous nous sommes entretenue, parlent également d'innovation concernant le pouvoir octroyé à certains acteurs d'évaluer les élèves comme le Conseiller Principal d'Education et ses assistants (CPE et ASSED), alors que ceux-ci n'ont jamais eu ce droit auparavant. Le cadre officiel attribue la décision de la note finale au chef d'établissement mais chacun participe à la notation en fonction des items (le CPE ou les ASSED sur la partie assiduité et ponctualité, les enseignants sur le respect des règles). Le doyen de l'éducation que nous avons interrogé nous confirme « qu'un des intérêts de la NVS était quand même d'impliquer le service vie scolaire », représenté par le CPE et ses assistants. Dans la circulaire qui définit le rôle attribué à ce service, la possibilité d'évaluer les élèves était jusqu'alors absente. « Par ce biais, ils trouvent une porte d'entrée pour avoir un regard sur l'élève qui est différent. Un travail d'association à parité avec les enseignants ».
Les CPE témoignent régulièrement de leur sentiment, malgré un changement de statut les faisant passer de surveillant général à CPE, (renforcé par la circulaire n°82-402 du 28 octobre 1982[58]), d'effectuer des tâches de surveillance et d'administration en plus de celles reléguées par les enseignants. Ainsi, la NVS constitue un moyen pour les CPE de revaloriser leur statut en ré-attribuant aussi aux enseignants la responsabilité de la dimension éducative dans leur classe et au CPE dans le reste de l'enceinte du collège.
En outre, la possibilité d'intervenir dans la notation du comportement des élèves, qu'ils connaissent bien, leur permet d'asseoir une forme d'autorité vis à vis des élèves qui dépasse la simple prise de sanction et une forme de crédibilité vis-à-vis des enseignants. Cette réévaluation des statuts peut également concerner les assistants d'éducation qui composent également la vie scolaire des collèges.

58 Circulaire sur la fonction de conseiller principal d'éducation (1982), *Site de l'IUFM*, http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article139

Ainsi, à travers la commission Thélot, le Livre vert, les discours institutionnels européens ainsi que des chercheurs sur la question scolaire, qui recensent l'ensemble des réflexions menées par des spécialistes et personnels de haut niveau dans l'institution, nous avons pu montrer que le projet de réforme de l'institution scolaire en France est construit, dans une certaine mesure, dans un objectif global de recomposition de l'espace scolaire. Cette recomposition est largement influencée par la recherche d'une conformité de notre système éducatif singulier vis à vis des normes européennes actuelles, concomitamment aux « défis politiques internationaux » proclamés par l'OCDE et l'espace européen. Cette nouvelle façon de reconsidérer l'espace, qui accorde une importance prépondérante au développement d'un système de compétences, vise une meilleure adaptation à la société et aux besoins économiques futurs pour maintenir la France dans un objectif de compétitivité vis à vis des autres puissances mondiales.
La NVS, comme évaluation officielle du comportement des élèves, instituée par le Ministère, considère et reconnaît l'apprentissage des savoir-être, le statut accordé à cette réforme illustre particulièrement bien, d'après nos analyses, les exigences formulées par les institutions nationales en termes de nouvelles inspirations citoyennes auprès d'une échelle locale.
La NVS, s'apparente également à une mesure qui participe insidieusement à la refonte des formes de professionnalités et mobilise des ressources communicationnelles et participatives conformément aux mutations et attentes actuelles structurelles définies par les instances économiques européennes.
Cette réforme représente en somme un outil au service de l'institution ministérielle qui permet d'anticiper ces changements. Nous défendons l'idée que la NVS sollicite une démarche participative de la part des acteurs, mais il semble que cette démarche est mise au service d'une logique gestionnaire, qui cherche à rompre avec le fonctionnement traditionnel du système éducatif français.
L'engagement, l'autonomie, la responsabilité et la citoyenneté, autant de capacités ou valeurs mises en avant à travers les discours sur NVS et qui témoignent, de manière implicite et explicite de la volonté ministérielle de faire intégrer par les personnels des établissements scolaire l'idée que l'élève est aujourd'hui responsable de sa propre formation, inscrit dans un parcours professionnel qu'il définit par lui-même, nous y reviendrons.

D'un point de vue structurel donc, nous avons vu comment la NVS s'affiche comme une volonté de réaffirmation de la dimension éducative, telle que les acteurs devraient la pratiquer. En outre, les consignes inhérentes au bon fonctionnement de la réforme font appel à des ressources communicationnelles et collectives qui réclament un certain nombre de changements structurels qui visent les professionnels de l'éducation.
Tous ces éléments, défendus par les responsables administratifs qui ont conçu la NVS et le BO qui l'accompagnent après l'annonce politique, concourent à assimiler la NVS à une véritable innovation pédagogique.
D'abord celle-ci bouleverse l'ensemble de la conception traditionnelle de la sanction autoritaire et répressive, telle qu'elle est habituellement pratiquée en France, en instituant de nouvelles exigences vis-à-vis des comportements que les élèves doivent adopter au collège. La NVS doit clarifier les codes scolaires et soumet les élèves à l'exercice de leur rôle, leur conférant un devoir d'acteur participant dans l'institution.
Ensuite, elle bouleverse les pratiques enseignantes en obligeant les équipes à collaborer pour assurer l'évaluation de chaque élève. Chaque acteur a connaissance de ses devoirs et se retrouve responsable de ses agissements, visibles et traçables à travers la notation de chaque élève, de ce fait, l'institution vise à assurer un suivi tant du travail de l'équipe éducative que du comportement de chaque élève, chacun devant rendre des comptes à l'institution. La disposition relative à la NVS promeut des exigences nouvelles, elle invite à davantage d'autonomie et d'initiatives, elle sollicite une coopération plus poussée entre les acteurs et privilégie la réflexion sur une évaluation par compétences. Ce nouveau mode de pilotage, basé sur une logique d'obligation de résultats peut-il s'imposer dans les établissements en France, face à la logique antérieure fondée sur la défense des

valeurs de la république? Nous tenterons d'y répondre dans les chapitres 4 et 6.
La NVS 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. La manière dont la NVS vient intégrer les compétences du SCCC donne une certaine légitimité aux objectifs poursuivis par la politique éducative actuelle et renforce l'idée d'innovation pédagogique de la réforme. Il nous semble, aux vues des discours institutionnels et des attentes formulées pour une mise en place réussie de la NVS qu'elle repose sur une conception idéologique qui défend une certaine idée du système éducatif, celle défendue par les ministres en vigueur depuis 2002 (L. Ferry, F. Fillon, X. Darcos, L. Chatel). Ces acteurs sont attachés à une certaine approche de l'esprit républicain, correspondant à « un âge d'or » qu'ils associent à une époque dans laquelle la discipline régnait, mais plusieurs éléments du discours vont aussi dans le sens de l'individualisation des apprentissages et de la gestion de parcours individuels ainsi qu'une forme d'autonomie à construire par l'élève qui ne consistent pas seulement à respecter les règles et à intégrer des savoirs prescrits.
Au-delà de l'ensemble des composantes formelles avancées par les acteurs situés au niveau de la conception de la NVS qui associent la réforme à une innovation pédagogique, nous constatons que leurs attentes formulées lors des entretiens dépassent de loin les exigences stipulées dans le cadre du BO et révèlent des facteurs de légitimité de la réforme non explicités de fait dans un cadre officiel et formel, qui représente pourtant l'unique support par lequel les acteurs de terrain vont prendre connaissance et devoir appliquer la NVS.
Nous allons donc devoir répondre à une nouvelle interrogation : quelle a été la réaction de la communauté éducative à l'annonce de la disposition? La NVS a-t-elle été perçue par les acteurs de terrain en adéquation avec la manière dont ces concepteurs l'ont défendue? A-t-elle été perçue comme une innovation pédagogique?

### 1.2.3 Les limites intrinsèques inhérentes à la NVS, révélées par les médias.

Si les arguments ne manquent pas dans le discours institutionnel pour qualifier la NVS d'innovation pédagogique, la communauté éducative n'en manque pas non plus de son côté pour contester l'aspect novateur de la NVS car il semble qu'elle n'a pas reçu la disposition avec enthousiasme. En effet, annoncée par le BO de juin 2006, pour être appliquée dès la rentrée scolaire suivante à l'ensemble des collèges, la mesure a été dictée par la volonté du ministre de l'Éducation nationale, F. Fillon, d'apporter une réponse rapide pour contrer la croissance des incivilités, alimentée par la crise des banlieues six mois auparavant et pour favoriser une nouvelle approche positive de la sanction. Prise dans l'urgence, toutefois, la disposition n'a fait l'objet d'aucune concertation et expérimentation préalable avec les acteurs de terrain, d'où l'intérêt d'analyser dans le point suivant le processus communicationnel de délégation de la NVS depuis les concepteurs jusqu'aux établissements scolaires.
Ce qui nous intéresse ici, c'est la manière dont les acteurs légitimes, tels que les personnels d'éducation, les syndicats et les chercheurs, tous concernés par l'application de la NVS et situés à des niveaux statutaires différents de concepteurs, ont reçu la réforme et l'ont appréhendée au lendemain de son annonce par le BO. Le positionnement de ces acteurs a été recensé dans la presse, la NVS ayant créé un véritable « tollé médiatique » de courte durée certes, mais que nous jugeons utile de relever. Ainsi, pour construire notre argumentation, nous avons recueilli ces données et créé un corpus de citations extraites d'articles de presse et de revues spécialisées en ligne dans le domaine de l'éducation, mettant en évidence les témoignages des acteurs éducatifs locaux et des syndicats et les raisons de leurs inquiétudes au lendemain de la sortie du projet. Quel sentiment général le projet a-t-il suscité avant son instauration? Nous allons reprendre l'ensemble des points de désaccords qui ont suscité le débat et l'inquiétude des acteurs de terrain vis-à-vis du dispositif afin de rendre compte des divergences de positionnements entre concepteurs et « appliquants » et

des rapports de tensions entre les deux parties. Nous portons un intérêt à ces réactions car nous verrons dans le chapitre 2 (2.2) comment ces appréhensions se confirment ou non lors de la mise en application de la NVS et parce que ces allégations et critiques vont nous permettre de rendre compte d'un clivage entre la manière dont la NVS a été conçue et défendue, telle que nous l'avons souligné ci-dessus, et la manière dont elle a été reçue puis appliquée ensuite. L'analyse de ces écarts nous permettra d'approcher des visions de l'école différentes, selon l'appartenance des acteurs et selon la fonction qu'ils assurent. En outre, l'analyse communicationnelle des discours d'acteurs légitimes, mais ayant des statuts différents, permet de mettre en valeur la manière dont le processus se déroule dans la réalité et le climat général dans lequel la disposition va s'appliquer. Ce type d'analyse donne de surcroît des indices précieux sur les appréhensions ou adhésions des acteurs de terrain vis-à-vis de la NVS. Le succès ou l'échec de la diffusion de cette innovation dans les collèges résulte en partie de la disposition d'esprit des acteurs de terrain vis-à-vis de la NVS, l'analyse de ce processus à partir des stratégies d'acteurs et de leurs modes communicationnels nous a paru d'autant plus justifiée.

## 1.2.3.1 Critiques des acteurs légitimes à l'annonce de la mesure

### 1.2.3.1.1 La réaction des acteurs concernés à l'annonce de la réforme NVS

S'il ne fait aucun doute que les instances ministérielles se targuent du caractère innovant de la NVS, la communauté éducative a reçu la disposition avec une grande part d'inquiétude, inquiétude renforcée par l'absence de concertation quant à ce dispositif nouveau et sur lequel ils auraient voulu légitimement débattre et auquel ils auraient souhaité être intégré. En effet, les équipes éducatives voyaient l'intérêt d'une réflexion commune sur la prise en compte de la dimension éducative par les équipes, sur la conception de la sanction dans les collèges, sur l'harmonisation des pratiques pédagogiques enseignantes...Or, étant donné le contexte à l'origine de la création de la NVS, à savoir la volonté politique de trouver une réponse à la croissance des incivilités, le temps et les moyens ont fait défaut pour conduire ce débat (les équipes n'avaient que quelques semaines pour constituer une grille de critères). Cet état de fait a fortement complexifié la conduite de cette réforme souvent associée à une « occasion manquée ». Cette conjoncture particulière nous invite donc à penser que la vivacité des réactions a été à la mesure de la surprise des acteurs chargés de devoir appliquer une note de comportement dont ils allaient devoir construire eux-mêmes les modalités d'évaluation sans pour autant pouvoir ou avoir le droit de débattre de sa légitimité et de son contenu.

De fait, de manière quasi immédiate à l'annonce du dispositif en juin 2006, les réactions de la communauté éducative, de chercheurs et des fédérations ou confédérations syndicales n'ont pas tardé. Cependant il faut noter, que dès le départ, existe un déséquilibre entre les motivations ministérielles engagées, et leurs capacités réelles à imposer la réforme, même si ces instances dirigeantes ont mis en avant, pour leur défense que la lutte syndicale, bien que vive, leur soit apparue relativement « mince ». Cette relation de pouvoir déséquilibrée a eu tendance à étouffer assez rapidement la polémique sur la NVS, pourtant particulièrement virulente (à son annonce), au profit de la mise en place du dispositif dès la rentrée dans le cadre de la loi et aux vues des autres réformes concomitantes (réforme des lycées, diminution des postes de fonctionnaires, suppression de filières spécialisées...) qui ont pu reléguer la disposition à l'arrière-plan. Cependant, les syndicats et la communauté enseignante luttent encore contre cette disposition aujourd'hui. Voyons donc l'ensemble des arguments et leur teneur, évoqués par les acteurs visés qui ont réagi contre cette réforme.

### 1.2.3.1.2 Critiques sur les effets de la NVS

#### *1.2.3.1.2.1 Une note pour pallier les incivilités ?*

Une des toutes premières contestations formulées par la communauté éducative, de chercheurs et les syndicats à l'annonce de la NVS, a été de souligner l'inadéquation de la mesure par rapport au traitement des incivilités. À l'unanimité, notre corpus d'articles montre que tous les avis convergent pour soutenir l'idée que les incivilités ne se jugulent pas par un processus d'évaluation chiffrée. Les équipes éducatives, qui ont exprimé leur mécontentement dans des interviews données à la presse, prétendent bien connaître les éléments perturbateurs dans leurs établissements et pensent ainsi qu'une officialisation des attitudes par la note peut renforcer une stigmatisation déjà présente en défaveur des élèves les plus en difficulté. La communauté de chercheurs s'est exprimée sur ce sujet, repris par des sites médiatiques comme France 5, qui restitue des paroles d'acteurs dans le cadre d'un dossier réalisé sur la NVS. E. Debarbieux s'est exprimé dans *Le Monde* sur cette mesure dès 2006 : « non seulement je ne crois pas à l'efficacité de la mesure, comme l'ont démontré des évaluations de programme de prévention de la violence, mais je pense qu'elle peut être contre-productive » [59]. Ce spécialiste des violences à l'école souligne les effets potentiellement pervers que peut revêtir ce type d'évaluation à l'issue de laquelle l'institution identifie certains individus comme des mauvais élèves.

Alors que les acteurs à l'origine de la réforme que nous avons interrogés, voient à travers cette officialisation et cette traçabilité des attitudes la possibilité de créer un repère pour que les élèves agissent sur leur comportement et que l'équipe éducative institue un suivi personnalisé des élèves ; la communauté éducative ne perçoit pas dans la NVS de telles vertus. En effet, les discours concernant les attributs de la NVS sont associés, respectivement, par les acteurs de la communauté éducative à une menace vis-à-vis des élèves, et par les acteurs politiques à une opportunité de changement des pratiques pédagogiques et de l'approche de la sanction. En effet, si l'idée d'évaluer les attitudes se réfère dans l'esprit des concepteurs à la possibilité que l'élève se responsabilise vis-à-vis de ces actes et agisse en conséquence, la communauté éducative perçoit de son côté la NVS comme une volonté des instances dirigeantes de rendre visibles les actions répréhensibles afin de distinguer les bons éléments dans une perspective de sélection. Les acteurs décisionnaires associent les composantes et bénéfices de la NVS avec leur vision de l'institution et le sens qu'ils veulent donner à cette réforme alors que les acteurs qui n'ont pas participé à son édification et sa conception déprécient ces mêmes attributs car les principes de la réforme vont à l'encontre de l'idée de l'école qu'ils défendent. De même qu'ils contestent le fait de ne pas être associé à la genèse de la réforme. Ainsi, avant même que la mesure soit mise en place, les « appliquants » la catégorisent déjà comme une réforme inadéquate, stigmatisante pour les élèves et dangereuse, en ce sens ils voient dans celle-ci le contraire des vertus qui lui sont attribuées dans son cadre officiel. Cette forme de rejet, souvent systématique à l'égard des dispositifs qui proviennent des instances ministérielles mettent en évidence le décalage qui existe entre ceux qui conçoivent les réformes de ceux qui les exécutent. Cette opposition se justifie souvent car bien des réformes s'avèrent inadaptées dans les faits. La connaissance du terrain permet aux « appliquants » d'anticiper les problèmes que va poser la réforme édictée et les poussent à considérer et appréhender les réformes adoptées comme efficaces ou non, avant même leur mise en vigueur. Les réactions dépendent donc largement de la manière dont ces acteurs « spécialistes » sont associés aux débats et réflexions portées en amont.

A. Antibi, directeur du laboratoire de didactique des sciences à Toulouse, chercheur en sciences de l'éducation et auteur de « La constante macabre » (2003) fait également part de ses réticences quant au recours à une évaluation par la note dans un article de la FCPE[60]. Il pense que si « la notation

59 « Une note à géométrie variable », in site en ligne *Curiosphère, Site de France 5*, Dossier «Faut-il noter la vie scolaire? », http://www.curiosphere.tv/ressource/15305-faut-il-noter-la-vie-scolaire/81290-lautorite-qui-autorise

60 « Bêtisier de la Note de vie scolaire », (mars 2007), in site en ligne *FCPE* http://www.fcpe06.org/doc/0703betisier_note_de_vie_scolaire.pdf

stimule, encourage et distingue les meilleurs. A l'inverse, elle décourage, dégoûte l'élève de la matière dans laquelle ses résultats sont mauvais et lui fait perdre l'estime de soi. Elle touche bien souvent la personne plus que les acquis. Autre faiblesse, elle rend compte d'un état plus qu'elle n'indique un but (…), l'évaluation critériée constituerait un meilleur outil à condition que l'élève fasse bon usage de ses évaluations ». Les témoignages d'A. Antibi et d'E. Debarbieux recommandent donc la plus grande vigilance quant à l'utilisation d'une note pour évaluer les attitudes en ce sens qu'elle peut représenter une forme de violence envers les plus fragiles. Cette prudence participe de la remise en cause des critiques relatives à l'efficacité de la NVS dans la prise en charge des violences. Par ailleurs, certaines allégations révèlent une vision des enjeux que le Ministère défendrait de manière implicite et que certaines critiquent percent à jour pour justifier l'inadéquation de la mesure.

Dans un article du Monde[61], un enseignant s'indigne : « on a pas le droit de mettre une NVS inférieure à la moyenne de l'enfant. Conclusion, ceci signe une note mise exclusivement pour remonter les moyennes et pas pour évaluer les comportements ». Dans le même registre, le SGEN accuse, (dans une lettre qu'il adresse au recteur[62]) la NVS de s'affranchir d'une évaluation formative en privilégiant le recours à une échelle de valeurs plus facile pour juger les élèves que de recourir à l'évaluation des acquis. Certains font l'hypothèse que cette note devrait favoriser la montée de la moyenne générale dans chaque classe. En effet, différentes accusations sur le système éducatif français font état de la baisse du niveau d'instruction ces dernières années, notamment révélée par les enquêtes PISA. En définitive, dans ce même article, l'auteur déclare que « nombreux sont ceux qui doutent que ces notes, qui contribuent à relever la moyenne trimestrielle, aient un effet positif sur le comportement des élèves ». De manière unanime donc, le positionnement de la communauté éducative, de certains chercheurs et des syndicats s'oppose à celui des concepteurs de la NVS. Ces écarts de conception concernant l'apport d'une évaluation par la note sur l'apprentissage des conduites à adopter à l'école, justifie les contre-arguments de la communauté éducative, des chercheurs et des syndicats par rapport aux bénéfices de la NVS. Ils dévoilent les effets « pervers » qu'une telle évaluation peut impliquer sur les élèves. Voyons à présent plus précisément l'ensemble des arguments et inquiétudes qu'ils défendent sur le registre du mode opératoire et des valeurs de la NVS, et qui confirment leur positionnement visant à remettre en cause la disposition elle-même.

*1.2.3.1.2.2 Les risques liés à l'injustice*

Nous avons vu précédemment que les acteurs de terrain et les chercheurs mettent l'accent sur les risques inhérents à l'officialisation du comportement, dans le même ordre d'idées, le corpus d'articles de presse analysé, permet de saisir un autre type d'arguments : le marquage sociologique de l'élève. Á travers la NVS, peut être sanctionné le milieu socioculturel de l'élève. Les grilles et les consignes étant propres à chaque collège (dû à une adaptation locale de la réforme), les collèges difficiles peuvent contracter des résultats de NVS moins bons que d'autres établissements, surtout si comme le veulent les concepteurs, le souci de normaliser les comportements dits déviants se confirme. Dès lors, la communauté éducative s'inquiète quant aux conséquences de cette réforme qui pourrait servir de base aux signalements d'élèves déviants comme cela se pratique aujourd'hui avec les fichiers informatiques de détection (délinquance, décrochage) qui collectent des données individuelles sur les élèves, données qui peuvent être ensuite transmises à différents partenaires (police, académie, Ministère, mairies...) comme la Loi LOOPSI l'a envisagé en 2009[63]. Selon un

61 LARONCHE, Martine, (2007), « La note de vie scolaire reste contestée dans les collèges », in site en ligne *Le Monde,* 14 mai 2007, http://ul.fcpe.rueil.free.fr/article.php3?id_article=1356

62 MANCIAUX, Catherine, (2007), « Note de vie scolaire : lettre au recteur », le 26 avril 2007, Secrétaire Académique du snUpden-FSU, in *site en ligne* www.snupden.fr

63 Loi Loopsi, (2009), Loi d'orientation et de programmation pour la performance de la sécurité intérieure, *site de Legifrance*, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023707312&categorieLien=id
Loi Loopsi est un projet de loi d'orientation et de programmation pour la performance de la sécurité intérieure, présentée par le ministre Fillon en 2009. Elle doit permettre de renforcer sa capacité d'anticipation, de prévention, de

témoignage recueilli dans un article des cahiers pédagogiques[64], la NVS est susceptible de « porter en germe une aggravation des inégalités : les élèves les plus en difficultés sont précisément ceux qui sont le plus tentés par l'absentéisme et les plus éloignés des codes en vigueur à l'école ». La violence que la NVS peut alors renvoyer aux élèves s'interprète pour certains enseignants comme un prétexte à l'exercice du pouvoir de la part des instances politiques à l'initiative de cette réforme. Le discours de ces derniers révèle des intentions ministérielles manifestes que ces enseignants pensent déceler : « en prétendant juguler la violence en y déployant un arsenal de sanctions et de gratifications, on ne fait que montrer un peu plus des attributs de pouvoir et opposer une violence institutionnelle à la violence ordinaire qui gangrène l'institution »[65]. Ici, les détracteurs de la réforme déplorent le développement d'une forme d'injustice inhérente aux fonctionnalités d'une note d'attitude qui risque de rendre visible ceux qui éprouvent des difficultés à adhérer au système scolaire et qui sont les plus éloignés de ces codes en vigueur. Cette vision d'une école fondée sur des principes « méritocratiques » à des fins sélectives, entre en confrontation avec celle défendue avec conviction par la majorité des enseignants, syndicats et chercheurs. Celle d'une école républicaine, dont les fondements reposent justement sur un souci d'égalité et de justice. Ainsi, même si les tenants de ces deux discours opposés légitiment leurs actions dans le respect des principes républicains, il semble que les valeurs qu'ils défendent respectivement ne renvoient pas aux mêmes concepts. Les acteurs visés par la réforme promeuvent une école dont le principe de justice repose sur le mélange des élèves, sans autres considérations, quelles que soient leurs appartenances sociales. Les concepteurs de la NVS privilégient une école dont le principe de justice est associé au mérite, en ce sens, ils tentent de favoriser la reconnaissance de ceux qui se conforment aux normes sociales en vigueur et donc qui agissent en conformité vis-à-vis des exigences scolaires, et défendent indirectement l'image d'une conception conservatrice de l'école et une certaine conception de l'autorité.

*1.2.3.1.2.3 La double peine*

La note de discipline qui existait auparavant et qui consistait à retirer de la moyenne de l'élève les points relatifs à des fautes commises a fait l'objet d'un retrait dans les années 60 suite à la reconnaissance de la pratique d'une double peine. En effet, les fautes de discipline faisaient l'objet d'une première sanction disciplinaire (selon le règlement intérieur) que l'on venait ensuite répercuter par un retranchement de points dans la moyenne relative aux résultats scolaires des élèves. D'après l'avis des acteurs de notre corpus, concernés par l'application future de la NVS, la disposition présente également un risque de double peine. Ainsi, ils s'indignent contre cette pratique dans un article des cahiers pédagogiques en expliquant que les comportements « seront susceptibles de faire l'objet d'une sanction de la part du principal et d'une note défavorable pour l'obtention du Brevet » (Flavier, 2006). Un communiqué de presse FCPE-SNES[66] démontre également que la double peine est un risque inhérent à la NVS en ce sens que « la plupart des élèves, seront notés rétroactivement au premier trimestre sur la base d'un barème dont ils n'auront eu connaissance qu'*a posteriori* ». Nous verrons plus tard si cet argument est maintenu dans chaque établissement à travers l'application de la réforme mais cette inquiétude mérite d'être relevée quand on sait que les sanctions prises dans le cadre du règlement intérieur devront être dissociées de celles reconnues dans le cadre de l'évaluation de la NVS, même si certains critères sont communs à ces deux dispositifs comme l'assiduité par exemple. Cette inquiétude est légitime, la NVS pourrait entrer en contradiction avec le texte de loi du 11 juillet 2000[67] qui interdit la comptabilisation des punitions

protection, de lutte et d'intervention contre les dangers qui portent atteinte à l'institution en développant des outils.

64 FLAVIER, Eric, (2006), « La note de vie scolaire : règne de l'arbitraire ? », dossier "La sanction", CRAP *Cahiers pédagogiques* N°451, mars 2006.

65 « Une note à géométrie variable », in site en ligne *Curiosphère, Site de France 5*, Dossier «Faut-il noter la vie scolaire? », http://www.curiosphere.tv/ressource/15305-faut-il-noter-la-vie-scolaire/81290-lautorite-qui-autorise

66 « Le ministre doit renoncer à la note de vie scolaire ! », (1er décembre 2006), Communiqué de presse FCPE-SNES, N°0612, in Site *FCPE,* http://ul.fcpe.rueil.free.fr/article.php3?id_article=1109

67 Décret modifiant le décret n°85-1348 du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges,

relatives au comportement dans le travail personnel.

*1.2.3.1.2.4 La confusion entre les « savoir-être » et les « savoir-faire »*

Comme nous l'avons vu dans les aspects fonctionnels de la réforme, la NVS se réfère à un nouveau champ disciplinaire relatif au comportement qui compte dans la moyenne générale et pour le brevet. Ce que les élèves apprennent en termes de savoirs fondamentaux se confond dès lors avec la manière dont ils se conduisent. Dans un article du Figaro[68], une représentante de la FCPE pense que « cette confusion des genres entre l'évaluation du comportement et celle des progrès scolaires est dangereuse » en partie parce qu'elle s'oppose aux textes en vigueur comme nous venons de le voir plus haut. Ce danger est exprimé dans un article des cahiers pédagogiques, qui explique que « la France sera donc le seul pays où l'on délivrera un diplôme non pas sur les seules compétences du candidat mais aussi sur la vision qu'aura l'institution scolaire de son attitude ». Cette idée choque les acteurs de la communauté éducative et les syndicats car elle confère à nouveau à la NVS un caractère inégalitaire, comme l'affirme la FCPE[69] pour qui « il est aberrant de comptabiliser dans la note finale les difficultés que l'élève a rencontrées pour obtenir un résultat. Lors de l'examen final, seul devrait compter ce qui a été produit ce jour-là en dehors de toute autre considération ». D'après ces militants, les points gagnés par les plus méritants qui agissent en conformité vis à vis des exigences scolaires, relèvent d'une forme de ségrégation car cette pratique peut à l'inverse, pénaliser les élèves qui ont eu des difficultés à atteindre un résultat similaire. Cette corrélation entre savoir-faire et savoir-être correspond bien aux enjeux édictés par des instances de régulation comme l'OCDE, de laquelle découlent les directives énoncées dans le cadre du SCCC et de l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie. En outre, cette conception s'inscrit bien dans la volonté politique actuelle de restaurer une autorité « disciplinaire » indispensable à la réussite scolaire et sociale future conditionnée par la capacité des individus d'acquérir un socle de valeurs, de savoirs, de pratiques et de langages. Les instances politiques perçoivent cette confusion entre savoirs fondamentaux et savoirs transversaux comme nécessaire et bénéfique en réalité à la qualité du capital humain de demain, composé par les élèves d'aujourd'hui. Or, les militants et acteurs de la communauté éducative voient dans ce rapprochement entre savoirs fondamentaux et savoirs transversaux le vecteur d'une injustice. Un nouveau droit est attribué à l'institution scolaire qui dépasse son simple devoir de transmission des acquis et de d'évaluation du niveau de ces acquisitions. Ce nouveau droit fonde la réussite scolaire sur des considérations sociales et donc plus subjectives, ces acteurs s'inquiètent donc des volontés politiques implicites qui concourent à désavantager et desservir une catégorie d'élèves en difficulté alors que l'école devrait garantir de ne pas faire état de ses différences.

*1.2.3.1.2.5 La question de la subjectivité dans la notation*

Les études relatives à la validité des notes, que l'on appelle scientifiquement des études docimologiques révèlent généralement qu'une note est toujours empreinte de subjectivité selon la connaissance par exemple que l'évaluateur a des origines socio-économiques de ces élèves ou encore selon le placement des copies en première ou dernière position[70]. Un extrait du rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale intitulé « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école » (2005) (Rapport 9) affirme qu' « un enseignant utilise la note pour encourager un

---

les lycées et les établissements d'éducation spéciale, d. n°2000-633 du 6-7-2000. JO du 8-7-2000, nor : mene0001588d, rlr, 551-2, men - desco b6, http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm

68 PECH, Marie Estelle, (2007), « La note de vie scolaire suscite des inquiétudes syndicales », le 15/10/2007, *i*n site en ligne *Le Figaro*
http://www.lefigaro.fr/actualite/2006/11/22/01001-20061122ARTFIG90061
la_note_de_vie_scolaire_suscite_des_inquietudes_syndicales.php

69 « Bêtisier de la Note de vie scolaire », (mars 2007), in site en ligne *FCPE*
http://www.fcpe06.org/doc/0703betisier_note_de_vie_scolaire.pdf

70 SOULA-DESROCHE, Monique (dir.), (1990), *L'évaluation*, connexions, Editions Erès, Toulouse, 170 pages

progrès ou sanctionner une attitude, il note donc différemment des prestations comparables ». Évidemment, ces propos sont valables pour l'ensemble de l'acte d'évaluer par la note, qu'il s'agisse des acquis fondamentaux ou d'une note de comportement. En ce qui concerne la NVS justement, la FCPE s'inquiète du fait que « la subjectivité liée à toute notation est particulièrement nocive lorsqu'elle s'applique au comportement, on dérive aisément vers la normalisation, voire le contrôle social » (Flavier, 2006). Par ce témoignage, il s'agit ici de rendre compte des effets pervers que peut revêtir le recours à une note de comportement. La NVS, évalue en effet la capacité des acteurs à respecter les codes scolaires, elle vise également à évaluer l'ajustement ou l'autorégulation des élèves vis à vis des normes édictées par le cadre. La conception de l'éducation que les concepteurs s'attachent à défendre ici est liée à un souci d'intégration et de participation active des individus dans la société de demain qui passe par le respect des règles et qui ne dépend qu'eux d'eux. Les acteurs de terrain s'interrogent quant à eux sur les objectifs de cette évaluation : que cherche-t-on à travers la NVS, à normaliser ou à socialiser? Veut-on normaliser pour sélectionner? En engageant la responsabilité des élèves à travers une note, les acteurs de la communauté éducative dénoncent le choix d'une orientation politique qui sommerait l'école de « formater » ses élèves dans le seul but de les adapter aux exigences de la société et de ne sélectionner que ceux qui seront aptes au monde de demain qui réclame de nouvelles compétences.

*1.2.3.1.2.6 Les stratégies d'élèves susceptibles d'être développées par la NVS*

Certaines critiques s'adressent en particulier à un des items d'évaluation imposés dans le BO, qui est celui de la prise en considération de l'engagement des élèves vis à vis des actes citoyens à considérer sous forme de bonification. En effet, d'après le BO, un élève ne doit pas être pénalisé par une absence d'engagement. Selon les acteurs de notre corpus, enseignants et syndicats pensent que l'évaluation de l'implication des élèves dans des d'activités telles que le foyer, le sport, le délégué... pourrait encourager des stratégies intéressées de la part des élèves pour participer à ces activités uniquement dans le but de bénéficier de points supplémentaires. Sur ce sujet, le syndicat SUD s'indigne : « est ce que vous rémunérez votre gamin parce qu'il met un bol dans l'évier ou qu'il fait son lit? »[71]. Si cet item crée la contestation c'est parce que les pratiques calculatrices des élèves, inhérentes à la notation existent. Ainsi, les témoignages de cet article s'inquiètent par rapport aux possibilités de dérives consuméristes portées par la réforme. Si la communauté éducative est favorable à la reconnaissance des engagements citoyens, elle refuse néanmoins d'inciter les élèves à agir dans l'unique but de bénéficier d'une bonne note. En fait, ces critiques touchent aux valeurs éducatives défendues par l'école. Ceux qui se positionnent à l'encontre d'un système de bonification promu par la NVS luttent contre une conception du système éducatif qui choisit d'instaurer un système de récompense en excluant l'intérêt de faire des activités pour le simple plaisir. Ces valeurs poussent à un comportement consumériste en concordance avec les valeurs sociétales portées par la société de consommation.

D'autres inquiétudes sont formulées sur de possibles dérives stratégiques de la part des élèves en termes de négociation par exemple : « cette disposition ne sera-t-elle pas qu'une éphémère solution de facilité, sous la discutable forme de la menace (« si tu ne te tiens pas tranquille, je baisse ta NVS »). Elle pourrait bien alors déraper en situation de marchandage et de négociation malsaine où il s'agira pour l'élève de faire des promesses de bonne tenue...pour rattraper des points » (Flavier, 2006). La probabilité que l'élève assimile la NVS à la possibilité d'adapter son comportement en fonction des situations, en fournissant plus ou moins d'efforts pour gagner des points supplémentaires, n'est pas négligeable quand on connaît la capacité des élèves à déjouer et s'emparer de certaines failles ou incohérence du système. Ce même article évoque également la possibilité que ces stratégies de calculabilité de la part des élèves engendrent des formes de contestation entre élèves, professeurs et parents pour le brevet notamment.

71 « Nous ne mettrons pas de Note de vie scolaire », (Janvier 2007), Communiqué Extrait de *Sud Éducation,* article 1848, - Archives journal fédéral, http://www.sudeducation.org

Ces interrogations soulignent ainsi les effets pervers potentiels du recours à « la menace » ou à « la pression de la note » sur les élèves en grande difficulté pour lesquels le diplôme représente peu et qui pourraient, d'après la communauté éducative et les syndicats développer des pratiques inverses de recherche d'une mauvaise NVS à l'image d'une forme de complaisance, dans laquelle l'élève se conforte dans son statut de « mauvais élève », reconnu comme tel par l'institution. L'extrait d'une citation issue d'un article rédigé dans le cadre de l'IUFM[72] stipule : « quel message faisons-nous passer à l'élève absentéiste, en voie de décrochage en lui mettant une mauvaise NVS? Est-ce ainsi qu'on le motivera? Ne risque-t-on pas au contraire de renforcer une image négative de lui-même? ».
Enfin, la FCPE dans son « bêtiser note de vie scolaire », compare la NVS à une forme de reconnaissance qui institue un rapport utilitariste entre l'élève et l'institution selon lequel « avoir la moyenne devient insidieusement une norme et le salaire escompté d'un effort justement mesuré ». Ainsi, si une bonne NVS assure une certaine tranquillité aux élèves vis à vis des autres acteurs, l'auteur prétend qu'on est loin de « l'élève acteur de sa formation, loin du sens des apprentissages et d'un rapport fructueux au savoir ». Cette conception, pourtant défendue par les initiateurs de la NVS, semble révéler à l'analyse un discours « dévoyé » qui vise à donner le sentiment que la NVS agit dans l'intérêt des élèves alors même que la communauté éducative est convaincue du contraire, à savoir que la NVS vise selon elle, à défendre des intérêts politiques et économiques globaux. Les discours des acteurs de terrain concernés par la NVS visent de fait à démontrer que la réforme s'oppose en tout point à la conception de l'école et des fondements républicains tels que les instances dirigeantes les conçoivent pour mieux faire valoir la leur.
L'article de la FCPE exprime un avis tranché sur ce que la communauté éducative pense révéler au niveau des valeurs éducatives induites par la réforme : « faute d'une réelle réflexion sur l'éducation à la citoyenneté, ce palliatif pourrait alors produire l'effet inverse de celui recherché et donner aux collégiens l'image d'une société ou rien n'est gratuit ou toute valeur est relative. Quelle drôle de leçon pour de futurs citoyens! Cette conception utilitariste, infantilisante et méprisante de la mission éducative de l'école est aux antipodes de celle que défend la FCPE » (Flavier, 2006). De la même manière, le syndicat SUD compare la NVS à une carte de fidélité en abordant « le dressage à de nouvelles habitudes de consommation mais pas d'une éducation au libre choix et à la responsabilité »[73].
La NVS que les concepteurs assimilent à un outil de re-médiation face aux difficultés rencontrées par certains élèves creuse en fait les décalages de positionnements entre les acteurs de la communauté éducative qui perçoivent la NVS comme un outil de « normalisation » là où ils attendent de l'institution la fabrication d'outils à des fins socialisatrices.

### 1.2.3.1.3 Les difficultés liées aux modalités d'application

#### *1.2.3.1.3.1 La difficulté de construire les modalités d'évaluation et un barème*

Aux regards des informations dictées par le BO (Annexe 1-Volume 2) en ce qui concerne l'institution d'un barème, le Ministère émet une proposition (10 points pour l'item 1, 10 pour l'item 2 et un système de bonus pour les 2 autres items), qui laisse en réalité les acteurs de chaque établissement libres d'inventer les modalités d'évaluation ainsi que le barème de points qui en découle. Certains syndicats et enseignants considèrent cette suggestion de répartition des points comme « floue » et craignent de fait que chaque établissement élabore des grilles de critères et un barème totalement différents malgré les quatre items imposés. Les acteurs s'inquiètent de l'extrême hétérogénéité des barèmes de notation possible alors que la NVS compte pour le brevet.

72 HUBERT, Patrick ; MAHEU Elisabeth, (2006), « La note de vie scolaire », réseau Education du Mouvement pour une Alternative Non violente, argumentaire réalisé par l'IUFM, *site SGEN-CFDT*, Mont-Saint-Aignan, le 8 novembre 2006 avec le Sgen-CFDT Haute-Normandie.
73 « Nous ne mettrons pas de Note de vie scolaire », (Janvier 2007), Communiqué Extrait de *Sud Éducation,* article 1848, Archives journal fédéral, http://www.sudeducation.org

L'inquiétude vaut également pour la difficulté de construire des modalités d'évaluation, un syndicat part du principe, dans un article de « côté parent »[74], qu'« à supposer qu'on se mette d'accord sur une répartition des points, quels sont les critères de la notation? (...) Tous les incidents ne se valent pas! D'autres se demandent, comme la PEEP (Pech, 2007) « comment évaluer un élève délégué et perturbateur? ». En somme, ces remarques révèlent des inquiétudes quant à la construction de la NVS, par les équipes éducatives sur le terrain. En termes de gestion, l'application de la NVS à un niveau local soulève des contradictions avec sa comptabilisation d'un point de vue national (moyenne et brevet). Si le Ministère justifie sa volonté de laisser les acteurs libres d'attribuer des critères pour tenir compte des spécificités des établissements, ce localisme n'est pas interprété par les acteurs de terrain comme une forme de liberté mais davantage comme une contrainte dans la mesure où ils ne se sentent pas toujours préparés ou armés en termes de moyens ou de formation, pour adapter les réformes nationales localement. On voit bien comment chacun défend la notion de marge de liberté. Les acteurs de terrain sont très attachés à leur liberté pédagogique dans le cadre de la transmission des savoirs relative à leur discipline. Or, le Ministère détourne cette liberté que les enseignants veulent conserver, pour légitimer l'adaptation d'une réforme, dont on peut penser qu'elle est volontairement « flou », ceci afin de laisser au chef d'établissement et à son équipe de la conformer aux caractéristiques de l'établissement. Le Ministère, en jouant sur le légalisme des enseignants (l'inscription de la NVS pour le brevet les oblige à l'appliquer) cristallise les tensions avec la communauté éducative, qui dans le cadre de cette réforme imposée, se sent détournée de ses fonctions prioritaires.

*1.2.3.1.3.2 La discrimination vis à vis des moyens*

Nous avons vu que la NVS étaient susceptible de créer des conditions d'injustice et de discrimination envers les élèves. Certains acteurs évoquent également la probabilité que cette discrimination s'étende de manière générale aux établissements, discrimination perceptible sur trois plans. Sur le localisme d'abord, un membre du SNES[75] défend l'idée que l'hétérogénéité de la NVS peut « nourrir la mise en concurrence des établissements ». A travers l'évaluation de l'engagement citoyen des élèves, ensuite, les militants expliquent que cet item est soumis aux moyens alloués par les collèges pour développer ce type d'activités. Ainsi, « le bêtisier de la NVS » (2007) réalisé par la FCPE met en évidence les contradictions du dispositif avec un système scolaire qui ne permet pas toujours l'application de la NVS : « si l'on veut évaluer les comportements citoyens et l'engagement des élèves, encore faut-il que ceux-ci puissent se développer dans les établissements, à quoi cela sert-il d'évaluer la citoyenneté si les collèges ne sont pas eux-mêmes des lieux de vie citoyens et d'apprentissage de la démocratie? ».

Enfin, la discrimination est visible quand on interroge les conditions de mise en œuvre dans chaque établissement, celles-ci sont fort différentes d'un établissement à un autre. Or cet état de fait est lié à la manière dont les concepteurs de la démarche ont conçu cet item d'évaluation, ce sont, en effet, les acteurs de la communauté éducative eux-mêmes qui doivent créer des conditions d'apprentissage à la citoyenneté pour les élèves alors que la communauté éducative reproche aux instances décisionnaires de ne pas créer des conditions propices à cet exercice de la citoyenneté en ne développant pas une politique de moyens à cette fin. Les accusations de la communauté éducative révèlent des inquiétudes sur leurs conditions de travail et leurs rôles et mettent en évidence un rapport de force mais surtout un report de responsabilité : les acteurs politiques comptent sur la polyvalence des équipes pour cette mise en œuvre tandis que les enseignants considèrent que le niveau central a pour vocation d'accompagner les réformes sur le terrain.

74 « Tous les incidents ne se valent pas », Dossier côté Parents « Faut-il noter la Vie scolaire », in site en ligne, *curiosphère Eductaion.france5*, http://www.curiosphere.tv/ressource/15305-faut-il-noter-la-vie-scolaire

75 « Le ministre doit renoncer à la note de vie scolaire ! », (1er décembre 2006), Communiqué de presse FCPE-SNES, N°0612, in Site *FCPE,* http://ul.fcpe.rueil.free.fr/article.php3?id_article=1109

*1.2.3.1.3.3 Les inquiétudes relatives à l'organisation du travail*

D'un point de vue structurel, certaines inquiétudes, avant la mise en vigueur de la NVS sont partagées au sein de la communauté éducative concernant l'aspect opératoire et administratif de cette évaluation. Parce qu'elle recense l'ensemble des actes « incivilisés » des élèves à qui on retire des points, la NVS pourrait participer de l'accroissement des tâches administratives et prescriptives pour la communauté éducative. Cet élargissement des tâches, exigé des enseignants aujourd'hui, au nom de la polyvalence est mal ressenti par ceux-ci. Certains craignent en effet que la NVS ne prenne la tournure d'une simple note de discipline ou d'un permis à point dont l'objectif serait de retrancher des points en fonction des fautes commises, ce point est largement soulevé par les différents médias dans le corpus de presse analysé.

En outre, certains d'entre eux abordent la vision partielle que chaque enseignant a de l'élève et de la difficulté de rendre compte d'une vision globale qui comporte le risque de générer des conflits au sein des équipes éducatives qui doivent trouver un terrain d'entente et coopérer pour évaluer objectivement le comportement des élèves dans l'ensemble du collège. A ce sujet, la FCPE se demande (dans son bêtisier) « comment évaluer un comportement dans sa globalité, quand bien même il s'agirait d'un travail conjoint d'une équipe alors que chacun n'aura qu'une vision partielle de l'élève ».

En termes de rôle enfin, certains acteurs soulèvent des interrogations quant à leur capacité à prendre en charge l'évaluation des savoir-être alors qu'ils sont spécialistes de l'évaluation des savoir-faire. L'article extrait des cahiers pédagogiques sur le « règne de l'arbitraire » pose la question suivante : « quelle légitimité et quelles compétences auront les enseignants, CPE et chef d'établissement pour évaluer et intégrer dans cette note les éléments relatifs à l'engagement de l'élève hors de l'établissement? » Certains CPE, dans le communiqué du FCPE-SNES (2006) prennent position expliquant que la NVS va à l'encontre de leur fonction et de leur rôle et qu'elle va devenir un « obstacle au travail de régulation qu'ils réalisent » dans les collèges.

Le Ministère en octroyant le pouvoir d'évaluer à d'autres acteurs que les enseignants comme le CPE considère de manière inductive que tous les acteurs possèdent les compétences requises pour évaluer. Le Ministère définit bien dans le BO, le rôle que les acteurs auront à jouer dans l'application de la NVS sans pour autant redéfinir leur rôle dans leur globalité, vis à vis de l'institution, alors que la NVS confère à certains un nouveau pouvoir et une réappropriation globale de la dimension éducative, ce qui contrarie la communauté éducative. Certains syndicats soulignent également la difficulté, si l'on s'en tient aux termes du BO, pour les chefs d'établissement de proposer une note définitive pour chaque élève quand on sait que certains collèges ont des effectifs qui comptent près de 1000 élèves. Ces préoccupations relatives aux conditions de travail sont entre autre légitimées par un BO qui en dit peu en termes d'informations et qui de fait encourage les interprétations personnelles de la disposition auprès de ceux visés par la démarche, qui implique la recherche de motivations ministérielle implicites. Par exemple, le syndicat SUD apporte une interprétation personnelle de la NVS dans son communiqué sur la NVS : « la politique actuelle de baisse du taux d'encadrement des élèves suite à la suppression de postes d'enseignement, de surveillants, constituerait donc ″un effet de manche sur la discipline″». La communauté éducative et les militants se sentent atteints dans la façon d'appréhender leur professionnalité ils rejettent également les valeurs éducatives auxquelles une note de comportement se réfère et ce qu'elle implique vis-à-vis des élèves et qui ne concorde pas, à première vue, à la conception qu'ils défendent de l'institution. Certains acteurs se montrent toutefois plus modérés à l'annonce de cette disposition.

### 1.2.3.2 Les avis favorables à l'idée d'évaluer les attitudes

En édifiant notre corpus, la majorité des articles de presse que nous avons recensés à l'annonce de la sortie du BO révélait un positionnement peu favorable, voire très contestataire à l'égard du projet de réforme de la NVS. Néanmoins, certains acteurs, sans pour autant défendre ce projet avec convictions comme ont pu le faire les concepteurs, se montrent moins critiques vis-à-vis de la disposition, ce dont nous voulions également rendre compte. D'abord, certains militants syndicaux de la PEEP dans un article du Monde[76] reconnaissent que « le gouvernement est parti d'une bonne intention, mais (qu') il faut reconsidérer la façon d'évaluer ». En fait c'est moins l'idée de considérer les attitudes comme faisant partie intégrante des apprentissages qui pose problème pour ce syndicat que de le faire à travers le recours à la notation qui induit un système de valeur particulier. Ainsi, la FCPE déclare que sa fédération n'est pas opposée à prendre en compte l'engagement des élèves mais sous d'autres formes qu'une note afin que les élèves agissent parce qu'ils « estiment nécessaire de prendre toute leur place dans le fonctionnement des établissements ».
C. Thélot, qui a présidé la commission sur le débat national sur l'avenir de l'école a également manifesté son avis sur la NVS, il n'est pas « contre l'idée d'une NVS au brevet, si elle traduit l'évaluation du comportement concernant le vivre ensemble (être tolérant, s'engager, respecter les règles). On peut le faire à titre expérimental et l'abandonner s'il y a dévoiement. Je suis plutôt pour la notation, si on ne note pas, on dévalorise. Il faut aider les professeurs à le faire, sans refus *a priori* »[77]. Ce haut fonctionnaire défend l'usage de la notation dans le cadre de l'apprentissage des élèves mais spécifie également les conditions dans lesquelles une évaluation est possible et dans quelle mesure elle doit se faire de manière accompagnée.
Ainsi, les conditions dans lesquelles certains syndicats et chercheurs conçoivent une prise en considération de la citoyenneté des élèves doivent être développées dans le cadre d'une politique qui implique des moyens humains et surtout un accompagnement qui favorise la conduite d'une véritable réflexion collective sur le rapport entre l'évaluation et la notation, le rapport entre le savoir et la socialisation et plus globalement sur le sens et l'efficacité des punitions et des sanctions.
Le sociologue de l'éducation E. Prairat reconnaît dans un article qui restitue ses propos [78] que si la NVS n'est pas adaptée aux élèves perturbateurs, « elle peut enfin rétribuer la ténacité de nombreux élèves en difficulté pour lesquels jusque-là, la bienveillance des CPE représentait peu ».
En fait, si ces propos relativisent les réactions vives de la communauté éducative, elle donne surtout des recommandations pour envisager une forme d'évaluation qui serve l'intérêt des élèves et qui accorde une priorité au sens de cette évaluation afin que potentiellement la NVS puisse être bénéfique, ces conditions ne sont cependant pas formulées explicitement par le cadre formel du BO mais sont laissées à la seule initiative des équipes éducatives en charge d'appliquer le projet, ce qui désengage d'une certaine manière toute implication gouvernementale dans la réussite ou l'échec de l'intégration de cette « innovation dite pédagogique » dans les collèges.

Nous venons de voir, dans cette partie relative aux limites intrinsèques de la NVS, la teneur des critiques sur ses effets et son fonctionnement à l'égard d'une mesure qui avant même sa mise en place, soulève de nombreuses inquiétudes et suscite déjà la polémique entre les acteurs concepteurs et les acteurs en charge de l'appliquer. Les fondements des discours protestataires et soucieux prononcés par la communauté éducative, les syndicats et certains chercheurs sont révélateurs de

76 LARONCHE, Martine, (2007), « La note de vie scolaire reste contestée dans les collèges », in site en ligne *Le Monde,* 14 mai 2007, http://ul.fcpe.rueil.free.fr/article.php3?id_article=1356
77 THELOT, Claude, (Juin 2006), « L'engagement que la nation prend envers sa jeunesse », in « Quel socle commun ? », *Cahiers pédagogiques* n° 439
78 VASLET, Olivier, (Mars 2006), « La note de vie scolaire ou le drôle de drame du CPE », Dossier "La sanction", CRAP, *Cahiers pédagogiques* n°451

deux approches.
D'abord, l'analyse des témoignages des acteurs concernés par la réforme tranche radicalement avec celle développée par les acteurs concepteurs de la réforme qui la comparent à une innovation pédagogique. La communauté éducative perçoit quant à elle la présentation de la NVS comme une nouvelle mesure disciplinaire inefficace pour endiguer les incivilités et le recours à la notation comme un moyen d'encourager un certain nombre de dérives que nous avons évoquées. Le décalage entre la manière dont les instances ministérielles défendent leur mesure, dont ils assurent que les élèves tireront bénéfice, et la manière dont les destinataires et « appliquants » de la NVS l'appréhendent, c'est-à-dire avec inquiétudes quant aux incidences d'une telle note de comportement sur l'élève et globalement sur le système de gestion et de valeur de l'institution, montre un certain nombre de points de cristallisation entre ces deux niveaux hiérarchiques.
Ces différences de points de vue permettent de bien saisir comment chaque partie utilise et détourne les mêmes termes pour qualifier la NVS à des fins tantôt de promotion, tantôt de destruction, selon la conception de l'école que chacun défend. Les attributs promus par ses concepteurs sont repris et réappropriés par les « appliquants » qui montrent que les « soi-disant » qualités mises en avant peuvent être perçues comme des « risques ». Leur analyse dévoile le mode de pensée qui se cache derrière ces attributs et la conception de l'école implicitement défendue par ces instances dirigeantes. Elle permet aussi aux militants de mieux faire valoir leur propre vision de l'institution. Les valeurs respectivement défendues apparaissent ainsi fortement divergentes.
L'analyse communicationnelle de ces discours révèle aussi un rapport hiérarchique qui évolue dans sa modalité : il ne s'agit pas uniquement de réclamer obéissance et application de la loi de la part du Ministère vis-à-vis de ses fonctionnaires, mais de faire prendre en charge la conduite d'une réforme et d'une innovation au niveau local, et ainsi de reporter à ce niveau la responsabilité de la prise en charge de la réforme. Cette évolution par rapport à un mode organisationnel bureaucratique ne manque pas de déstabiliser les acteurs de terrain qui perdent une partie de leurs repères traditionnels, tant au niveau professionnel qu'au niveau du rapport à l'autorité et aux valeurs défendues au sein du système éducatif. Le Ministère légitime une application locale et « libre » du processus et ainsi désengage l'Etat de toute implication réelle dans la conduite du changement et donc vis-à-vis des dysfonctionnements potentiels dus à la mise en place de la NVS. Le malaise ainsi crée par ces pratiques entraîne des réactions qui donnent à voir la manière dont chacun envisage le sens des responsabilités, le climat général de diffusion de l'innovation sur le terrain et les risques encourus quant à la réussite du projet. Un certain nombre de difficultés se dessinent, notamment celles d'attribuer un sens cohérent à la NVS pour les élèves autant que pour la communauté éducative qui a visiblement, de prime abord, 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 fait que la réforme a été imposée, selon un cadre flou qui facilite l'interprétation personnelle locale des caractéristiques de la réforme. 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.

---

De manière plus générale cette seconde partie appartenant à notre premier chapitre a permis de comprendre en quoi la NVS était différente des mesures habituellement adoptées par les ministres de l'éducation tout en recensant l'ensemble des caractéristiques, qui sur un plan discursif, pousse les autorités décisionnaires à assimiler la réforme de la NVS à une innovation tant sur les plans fonctionnels, qu'éducatifs que structurels. Ainsi, la NVS en instituant une note de comportement rompt, selon ses concepteurs, avec l'arsenal répressif des sanctions en réhabilitant la fonction éducative à la charge de chacun des acteurs de la communauté éducative, sommé de vérifier que les élèves respectent l'exercice de leur fonction et de leurs devoirs vis à vis de l'institution. C'est

justement l'évolution de ce rapport entre l'élève et l'institution, qui pousse les professionnels à rendre des comptes dans ce domaine du savoir-être et du vivre-ensemble avec tout ce que cette attitude implique, qui incite la communauté éducative, les militants et chercheurs à réagir durement à l'annonce du dispositif parce qu'elle renvoie à une approche de plus en plus individualisée et consumériste de l'école qui s'oppose selon eux aux principes républicains. La totale opposition entre les systèmes de valeurs respectivement défendus par les politiques à l'origine de la NVS et des instances dirigeantes du Ministère, d'un côté, et de la communauté éducative dans son ensemble et des chercheurs dans ce domaine, d'un autre côté, s'apparente à une vision « manichéenne » entre deux conceptions de l'école appartenant à des acteurs situés soit au sommet, soit au cœur du centre opérationnel du système. L'approche défendue par les acteurs politiques vise à récompenser la réussite des élèves qui respectent les normes scolaires tout en officialisant ceux qui ne sont pas aptes à répondre aux attentes de ce système. Face à cette conception « méritocratique », les acteurs qui s'y opposent doivent eux-mêmes contribuer à œuvrer à la mise en place d'une réforme qu'ils considèrent injuste (par la prise en charge de la NVS), en étant enjoint de modifier de surcroît leurs pratiques professionnelles. Les mutations du métier d'enseignant relevées et attendues par l'institution s'inscrivent dans une démarche globale qui trouve sa source dans le monde de l'entreprise. En effet, l'Europe s'inspire de la logique managériale propre au monde économique pour tenter de les appliquer dans le cadre des réformes relatives à l'apprentissage tout au long de la vie. Le registre des qualifications acquises est jugé dépassé par les promoteurs de ce nouveau management, 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. La mise en place d'une évaluation des attitudes des élèves dans les collèges a été un pôle d'observation qui nous a permis de mettre à jour la volonté gouvernementale, celle-ci s'est affichée à travers les débats relatifs au projet de réforme de l'espace scolaire, où apparaît le souci de faire collaborer des services, ayant chacun leurs spécialités (instruire, éduquer, faire respecter le règlement...), mais sommés d'assurer une mission éducative commune : apprendre la citoyenneté aux élèves. Cette vision du rôle de l'enseignant, à la fois instructeur et éducateur s'impose progressivement, par contre le changement de management visant le développement de compétences plus polyvalentes est moins mis en avant, car il peut s'avérer contradictoire par rapport au management antérieur. Le problème repose sur la difficulté à passer d'un registre de management à l'autre, comme nous le verrons au chapitre 6.
En termes de valeurs, la communauté éducative défend l'idée d'une mission de l'école dans laquelle l'enjeu n'est pas d'apprécier par une note un degré de civilité mais d'avoir pour chaque élève l'ambition de les amener à l'exercice de leur citoyenneté de manière responsable par des activités qui existent déjà dans les établissements (heure de vie de classe, éducation civique).

Ainsi, si la NVS s'inscrit dans une démarche dite éducative, celle-ci semble en fait révélatrice de mouvements d'idées et d'actions complexes qui posent des questions quant aux raisons gouvernementales de sa mise en place. Il est donc notable que les différents acteurs trouvent au travers d'une telle disposition matière à débattre et à polémiquer.
Afin de poursuivre notre analyse communicationnelle, interrogeons-nous à présent plus en profondeur sur l'analyse du processus de communication suivi par la disposition et à la manière dont la NVS a été déléguée depuis le somment jusqu'aux établissements.

## 1.3 Facteurs de légitimité et processus communicationnel adopté pour annoncer la mesure

Nous avons pu voir dans la partie précédente quelles étaient les caractéristiques qui permettaient d'associer la NVS à un dispositif novateur. Or, en recensant les spécificités de la disposition, nous avons indirectement, et de manière induite, commencer à évoquer certains facteurs de légitimité : les attributs mis en avant par les concepteurs pour défendre l'idée que la NVS est une innovation pédagogique sont fortement corrélés aux raisons et motivations qui fondent sa légitimité. Toutefois, l'analyse des modalités de légitimation de la NVS doit selon nous faire l'objet d'une partie à part entière afin de bien saisir les intentions des initiateurs de la démarche. Ainsi, nous tenterons de rendre compte des différents arguments avancés par les initiateurs du projet de réforme pour justifier la mise en vigueur d'une note de comportement dans les établissements scolaires.
Nous étudierons donc dans une première partie les principaux facteurs de légitimité explicites tels qu'ils sont formulés dans les discours institutionnels à travers des supports de communication tels que le journal officiel, les propos des interlocuteurs que nous avons interrogés et les quelques communications éditées dans les médias pour spécifier le mode opératoire de la démarche. Nous nous attacherons aussi à déceler concomitamment les facteurs plus implicites qui découlent de ceux expressément annoncés et qui légalisent la NVS. En effet, des sources discursives précises fournies en partie par les entretiens que nous avons conduits avec les différents acteurs en liens avec la décision d'instaurer la NVS, nous renseignent sur des considérations indirectes qui n'ont pas été exposées officiellement par la voie médiatique et qui pourtant sont envisagées par ces acteurs comme participant de la nécessaire mise en place de cette réforme.
Ainsi, nous verrons que les causes qui ont poussé les acteurs politiques du gouvernement Fillon à inaugurer la NVS sont multifactorielles mais que nous pouvons les regrouper dans l'hypothèse suivante : la NVS a pu être considérée, à la fois, comme une solution pouvant répondre aux incivilités scolaires en permettant l'instauration d'une nouvelle approche de la sanction et comme une réforme participant à la conduite de changements managériaux de grande ampleur du système éducatif.
Nous chercherons donc à répondre aux questions suivantes : comment les concepteurs de la démarche légitiment-ils la NVS telle qu'elle est annoncée dans le cadre officiel ? Quels autres facteurs plus induits sont évoqués que l'on peut considérer comme participant indirectement des motivations qui ont conduit à son imposition ? Comment s'est construite la légitimité de la réforme?
Dans un second temps, nous traiterons de l'approche communicationnelle qui guide notre travail de recherche, il conviendra d'exploiter les données concernant les discours tenus du côté des hautes instances politiques pour annoncer la réforme auprès des acteurs concernés. L'objectif poursuivi consiste à mettre à jour le processus communicationnel médiatique et procédural concernant la NVS entre les membres du Ministère d'abord, puis du niveau ministériel jusqu'aux établissements scolaires ensuite, pour cela nous reposerons notre analyse sur les informations dont nous disposons, articles de presse et entretiens.
Nous verrons ainsi que le choix de registre communicationnel de nature directif et unilatéral, adopté par les autorités pour traduire le dispositif jusqu'aux établissements scolaires peut expliquer en partie le positionnement réfractaire des acteurs qui ont réagi à l'encontre de la directive (vu dans le 1.2), révélateur d'un climat général tendu et porteur de conséquences potentielles sur la manière d'interpréter et de traduire à leur tour la disposition depuis le chef d'établissement jusqu'aux équipes en charge de l'appliquer, point qui sera analysé dans le chapitre 2. L'analyse du processus communicationnel suivi par la réforme s'intéresse donc ici à la traduction de la NVS depuis le gouvernement jusqu'aux établissements uniquement, sans entrer pour l'instant dans l'analyse processuelle interne aux établissements.
Nous tenterons donc de répondre aux questions suivantes : Dans quelles conditions les parties prenantes qui auront à appliquer la réforme ont-elles appris l'instauration d'une NVS? Quel registre

communicationnel les autorités ont elle privilégiées? Les acteurs visés par la réforme ont-ils eu la parole dans ce moment inaugural? Quels liens communicationnels les acteurs à l'origine de la démarche ont-ils établi avec les établissements pour s'assurer de la mise en œuvre de la NVS?

### 1.3.1 Les facteurs de motivation explicites et plus implicites évoqués dans les discours institutionnels pour justifier l'intégration d'une NVS dans les collèges

Afin de dégager clairement les raisons explicites et implicites défendues par les concepteurs de la réforme pour justifier l'instauration de la NVS, nous nous appuierons sur les entretiens réalisés sur le terrain auprès des interlocuteurs au sein du Ministère, des rapports ministériels et autres modalités communicationnelles mises en œuvre pour répondre à la question suivante : quelles sont les raisons qui poussent les concepteurs de la NVS à instituer une note de comportement dans les collèges ? Nous venons de voir que les motivations gouvernementales qui concourent à adopter ce projet sont directement reliées à des facteurs conjoncturels, c'est pourquoi les autorités se prononcent en faveur de la NVS, pour pallier les incivilités mais également restaurer les valeurs républicaines et tenter une approche plus harmonieuse des pratiques pédagogiques à l'égard de la sanction.

#### 1.3.1.1 La NVS comme régulatrice des comportements déviants

Comme nous avons pu en témoigner, la NVS apparaît dans le BO seulement six mois après la crise des banlieues de décembre 2005, crise qui d'ailleurs avait plongé l'opinion publique dans une inquiétude profonde, renforcée par une mobilisation médiatique mondiale sans précédent dans ces domaines. Outre cette crise, de nombreux faits divers (qui restent rares mais hyper médiatisés) dévoilant des actes violents commis dans les établissements étaient également relayés quotidiennement par la presse. Nous avons pu dévoiler dans la première partie les liens existants entre ces faits et l'application d'une politique ultra sécuritaire, légitimée par le traitement médiatique de ces évènements, dans le cadre des présidentielles (prévues en 2007) notamment depuis 2005. Ce contexte particulier peut en effet expliquer pourquoi cette réforme a été mise en place dans l'urgence sans concertation, il s'agissait d'apporter une réponse rapide à la croissance des incivilités pour des raisons électorales. A la question « dans quel contexte la NVS s'inscrit-elle ? », le haut doyen de l'éducation (Annexe 16-Volume 2), nous a expliqué qu'« on ne peut pas faire abstraction des évènements qui se passaient à ce moment-là. C'est vrai qu'on peut légitimement envisager que les phénomènes d'incivilités qui se passaient dans les établissements ont guidé la réforme et surtout le deuxième ministre », G. De Robien qui a étendu la NVS à l'ensemble des niveaux du collège. Selon cet acteur, « il est évident qu'on ne peut pas gommer l'aspect « outil » pour renforcer disons le bon comportement des élèves, c'est évident ». La suite de l'interview explique que les facteurs originels de la NVS ne se limitent pas aux seules incivilités, étant donné l'arsenal de sanctions déjà existant. Cela étant, ce discours rend bien compte de l'importance médiatique des violences scolaires dans la décision de créer la NVS. De son côté, le BO légitime la NVS comme participant de « l'apprentissage de la civilité et (de) l'adoption de comportements civiques et responsables (qui) constituent des enjeux majeurs pour le système éducatif. La NVS s'inscrit dans cette démarche éducative qui concerne toute la scolarité au collège » (Annexe 1-Volume 2). Les concepteurs de la démarche reconnaissent donc leurs intentions, à travers cette réforme, d'apporter un peu de paix dans les établissements scolaires. Un communiqué ministériel[79], légitime la NVS comme moyen de générer des conditions favorables au bon développement des apprentissages. Ce document justifie le recours à cette mesure ainsi : un pilier, légitimé par une conjoncture particulière marquée par des

79 *Renforcer la qualité et la sérénité de la vie scolaire*, (2006), dossier de presse, rentrée scolaire 2006, MEN, La documentation française

violences scolaires : « dans un certain nombre d'établissements, la persistance d'incivilités et d'incidents touchant à l'intégrité physique et morale des enseignants, des élèves et plus généralement des membres de la communauté éducative, est une réalité ». Enfin un document officiel de l'inspecteur pédagogique « vie scolaire » J. Toffoletti[80], en charge d'évaluer la mise en place de la NVS dans les collèges, tient des propos introductifs qui justifient le choix d'une évaluation des attitudes de la manière suivante : « La NVS, objet d'analyse et de prospection, apparaît comme une réponse à une certaine tension. Le paysage scolaire a changé, nous avons affaire à des publics scolaires nouveaux », notamment sur le plan culturel. Il poursuit son analyse en expliquant que la NVS répond à trois tensions dont l'une d'elle concerne le comportement des élèves. Selon lui, les causes du changement d'attitude des élèves sont liées à : « l'allongement de la scolarité, le maintien dans un enseignement thématique, le changement de la nature des sollicitations extérieures : médias, internet…Ces trois éléments créent des phénomènes d'incivilité, de brutalité. Les enfants ont également tendance, en ce qui concerne le rapport à la règle, à être le calque de leurs parents et à considérer que les lois sont pour les autres. Question du droit coutumier ». La NVS se pose donc en véritable solution qui vise à juguler les attitudes déviantes face au non-respect des règles du collège et de manière plus implicite en fait à réaffirmer une forme d'autorité aux équipes éducatives. Elle est envisagée comme « un outil de régulation des attitudes » ainsi que le dévoile le rédacteur du rapport Herbeuval dans son interview, en réponse à un climat social tourmenté, à des hausses des incivilités que certains cadres administratifs qui travaillent autour de la NVS affichent clairement dans des documents plus internes. En revanche, la manière dont la NVS est légitimée à destination des acteurs concernés, par le biais du BO, ne situe pas spécialement le thème des incivilités au cœur de la réforme, pour justifier le recours à une note de comportement, nous allons y revenir plus précisément.

### 1.3.1.2 La NVS comme volonté de renouer avec les valeurs républicaines

Si les faits d'incivilités semblaient dans les médias justifier l'instauration d'une NVS dans les collèges, le discours institutionnel présente pourtant ce facteur de manière tout aussi évidente que réservé, en le reléguant à un rang presque « secondaire » dans le discours promotionnel qui légalise le projet. En effet, le problème des incivilités, bien que prépondérant et reconnu comme tel ne constitue pas l'argument privilégié par le discours officiel, qui semble-t-il, préfère davantage légitimer la NVS à travers la reconnaissance de la citoyenneté, notion affichée et mise en avant comme facteur principal motivant la disposition. Or, d'après notre analyse, la volonté de valoriser le civisme des élèves comme la raison première qui préside au projet d'une note d'attitude, révèle une stratégie de dévoiement des concepts de la part des autorités. En effet, en réalité, la partie relative à la valorisation de l'engagement citoyen des élèves ne concerne qu'une petite partie de la NVS, celle des bonifications (item 3 et 4) qui doit compter pour 2 points de bonus alors que l'assiduité (10 points) et le respect des règles (10 points) représentent la majeure partie de l'évaluation qui sera pratiquée comme un système de retranchement de points en fonction des manquements des élèves qui pourront quand même bénéficier de 2 points supplémentaires en cas d'implication citoyenne. Les instances dirigeantes préfèrent donc, sur un plan stratégique, mettre en avant dans leurs discours, leur volonté « de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (Annexe 1-Volume 2), vu comme la première mission scolaire fixée par la Nation. Les termes du BO précisent de prime abord que la NVS « est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui ». Le choix ainsi exprimé par les concepteurs de la NVS de mettre comme facteur de légitimité principal un facteur valorisant consiste à compenser l'assimilation que les individus se font généralement d'une sanction négative, en favorisant une approche positive et novatrice de la

80 TOFFOLETTI, Jacques, (23 Mai 2007), *Note de vie scolaire : année un*, Compte rendu de la table ronde n° 4 de l'EDAPE, MEN, La documentation française

sanction éducative, même si dans les faits, la part de cet item représente très peu. Néanmoins, cette stratégie de détournement des mots et d'ordonnancement des facteurs de légitimité permet d'asseoir comme objectif principal et officiellement poursuivi à travers la NVS, de contribuer à l'éducation à la citoyenneté des élèves. Le haut doyen de l'éducation nous confie dans son interview à ce sujet que la NVS « s'inscrit dans le débat traditionnel entre instruction, éducation et évaluation », qui explique l'intérêt porté par ce projet à l'éducation civique. La NVS a en effet été conçue selon lui comme « la possibilité pour les élèves d'acquérir des savoirs transversaux qui seront utiles dans leurs vies sociales et professionnelles ». D'après les propos de ce référent, le système scolaire français repose sur le mérite, valeur « consubstantielle par rapport au projet républicain ». La détermination avec laquelle les concepteurs maintiennent que la NVS revêt principalement et formellement un objectif de valorisation représente un moyen pour eux de défendre une note de comportement, selon une approche apparemment utile et bénéfique pour les élèves, approche qui implicitement mais volontairement modère leur discours. Alors qu'une justification par une approche problématique des violences scolaires comme facteur de légitimité prépondérant viendrait « entacher » le discours et surtout focaliser l'attention sur la dichotomie existante entre la volonté de valoriser l'attitude élèves d'une part et en même temps de pallier les formes d'incivilités d'autres part, qui invite indubitablement à sanctionner.

Un autre exemple de dévoiement du discours peut être souligné dans le rapport Herbeuval (6) dont un extrait précise que « l'élève assidue obtient le maximum de points ». Or, le sens de cette phrase représente à nouveau une manière détournée de dire que l'élève qui est absent perd en fait des points, puisque tous les élèves ne seront pas valorisés par cette NVS, mais c'est une manière discursive de présenter les choses. Ainsi, dans le discours, la NVS paraît reposer sur des fondements légitimes et normalement acceptés de tous, agissant dans l'intérêt des élèves et loin de la panoplie habituelle des sanctions répressives.

Ces modalités de légalisation correspondent bien avec la manière dont les concepteurs considèrent d'ailleurs le sens de leur mission. En effet, le haut doyen de l'éducation témoigne des obligations qu'il consent à respecter envers les élèves : « lui donner des savoirs nécessaires, spécialisés et les savoirs transversaux, civiques (…) car vous avez besoin de citoyens qui ont quand même certaines valeurs et qui soient capables de réfléchir sur ces valeurs » (...) « mes valeurs, elles sont simples : le travail, l'effort et une certaine forme de civilité » (Annexe 16-Volume 2). Cet extrait permet de bien saisir quelle conception, non explicitée dans le discours officiel, des fondements républicains il défend et quelle type d'école il promeut. En effet, le registre sémantique de nature « méritocratique » utilisé par ces cadres administratifs éclaircit le devoir des personnels d'éducation d'ériger les élèves en futurs citoyens investis, qui concorde avec les enjeux politiques défendus par le gouvernement Fillon de recherche d'une forme de « docilité » de la part des élèves pour favoriser des conditions d'apprentissage idéales et s'assurer ainsi un avenir en adéquation avec les valeurs défendues par la nation. Un extrait du discours prononcé par l'inspecteur de vie scolaire (Annexe 15-Volume 2) nuance d'ailleurs l'idée d'obéissance en expliquant que l'obéissance ne signifie pas la soumission mais qu'au contraire, « obéir au cadre, c'est un cadre de liberté, c'est obéir à des objectifs que la nation s'est fixé ». Il confirme également que le point de démarrage de la NVS corrobore avec « les normes sociales et donc les rapports de civilité » pour « élever » les élèves. Selon lui, le point d'ancrage de la NVS se justifie au départ par le problème de civilité ensuite élargi à la notion d'éducation à la citoyenneté afin que « toute la communauté s'intéresse à l'élève dans son intégralité ». L'idée principale défendue par cet acteur consiste à reconnaître et récompenser les élèves qui font preuve d'une attitude exemplaire par « l'amélioration des différentes formes de connaissances, de compétences, de capacités et d'aptitudes pour améliorer la connaissance du monde » et porter l'élève au maximum de ses capacités. D'ailleurs, cet objectif recherché de « valorisation des élèves sur une échelle ascendante afin de révéler leur implication et leur participation à la vie scolaire » est un des buts mentionnés en préambule dans le rapport Herbeuval (6). Selon les termes du rédacteur, « il vaut mieux éduquer, accompagner à la pleine compréhension

des devoirs des collégiens et de citoyens en devenir plutôt que de les laisser jouer à perdre des points » (p.13).
Le compte rendu effectué par l'inspecteur Toffoletti, confirme également l'intérêt de ce dispositif en termes de citoyenneté : « alors que la vie scolaire a longtemps été considérée comme un espace interstitiel, un ensemble vide, on assiste aujourd'hui à une prise de conscience de l'existence d'une vie après la classe, de l'importance de ces temps, éléments de construction identitaire au contact d'autres jeunes. Le collège (…) est un lieu de rencontres, rendez-vous d'une certaine affectivité où la notion de groupe, de pairs est forte. L'émergence de l'aspect citoyen, conséquence du suffrage universel, donne une dimension supplémentaire à la vie scolaire. Réflexion selon laquelle on ne devient pas citoyen le jour de sa majorité ; cette citoyenneté est au contraire à construire : dans la famille, à l'école, dans les lieux de travail » (p.2). L'intégration d'une NVS dans les collège est donc plaidée en faveur d'une prise en considération du rôle de l'individu comme citoyen à part entière, comme une mise en exercice de leur civilité et de leur autonomie en spécifiant bien l'interdiction de pénaliser un élève qui ne s'engagerait pas conférant un statut uniquement positif à cette évaluation qui annonce clairement la nécessité de respecter ce qui encourage certains élèves à s'engager ou à refuser de le faire.
L'ensemble des discours ainsi recensés par les défenseurs de la NVS participe d'une tentative de redonner un sens aux valeurs républicaines, en soutenant l'apport bénéfique d'une prise en compte collective de la dimension éducative par l'exercice du rôle de citoyen, d'un métier d'élève et de son impact potentiel sur le fonctionnement « idéal » des établissements tel que les autorités voudraient qu'il soit. La manière qu'ont les concepteurs du projet, de promouvoir les effets positifs de la NVS permet, d'une part, de légitimer la NVS comme un dispositif novateur qui s'attache à reconsidérer la dimension éducative et participative des élèves, et d'autre part, de compenser et de rompre avec les effets négatifs de la sanction même si dans le fond, le mode opératoire des deux items obligatoires et principaux de la NVS s'effectuent mathématiquement selon un retrait de points, à l'image des sanctions dites punitives alors que l'implication citoyenne est quant à elle selon les textes en vigueur, facultative.

### 1.3.1.3 La NVS comme pratique éducative innovante

Un troisième facteur est évoqué dans le discours institutionnel pour rendre compte du bien-fondé de la disposition. Il s'agit de la « nécessaire participation de l'ensemble de la communauté éducative » dans le cadre de la prise en charge opérationnelle de la NVS telle que le rapport Herbeuval (6) le met en évidence dans le rappel des objectifs de la mesure (p.5). En effet, la conduite de cette innovation se conçoit à partir d'une mise en application collective et participative, les enseignants sont implicitement invités à rompre avec l'apprentissage « impérial » des disciplines pour élargir leur champ d'action et leur propre domaine de compétences au-delà de la transmission des savoirs et encourager par la même le développement des compétences transversales des élèves. Le compte rendu de l'inspecteur Toffoletti (2007) expose les facteurs de causalité liés à l'expectative de ce changement et leur objectif : « la situation économique actuelle a également évolué, la formation initiale n'est pas celle qui conduira au métier définitif, la formation continue se fait tout au long de la vie. De plus, les enjeux pédagogiques sont nouveaux, faire en sorte que les jeunes enseignants apprennent à apprendre et ne dispensent pas un enseignement frontal descendant » (p.2).
Il nous semble d'abord que cet enjeu coïncide avec l'intégration un an plus tard de la NVS au SCCC même si ce n'était pas là sa vocation première, la NVS évolue aussi en fonction des facteurs conjoncturels qui peuvent permettre à ces défenseurs de lui attribuer une dimension nouvelle. Ainsi, la NVS se légitime aussi, de manière plus induite, par son association au SCCC qui n'avait pas pu être annoncée comme une des raisons poussant à inaugurer la NVS lors de son introduction mais qui s'est reconstituée comme telle en fonction de cette idée, comme cela a été révélé au cours de nos entretiens avec les cadres administratifs, bien que la NVS n'ait pas encore été retravaillée dans le

sens des compétences du socle. Dans les entretiens, la portée du SCCC et la corrélation qui est faite entre le socle et la NVS maintient une forme d'ambiguïté sur la manière dont la NVS permet l'acquisition de compétences sociales, civiques, citoyennes, relatives à l'autonomie alors qu'elle n'a pas été conçue ainsi. On assiste à une certaine confusion entre la défense de ce qu'elle promeut en termes d'acquisition des compétences alors que la NVS telle qu'elle a été édifiée repose sur des critères, des modalités d'évaluation précises comme, les retards, le respect des autres, les oublis de matériel...Cela étant, cette affiliation exprimée mais non formalisée au SCCC lui confère un statut de démarche performative qui confond les apports du SCCC en les transformant par la promotion d'une évaluation de la capacité des apprenants à exercer leur métier d'élève.
Cette nouvelle stratégie de dévoiement entretient également une autre forme de confusion, ceci d'autant plus que la communauté éducative est généralement favorable et ouverte à l'idée de formation « constructiviste » des apprentissages, favorisée par le mode d'évaluation du socle et participe de l'illusion qui assimilerait le mode d'évaluation mis en place pour la NVS à celui correspondant au SCCC, alors qu'il n'en est rien. Le mode opératoire de la NVS s'effectue selon les procédés de l'évaluation « sommative », alors que le SCCC repose sur une évaluation formative. Cette manière de présenter la NVS cherche à convaincre du bien-fondé de la NVS et du respect d'une forme de consensus entre politiques et les différents personnels d'éducation.

Ensuite, en termes de changement de pratiques enseignantes, plusieurs témoignages des représentants de la NVS, qui n'apparaissent pas dans le cadre officiel, confirment que la NVS réclame de la part des équipes pédagogiques un investissement et une prise de responsabilité exigée par l'acte d'évaluer. Si les enseignants évaluent les capacités des élèves à agir conformément aux règles, la NVS représente aussi le moyen de vérifier que les enseignants évaluent et agissent en conformité avec les principes édictés dans le cadre officiel. Cette évaluation constante tant des élèves que des enseignants est influencée 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. Ainsi, selon des chercheurs spécialistes des changements structuraux du système éducatif comme le sociologue R. Normand (2006) « 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 ». La NVS se légitime donc de manière inductive comme une tentative de changer les formes de professionnalités des personnels d'éducation même si personne dans le discours n'aborde ces changements sous une telle dimension, certains propos d'acteurs trahissent des volontés implicites comme nous allons le vérifier.

Cette disposition est également légitimée tacitement, dans les interviews réalisées avec les représentants de la NVS, comme réaffirmant une autorité dévolue aux enseignants et CPE, le pouvoir d'évaluer le comportement des élèves leur est désormais octroyé, leur permettant à chacun d'outrepasser respectivement l'image de simple transmetteur de savoir ou de surveillant général qui leur est souvent imputée. En leur donnant respectivement le devoir et la responsabilité d'éducation envers les élèves, la NVS apporte une cohérence dans les pratiques pédagogiques des équipes éducatives sommées d'apprendre la citoyenneté et les règles civiques aux élèves.
L'inspecteur de vie scolaire interrogé l'énonce très clairement, il s'agit de permettre à la communauté éducative de s'intéresser à l'élève dans son intégralité pour une prise en charge globale. Selon lui, l'enseignant agit au regard de sa discipline mais « au regard de ce qu'on demande actuellement au système éducatif, pour l'élève et le futur citoyen qu'on veut promouvoir, l'enseignant laisse de côté une bonne partie de la dimension éducative et citoyenne qui à mon sens doit se faire à tous les coins des établissements et à projeter bien au-delà de l'établissement ». La

NVS permet ainsi légitimement de rétablir la confusion et la dichotomie qui s'exerce parfois entre gérer sa classe et le reste de l'établissement pour se réapproprier cette dimension de manière globale. Ces propos révèlent la manière dont les cadres administratifs perçoivent la façon dont les enseignants exercent leur métier et qui selon l'inspecteur ne respectent pas l'intégralité des missions contractuelles qui leurs sont imputées. Un tel discours officiel qui légitimerait des mutations du métier, fondées sur des faits reprochés à la communauté éducative serait bien entendu inenvisageable.
Ainsi, et pour enrichir notre argumentation sur le dévoiement du sens des mots par les autorités, nous relevons que la NVS est annoncée officiellement comme un « défi » que les élèves doivent considérer en jouant leur rôle de citoyen à l'école. La communauté éducative, a aussi un rôle à jouer dans ce cadre, elle doit créer elle-même les situations d'apprentissage et vérifier la mise en exercice de ces compétences par les élèves, qui de leur côté doivent agir comme des acteurs responsables. Ainsi, les autorités défendent une certaine idée de la NVS qui réclame de nouveaux engagements et de nouvelles pratiques de la part des enseignants, encouragés à travailler collectivement entre eux mais également avec les élèves comme partenaires actifs du projet, chacun devant se sentir impliqué et investi dans le respect de ces engagements. L'imposition de nouvelles conditions enseignantes impulsées par la NVS n'est pas affichée dans le discours, celui-ci met plutôt en avant la confiance que les autorités accordent à la communauté éducative pour mettre à profit leur liberté pédagogique afin de développer un nouveau domaine de compétences. Cette approche du rôle de l'enseignant capable, à la fois, de transmettre et d'être guide ou accompagnateur permet de considérer la NVS comme une mesure qui participe de la recherche de nouvelles compétences requises pour exercer les métiers de la communauté éducative sans donner le sentiment de les contraindre au rôle éducatif et de remettre en cause l'exercice individuel de leur métier. Sur ce point toutefois, l'inspecteur vie scolaire avec lequel nous nous sommes entretenue admet la difficulté pour un « enseignant qui est rentré il y a 15 ou 20 ans avec un état d'esprit, une forme de travail qui n'a jamais été remise en cause, (d'avoir) du mal oui à aller vers cette culture gestionnaire (…) mais en même temps, plus on a de regards croisés, plus on a des objectifs en commun ». A travers ces propos, il condamne implicitement les pratiques professionnelles individuelles et traditionnelles et évoque la volonté de changement de l'institution.
La légitimité de la NVS ne repose pas sur la simple volonté de faire de la discipline pour transmettre les savoirs, il s'agit pour les enseignants et les élèves de devenir capable de s'adapter à un cadre, de respecter des personnes, une institution, d'apprendre à communiquer, à se motiver pour des projets, elle requiert une nouvelle idée de ce qu'est l'enseignement.

Or, 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 craignent les nouvelles formes de pilotage imposées aux 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...telles qu'elles se développent actuellement.

La décision concernant la NVS s'inscrirait donc dans la politique ministérielle officielle de renouer avec les fondements principaux républicains pour réattribuer un rôle et des responsabilités à l'ensemble des acteurs qu'il s'agisse des élèves, de la communauté éducative ou de leur famille et ainsi contribuer à donner du sens aux missions éducatives de l'institution. L'approche discursive privilégiée par les textes officiels de la réforme met en avant d'abord les apports de la NVS afin qu'elle ne soit pas assimilée dans les esprits à une mesure répressive de plus, approche renforcée grâce à une stratégie de dévoiement du sens et de l'ordonnancement de certains mots et notions de la part des autorités pour que la NVS apparaisse comme une mesure innovante, au service de l'intérêt

de tous. En outre, de manière plus implicite, la NVS est également légitimée en vue de répondre aux préoccupations électorales de sécurité dans les établissements, mais les discours restent discrets sur ce thème. Enfin, elle s'affirme dans le discours formel comme une volonté de renforcer les collectifs d'enseignants pour engager des formes de coopération autour de l'évaluation des élèves et rompre avec l'individualité inhérente relative à la transmission d'un champ disciplinaire particulier pour élargir la profession à d'autres dimensions. D'un point de vue stratégique la NVS a été pensée de manière à ce qu'elle apparaisse comme étant la plus positive et « inattaquable » à travers une stratégie de détournement « des idées reçues » sur la sanction, transformée en facteurs innovants. Si cette stratégie visait à cacher des enjeux sous-jacents à la NVS auprès de l'opinion publique, les acteurs de terrain se montrent cependant très critiques à l'égard de la mesure.

### 1.3.2 Analyse du processus d'élaboration de la démarche et d'annonce de la disposition

L'analyse des différents arguments qui permettent aux référents de la NVS de la légitimer auprès des publics visés comme une innovation pédagogique ne signifie pas que les acteurs de la communauté éducative la perçoivent ainsi. C'est d'ailleurs ce que nous ont révélé les inquiétudes exprimées dans la presse à propos de cette réforme. En outre, même si elle s'inscrit de prime abord dans une démarche éducative et innovante au service de l'élève, nous savons que la mise en place d'une innovation dépend, d'une part de la manière dont elle est portée par l'acteur réseau sachant qu'elle résulte, d'autre part, d'une série d'opération de traductions (Akrich, Callon, Latour, 2006). Nous allons donc nous attacher ici à étudier la première phase de traduction de la NVS, en tentant d'éclaircir la manière dont la NVS a été conçue, élaborée et réfléchie au sein des instances en charge de sa conception sous le Ministère Fillon. Nous verrons ensuite logiquement comment les autorités à l'origine du dispositif ont annoncé son inscription dans un projet de loi à leurs collaborateurs. Nous tenterons d'éclaircir si le processus originel relatif à la décision a fait l'objet de débat et avec qui. Nous essayerons de répondre aux questions suivantes : Comment l'idée d'une note de comportement a-t-elle émergée? Y a-t-il eu des évolutions du texte de loi ? La disposition a-t-elle remportée une adhésion unanime auprès des instances dirigeantes, consultatives ? Ainsi, nous verrons que si la NVS a été discutée entre les différents échelons situés au sommet de la hiérarchie, le poids de la décision du ministre laisse assez peu de marge de manœuvre aux acteurs sollicités pour questionner ce projet de loi. Nos sources d'informations se baseront sur des articles de presse syndicaux, des rapports ministériels et sur les entretiens que nous avons effectués avec les « proches du ministre », et quelques membres de la communauté éducative dont des extraits précis apportent des informations sur nos questions.

Puis, nous élargirons progressivement notre angle de vue pour saisir le processus de traduction qui s'est opéré depuis les instances ministérielles jusqu'aux établissements scolaires en nous focalisant sur cette échelle précise puisque le chapitre 2 portera sur le processus de délégation de la NVS poursuivi à l'interne des établissements. Ayant déjà abordé les inquiétudes de la communauté éducative et des syndicats relatées dans la presse au moment de l'inauguration de la disposition dans le 1.2, nous nous centrerons essentiellement sur la nature du registre communicationnel adopté par le ministre jusqu'aux chefs d'établissement afin de bien comprendre sur quel mode de communication repose cette innovation, et dans quelles prédispositions se trouvent les acteurs en charge de l'appliquer au départ, à savoir, les chefs d'établissement.
Notre analyse devrait apporter des précisons sur le cadre inaugural de la NVS. Le ministre F. Fillon a fait le choix d'imposer des réformes décidées en amont sans concertation des acteurs de terrain.

## 1.3.2.1 Processus de délégation de la démarche au niveau ministériel

Avant toute chose, il nous semble important de signaler que les entretiens que nous avons menés dans le cadre de notre enquête concernant les proches collaborateurs du ministre ne révèlent que très peu d'informations provenant de la conception de cette note au sommet de la hiérarchie. C'est pourquoi nous précisons que les sources concernant cette partie sont limités et souvent fondées sur des propos recueillis par des acteurs qui sont effectivement des cadres administratifs hauts placés mais qui pour autant sont en charge de faire appliquer la NVS sans avoir participé à sa décision alors que dans l'esprit des acteurs de terrain ils sont assimilés aux autorités décisionnaires. Or, si l'avis des instances qui gravitent autour du Ministère comme l'inspection académique ou le conseil de l'éducation, est bien consulté sur les différents projets de loi, elles ne disposent d'aucun pouvoir en matière de décisions votées à l'assemblée. Toutefois, d'autres sources d'informations relayées par les médias ou évoquées durant les entretiens que nous avons eus avec les syndicats et la communauté éducative nous ont permis d'avoir accès à d'autres informations sur la conception de la NVS au niveau de l'échelon hiérarchique en charge de la conception mais ces informations n'ont pas pu être recoupées avec d'autres, nous parlerons donc, par prudence de postulats.

### 1.3.2.1.1 Comment l'idée d'une note de comportement a-t-elle émergée ?

Les quelques informations dont nous disposons pour savoir d'où pourrait provenir l'idée même de NVS nous ont été fournies d'abord grâce à deux entretiens en particulier qui concernent respectivement un CPE et un enseignant parmi la centaine d'entretiens que nous avons conduits dans le cadre de notre enquête et ensuite par la presse et plus particulièrement le rapport ministériel Thélot de 2004 (Rapport 7) précédemment cité. Cependant, aucun des postulats que nous allons émettre ici n'a pu être vérifié par recoupement auprès des acteurs à l'origine de la décision d'introduire une NVS au collège. En effet, au cours de nos entretiens avec les représentants proches du ministre de la NVS, certaines questions que nous avons posées ont suscité de la part des interviewés le rappel d'un devoir de confidentialité. Ainsi, l'hypothèse la plus plausible, qui selon nous a fait émerger l'idée d'évaluer les attitudes au ministre Fillon, est évoquée par certains journalistes qui font référence au contenu de la « commission Thélot ». Cette commission a été chargée d'organiser et de faire la synthèse du grand débat national public sur l'avenir de l'école, voulu par L. Ferry et X. Darcos. La synthèse des débats, remise au ministre F. Fillon en avril 2004 et le « rapport Thélot » remis au premier ministre le 12 octobre 2004, avaient été commandés pour alimenter la réflexion sur la loi Fillon relative à l'éducation. Ce rapport préconise un certain nombre de solutions en faveur de la réussite des élèves, en particulier celle d'une évaluation des attitudes. En effet, C. Thélot adhère au recours à une évaluation par la note : « Je suis plutôt pour la notation, si on ne note pas, on dévalorise » et part également du principe que l'évaluation du « vivre ensemble », représente un moyen de donner une « reconnaissance officielle et de mettre en valeur certains aspects de la vie scolaire jusque-là négligés ». Cette commission et les préconisations de cet ancien haut fonctionnaire également chercheur pourraient expliquer les raisons qui ont poussé le ministre à adopter une mesure qui considère autrement les attitudes des élèves. D'autant que ce rapport promeut l'acquisition des « règles de comportement » et son évaluation dans le socle commun.

Un article sur la NVS provenant du site du syndicat SGEN-CFDT[81] explique que « dans le contexte médiatique qui sur-valorise la violence et les incivilités, nombre de contributions au grand débat sur l'avenir de l'école demandaient explicitement une note de comportement ».

Toujours dans cette idée de comprendre d'où pourrait provenir l'idée de noter les comportements à l'école, nous disposons du témoignage d'une CPE (Annexe 28-Volume 3) qui nous confie avoir

81 « La NVS », (15 mars 2006), in « Construisons l'École de tous », *Site en ligne SGEN-CFDT*, Fédération des syndicats généraux de l'Éducation nationale et de la Recherche publique
http://www.sgencfdt.org/actu/imprimersans.php3?id_article=1139

travaillé en IUFM sur une note de comportement aux alentours de 2002. De fait, elle pense que ce projet de note « était dans les tiroirs du Ministère et qu'il y a eu un élément déclencheur avec les banlieues et qu'on l'a utilisé pour calmer le jeu (…) histoire de dire, regardez, on travaille aux problèmes de l'école et vite! » (CPE, Pi). L'idée que ce type de note était en préparation est une idée plausible qui s'accorde bien avec l'hypothèse selon laquelle la NVS est conjoncturelle et qui expliquerait aussi la rapidité du texte de loi et le caractère urgent de sa mise en vigueur. Nous ne pouvons le prouver mais il nous semble que cette remarque apporte un point de vue différent et intéressant à citer dans la mesure où cet extrait nous permet d'envisager la piste potentielle d'une mesure préalablement réfléchie mais dont l'annonce serait liée à un environnement conjoncturel particulier, hypothèse que nous avons défendu dans le 1.1.

Dans la lignée de ce type de discours, certains entretiens que nous avons conduits avec les membres de la communauté éducative révèlent, sans grandes précisions, la volonté commune à certains enseignants notamment, de voir figurer sur le bulletin des élèves un état des lieux de leur comportement. Ces témoignages relèvent donc la prise en considération d'un besoin ou d'une demande manifestée par les acteurs de terrain même si ceux qui abordent cette idée dans le cadre de nos interviews précisent que personne ne songeait à une évaluation telle que la NVS la propose mais plutôt à une prise en compte du comportement de manière visible dans le bulletin.

Ainsi, même si il est difficile de savoir quelles raisons préexistent à l'idée d'instaurer une note spécifiquement dans les établissements, il est probable qu'elles proviennent de certaines attentes en termes de visibilité du comportement à l'école soit de la part d'enseignants qui se plaignent de la proportion prise par la gestion éducative en classe, soit de la part d'acteurs situés à des hauts niveaux institutionnels et qui veulent responsabiliser les élèves vis à vis de leurs attitudes, ou les deux. En revanche, nous pouvons affirmer que l'idée d'évaluer les attitudes des élèves est une idée qui a en effet pu être envisagée par certains acteurs de la communauté éducative sans pour autant qu'aucun d'eux n'abordent la forme qu'elle a prise d'une évaluation par la note qui prouve bien que les autorités y trouvent un intérêt particulier. Comment ce projet a-t-il été discuté au niveau de ces hautes instances ?

### 1.3.2.2 Chronologie des différentes élaborations du projet de loi sur la NVS

Sur le plan de l'évolution du contenu du projet de loi sur la NVS, le rapport Herbeuval (6) apporte des indications assez précises. D'abord, dès sa conception, la NVS s'est inscrite dans l'article 32 de la Loi d'orientation et de programme daté du 23 avril 2005 (p.4) qui « met en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français (…). La loi engage la modernisation de l'éducation nationale selon trois axes : mieux faire respecter les valeurs de la République, mieux organiser les établissements et les enseignements, mieux gérer le système éducatif ». Au moment de son inscription dans cette loi, l'assemblée nationale décide que la NVS comptera dans le brevet des collèges. La NVS sera officiellement « décrite dans son architecture par le décret du 10 mai 2006 et précisée dans ses modalités par un arrêté signé le même jour. Cet arrêté définit la part de l'assiduité et du respect du règlement intérieur dans l'attribution de la note et introduit la notion de valorisation de la participation à la vie de l'établissement. Il définit les rôles du principal, du professeur principal, du conseiller principal d'éducation dans l'attribution de cette note. La circulaire du 23 juin 2006 (Annexe 1-Volume 2) précise notamment que l'élève assidu obtient le maximum de points attachés à ce domaine. D'un maximum de 20, la note prend en compte l'assiduité des élèves et leur respect du règlement intérieur, pour 10 points chacun. L'engagement (comme délégué de classe, tuteur ou encore dans les activités du foyer socio-éducatif) peut donner lieu à l'attribution de points supplémentaires, de même que l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours » (p.4).

La NVS était apparue dans le rapport annexé de la Loi Fillon pour les seuls élèves de 3ème mais s'est ensuite étendue avec le ministre G. De Robien qui opte en 2006 pour « une note de vie scolaire trimestrielle, de la 6ième à la 3ième, qui évaluerait le respect des élèves à l'égard des enseignants, des personnels TOS et du règlement mais également leur assiduité, et l'attestation de sécurité routière pourrait être prise en compte, de même que l'engagement des élèves dans des activités périscolaires, associatives ou sportives »[82]. En 2007 enfin, la NVS est intégrée dans le socle 6 et 7 du socle commun de connaissance et de compétences (Annexes 1 et 2-Volume 2) sans pour autant faire évoluer le mode opératoire de la NVS qui ne s'inscrit pourtant pas dans une évaluation de type formatif telle que le SCCC (qui se met en place très lentement) le laisse entendre.

Cette chronologie montre d'une part qu'entre la première proposition du texte de loi et sa parution au BO, certains éléments ont évolué et se sont précisés, notamment concernant les décrets sur l'intégration de la NVS au brevet (n° 2005-1010 du 22 août 2005), l'organisation de la formation au collège (décret n° 2005-1013 du 24 août 2005), l'avis du Conseil Supérieur de l'Education sur lequel nous allons revenir (22 mars 2006), le code de l'éducation, la formation aux premiers secours, la délivrance du brevet de sécurité routière, les EPLE (décret n° 85-924 du 30 août 1985) dans le cadre des relations avec les familles et les élèves qui travaillent en collaboration avec d'autres personnels (les personnels d'éducation et d'orientation), la gestion de la NVS pendant les conseils de classe qui doit favoriser le dialogue (décret du 30 août 1985)... Ainsi, nous avançons l'idée que ces quelques évolutions qui prennent la forme d'étapes peuvent directement découler des échanges qui ont eu lieu sur cette NVS à l'assemblée et qui ont contribué à éclaircir et enrichir certains éléments opératoires et fonctionnels qui président à son édification dans le BO.

**1.3.2.2.1 Les éléments de débat évoqués au Sénat**

Un site internet intitulé « CPE et vie scolaire » met en ligne des articles qui précisent la nature des échanges qui ont lieu au sénat dans le domaine de l'éducation et qui constituent notre principale source d'information sur ce point précis. Les trois articles que nous avons choisis nous permettent de voir quelles formes prennent les échanges à l'assemblée, quel type de question est posé et de voir si la NVS a fait l'objet de débats. Ainsi, un premier article, intitulé « la NVS revient par la fenêtre »[83] , il est fait état d'une demande de précisions sur la NVS de la part du député F. Reiss à G. De Robien. Le ministre précise : « Le socle commun que tous les jeunes doivent acquérir à l'école de la République comporte des connaissances, mais aussi des compétences, dont celle de se comporter en vrai citoyen dans la société (...). Si les familles éduquent à la politesse et surveillent l'absentéisme, l'école obligatoire apprend la citoyenneté. J'ai donc décidé qu'à partir de septembre 2006, une note de vie scolaire sera instituée à partir de la 6ième (...) Elle ne résoudra pas les problèmes de violence à l'école, mais contribuera à donner des repères aux jeunes ».
La sénatrice M. Papon questionne également G. De Robien dans un autre article daté de février 2006[84]à propos des violences scolaires pendant la séance des questions d'actualité. La question posée est la suivante : « Monsieur le ministre, pourriez-vous nous indiquer les initiatives que vous entendez prendre pour faire face aux situations de tension dans les établissements et pour aider les enseignants à maintenir ou à restaurer leur autorité dans leurs classes ? ». Ce à quoi le ministre a répondu « il faut agir sur le comportement des jeunes, notamment des collégiens. Afin de les encourager à agir dans le bon sens, j'ai décidé qu'à la rentrée de 2006 une note de vie scolaire serait attribuée chaque trimestre à tous les collégiens, et ce dès la classe de sixième. Cette note

82 « La NVS », (15 mars 2006), in « Construisons l'École de tous », *Site en ligne SGEN-CFDT*, Fédération des syndicats généraux de l'Éducation nationale et de la Recherche publique
83 « La NVS revient par la fenêtre », (20 janvier 2006), in site en ligne *CPE et vie scolaire*
http://www.viescolaire.org/info/?p=1242
84 « Une sénatrice questionne le ministre », (17 février 2006), in site en ligne *CPE et vie scolaire*
http://www.viescolaire.org/info/?p=1215

récompensera leurs efforts mais sanctionnera aussi ce que l'on appelle les incivilités ». Enfin, cette même source poste un troisième article[85] en date de 2007 qui relate la réponse du ministre Fillon à une question posée par la sénatrice M. San Vicente-Baudrin qui l'interroge sur les conditions d'attribution de la note de vie scolaire. Une fois les critères d'assiduité et de respect des règles précisés, le ministre ajoute que « l'un comme l'autre de ces critères correspond à des obligations de l'élève qui s'inscrivent dans un cadre légal et réglementaire et ne sont donc naturellement pas négociables (…) L'attitude observée à l'égard de ces règles permet d'évaluer le comportement civique et responsable de chaque élève ce qui correspond à l'objectif de la note de vie scolaire ».

A la lecture de ces échanges entre sénateurs et ministre à l'assemblée nationale, deux remarques doivent être soulevées. Tout d'abord, nous constatons, qu'aux vues de ces propos rapportés, il s'agit moins d'un véritable débat que des demandes de précisions sur les modalités fonctionnelles de la NVS qui participent néanmoins très certainement des modifications apportées au texte de loi vers plus de spécifications.
Ensuite, ces courts extraits nous permettent de constater que la manière et le ton que le Ministère prend pour répondre aux questions de ce public essentiellement composé de hauts fonctionnaires d'Etat nous semblent être beaucoup plus directs et relever de moins de subtilité par rapport aux discours officiels relevés jusque-là et qui s'adressent soit à l'opinion publique, soit à la communauté éducative. En effet, la partie étudiée précédemment consistant à relever les facteurs de légitimité de la NVS tels qu'ils ont été annoncés dans le BO montrait des subtilités d'expression adaptées au public visé par la mise en vigueur du dispositif. Or, dans le contexte des discussions échangées au sénat, les propos apparaissent nettement moins nuancés et donnent plus de précisions sur les réelles visées de la NVS dont nous avions tenté de déceler les dimensions implicites. Nous constatons donc que la manière dont le ministre répond aux questions des sénateurs est adaptée à ce public alors que le choix des mots qu'il utilise ne pourrait être accepté aussi directement de la part de la communauté éducative. Pour exemple, nous avions relevé, entre autre, comme objectif implicite de légitimité de la réforme (non formalisé dans le BO), la notion de responsabilité, que les élèves doivent assumer à travers leurs actes et les enseignants à travers le devoir d'éducation. Le discours que le ministre adresse aux députés s'exprime sans détour. Dans l'extrait cité plus haut, le ministre répond très clairement sur le rôle de chacun des acteurs, les familles chargées de l'éducation des principes de base (la politesse) et l'école de l'éducation à la citoyenneté alors que ce point de vue n'est pas exprimé aussi explicitement à la communauté éducative auprès de laquelle est évoquée plutôt la responsabilité partagée ou le partenariat. Nous avions également avancé l'idée que l'usage du terme « valorisation » représentait un moyen pour les décideurs politique de ne pas aborder la NVS sous l'angle de la sanction et de la distinguer des mesures antérieures. Or, dans un autre extrait relatif aux échanges de l'assemblée, le ministre énonce clairement que cette note « sanctionnera aussi ce que l'on appelle les incivilités ». Le terme « sanction » est pourtant « condamné » dans le discours ministériel pour présenter la NVS à ceux chargés de l'appliquer. Le rapport Herbeuval (6) annonce par exemple clairement que la NVS ne peut être que positive et dans le communiqué on relève que la NVS est destinée à « renforcer la qualité et la sérénité de la vie scolaire » et doit « (valoriser) les attitudes positives et la civilité ainsi que les progrès réalisés dans ces domaines ». A ce propos, il est intéressant de faire référence à un extrait recueilli d'entretien mené avec un chef d'établissement (Annexe 28-Volume 2) (dans le cadre de notre travail d'enquête) celui-ci évoque une réunion à laquelle la principale a assisté et qui était destinée à présenter la réforme de la NVS. Cette principale lui avait restitué la scène ainsi : « *Nous nous rendons compte que le discours du recteur sur la NVS lors de cette réunion préparatoire occulte la légitimation de cette note pour pallier les violences scolaires en privilégiant sa mise en place comme relevant d'une volonté de valorisation des élèves » (CE, Pi)*. Ainsi, quand nous lui demandons si le recteur a exprimé un lien entre la NVS

85 « NVS au Sénat » (24 mars 2007), in site en ligne *CPE et vie scolaire*
http://www.viescolaire.org/info/?p=1280

et le problème des incivilités, elle nous répond : « *dans son discours (celui du recteur), je n'ai rien ressenti comme une solution qui viserait à répondre aux violences, le discours du recteur est différent de celui adressé au grand public, ils savent sur le terrain qu'il y a des choses qu'on ne peut pas nous faire croire, si au départ on m'avait présenté la note comme étant une solution à la violence, je crois que j'aurais ri! Non ils sont plus subtils que ça...ça, ça marche pour les parents...* ».
Cet extrait nous permet de saisir comment les acteurs concepteurs, d'un point de vue communicationnel, adaptent leurs discours en fonction du type de public visé. Le message à faire passer dépend largement du destinataire et de l'objectif visé selon qu'il cherche à informer, à consulter ou convaincre...Si devant les sénateurs, le ministre peut affirmer que la NVS ne résoudra pas la question des violences, il ne peut tenir ce discours pour convaincre l'opinion publique.
Des échanges ont donc bien eu lieu sur la NVS entre les acteurs qui votent et discutent les textes de loi mais pas sous forme de véritable débat, d'autant que le dernier extrait que nous avons cité tend à montrer une certaine fermeté de la part du ministre, notamment sur les deux items principaux (assiduité et respect des règles) de la NVS dont il précise le caractère « non négociable ».
Ainsi, l'analyse de ces extraits nous a permis d'un point de vue discursif de constater la capacité d'adaptation langagière du ministre en fonction des acteurs auxquels il s'adresse et de confirmer certains des implicites que nous avions décelés à travers nos analyses pour légitimer le dispositif comme une tentative de réaffirmation de responsabilité des acteurs du système.

**1.3.2.2.2 Quelle influence exercent les instances de consultation et l'inspection générale**

Après les échanges effectués à l'assemblée, les projets de lois sont soumis aux avis du Conseil Supérieur de l'Education[86] (CSE) d'une part et de l'inspection générale d'autre part, avant la parution des lois au BO. Toujours dans l'idée d'essayer de déceler si la NVS a fait l'objet d'une réflexion collective entre les hautes instances décisionnaires ou dotées d'un pouvoir consultatif, le rapport Herbeuval ainsi que certains articles issus de la presse syndicale notamment, nous donnent des informations complémentaires très intéressantes sur l'avis que le CSE a pu rendre en premier lieu. Selon le rédacteur du rapport (6), « cette mesure a fait l'objet de réactions réservées lors de son adoption et de fortes contestations » (p.5). Une note de bas de page complète cette citation et précise que « le CSE, consulté en mars 2006, a rendu un avis négatif ». De manière assez discrète donc, ce cadre administratif signale cette information que nous avons reprise lors de nos interviews avec ce rédacteur ainsi que le haut doyen de l'éducation. En effet, les propos que nous avons recueillis d'après ces deux proches du ministre, montrent une certaine prudence, voir même une gêne à l'égard du désaccord entre le ministre et les membres du CSE, comme si ces deux acteurs avaient voulu défendre une certaine cohérence d'ensemble malgré quelques désaccords potentiels existants. Par exemple, lorsque nous avons abordé le fait que l'instance de consultation avait voté contre la réforme, voilà ce que le haut doyen de l'éducation nous a répondu : « non, non, non, là on va justement rappeler cela, puisque si vous voulez, au moment de l'écriture de la nouvelle loi de 2005 (loi d'orientation), les inspections générales avaient été consultées bien entendu, or là, cela reste dans notre rôle, nous sommes conseillers du ministre, donc nous avions émis une note confidentielle, comme elle est confidentielle je ne vais pas vous en parler (…) mais nous ce qu'on disait c'est que cela ne nous choque pas de nous intéresser de très près à l'évaluation du comportement des élèves pour rappeler les règles, on est tout à fait dans la logique du socle, par

86 Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) est une instance consultative placée sous la présidence du ministre chargé de l'Éducation nationale. Il comprend 97 membres représentants les personnels, les usagers et les partenaires de l'État dans l'action éducatrice. le Conseil supérieur de l'éducation constitue une instance consultative appelée à émettre des avis sur : les objectifs et le fonctionnement du service public de l'éducation, les règlements relatifs aux programmes, aux examens, à la délivrance des diplômes et à la scolarité, les questions intéressant les établissements d'enseignement privés et les personnels de ces établissements placés sous contrat, toutes les questions d'intérêt national concernant l'enseignement ou l'éducation, quel que soit le département ministériel concerné

contre ce qui nous pose problème c'est la notation en tant que telle (…) ce qui nous amenait à dire, on peut valoriser un bon comportement, et si il y a note, il fallait prendre énormément de précautions. Donc une surprise sur la note... une interrogation plutôt qu'une surprise...mais si le ministre décide qu'il y a note, il faut juste éviter que cette note ne devienne négative (...) voilà un petit peu le cadre de nos réserves » (Annexe 16-Volume 2). Cet extrait montre particulièrement bien les précautions « langagières » et de positionnement prises par ce « proche » du ministre qui dans le discours s'avère plus que circonspect sur un éventuel désaccord qu'il transforme davantage en questionnement comme pour rompre avec une possible divergence idéologique avec le ministre. Il exprime en outre dans son rapport les inquiétudes de l'inspection sous la forme suivante : « deux des critiques les plus souvent entendues et les plus abondamment relayées à l'encontre de la NVS portaient sur le risque d'arbitraire inhérent à l'absence de critères précis et quantifiables dans l'élaboration de la note, de même que sur l'absence d'harmonisation entre les établissements » en précisant que « les observations ne confirment pas ces inquiétudes ». Les propos du rédacteur visent à amenuiser les préoccupations de l'inspection à des fins de préservation d'une forme de cohérence politique.

A l'inverse, les syndicats, dont les décisions ministérielles sont transmises au même moment que pour le CSE, s'empressent, par voie médiatique de présenter l'avis négatif du conseil comme participant d'un positionnement en totale opposition au projet de réforme de la NVS. Cette manière qu'ont les acteurs syndicaux de s'approprier les discours rapportés de l'avis du conseil cherche en fait à faire valoir leur mécontentement et leur refus à l'égard de cette réforme en ralliant le positionnement des inspecteurs et du CSE à leurs arguments, contre de la NVS, là où les proches du ministre tentent justement de les modérer. Ainsi, ils exigent, non sans « virulence » le retrait pur et simple de la NVS dans un article extrait du site SGEN : « Les textes d'application qui doivent traduire les idées du ministre seront soumis au conseil supérieur de l'éducation du 14 mars. Le SGEN-CFDT demande l'abandon pur et simple de ces projets, mais la NVS n'attendra pas la définition du nouveau brevet (qui semble coincer du côté du socle commun) et entrera en vigueur à la rentrée 2006 malgré l'avis du CSE »[87]. Ces attentes coïncident avec les propos recueillis par les deux syndicats que nous avons interrogés. Par exemple, un membre du SNES nous a déclaré qu'« au niveau syndical on l'a su avant tout le monde puisqu'on siège au conseil national de l'éducation et on reçoit les ordres du jour, on travaille avec le Ministère et l'éducation nationale de toute façon on l'a reçu comme une tentative de plus de vouloir régler les problèmes sans vouloir vraiment les régler, c'est à dire que c'est utiliser le système à très mauvais escient. Après au CSE on a voté contre mais vous savez que toutes les organisations ont voté contre, pour autant, elle est passée. C'est une instance de consultation mais le Ministère est passé en force et l'a mis dans la loi ce qui est grave. Ce qu'une loi fait, seule une loi peut le défaire donc c'est compliqué ». Le secrétaire général de la FCPE de Bobigny nous a également confié qu'en tant que fédération, ils ont proposé une action de boycotte « quand on a su pour la NVS, on a envoyé une lettre aux adhérents avec un argumentaire en disant aux gens voilà, nous on vous demande d'en parler en Conseil d'administration et d'aborder cela avec les chefs d'établissements et de voir qui va noter, édifier les critères et nous on vous conseille de voter contre et éventuellement de faire un document avec les enseignants explicatif pour les parents des raisons du refus de cette NVS » (Annexe 29-Volume 3).

Enfin, une note de l'inspection générale, éditée en janvier 2005 vient à son tour se positionner contre la NVS. Même si nous n'avons pas eu accès à cette note, nous avons pu en rapporter quelques extraits obtenus par la presse syndicale. Dans la même idée défendue précédemment, les acteurs syndicaux utilisent un ton inquiet et rapportent que l'inspection « émettait de fortes réserves

87 « La NVS », (15 mars 2006), in « Construisons l'École de tous », *Site en ligne SGEN-CFDT*, Fédération des syndicats généraux de l'Éducation nationale et de la Recherche publique

sur le projet ». Voici les inquiétudes soulevées dans la note d'inspection : « Il faut aussi bien déterminer ce qui est évalué. Il faudra correctement identifier le périmètre concerné par la note sous deux aspects essentiels : il ne peut s'agir de l'activité en classe qui est déjà évaluée par l'enseignant, il ne peut s'agir de sanctionner une deuxième fois un comportement par ailleurs sanctionné ou puni dans le cadre du règlement intérieur»[88]. Un autre article[89] apporte des précisions dans le cas où la note est effectivement mise en vigueur, l'inspection générale propose d'évaluer dans ce cas « l'ensemble des attitudes et efforts pour participer à la vie de l'établissement et de la classe ».
Deux remarques nous semblent à nouveau devoir être soulignées. D'abord, les syndicats, en se réappropriant à des fins stratégiques les discours de l'inspection mettent en évidence l'écart entre le positionnement très réfractaire des syndicats d'un côté et les discours d'inspecteurs basés sur des questions et recommandations qui de l'autre, tentent de maîtriser et de modérer leurs discours sans afficher une quelconque remise en question du projet mais en posant des interrogations.
La seconde remarque provient des suites de l'article qui prétend que ces critiques des inspecteurs ont été considérées par le ministre qui a accepté d'intégrer dans l'évaluation les attitudes positives et négatives de l'élève. Nous manquons d'informations supplémentaires pour le vérifier mais relevons la prise en compte ici de discours de certains acteurs situés à des niveaux hiérarchiques « consultatifs » comme ayant pu potentiellement influencer des évolutions du cadre officiel de la NVS même si à nouveau, la NVS fait plus l'objet de remarques qu'elle ne suscite une véritable réflexion collective entre les hautes instances que les ministres prennent semble-t-il modestement en compte.

Pour conclure sur ce point, nous avons tenté de montrer que l'ensemble des acteurs reliés au processus décisionnel du texte de loi sur la NVS ne convergent pas toujours avec les propositions du ministre, contrairement à ce que leur apparente « cohérence » politique pourrait laisser penser et qui génère souvent un amalgame au sein de l'opinion publique sur l'entente cordiale entre acteurs situés à des niveaux hiérarchiques proches. Les instances supérieures ne convergent pas toujours mais les projets de loi sont quand même soumis à discussion. Cependant, même si l'ensemble des acteurs consultés exercent une influence limité sur les décisions ministérielles, tous sont attachés dans les discours à édulcorer les désaccords sous forme de questions, plus que de reproches, en s'attachant à défendre auprès de l'opinion publique une certaine cohérence comme nous avons pu le voir dans la manière dont les proches du ministres modèrent leurs propos, minimisent la portée de certains positionnements négatifs à l'égard de la NVS et rassurent sur les inquiétudes qu'elle soulève. Cette analyse permet aussi de rétablir la confusion et l'illusion selon laquelle le gouvernement, les membres du Ministère, les inspecteurs, tous regroupés sous le statut de hauts cadres administratifs, partagent des avis unanimes et prennent des décisions consensuelles alors que ces désaccords pourraient être envisagés comme des modèles d'anticipation de la réaction des acteurs en charge d'appliquer la réforme.

88 WATRELOT, Philippe, (2006), « La note de vie scolaire : une fausse bonne idée », L'actualité éducative du N°441 de mars 2006, 25 novembre 2006, in site en ligne *Le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques et les Cahiers pédagogiques,* http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2228
89 « La note de vie scolaire », (22 février 2005), in site en ligne *CPE Over blog*
http://cpe.over-blog.com/article

### 1.3.3 Démarche communicationnelle poursuivie des instances ministérielles aux établissements pour annoncer la mise en vigueur de la démarche

Maintenant que nous avons pu éclaircir la manière dont la NVS avait été conçue au niveau des hautes instances politiques, l'assemblée nationale vote le projet de loi définitif relatif à la NVS le 23 juin 2006 édité au BO. Cette sous-partie vise donc d'abord à comprendre quelle démarche communicationnelle a été privilégiée par les instances ministérielles pour annoncer le dispositif aux établissements scolaires. Y a-t-il eu débat, des moyens ont-ils été mis en place ? Sachant en outre que certaines critiques avaient déjà été émises au plus haut sommet de l'Etat.
Nous nous limiterons ensuite à l'étude des réactions à l'annonce de la NVS, des 11 chefs d'établissement appartenant aux 12 collèges que nous avons observés dans le cadre de notre travail d'enquête et dans lesquels nous avons mené une centaine d'entretiens auprès des acteurs représentatifs de la communauté éducative.
Cette sous-partie va nous permettre entre autres de saisir les modes de communication utilisés par le ministre pour annoncer une réforme qui soulève la polémique avant même sa mise en place afin de préciser le contexte dans lequel la disposition a été conçue puis reçue de prime abord, ces conditions de mise en place étant primordiale pour comprendre les débats intervenant ensuite dans les établissements. En outre, le registre de communication adopté peut potentiellement rendre compte d'une stratégie politique en place et donner des indications sur la démarche d'explicitation suivie par la NVS utile à la suite de notre analyse.

#### 1.3.3.1 Une réforme floue et imposée

Le texte de loi définitif de la NVS est donc édité au BO le 23 juin 2006, soit en toute fin d'année scolaire et quelques jours seulement avant le début des vacances scolaires bien qu'il doive entrer en vigueur dès la rentrée prochaine. Le cadre officiel de la NVS donne des informations basiques sur le champ d'application de la note, son contenu, le processus de son élaboration et son attribution. En revanche, le BO ne comporte que des spécifications relatives aux obligations à respecter vis à vis de cette note tout en laissant, à la charge des acteurs, la liberté d'édifier une grille de critères et les modalités d'évaluation de la note dans le respect des spécificités de chaque établissement. La NVS est donc annoncée par l'intermédiaire du BO, transféré aux chefs d'établissement. La NVS n'a fait l'objet d'aucune autre annonce institutionnelle jusqu'à la rentrée scolaire dans laquelle elle a pu être abordée entre recteurs et chefs d'établissement.
Ainsi, en dehors des échanges qui ont eu lieu au préalable entre les acteurs concepteurs et consultants, à aucun moment, les membres de la communauté éducative n'ont été sollicités pour émettre un avis sur ce texte de loi. La NVS apparaît donc au BO sous sa forme définitive et crée un « effet de surprise » auprès de la communauté éducative car personne ne s'attendait véritablement à ce qu'une note de comportement soit instaurée dans les collèges. D'autant que les réserves de l'inspection et le positionnement des syndicats pouvaient donner au gouvernement une idée assez représentative des réactions de la communauté éducative, dont ils n'ont pas tenu compte.
En outre, hormis certains établissements, qui, à titre indépendants pratiquaient déjà une forme d'évaluation des attitudes sous forme de permis à point par exemple ou sous une autre forme, aucune expérimentation n'a été menée dans les collèges en vue d'anticiper ce qu'une telle démarche d'évaluation implique ou engage au niveau des acteurs et de l'organisation des établissements.
Ainsi, nous considérons que le choix du registre communicationnel d'annonce du dispositif par les voies ministérielles s'est effectué de manière unilatérale et « autoritaire » puisque le ministre a bel et bien imposé la réforme sans laisser la possibilité aux équipes pédagogiques d'en débattre avant l'adoption du cadre formel définitif.
Ce choix politique qui a imposé dans l'urgence la NVS se justifie visiblement en raison des hausses d'incivilités, dans des circonstances de crise, les instances politiques ont voulu alors montrer leur

réactivité vis-à-vis du climat de violence s'instaurant dans l'espace public et au sein des établissements scolaires, en 2005 et 2006, à quelques échéances des présidentielles.

Sur un plan plus stratégique, cette « réponse » rapide et imposée vis à vis du traitement de la problématique des violences scolaires, propose une forme de compromis tacite qui consiste, selon les consignes du texte général officiel, à laisser les acteurs libres d'une certaine manière, d'inventer les modalités d'évaluation et de sa mise en œuvre, collectivement et selon leur manière de faire. Cette stratégie politique qui soumet les individus à une apparente latitude de choix vis-à-vis du texte de loi interroge sur les intentions politiques sous-jacentes.
D'une part, cette marge de manœuvre laissée aux acteurs de la communauté éducative peut représenter un moyen, recherché par les fonctionnaires concepteurs de la réforme, de solliciter un débat à l'interne des collèges tout en désengageant leur responsabilité de la nécessité d'une réflexion collective en amont de la réforme. La mise en place de cette stratégie politique qui impose la NVS, anticipe et occulte en fait une concertation entre concepteurs et appliquants qui aurait très probablement freiné sa mise en vigueur, probabilité qui était alors incompatible avec la volonté du gouvernement.
D'autre part, il nous semble que le recours à la libre adaptation du cadre formel peut également légitimer, de manière implicite, l'absence d'une injection de moyens humains ou financiers supplémentaires pour la mise en place de la NVS. En ce sens, la communauté éducative elle-même doit porter le projet, l'appliquer et lui attribuer un sens, comme le stipulent les consignes du texte. De plus, l'injonction d'une co-construction de la réforme, par les acteurs de locaux correspond aux visées de la politique économique qui a pour objectif de réduire les coûts dans l'éducation nationale.

Ainsi, nous défendons l'hypothèse selon laquelle la NVS, dans sa conception, s'inscrit dans les nouvelles formes de pratiques gouvernementales qui visent à imposer d'emblée des directives tout en laissant des marges de liberté dans l'ajustement des projets par les acteurs de terrain, (auxquelles ils sont attachés) comme si l'imposition était compensée par une forme de participation et d'adhésion garantie et comme pour partager la responsabilité des projets qui pourraient connaître des difficultés d'application. Le cadre de la NVS peut ainsi se contenter de spécifications sommaires, justifiées par une construction locale des acteurs en cohérence avec leur établissement ce qui désengage d'une certaine manière la responsabilité du gouvernement vis-à-vis d'une application qui aurait du mal à s'affirmer sur le terrain. Les dysfonctionnements peuvent ainsi être imputés à la communauté éducative en charge de réfléchir au sens du projet, de le construire, de l'appliquer et d'expliquer le dispositif aux élèves (nous verrons comment le rapport Herbeuval et les concepteurs de la réforme interprètent les problèmes d'application de la réforme dans le chapitre 2).

Mais selon nous, l'imposition de cette réforme circonstanciée représente toutefois un risque puisqu'elle impose à la communauté éducative, sous couvert du devoir d'objectivité requis pour mener une évaluation « juste », et inscrite dans une obligation légale pour le brevet, de construire collectivement la réforme et de renforcer la coopération entre les acteurs alors même que le cadre officiel du BO représente le seul support pour guider la mise en place de la réforme qui comporte peu de spécifications administratives précises sur son mode opératoire. Le manque d'explicitation de la réforme entre en contradiction avec le registre « autoritaire » utilisé par les instances ministérielles qui n'ont pas favorisé la concertation autour de la NVS alors qu'elles recommandent expressément à la communauté éducative de le faire en interne sur les fondements d'un texte de loi auquel ils n'ont même pas participé. D'ailleurs, les vives réactions médiatiques à l'annonce du dispositif rendent compte de cette contradiction.
De leur côté, les instances ministérielles ont cherché à minimiser ces réactions si l'on en croit les propos du rapport Herbeuval (6) qui, 6 mois après la mise en place de la mesure se targue du travail d'accompagnement des inspecteurs pour instaurer la NVS dans les collèges : « Cette mobilisation

importante des cadres académiques mérite d'être soulignée, de même que les coopérations qui se sont installées pour répondre rapidement et clairement aux inquiétudes soulevées par la mise en place de toute innovation, inquiétudes alimentées aussi par des discours radicaux ».
Seul le journal télévisé et quelques articles issus de la presse quotidienne régionale (en dehors des sites spécialisés de fédération de parents ou sites syndicaux) ont suivi l'annonce de la mise en vigueur de cette réforme dans les collèges à la rentrée 2006 auprès du public mais une forte opposition est à souligner entre le silence médiatique entretenu par les autorités qui ont imposé la réforme avec pour seul intermédiaire le BO et le bruit qu'elle a pu susciter à l'interne et par l'intermédiaire de la presse au moment de son annonce. Bruit, aussi vite étouffé face à l'urgence de sa mise en application dès la rentrée et par les autres réformes structurelles en vigueur.

### 1.3.3.2 Des chefs d'établissement, traducteurs d'une démarche, qu'ils n'approuvent pas unanimement

Afin de mesurer la réaction des chefs d'établissement à l'annonce de la NVS, nous fonderons notre argumentation sur les entretiens conduits dans le cadre de notre travail d'enquête, mené dans 12 collèges, qui nous a permis de rencontrer 11 chefs d'établissement. Si les médias ont beaucoup relayé les paroles syndicales et de certains membres de la communauté éducative à l'annonce du dispositif, ils recensent en revanche assez peu de paroles de chef d'établissement. Aussi, nous allons tenter de déterminer comment les chefs d'établissement ont réagi à l'annonce de la mesure, avant sa mise en vigueur à la lecture du BO. Un tableau, situé en annexe (n°21-Volume 2) relève les extraits pertinents de chaque chef d'établissement à la question « Comment avez-vous appréhendé cette mesure à la lecture du BO ? » Sur ce tableau figurent également des remarques qui précisent des éléments contextuels particuliers, pertinents à relever pour préciser la pensée et le sens de la citation et du positionnement du principal de collège, ainsi que l'ensemble des caractéristiques socio-démographiques des collèges en question. Ce tableau doit faciliter la compréhension de la posture adoptée par chaque chef d'établissement à l'annonce de la réforme par le BO. Dans quel état d'esprit ont-ils reçu le dispositif ?
Grâce à ce tableau, nous proposons d'établir une classification sommaire de 3 types de positionnements à l'égard de la NVS dès sa réception par les principaux de collège.

D'un point de vue général d'abord, sur les 12 collèges observés, les 11 chefs d'établissement interrogés figurent parmi les seuls acteurs de la communauté éducative qui expriment un positionnement à la fois « discret » à l'égard de cette réforme, plutôt curieux, voire même favorable et qui tranche radicalement avec le positionnement des syndicats, des enseignants en particulier. Nous pensons que le statut de chef d'établissement leur confère une position particulière dûe à leur soumission au droit de réserve et à leur devoir d'application vis à vis des textes.
Par rapport aux autres membres de la communauté éducative, nous avons remarqué que ces acteurs ont souvent pris le parti de ne pas juger négativement systématiquement les réformes qu'ils reçoivent en général bien qu'ils affichent leurs convictions personnelles par ailleurs. Leur approche vis-à-vis des réformes en provenance du Ministère est différente de celle des enseignants qui ont souvent tendance à se méfier des annonces ministérielles. Ainsi, on constate une certaine volonté de leur part de partir du principe que puisque la loi s'inscrit dans un cadre légal et qu'il faut l'appliquer, il faut le faire du mieux possible, en laissant de côté son assentiment personnel. À la lecture de leurs témoignages, on ressent une certaine volonté de dépasser une forme de déterminisme qui considérerait qu'une réforme qui apparaît comme mauvaise sera forcément inapplicable ou mauvaise. Ils assimilent plus volontiers des réformes apparemment « difficiles » ou « inadaptées » comme relevant d'un défi dont le sens et la viabilité ne tiennent qu'à celui que les équipes éducatives décident de lui porter, conformément à l'importance de l'action de l'acteur en référence aux travaux de Callon et Latour sur l'innovation.

D'ailleurs, le rapport Herbeuval (6) exprime également un avis particulier à l'égard des chefs d'établissement en spécifiant que « les principaux ne se sont pas interrogés sur le bien-fondé de la NVS, ils ont cherché les moyens appropriés pour qu'elle soit effectivement attribuée dès le premier trimestre », ce qui tend à confirmer les qualités « loyales », « disciplinaires » et « managériales » de ces acteurs vis-à-vis de réformes qui leur sont imposées.

**1.3.3.2.1 Des managers qui approuvent l'idée de NVS**

D'un point de vue plus « statistique » sur les 12 chefs d'établissement que nous avons rencontrés :

- Cinq expriment explicitement un avis favorable à l'idée de NVS au départ. Parmi ces positionnements en faveur de la NVS au départ, trois sont des collèges privilégiés voire très privilégiés et deux sont des ZEP sensibles dont les principaux, véritable leaders auprès de leur équipe ont tendance à adopter un positionnement en faveur des réformes, ceci afin de tirer profit des situations.

Aux vues de leurs témoignages, nous assimilons cette première catégorie de chefs d'établissement à des « managers ». En effet, dès la première lecture du BO, toute réforme devient un défi à relever, quitte à dépasser ou ignorer ce que le texte pourrait générer de négatif pour les élèves, les enseignants ou l'organisation du travail. Ces « managers » conduisent une réflexion et portent le projet afin que leurs équipes lui octroient un sens qui outrepasse les impressions et le cadre de départ. Pour les principaux intervenants dans un contexte difficile, un dispositif comme la NVS devient un tremplin, un levier, un atout pour impulser une dynamique managériale, quitte à modifier le sens de la disposition de départ, ce qui ne signifie pas que les équipes suivent ce même modèle par la suite.

**1.3.3.2.2 Des principaux « loyaux » qui ne se positionnent pas**

- Quatre principaux de collège ne se positionnent pas directement sur la NVS, tout en admettant pour trois d'entre eux qu'elle part d'une bonne intention. Les principaux ne donnent pas leur avis parce qu'ils considèrent qu'ils n'ont pas à le donner, leur mission étant d'appliquer les dispositions qui viennent du sommet sans avoir à les juger. Parmi ces établissements, deux d'entre eux sont des collèges difficiles ou qui sont confrontés à des dysfonctionnements de service et deux autres sont des collèges tranquilles.

Ainsi, ces principaux se concentrent de manière pragmatique à répondre à la question : « comment vais-je l'appliquer? ». Leur mission première est de faire appliquer les textes votés, leur devoir d'obéir aux lois et de tout mettre en œuvre pour y arriver. Par rapport aux managers (qui ont tendance à privilégier une réflexion collective de la NVS), ils ne recherchent pas le compromis.

**1.3.3.2.3 Des principaux inquiets, qui doivent négocier l'application des réformes**

-Trois principaux se situent à un niveau idéologique et organisationnel, car ils sont confrontés par leur communauté éducative à de vives réactions contestant la réforme. Ces trois collèges ont connu des conflits lourds qui persistent entre direction et équipes enseignantes pour la mise en place de cette NVS. Deux d'entre eux reconnaissent par contre que la NVS était au départ une bonne idée. Deux d'entre eux sont des collèges au milieu très défavorisé.

Les principaux de ces collèges ne se « prononcent » pas, pour les mêmes raisons que les « loyaux ». Ils sont davantage préoccupés par l'idée d'instaurer cette note, dont ils savent dès le départ qu'elle ne va pas susciter d'engouement mais du « rejet » de la part de la communauté éducative. Ces chefs d'établissement, que nous qualifions de « négociateurs » évoquent donc d'emblée les difficultés que la NVS a suscité sans aborder ce qu'ils en ont pensé à la lecture du BO. Ces principaux, préoccupés par les réactions de leurs équipes vis-à-vis de la réforme, se trouvent dans une situation complexe, car ils doivent appliquer le texte mais sans être décideur de la forme que prendra le projet, assujettie à la décision des équipes enseignantes. Ces chefs d'établissement peuvent difficilement imposer les réformes et doivent en négocier les conditions d'application.

Seuls deux principaux sur douze n'émettent aucun positionnement à l'égard de la NVS, là où tous les autres, même si les discours sont différents et mitigés, reconnaissent une « bonne intention » qui préexiste à la disposition. L'ensemble des avis recueillis reconnaît la NVS comme pouvant potentiellement partir d'une bonne idée même si la nature des témoignages évolue en fonction des considérations que nous abordons (mise en application, valeurs éducatives...).

Deux constats nous semblent devoir être relevés :
- le positionnement des chefs d'établissement diffère de ceux des équipes enseignantes dont le rôle et les missions divergent sur le plan local. Le positionnement particulier des chefs d'établissement corrobore en réalité avec leur mission qui consiste à s'assurer du fonctionnement des établissements et de l'application des textes en vigueur. Leur devoir de réserve joue également certainement sur la manière dont ils abordent, non sans philosophie, des textes qui provoquent parfois pourtant un rejet massif des autres membres de la communauté éducative. L'analyse de ces courts extraits montre également un certain engagement et une loyauté de ces acteurs qui connaissent bien leur terrain mais dont la vision globale, la philosophie et l'approche du fonctionnement des établissements scolaires se rapproche peut-être plus de celle des inspecteurs que des enseignants, en ce sens qu'ils conçoivent et préfèrent aborder plus volontiers les réformes sous l'angle du défi que de la contrainte puisqu'ils ont un rôle de supervision vis à vis de ceux qui appliquent. Ils ont donc intérêt à ce que les réformes soient appliquées conformément à leur mission.

Cependant, ces témoignages, ne sont pas toujours révélateurs de ce qu'ils ont pensé de la NVS après sa mise en application et après soumission de la NVS aux équipes. Leur positionnement de départ permettra de mettre en évidence dans le cours de nos analyses : le décalage de positionnement entre leur philosophie de départ et la conception qu'ils ont ensuite de son application et de son efficacité en fonction des situations, et les écarts de positionnement entre le leur et ceux des autres acteurs de la communauté éducative dont les statuts sont différents.
Le rapport Herbeuval (6) explique que « l'accueil mitigé des équipes pédagogiques oscillant entre le scepticisme et l'opposition ont conduit les principaux à solliciter les conseils des inspecteurs d'académie ». Voyons donc pour terminer quels moyens pouvaient être mis en place pour aider les chefs d'établissement à faire vivre le dispositif.

### 1.3.3.3 Des moyens limités pour accompagner la réforme dans les collèges

Le rapport Herbeuval (6) est la seule source d'information dont nous disposons et qui nous donne un certain nombre d'indications sur les moyens et outils développés pour accompagner la réforme que les chefs d'établissement peuvent solliciter pour aider à la mise en place du dispositif.
Rappelons d'abord que le rôle du ministre de l'éducation a pour mission de vérifier la mise en place de la NVS, c'est pourquoi l'inspection générale de l'éducation doit veiller au bon déroulement des réformes sur le terrain et en faire le rapport auprès du ministre, ce en quoi a justement consisté le rapport Herbeuval. Les services académiques sont donc en charge d'assurer le pilotage des étapes pour la mise en place de la NVS, représentés par un recteur, un ou des inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN). Les inspecteurs d'académie inspecteurs pédagogiques régionaux établissements et vie scolaire (IA-IPR EVS) assurent quant à eux les visites dans les collèges. Leurs missions consistent à « être en capacité d'identifier des lignes de force, d'appréhender des tendances et des convergences, de souligner des difficultés, des problématiques qui peuvent contribuer, significativement, à présenter « une radioscopie » de la mise en œuvre de la circulaire relative à la NVS, au terme du premier trimestre de la première application de celle-ci » (Rapport 6) nous y reviendrons dans le chapitre 2.
En termes d'accompagnement et de moyens d'aide à la mise en place de la NVS, le rapport Herbeuval (6) félicite le travail de ces équipes dans la totalité des académies, « les recteurs se sont

personnellement impliqués dans la mise en œuvre de la circulaire : la NVS étant identifiée comme une des innovations majeures de l'année scolaire 2006-2007. Tous ont traité lors des réunions préparatoires à la rentrée des conditions de réussite de sa mise en œuvre et rappelé l'obligation légale d'attribuer la NVS dès le premier trimestre. Selon leurs habitudes, ils sont intervenus lors des réunions de comité de pilotage académique, lors des réunions des chefs d'établissement par département voire par bassin » (Rapport 6, p.5).
Il est vrai que les établissements appartenant à notre échantillon ont tous bénéficié de réunions avec le recteur mais ces réunions visent avant tout à rappeler les consignes (volonté de valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et d'autrui, nécessité de donner des repères aux élèves pour les aider à agir sur leur comportement, nécessaire participation de l'ensemble de la communauté scolaire, rôle important du conseil pédagogique dans la mise en œuvre de cette mesure, transparence nécessaire à travers l'information des parents et des élèves...) et à répondre aux éventuelles questions (signification de la note, règles d'élaboration), sans pour autant aider à une mise en place sur le terrain, en présence des équipes en charge d'évaluer le dispositif.

En plus de ces réunions, le rapport explique que « tous les recteurs ont pris appui sur les IA-DSDEN – responsables de la gestion des collèges – et sur les IA-IPR EVS, qui dans de nombreuses académies pilotent un groupe de travail » et qui peuvent être sollicités par les « principaux » de collèges. Ces intervenants ont la capacité de créer des groupes constitués des membres de la communauté éducative (principaux, professeurs, CPE) animés par eux-mêmes ou par les inspecteurs d'académie adjoints (IAA). Ces interventions peuvent également se poursuivre par des formations particulières sous la responsabilité des IA-IPR EVS.
Ainsi, le rédacteur du rapport souligne l'efficacité de la mise en place de ces moyens et de cette mobilisation. En effet, le rapport Herbeuval (6) recense l'ensemble de ces dispositifs dans le préambule de son rapport qui, rappelons-le, consistait à établir un bilan de la mise en place de la NVS dès le premier trimestre de sa mise en application sur un échantillon représentatif de 160 établissements qui ont sans aucun doute bénéficié de cette politique d'accompagnement aboutie.

Or, si cette politique de moyens a effectivement été débloquée pour les besoins de l'enquête, les 12 établissements situés à des endroits différents de France, dans lesquels nous nous sommes rendue ont souvent critiqué l'absence d'aide et le fait que les équipes éducatives aient été livrées à elles-mêmes, sans aucune intervention ou aides d'acteurs extérieurs (autres que celle du conseil pédagogique[90] constitué des membres de leurs propres équipes pédagogiques) ou de possibilité de recours autres que les seules ressources des chefs d'établissement et des équipes éducatives qui ont dû « composer » avec pour seul guide, les spécifications administratives du texte du BO.
Les seules réunions auxquelles les principaux de collèges se sont rendues consistaient davantage à un rappel des règles plus qu'à une aide débloquée pour encourager à la concertation et au travail collectif ou élaborer les grilles de critères et modalités d'évaluation, ce dont les principaux de collèges auraient souhaité bénéficier pour leurs équipes.
Ainsi, nous avons mis en évidence un décalage entre ce que nous avons pu voir et les informations mentionnées dans le rapport Herbeuval, concernant les moyens envisagés pour aider à appliquer la NVS. Cette politique d'accompagnement semble ne s'être appliquée qu'aux établissements de cette étude, à des fins politiques donc pour rassurer l'opinion publique et calmer les hostilités médiatiques quant à la mise en place de la NVS un trimestre après sa mise en vigueur, rapport qui par ailleurs se

90 Le conseil pédagogique est une instance de consultation des enseignants sur la politique éducative de l'établissement. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement, qui inclut les propositions d'expérimentations pédagogiques. Il favorise la concertation entre les professeurs et participe à l'autonomie pédagogique des EPLE. Le chef d'établissement désigne les membres du conseil pédagogique composé d'au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, un professeur par champ disciplinaire, un CPE. Il informe le conseil d'administration et la communauté éducative de cette composition.

félicite de cette disposition « qui a su trouver sa place » comme le rédacteur nous l'a confirmé en interview (Annexe 16-Volume 2).
Ces informations contrastent avec celles qui ont été évoquées lors des entretiens conduits dans le cadre de notre travail expérimental car cette aide a été très limitée voire inexistante. L'écart est important entre les dispositifs appliqués dans le cadre du rapport Herbeuval et les aides « effectivement » déployées dans les collèges non concernés par cette enquête et que nous avons visités. D'où le rejet de la mesure par les acteurs de la communauté éducative et un sentiment de manque de soutien de la part des autorités hiérarchiques.

Cette partie a représenté l'occasion de voir quelle stratégie communicationnelle a été employée par le ministre, celle-ci prend des formes différentes selon le public auquel il s'adresse, cache certains implicites, les autorités ne pouvant pas tout avouer si elles veulent préserver l'image d'un consensus et d'une cohérence politique entre acteurs décisionnaires.

## Conclusion du chapitre 1

Dans ce premier chapitre intitulé « *La NVS : un projet conjoncturel au départ soumis à des volontés multiples et déployé selon un processus communicationnel contraint* » nous avons voulu montrer comment l'annonce d'une disposition telle que la NVS représente une réforme aux ambitions disparates. Sur le plan national, elle se légitime par la recrudescence des incivilités en France même si ce facteur est édulcoré dans le discours institutionnel à destination des publics en charge d'évaluer l'attitude des élèves. Sur une autre échelle, la NVS a su s'intégrer dans une logique inductive internationale apparaissant comme une innovation pédagogique dont la légitimité principale serait de rendre compte de la citoyenneté des élèves par la valorisation de leurs attitudes au sein de l'institution. Son mode de fonctionnement vise à récompenser les élèves qui exercent leur métier d'élève et se conforment donc aux normes scolaires. Ces deux logiques concomitantes répondent à la fois au problème national français des violences scolaires et au devoir européen de faire de la nation française une nation apte à assurer un capital humain compétitif pour les besoins économiques futurs.
L'analyse du processus de légitimation de la NVS dans les collèges est également révélatrice d'une dynamique de changement des formes de professionnalités enseignantes que cherche à impulser le cadre européen en suscitant des mutations structurelles globales du système éducatif. La prise en compte de la citoyenneté, qu'évalue la NVS, introduit une nouvelle conception collaborative de cet apprentissage auprès des élèves, par les personnels d'éducation, en accord avec les enjeux économiques futurs en Europe. L'objectif étant de faire de la NVS, un outil susceptible de mesurer la capacité des élèves, futurs travailleurs, à adopter une attitude citoyenne, en conformité avec les besoins, enjeux et intérêts économiques, éducatifs et politiques de la puissance européenne. Mais, les mutations du métier d'enseignant sont envisagées pour rendre la gestion du système éducatif plus efficace.

L'approche communicationnelle inaugurale de nature autoritaire qui prévaut ainsi que la nature des pratiques discursives mises en évidence dans le cadre de l'annonce et de la traduction de la NVS jusqu'aux chefs d'établissement nous a permis de montrer comment cette directive révèle des implicites relatifs au choix stratégique de la mise en place de la NVS, caractérisés par de nouvelles formes de pratiques gouvernementales. La disposition est imposée, conçue dans l'urgence, sans concertation, tout en mettant au défi les enseignants de contribuer à l'élaboration de cette formation à la citoyenneté en plus de leur mission de transmission des savoirs. Le choix de ce registre communicationnel « autoritaire », le moment de l'annonce et la stratégie discursive privilégiant un support médiatique et officiel qui élude une communication verbale, employés par le ministre révèle une stratégie risquée qui met en scène un rapport de force inégalitaire selon les intérêts divergents d'acteurs situés à des niveaux institutionnels différents. D'un côté le ministre a des impératifs politiques qu'il doit poursuivre, il défend donc sa politique de lutte contre les incivilités et de réforme managériale du système éducatif. De l'autre côté, les équipes éducatives, malgré un contre-pouvoir existant, disposent de recours limités face aux obligations légales d'autant que ces acteurs de terrain privilégient l'approche conceptuelle des réformes et raisonnent en fonction de l'impact qu'elles ont envers les élèves, raison pour lesquelles ils ont abordé de manière quasi immédiate à l'annonce de la réforme les limites idéologiques et fonctionnelles de la NVS relayées par les médias. C'est pourquoi il nous semble possible d'affirmer que la NVS s'inscrit finalement plus globalement dans une nouvelle forme de pratiques gouvernementales qui visent à imposer des directives, dans le cadre de la NVS de type disciplinaire, à l'heure où les critiques en terme d'incivilité alimentent les polémiques sur les devoirs et missions de l'école, directives qui doivent être facilement exprimables et mesurables pour rassurer l'opinion publique.

La portée implicite du message qui se cache derrière cette stratégie communicationnelle est révélatrice d'un cadre politique et idéologique qui préexiste à la NVS et que les hautes instances défendent à travers une conception « libéralisée » de l'école et un modèle de société non explicité de prime abord qui défend une idée apparemment « novatrice » mais en réalité traditionnelle de l'éducation proche de la notion de discipline. En ce sens, elle attend des élèves qu'ils se conforment aux normes sociales et développent leur autonomie afin d'exercer un report de la responsabilité de l'école aux élèves, maître de ses échecs ou de sa réussite. Or, les aspirations idéologiques portées par cette approche vont à contre-courant des visées éducatives défendues par les acteurs de la communauté éducative qui reprochent justement à cette conception d'attendre des élèves une maturité alors qu'ils sont en plein apprentissage de leur autonomie, opposant ainsi deux conceptions de l'éducation à travers la NVS.

Cette réforme circonstanciée s'impose à l'évidence comme une solution éminemment politique à un problème qui dépasse de loin le cadre scolaire et qui concerne avant tout un problème social global, les autorités reportent la responsabilité de l'éducation sur les acteurs eux-mêmes, afin de procéder à un changement de mentalité et de pratiques dans ce secteur.

Ce chapitre nous a donc permis de rendre compte du processus originel et inaugural qui considère le pouvoir injonctif, les références implicites et les aspects indicibles au premier abord de cette réforme qui explique en partie les difficultés de son application.

## Chapitre 2

# La NVS, une appropriation rendue difficile par le choix du processus de communication adopté et par les sens différents donnés à la réforme

---

Le chapitre 1 nous a permis en partie de comprendre dans quel contexte originel la NVS a été conçue et quel processus communicationnel les autorités ont choisi pour traduire le dispositif au niveau macro. Le chapitre 2 poursuit cette approche communicationnelle à l'échelle des établissements, il convient de saisir quelle démarche les acteurs de terrain ont institué. Cette mise à plat de nos enquêtes nous semble représenter une étape préalable nécessaire, pour comprendre comment chaque collège s'est réapproprié le cadre formel de la NVS localement et quels modes d'application ils ont choisi par rapport aux consignes du BO. Grâce à l'observation des mises en place de la NVS, nous pourrons nous concentrer, dans la partie suivante (chapitre 3) sur l'analyse du processus de traduction, de réappropriation et sur les pratiques liées à la NVS dans les collèges, par chaque acteur. Ici, nous nous contenterons de relever comment les collèges ont décidé de se répartir l'évaluation du comportement des élèves ainsi que leurs choix de critères pour saisir comment s'est déroulée la mise en place de cette innovation « dite pédagogique » et tenter de comprendre si les collèges sont restés conformes, ou non, aux consignes du BO au niveau du mode opératoire de la mesure.

Nous mettrons ensuite en évidence les décalages de sens entre la manière dont la NVS a été conçue au niveau ministériel (vu dans le chapitre 1) et la manière dont elle est interprétée et reçue cette fois-ci par les acteurs de terrain après sa mise en application. Nous verrons ainsi si les critiques médiatiques formulées dans le chapitre 1 trouvent un écho une fois la NVS mise en vigueur par les chargés d'appliquer le dispositif.

Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Comment pouvons-nous caractériser les collèges de notre échantillon ? Comment la réforme est-elle appliquée et appréhendée par chacun de ces collèges ? L'application locale du cadre formel de la NVS révèle-t-elle des applications multiples? L'application de la NVS est-elle caractérisée par des différences d'ajustement au niveau local ?

L'approche communicationnelle choisie devrait nous permettre d'aborder ces questions sous divers angles, à savoir l'étude de la mise en place d'une innovation, son application et ses modalités d'appropriation diverses, que nous interpréterons dans le chapitre suivant.

Ce chapitre repose en majeure partie sur les enquêtes menées dans les 12 établissements français. Ceux-ci ont des caractéristiques différentes qu'il s'agira d'identifier. Nous avons conduit des entretiens auprès des acteurs concernés par l'application de la disposition et l'évaluation des élèves (chef d'établissement, CPE, enseignants, élèves) (Annexes 28 et 29-Vomule 3-CDROM). Nous utiliserons donc sous forme de tableaux synthétiques situés en Annexes (n°22-23-24 et 26-Volume 2), des extraits d'entretiens semi directifs « révélateurs » que nous aurons choisis en fonction de chaque thème traité dans ce chapitre (annonce de la mesure, choix de construction, modalités d'application...). Le travail conduit tient compte de la complexité des interactions entre les acteurs, de leurs rôles et implications vis à vis de la NVS et tient compte des contradictions entre la motivation politique et stratégique de la démarche et les orientations choisies par la communauté scolaire pour son application.

Nous débuterons par une analyse des fonctions et missions des acteurs concernés par la disposition NVS et les spécificités de chaque établissement, que nous regrouperons en trois catégories (2.1).

Une fois les acteurs et les types de collèges identifiés, nous mettrons en évidence les différences de mise en place de la NVS dans les 12 collèges à partir des différents axes d'analyse choisis (2.2). Il conviendra de déterminer l'influence du mode de traduction (concerté ou imposé) défini par le chef

d'établissement quant aux modalités d'application de la mesure. Les typologies de collège établies seront corrélées à la manière dont les acteurs appréhendent, interprètent et ajustent leurs décisions pour définir le mode opératoire de la démarche.
Enfin, nous mettrons en correspondance les réactions des acteurs de terrain, que la NVS a suscitées dans les différents collèges, avec les inquiétudes des syndicats et analyses de chercheurs soulevées par la presse au moment de l'annonce de la disposition.

## 2.1 L'analyse du contexte de chaque collège étudié

Les auteurs de la traduction (Akrich, Callon, Latour, 2006, p.128) cherchent à répondre à la question suivante : quelles sont les conditions à partir desquelles les acteurs d'une situation peuvent se retrouver en convergence autour d'une innovation?
Ces auteurs définissent le « réseau autour d'une innovation » comme une « métaorganisation » rassemblant des humains et des non humains mis en relation les uns avec les autres. Toute tentative de l'élaboration d'un réseau est constituée par un certain nombre d'étapes (p.155). L'étape préalable à l'analyse de la traduction, que nous étudierons au chapitre 3, concerne l'analyse du contexte, il convient à ce niveau d'identifier les différents « actants » en présence, leurs intérêts, leurs enjeux et leur degré de convergence. Les cas investigués mettent en scène une série d'acteurs et de dispositifs administratifs et fonctionnels pour introduire la NVS. L'analyse du contexte relatif à chacun des différents collèges va nous permettre de mieux appréhender les situations vécues par les différentes entités individuelles ou collectives, concernées.
Pour M. Callon, comme pour les auteurs de l'analyse stratégique tels que M. Crozier, les acteurs adoptent des comportements stratégiques qui les placent en situation favorable, l'analyse que nous allons conduire va permettre de relever ces comportements. Cette phase d'identification des acteurs est un préalable, pour saisir ce qui lie les acteurs ou au contraire ce qui les sépare, dans un contexte d'innovation. « Elle est un préalable à toute action collective convergente » (p.156). Cette opération de repérage est un exercice consistant à comprendre comment chaque entité évolue à partir de sa position singulière et isolée, à une acceptation ou non de l'innovation ».
Nous allons d'abord identifier tous les acteurs directement ou plus indirectement concernés par l'introduction de la NVS de manière à décrire les enjeux, objectifs et intérêts qu'ils défendent compte tenu de leur rôle. Ensuite nous étudierons l'environnement contextuel de chaque collège, que nous avons décrit sous forme de monographies, grâce aux témoignages et documents recueillis (quand cela était autorisé) sur nos terrains investigués. Cette analyse nous permettra de comprendre l'influence des facteurs sociologiques et structurels sur la stabilité des relations et la mise en place de la mesure.

### 2.1.1 L'identification des acteurs qui gravitent autour du dispositif

#### 2.1.1.1 Les acteurs concepteurs

Les concepteurs de la NVS sont officiellement constitués par les ministres F. Fillon et G. De Robien, à l'origine du dispositif NVS. Les acteurs qui ont réfléchi à la conception du dispositif sont difficilement identifiables d'un point de vue statutaire mais ils regroupent des personnels proches du ministre situés au sein du Ministère dans le domaine de la vie scolaire comme le doyen de l'éducation et le rédacteur du rapport Herbeuval (Rapport 6) sur la NVS que nous avons interrogés (Annexe 16-Volume 2).
Plus indirectement le sénat et les instances consultatives ont participé à certaines modifications ou précisions sur le projet en donnant leur avis mais n'interviennent pas dans le processus de construction et de conception de la NVS.

Le ministre Fillon légitime l'insertion du dispositif NVS en défendant deux objectifs formels qu'il a proclamé dans le discours institutionnel (Annexe 1-Volume 2). Pour lui, la NVS vise à réduire les incivilités et valoriser les élèves qui font preuve de civisme et de citoyenneté. Autrement dit, son intérêt réside dans la volonté de convaincre la communauté éducative de la pertinence de la prise en compte de la citoyenneté des élèves à travers une prise en charge collective des incivilités par les équipes pédagogiques. Mais, de manière plus implicite, comme nous l'avons souligné précédemment, il cherche également à responsabiliser les équipes sur leur devoir d'éducation ainsi que les élèves et leurs parents sur la nécessité d'adopter un comportement conforme aux exigences scolaires, la note permettant alors de contrôler les attitudes, dans un contexte de violences scolaires.
En outre, l'intégration de la NVS dans le SCCC, un an après sa mise en vigueur, témoigne de la volonté de l'institution politique de prendre en compte les recommandations européennes en termes de citoyenneté et de redéfinition des programmes scolaires axés sur une évaluation formative des apprentissages. De surcroît, cette nouvelle manière de prendre en charge les incivilités correspond à la volonté ministérielle d'encourager de nouvelles pratiques collaboratives et participatives de la part de la communauté éducative.
Le ministre, à travers la NVS, défend une meilleure gestion des incivilités, de la citoyenneté, cette démarche correspond au cadre européen qui recherche la conformation des individus aux enjeux sociétaux, économiques et éducatifs futurs. Les instances régulatrices européennes déterminent largement la conception du citoyen de demain et tentent de faire converger les systèmes de gestion éducatifs à l'échelle européenne pour inciter les politiques nationaux à introduire des changements dans les pratiques pédagogiques de la communauté éducative. La mise en comparaison systématique de l'efficacité des systèmes éducatifs européens incite la France à évaluer la capacité de l'école à produire de la citoyenneté conformément aux exigences futures. Le Ministère actuel doit satisfaire une multiplicité d'acteurs qui défendent des intérêts différents (instances européennes, parents, enseignants, politiques...). Il tente de définir une nouvelle réalité hypothétique du citoyen qui anticipe des changements de pratiques et de conception éducative dans ce secteur.

### 2.1.1.2 Les acteurs appliquants

Les autres acteurs clés, directement concernés par le processus NVS, sont l'ensemble des personnels d'éducation, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation (CPE), enseignants professeurs principaux (PP) et non principaux, assistants d'éducation (ASSED) qui sont regroupés sous le terme générique de « communauté éducative ».
Un des objectifs principaux de la communauté éducative consiste à mobiliser les compétences des différentes entités (direction, vie scolaire, enseignants) autour de la réussite de la scolarité des élèves. De manière plus spécifique, les enseignants doivent transmettre le programme scolaire pour préparer au mieux le passage des élèves au niveau supérieur. Si leur objectif premier est la transmission des savoirs, la réalité du terrain les confronte à la prise en charge de la discipline, qu'ils ne peuvent négliger, si ils veulent créer les conditions d'un climat propice à l'apprentissage des acquis des élèves. L'enseignant a la capacité de gérer cette double fonction en accord avec sa conception de l'éducation et de l'institution, rendue possible par les marges de liberté inhérentes au métier d'enseignant. Les enseignants et les personnels d'éducation sont généralement très attachés à cette latitude qui définit une partie de leur identité professionnelle fondée sur leur maîtrise du savoir, qu'ils organisent dans le respect des prescriptions administratives relatives aux programmes scolaires. Ce privilège renforce la reconnaissance de leur savoir-faire et constitue un intérêt majeur pour les enseignants pour exercer leur devoir de créer les conditions optimales de réussite des élèves. Ils ont ainsi généralement tendance à résister aux changements, surtout si ceux-ci menacent cette liberté. De plus, ils contestent la multiplication des tâches annexes administratives ou la pratique de la polyvalence, autant d'exigences qui peuvent perturber l'exercice libre de leur métier et modifier le sens de leur mission éducative. Cependant, leur statut de fonctionnaire les contraint à

devoir appliquer les textes de lois en vigueur.

Concernant les autres personnels, la direction et la vie scolaire défendent des enjeux quelque peu différents. Le chef d'établissement est responsable de ce qui se passe dans son établissement et doit veiller à l'application des lois par les personnels d'éducation. Il doit veiller au bon déroulement de l'organisation, à créer les conditions de réussite et de prise en charge des élèves du collège dans l'espace scolaire en limitant les incidents. Il doit également gérer la communauté éducative en termes de ressources humaines et optimiser les ressources du collège en respectant les objectifs de sa politique d'établissement.

La vie scolaire, composée du CPE et des ASSED, doit assurer la mise en place d'une organisation qui limite les débordements et assure la sécurité des élèves par un système de sanction. Elle agit également sur le plan administratif et pédagogique en veillant au suivi éducatif des élèves.
Parmi les autres personnels directement concernés par le dispositif, on relève :
- Les élèves dont l'objectif est d'acquérir à l'école les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à leur projet professionnel et leur réussite future.
- Les parents qui ont comme objectif de s'assurer que l'école donne les bagages nécessaires à leurs enfants pour maximiser leurs chances de réussite dans le cadre de leur orientation.
Parmi les acteurs indirectement impliqués, les syndicats visent à faire respecter et défendre les droits des personnels d'éducation. Leur opinion sur les réformes donne parfois un avant-goût de la manière dont les acteurs peuvent réagir aux dispositifs. Ils peuvent constituer un contre-pouvoir important.

### 2.1.2 Analyse contextuelle des collèges

A partir de l'identification des acteurs concernés par la NVS, il convient maintenant de dégager des axes qui permettent de montrer les différences et les similitudes entre ces collèges. Sur les 12 cas de collèges étudiés, nous avons déterminé trois principaux facteurs qui permettent ensuite, autant que faire se peut, de regrouper les établissements :
-Les données socio-démographiques
-La stabilité des équipes perçue à travers les types de relations qu'ils entretiennent au sein de leur établissement
-Le consensus établi ou non sur les valeurs, la culture et la politique de l'établissement
(Annexe 4-Volume 2 (Collèges / Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

### 2.1.2.1 - 1er Groupe : Les collèges confrontés à la problématique sociale

Cinq établissements (V/Ce/Li/Na/Co) sont classés dans cette catégorie :
- Ces établissements sont des ZEP[91] ou des ZUS[92] considérées comme « sensibles ». Le collège «Ce», quoique ayant été déclassé récemment de la ZEP, correspond de par ses données socio-démographiques et de par le discours tenu par les personnels d'éducation aux mêmes référents que les qautre autres établissements, nous avons donc fait le choix de l'insérer dans cette catégorie.
Ces collèges sont caractérisés par un public spécifique : les élèves sont issus de milieux en majorité défavorisés notamment parce qu'ils se situent en périphérie des villes, dans des zones souvent paupérisées, qui concentrent un fort taux de chômage. Le contexte social des élèves est souvent problématique, les familles ont tendance à se mettre en retrait vis à vis des décisions de l'institution scolaire, elles éprouvent des difficultés à s'investir dans le collège notamment parce que le décalage

91 Zones d'Education Prioritaires
92 Zones Urbaines Sensibles

existant entre leurs repères sociaux et ceux de la culture scolaire est important. Ces établissements souffrent souvent d'une « mauvaise » réputation rendue d'autant plus visible depuis la réforme de la carte scolaire qui donne le choix final aux parents. Les bons élèves de ces collèges se désinscrivent en faveur d'établissements qui disposent d'une meilleure réputation. Les élèves, souffrent de la stigmatisation de leur collège qui sont maintenant considérés comme des collèges « ghettos » (Li, Na, Co notamment).
Le niveau scolaire des élèves est plutôt faible, certains sont en situation d'échec. Leurs taux de réussite au brevet sont généralement en dessous de la moyenne académique. En ce qui concerne l'orientation des élèves, 50% d'entre eux poursuivent dans des filières professionnelles et 50% sont dirigés vers la seconde générale.
Ces éléments de contexte expliquent pourquoi ces collèges doivent gérer de nombreux faits d'incivilités et un taux d'absentéisme élevé au quotidien. Ils ont à gérer assez souvent des cas de délinquance graves. Ces différents facteurs justifient leur classification en ZEP qui leur permet de bénéficier de moyens éducatifs et financiers supplémentaires pour répondre à ces problématiques spécifiques.

*« Ici, l'établissement est un refuge pour nombre de familles » ; « C'est usant dans ce collège parce qu'on a des soucis chaque jour, les violences entre élèves, les humiliations, c'est très lourd » ; « En plus, on tend vers une ghettoïsation de notre collège »* (*CPE de Li)*

En ce qui concerne les personnels d'éducation, ces collèges dits « sensibles » se caractérisent par des traits spécifiques. Généralement, nous avons constaté un fort *turn over* dans ces équipes. Cependant, cette instabilité n'entache pas forcément le consensus entre les personnels d'éducation, notamment parce qu'ils sont sensibles aux difficultés que vivent les élèves, ce qui les amènent à partager leurs expériences et à se sentir solidaires pour défendre la cause des élèves. Si les équipes ont tendance à souligner une certaine unité de la communauté éducative, nombreux sont ceux qui admettent en revanche, compte tenu de leur parcours personnel dans plusieurs collèges, trouver ce type d'établissements plus fatiguant que d'autres, et souhaitent alterner pour ne pas rester cantonnés dans ces collèges sensibles uniquement. Une minorité à l'inverse préfère rester dans ce type d'établissement aux problématiques sociales accrues, car ils correspondent au sens qu'ils donnent à leur mission éducative.
Généralement, ces établissements comportent peu de membres syndiqués, ils ne cherchent pas ou rarement à exercer une forme de contre-pouvoir sauf dans le cas de Co.

*« C'est dur aussi de créer des liens avec le turn over...les gens avec lesquels on a l'habitude de travailler s'en vont, cela crée de l'instabilité et un manque d'investissement aussi » (PP anglais, V)*
*« J'ai pas envie de perdre mes repères, on a que des élèves a -scolaires ou en échec et à un moment donné, j'ai besoin de retrouver un niveau de collège quoi » « Je ne veux pas m'habituer à un public, j'aime changer chaque année d'établissement parce que si je conserve ce public, à un moment donné je vais finir par me dire, c'est normal » (PP français, V)*

-En termes de mode de management, la stabilité de membres influents comme le chef d'établissement agit sur l'environnement consensuel de ces collèges. Nous analyserons d'abord les collèges V et Li dans lesquels les chefs d'établissement, en place depuis un certain nombre d'années, ont une personnalité charismatique forte. Ces personnels de direction sont très appréciés des équipes, le travail collectif est valorisé. Ils se montrent à l'écoute, compréhensifs, attentifs au bien-être des équipes éducatives en optimisant les conditions et la recherche d'un consensus entre les entités. En outre, ils privilégient un mode de management participatif et concerté pour mettre en place les dispositifs et appliquer la politique de l'établissement au profit d'une cohérence, d'une stabilité et d'une forme de crédibilité de la communauté à l'égard de leurs pratiques sur les élèves.

La cohésion des équipes autour des problématiques de leur établissement constitue un élément clé.
Ces deux chefs d'établissement considèrent qu'ils n'ont pas à remettre en cause la légitimité des textes de lois, conformément à leurs obligations légales et au sens de leur devoir. Ils s'efforcent de rechercher une réappropriation locale des réformes en adéquation avec les spécificités de leurs collèges afin de rendre les mesures profitables en ZEP. Ils octroient une certaine latitude aux acteurs pour réfléchir et expérimenter de nouvelles pratiques notamment parce que la direction défend des valeurs créatives et ne veut pas se contenter d'une application purement administrative de ce type de dispositif, l'essentiel pour eux est qu'elle soit au profit des élèves (surtout pour V). Certains enseignants sont souvent animés d'un esprit d'initiative et d'une dynamique pour réfléchir au sens de leurs pratiques vis-à-vis des élèves ou à la création de projets dans le cadre du projet d'établissement. Ces pratiques renforcent la relation de confiance entre les membres de la communauté éducative et les élèves.
La direction de ces collèges assume sa part de responsabilités en coordonnant les rôles des acteurs et en sollicitant la réflexion collective pour une prise en charge optimum des élèves.
Dans ces deux collèges, les entités enseignantes et vie scolaire sont mobilisées autour de cette conception managériale civique et participative en adéquation avec le profil d'élèves. Les équipes sont plus stables dans ces deux collèges que dans les trois autres et se montrent loyales vis à vis des devoirs de la direction d'appliquer les textes de loi. Pour reprendre les concepts de la traduction, on assiste ici à une « intercompréhension » du mode de fonctionnement privilégié par la direction. Les conditions contextuelles stables sont assurées par des principaux soucieux de l'efficacité de leur politique de gestion des ressources humaines, favorables à la stabilisation de l'environnement au service de leurs élèves, qui restent la priorité en termes d'objectif. Pour ces directeurs, la dimension éducative de la NVS tient à la volonté des acteurs de lui en octroyer une et s'attachent à montrer l'exemple. En revanche, les ASSED de ces deux collèges se sentent évincés de la communauté éducative.

Les trois autres collèges Co, Na et Ce ne sont pas caractérisés par une telle stabilité des relations entre la direction et le reste de la communauté éducative, notamment parce que ces trois collèges ont accueilli un nouveau chef d'établissement récemment. Cette situation a tendance à déstabiliser les « agencements » initialement mis en place pour l'application de la NVS.
Pour le collège Co, la chef d'établissement, en tant que personnel de direction rejoint le positionnement des deux directeurs précédents sur l'idée que le sens de la NVS dépend de la portée que les acteurs veulent lui donner en adéquation avec ses obligations légales. A son arrivée dans le collège, elle encourage donc, en tant que nouvelle arrivante, ses équipes à réfléchir collectivement à une mise en place de la NVS, qui dans ce collège était entièrement assurée par l'ancien directeur, à cause de la volonté des personnels d'éducation de « boycotter » la mesure. Confrontée au refus des équipes d'appliquer la NVS, qui la considèrent comme inadaptée au profil d'élèves et donc discriminante, la chef d'établissement du collège Co a dû faire face à un contexte délicat et instable pour mettre en place la mesure, la conduisant à demander aux enseignants d'assumer leurs responsabilités à l'égard des textes de lois. D'une certaine manière sur le plan conceptuel, cette directrice défend le même modèle managérial participatif et civique que celui appliqué à Li et V dans un souci de cohérence et de stabilité des pratiques pédagogiques. Néanmoins, l'instauration de ce mode managérial n'a pas pu avoir les effets escomptés dans les faits.

*« J'ai dit aux professeurs que je n'acceptais pas le boycotte parce que ce n'était pas acceptable, il y a des textes, nous nous devons de les appliquer, ils ont un devoir d'obéissance » (Directrice, Co)*

Le nouveau directeur du collège Na, qui a récemment pris ses fonctions dans cet établissement, avait déjà mis en place une démarche originale concernant la NVS dans son ancien collège en 2006. Comme pour Co, la communauté éducative ne trouve pas la NVS pertinente sur le plan des valeurs

éducatives, compte tenu du risque et des effets d'une telle évaluation sur le profil d'élèves de ce type d'établissement. Il a d'abord tenté de mettre en place une concertation pour réfléchir à une mise en place de la NVS collectivement. Mais il s'est confronté au « désintérêt » et aux critiques des équipes à l'égard de la disposition. Il n'a pas pu appliquer un modèle managérial participatif comme il le souhaitait. Il va donc proposer à ses équipes le même type de démarche NVS évaluée par compétences que dans son collège précédent. Ce directeur tenant compte du positionnement des équipes sur la NVS (peu d'intérêt pour ce dispositif et pas d'avis unanime sur la démarche), a décidé d'endosser la responsabilité de la NVS. Ce choix managérial stabilise rapidement les relations avec la communauté contrairement au collège Co. Indépendamment de la NVS, ce directeur instaure de nombreuses concertations pour aborder collectivement les problèmes auxquels ce collège est confronté et suscite des décisions collectives dans un souci de cohésion et de stabilité politique pour faire front devant les problèmes sociaux.

*« J'ai pas voulu imposer ma vision des choses », « je suis parti de l'avis des professeurs qui ne voulaient pas noter et du fait que quand on regardait les notes du collège Na, c'est un collège ambition et réussite avec les difficultés que ça comporte et une note n'était pas à l'avantage de nos élèves », « Ca s'est fait naturellement, j'ai proposé quelque chose et ils ont été partants »(Directeur, Na)*

Le collège « Ce » se caractérise également par une fragilité des relations entre les acteurs. La directrice, nouvelle arrivante, remet en cause le modèle NVS initialement conçu sous l'ancienne direction et mis en place par les équipes. Quoique cherchant à se conformer à ses obligations légales, elle est particulièrement attentive à la situation sociale de ces élèves et essaie de faire de la NVS un outil utilisable au quotidien. Elle revendique une répartition des rôles équilibrée entre les acteurs de la vie scolaire et les enseignants pour évaluer les élèves, contestant le rôle majeur donné au PP de l'ancien système. Cette déstabilisation des rôles, qu'elle impose aux personnels d'éducation, se fait en adéquation avec sa vision managériale et civique. Si elle privilégie la défense des élèves, sa décision vise à restructurer le service vie scolaire, en total dysfonctionnement juste avant son arrivée à cause d'une CPE en arrêt maladie. Une nouvelle équipe VS est recrutée au moment de son intégration.
Le choix managérial imposé a eu tendance au départ à créer des relations tendues entre la direction et les enseignants. Cependant, sur le plan organisationnel et pratique, elle assure les conditions d'un travail coopératif et participatif au service d'une politique managériale efficace qui participe de la stabilité du contexte indépendamment de sa décision sur la NVS. Elle tente d'améliorer la communication entre les différentes entités, cloisonnées (VS et enseignement) au service des élèves. Elle met en place des dispositifs pour favoriser l'apprentissage civique à travers des pratiques pédagogiques et collectives. Les interrelations deviennent à peu près stables et les acteurs finissent par adhérer à son organisation civique et managériale.
On remarque que la présence d'un logiciel informatique facilite la gestion administrative et disciplinaire du suivi des élèves, outil utile à la NVS car il favorise la centralisation d'informations qui s'avèrent pertinentes dans le cadre de l'évaluation du comportement des élèves.

*« C'est le PP qui fixait la note alors que selon moi, la note est biaisée comme sa vision est partielle. Donc il a fallu tout restructurer donc dès que je suis arrivée, j'ai fait part de mon mécontentement à l'ensemble de l'équipe, il s'agissait en plus d'un problème politique parce qu'il s'agissait de remettre une équipe vie scolaire sur pieds, c'était chaotique, des ASSED incompétents, une CPE jamais là », « Alors je ne nie pas que le personnel a un peu grincé des dents au début mais bon je ne vois pas comment on aurait pu éviter cela, et puis rapidement, cela a été » (Directrice, Ce)*

Compte tenu de leur mission légale d'application des textes, les directions des établissements, Ce, V et Li sont plus enclines à solliciter et encourager la mise en place d'une NVS locale adaptée, qui relève selon eux de leur mission, et non de la communauté éducative, moins mobilisée autour de cet objectif.

-En ce qui concerne le troisième axe, celui des valeurs, il existe une corrélation évidente dans ces établissements « sensibles » entre un public scolaire aux origines sociales modestes et en difficulté sur le plan scolaire et le développement d'une implication particulière de la communauté éducative. La dimension sociale est une donnée prédominante qui influe sur les actions et les pratiques des équipes, qui agissent très différemment d'un collège à l'autre même si les configurations se ressemblent. Les établissements classés ZEP impliquent une prise en charge précoce des problèmes éducatifs sur le plan pédagogique et social. Les équipes, sensibles à ce public, sont attachées à socialiser les élèves. Enseigner dans ces collèges nécessite des réajustements permanents tant sur le plan de l'instruction que sur la discipline ce que les enseignants assument souvent au détriment de l'apprentissage des acquis fondamentaux. Les équipes, confrontées à des problèmes réguliers et similaires, se solidarisent autour des élèves pour chercher des solutions. Elles partagent donc généralement un socle de valeurs qui vise à essayer de sortir les élèves de leurs problématiques sociales. La majorité des acteurs de ces cinq collèges critiquent le manque de prise en charge de la gestion des incivilités et des problèmes sociaux des élèves par l'institution ministérielle et soulignent l'écart entre l'esprit à l'origine des mesures défendues par les concepteurs et la manière dont les acteurs de terrain les perçoivent.
Dans certains collèges (Na et Co), la mesure bouleverse leur identité communautaire. La NVS remet en question d'une certaine manière leur capacité humaine à prendre en charge la dimension éducative des élèves que la NVS propose de remplacer. Dans ces deux collèges, les enseignants et CPE rejettent ce qu'ils assimilent à des visées « néo libérales » de l'institution à l'encontre de leur vision communautaire.

*« Comment je peux noter un élève quand il est mal, quand il n'a pas son matériel ? Ce que je peux faire et mon devoir, c'est d'essayer de le garder en classe, de ne pas l'abandonner. Je ne vois pas comment cette note peut arranger les vrais problèmes, solutionner cette absence d'implication, puisque c'est ça le problème » (PP HG, Na)*

Pour l'ensemble des établissements de cette catégorie, un des objectifs consiste à renouer un lien social avec les familles et les partenaires sociaux. La prise en charge des élèves passe par l'instauration d'une relation de confiance avec ces deux entités, notamment parce que certaines préoccupations d'élèves sont de l'ordre de la survie dans certains collèges (Li, Na, Co). Ces problèmes ne les quittent pas à l'école et les préoccupations scolaires sont parfois reléguées à un rang secondaire. Les équipes éducatives ne peuvent toutefois pas ignorer la teneur de ces difficultés qui se répercutent dans la scolarité de ces derniers, ce qui rend d'ailleurs la gestion de l'affect parfois difficile pour les enseignants. Certains se sentent parfois démunis face à la détresse de certains élèves.

*« Je remarque des gamins qui ont le même jogging du 1er septembre au 31 juin. C'est un signe de paupérisation, on n'a pas un élève qui paie ici la cantine plein pot, ils sont aidés, les boursiers taux 3 ont flambés!» « Ici, tous nos élèves ont des problèmes sociaux, familiaux, financiers » (CPE, Na)*

Dans ces collèges, la personnalité et la présence du chef d'établissement font parties des facteurs clés qui influent directement sur le partage de valeurs communes. Leur volonté de lutter contre les injustices et les discriminations les conduisent à rendre les projets intelligibles. C'est pourquoi ils réfléchissent à l'adéquation de ceux-ci avec le devoir d'éducation permanent qui leur incombe et

avec le défi permanent que deviennent les résolutions des problèmes disciplinaires.
En termes de politiques d'établissement, on retrouve dans ces collèges de nombreux points communs. Les équipes essaient de travailler sur l'éducation à la citoyenneté pour réguler le problème des incivilités auquel ils sont exposés et pour apprendre aux élèves à devenir responsables, à se respecter entre eux et à respecter les autres. Certains envisagent cette transmission des valeurs civiques à travers le développement de l'apprentissage par compétences, conformément aux nouvelles exigences du SCCC qui s'implante progressivement dans les collèges (Na, Ce). D'autres, comme V et Li encouragent les acteurs à expérimenter pour valoriser leurs élèves. Enfin, Co, Na ou Li, privilégient les actions pédagogiques comme solution de régulation contre les violences scolaires.
On retrouve souvent dans ces collèges des objectifs en termes d'orientation, liés à la volonté des collèges d'offrir aux élèves la possibilité de choisir la formation la plus adaptée à leurs capacités et leurs goûts pour lutter contre les prédéterminismes en termes de sélection. Tous s'impliquent dans le suivi des élèves en lien avec l'accompagnement éducatif basé sur des aides aux devoirs, des aides individualisées. Cette approche se réfère au nouveau modèle éducatif (Na, Co, V) que de nombreux acteurs défendent en termes de nouvelle approche de l'enseignement axée sur une individualisation du suivi des élèves et une personnalisation de l'enseignement, adaptée au rythme des élèves pour répondre à leur hétérogénéité. Co travaille sur les technologies et constituent des ateliers adaptés aux difficultés des élèves (V et Co). V insiste sur la maîtrise de la langue, de la lecture et de l'écriture en adéquation avec les difficultés scolaire des élèves.
Toutefois, certains acteurs éprouvent des difficultés à faire évoluer leurs pratiques au service d'un nouvel enseignement (par habitude), alors qu'une prise en charge collective des élèves est reconnue comme pertinente vis à vis de ce public.
La direction de « Ce » encourage les comparaisons du système éducatif français avec les autres pays d'Europe qui permet d'ouvrir les acteurs à la conception d'une prise en charge plus globale et collective des élèves qui souffrent de problématiques sociales lourdes et complexes dans ce type de collège. « Co » est un des seuls collèges à avoir intégré dans son projet d'établissement une dimension européenne pour encourager le développement de projets sur la participation, la citoyenneté, les relations européennes et internationales, les partenariats.

### 2.1.2.2 - 2ème Groupe : Les collèges jugés sur leur taux de réussite

- Cinq autres collèges (StG/H/P/No/Pi) se caractérisent par un environnement socio-démographique stable et favorisé. Pour les collèges StG, H, P et No, les élèves sont issus en grande majorité de milieux favorisés voire très favorisés (StG et P à 80%), situés dans des zones rurales ou des centres villes aux CSP élevées. Pour le collège Pi, ces indicateurs sont plus contrastés, les élèves sont issus de familles soit très favorisées soit plutôt défavorisées, l'environnement est moins homogène.
Le niveau des élèves de ces collèges est également élevé, le taux de réussite au brevet est au-dessus de 80% de réussite et la grande majorité d'entre eux vont en seconde générale à hauteur de 70%, les autres étant réorientés dans des filières professionnelles. Le collège Pi se rapproche des 50%. Dans le collège P, les redoublements sont acceptés mais le collège est très exigeant en termes de résultats scolaires et donne des avertissements au bout de 3 notes en dessous de la moyenne. Ce collège recrute des élèves issus de milieux défavorisés en internat uniquement.
Les parents d'élèves de ces collèges sont généralement exigeants vis à vis de l'institution scolaire compte tenu du bon niveau de leurs élèves. Ils recherchent la régularité dans les résultats pour passer en seconde générale et envisager des études supérieures, ils sont plutôt impliqués dans la vie de l'établissement. Pour le collège P, les élèves sont sélectionnés dès leur entrée au collège sur dossier, ces exigences concordent avec les attentes de leurs parents qui veulent que leurs enfants intègrent les plus grandes écoles. Pour le collège Pi, certaines familles ont tendance à se reposer sur les décisions de l'institution dans le cadre de l'orientation des élèves. Ces collèges ne disposent pas

de classifications particulières ou de moyens supplémentaires. En revanche, ils mènent des expérimentations et encouragent les projets autour du respect, de la tolérance, des sorties culturelles (StG). Les équipes enseignantes font preuve de dynamisme à l'égard des dispositifs développés dans le cadre de la politique du collège.
Ces établissements ont bonne réputation compte tenu de leur niveau scolaire et du faible taux d'incivilités. Le collège privé P affiche un taux de réussite de 100%. Cette réputation est également accrue pour les collèges comme StG qui ont développé des classes pour handicapés. Le collège Pi a moins bonne réputation en termes de niveau scolaire que les autres collèges, mais tous les élèves de cette ville vont dans ce collège qui ne subit pas de demandes de dérogations particulières.
Les quotas d'élèves appartenant à certains de ces collèges se sont accrus ces dernières années (H et StG) en partie à cause de la carte scolaire qui incite les parents à inscrire leurs enfants dans des établissements stables de ce type.

*« Je suis bien dans mon métier et dans ce que je fais. J'ai un CPE, un adjoint, une équipe au complet. Encore une fois, c'est tellement calme ici, j'ai le temps de me consacrer aux élèves et de faire la paperasse aussi » (Directrice, H)*

Les équipes enseignantes de ces collèges sont composées de personnels relativement jeunes, stables et qui ne sont pas affectés par des problèmes de *turn over*. No et Pi possèdent un nombre important de néo titulaires dû aux départs à la retraite et à la répercussion des économies de l'institution ministérielle qui incite à réduire les postes de fonctionnaires. Certains enseignants se retrouvent sur plusieurs postes dans des collèges différents. L'équipe éducative du collège P est plus vieillissante, en partie parce que la direction recrute ses membres sous contrat.
Les personnels d'éducation de ces collèges sont peu syndiqués, ils sont peu contestataires à l'égard des réformes institutionnelles, ils n'exercent pas de contre-pouvoir. Pour la CPE de No, syndiquée au SNES, la NVS ne doit pas déstabiliser l'organisation en place, son choix de rejet du dispositif est d'autant plus assumé que son investissement en tant que CPE est reconnu par les équipes.
Les relations entre les membres de la communauté sont consensuelles, les acteurs communiquent entre eux.

*« Non, si je fais grève, ça dérange ma collègue CPE et les ASSED et les élèves sont contents, je ne suis pas d'accord, ça ne sert à rien » (PP SVT, StG)*

- Sur le plan managérial, certains collèges sont marqués par la présence d'un chef d'établissement en place depuis un certain nombre d'années (P / St G) qui fait preuve d'une forte implication vis à vis des élèves autant que des équipes éducatives. Les chefs d'établissement des collèges H, No et Pi sont de nouveaux arrivants qui restent néanmoins, aux vues de leurs parcours personnels en qualité de directeur d'établissement, très attachés à la qualité des ressources humaines. Dans tous les cas, la direction de l'ensemble des établissements de cette catégorie se montre très à l'écoute, compréhensive, attentive au bien-être de leurs élèves comme des personnels d'éducation. Face à leur obligation légale d'application des textes, ils recherchent le compromis avec leurs équipes dans un souci managérial. Ils n'imposent rien sans discussion et concertation préalable et privilégient par conséquent une politique de ressources humaines fondée sur le respect ainsi que le renforcement des liens sociaux entre les acteurs.
Ces collèges sont caractérisés par un environnement agréable, les conditions d'exercice du métier sont idéales, l'instruction reste au centre des objectifs et est rendue possible par le profil d'élèves qui connaissent peu de difficultés sociales et qui sont suivies par leurs familles. Dans les collèges « sensibles », la prédominance de la dimension éducative implique aux acteurs de respecter rigoureusement les règles et le cadre pour discipliner les élèves. Or, dans les collèges privilégiés, l'absence de cette tension favorise d'autres pratiques, n'étant pas concernés par les mêmes

problématiques. Ces établissements sont caractérisés par une forme de confiance mutuelle entre les différentes entités qui bénéficient d'une liberté d'enseignement et d'action, encouragée par les directeurs, à laquelle les acteurs sont attachés pour conduire des initiatives pédagogiques au service de l'apprentissage civique des élèves. Les acteurs ont conscience qu'ils peuvent agir librement sans qu'on le leur reproche, ce sentiment les incite à s'impliquer et accepter plus facilement les décisions même si ils n'adhèrent pas aux dispositifs comme la NVS sur le plan des idées sous-jacentes à ce dispositif ou sur le plan éducatif. Certaines caractéristiques propres à ce groupe d'établissements ressortent : les personnels expriment une certaine passivité à l'égard de la NVS, mais ils appliquent la réforme par loyalisme et respect des décisions managériales de leur hiérarchie. Hiérarchie, qui fait confiance aux pratiques de son équipe et qui incite aux initiatives individuelles ou collectives.
Le collège H a mis en place un logiciel de recensement de tous les actes des élèves en ligne, consultable en temps réel par les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative. Ce logiciel est très apprécié par la direction et la VS, pertinent dans le cadre de la gestion administrative des élèves. Toutefois, certains enseignants (plus âgés) ont le sentiment que l'arrivée de ce logiciel contribuerait à supprimer les échanges informels.

*« Localement, ils se sont investis, les collègues font bien leur travail, c'est une équipe de qualité », « Sans notre investissement et notre volontariat, parce qu'on nous demande d'être bénévole en plus, on ne ferait pas grand-chose » (Directeur, No)*

En ce qui concerne les modes de management appliqués par les directions des collèges StG et P : les chefs d'établissement se positionnent comme « leader », ils assurent les conditions d'un travail coopératif et participatif, ont pour objectif la recherche d'un consensus avec les équipes éducatives. Le collège privé « P » a été créé par une famille qui perpétue la tradition d'excellence ce qui renforce les valeurs communautaires. Pour StG ce sont des valeurs civiques en rapport avec la tolérance et le respect qui sont au fondement de la politique du collège diffusée par le directeur. Les directeurs développent de nombreuses activités pour favoriser l'apprentissage des valeurs civiques. Leur politique managériale vise l'efficacité, elle est respectueuse des textes et de la relation entre les acteurs. La VS et les enseignants participent à la stabilité de l'environnement en adhérant et soutenant cette vision managériale et civique. Dès le départ, les conditions contextuelles ici présentées facilitent le débat et la mise en place collective de la NVS. On assiste dans ces collèges à une forme « d'intercompréhension » du mode de fonctionnement managérial, même si le cas d'un enseignant ou deux peut faire exception comme dans le collège StG où un enseignant et un ASSED n'adhèrent pas au consensus trouvé sur la NVS entre les équipes.

*« J'attache beaucoup d'importance à la qualité de l'ambiance et des relations entre les gens, je veux que tout le monde se sente en sécurité, vienne avec plaisir parce que ce collège est privilégié, c'est évident » (Directeur, StG)*

Dans le collège P, le consensus et la stabilité des équipes ont été en partie facilités par la présence d'une « note de direction » préalable, mode d'évaluation en place depuis 20 ans, similaire à la NVS, que la disposition officielle permet d'institutionnaliser. De fait, la NVS suscite une adhésion naturelle des équipes puisqu'elle n'implique pas de changements organisationnels et procède en somme à l'officialisation d'une évaluation défendue et créée par l'équipe. Elle est intégrée dans les usages et pratiques de la communauté éducative, en totale adéquation avec les valeurs méritocratiques et la politique d'établissement de ce collège privé, fondée sur la réussite et l'excellence. Ces axes d'analyse organisationnels (stabilité des équipes), procéduraux (système préalable) et environnementaux (public homogène et très privilégié) spécifiques expliquent en partie le consensus naturel et aisé de cette équipe vis-à-vis de la NVS.

*« La NVS fonctionne de la même manière qu'avant, elle n'a pas fait l'objet d'une révolution chez nous », « C'est créateur d'émulation la vie ccolaire » (CPE, P)*

La configuration structurelle du collège H est un peu différente, ce qui influe sur les relations entre les acteurs. La chef d'établissement, nouvelle arrivante (2008), tente de déstabiliser les agencements initialement conçus par la communauté éducative sous l'ancienne direction dans le cadre de la NVS (2006). Même si au départ elle propose ce changement aux équipes selon un mode managérial participatif et concerté, elle finit par l'imposer face à la difficulté de satisfaire tous les personnels d'éducation. Les enseignants et la CPE de ce collège ne soutiennent par ce choix imposé mais finissent par l'accepter, compte tenu de leurs obligations légales et notamment parce qu'il est légitimé sur un plan civique. Au-delà de cet événement, dans ce collège privilégié, comme dans celui de No, il existe un fort consensus et une entente cordiale dans ces équipes sur le plan organisationnel et communicationnel. Les directions sont attachées à conserver cette harmonie entre les équipes, d'où leurs volontés de les laisser agir librement dans le respect des directives. Ils stabilisent les relations en assurant la conservation du consensus qui règne entre les équipes et en agissant dans l'intérêt des élèves. Les enseignants apprécient ce mode de management des directions, basé sur la liberté d'action et d'expérimentation. Les interrelations sont construites et stabilisées. Les enseignants de H soutiennent également les pratiques de la CPE en place depuis des années avec qui ils collaborent beaucoup. C'est une femme de terrain et un acteur clé qui fait preuve d'engagement. Les enseignants ont confiance dans sa gestion managériale civique qui octroie une place aux ASSED.

*« C'est dur de trouver quelque chose qui satisfait tout le monde. L'équipe n'est pas convaincue mais elle a joué le jeu, elle a essayé de mettre des choses en place » (Directrice, H)*

Le collège Pi est encore différent sur le plan organisationnel mais comporte plusieurs similitudes avec le cas H. La chef d'établissement est également une nouvelle arrivante qui semble peu intéressée et concernée par le dispositif qu'elle va déléguer à la CPE qui apparaît comme l'acteur légitime pour le prendre en charge. En effet, les enseignants soutiennent les pratiques investies et le mode de management civique de la CPE en place depuis longtemps. Ces deux entités entretiennent des rapports consensuels. En revanche, la CPE ne soutient pas cette délégation imposée par la principale même si elle accepte d'agir par obligation.
Un autre facteur va influer sur les relations entre les acteurs. La CPE, en charge de l'application de la NVS va d'abord tenter d'instaurer les conditions d'un management participatif et concerté auprès des enseignants pour mettre en place la NVS. Or, les enseignants ont refusé de s'impliquer dans le cheminement conceptuel de la démarche en adoptant une posture passive en réaction à la mesure qu'ils perçoivent comme inadaptée. La CPE a dû assumer seule un dispositif suscitant le désintérêt tant de la directrice que des personnels, même si tous vont respecter ses choix. Elle a donc dû faire preuve de réactivité et de créativité face à une équipe résignée.

*« De chaotique, on est passé à gérable, donc c'est une bonne évolution de la situation de crise... », « C'est vrai que je me suis démenée un peu seule pour la mettre en place, la majorité des professeurs n'étaient pas d'accord avec la NVS mais ils m'ont soutenu quand même, ils ont bien voulu la mettre » (CPE, Pi)*

- Sur le plan des valeurs, l'ensemble des acteurs de ces cinq collèges souligne le désintérêt de la NVS vis à vis de leur profil d'élèves. Leurs élèves sont déjà largement mis en valeurs sur le plan des résultats scolaires et adoptent généralement un comportement conforme aux exigences scolaires. Dans les collèges privilégiés, c'est moins le risque que représente une note chiffrée du comportement sur les élèves que son désintérêt qui prime par rapport aux collèges de la catégorie

précédente. La NVS leur semble moins indécente que dans les ZEP, qui craignent, à l'inverse, un accroissement de la dévalorisation de leurs élèves, mais elle reste néanmoins fortement critiquée, notamment pour ses effets inefficaces sur les élèves en réelles difficultés.
Ces collèges conçoivent la gestion de la dimension éducative à travers un suivi approfondi des élèves, à travers le dialogue et un ensemble de règles collectives qu'ils prennent le temps d'expliciter aux élèves (StG, Pi) conformément à leur mission socialisatrice. Les directeurs d'établissement encouragent dans leur politique, les initiatives et les expérimentations sur la citoyenneté et le civisme pour anticiper les formes de violences scolaires.
Les CPE ont d'ailleurs le sentiment (StG/Pi) que la NVS remet en cause les compétences humaines et relationnelles qu'ils sollicitent d'habitude pour agir auprès des élèves indisciplinés.

*« On réalise beaucoup de projets en interne sur la tolérance, l'acceptation de l'autre, c'est notre souci (...) toutes les actions qu'on mène ont une incidence sur les élèves et c'est concret, ce sont des actions, ça crée un climat de confiance et réduit le climat de violence », « Je crois plus en notre travail de fond régulier relationnel qu'à une note, c'est clair » (CPE, StG)*

Ces personnels attendent d'autres types de solutions de la gestion de la dimension éducative que la NVS. Ils considèrent que la hiérarchie se décharge de ses responsabilités et renvoie la prise en charge des problèmes relatifs à la gestion éducative à la seule communauté éducative et sans leur accorder le moindre moyen quand cela s'avère nécessaire comme dans les établissements de ZEP ou ZUS. Le report de la responsabilité du comportement des élèves sur eux-mêmes leur apparaît particulièrement démagogique quand il s'agit de résoudre des cas difficiles. Même si ces établissements, contrairement à la catégorie précédente, ne sont pas concernés de la même manière par la problématique sociale, ils revendiquent de traiter les cas d'incivilités par les relations humaines et le dialogue et non par une note.

*« Les gens qui ont eu cette idée prennent les problèmes de crise scolaire à la légère (...) parce que dire que la NVS peut ramener de l'ordre dans les collèges, c'est déjà avoir perdu la foi dans nos compétences d'écoute, d'échanges, dans la recherche de solutions pour les cas difficiles... » (CPE, Pi)*

Si les directeurs des collèges P et StG tentent de faire de la NVS un projet intelligible et constructif, les principaux Pi, No et H affichent un certain désintérêt à l'égard de cette réforme, qu'ils ont tendance à déléguer y compris parce que la NVS ne revêt pas un réel intérêt selon eux dans leur établissement qui fonctionne plutôt aisément sur le plan organisationnel et éducatif indépendamment de la mesure.
La facilité de mise en place de la NVS dans le collège P provient d'un cadre formel en adéquation avec les exigences de ce collège comme si dans une certaine mesure la NVS avait été créé pour ce type d'établissement, très différent des autres collèges de notre échantillon. C'est en effet le seul cas où le personnel dans sa globalité semble adhérer à la politique ministérielle concernant la NVS.

Au niveau des politiques d'établissement, on retrouve dans ces collèges une volonté de travailler sur les valeurs:
-méritocratiques afin que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes et réussissent, en adéquation avec les exigences des familles qui veulent que leurs enfants accèdent au BAC et puissent envisager des études supérieures longues pour eux.
-civiques et citoyennes, pour aider les élèves à se respecter et à respecter les autres, à être responsable de ses choix et de ses actes afin d'assumer sa vie d'adulte et de citoyen. De fait, les acteurs de ces collèges sont attachés à transmettre des valeurs civiques dans un souci de justice, d'égalité de traitement des élèves et d'émancipation. Pour cela, nombreux sont ceux qui défendent

avec ferveur le recours à l'idée de SCCC en termes d'approche éducative, pour pointer ce que les élèves savent. Certains acteurs sont particulièrement engagés au service d'une approche formative des apprentissages (H) pour revendiquer l'intérêt d'une approche constructive de l'enseignement. Certains acteurs sont très attachés à l'importance de la pédagogie pour réguler le comportement. Les directeurs sont attentifs à respecter leur contrat d'objectif, ils mettent à disposition des ateliers pour aider les élèves en difficultés, pour approfondir l'usage des technologies. Une majorité accorde aussi une part d'initiative aux enseignants capables de proposer des activités culturelles.
Les enjeux de la politique d'établissement des collèges privilégiés sont moins axés sur l'aspect disciplinaire et éducatif que les collèges sensibles et davantage tournés vers des objectifs de citoyenneté au service de la réussite future des élèves. Même si tous les collèges partagent le même objectif de réussite des élèves, les pratiques et projets mobilisés sont différents et adaptés aux spécificités des établissements.

*« Je dis toujours oui, ensuite non mais d'abord oui et ici les enseignants ont une vraie liberté d'initiative et beaucoup de choses se font » (Directeur, StG)*
*« Ici, on a pas de problèmes d'absences, de retard...de ce côté-là, on a rien à gagner (...) Je mettrais le paquet sur comment un élève est citoyen en valorisant cela » (PP ESP, H)*

Le collège P axe sa politique sur le respect des règles et l'accompagnement individuel afin d'endiguer les problèmes de discipline. Le collège a fêté ces 100 ans et partage d'une certaine manière la même vision que l'institution ministérielle sur le métier d'élève, celui-ci étant responsable de ses attitudes et de ses engagements et seul garant de sa propre réussite. Le projet d'établissement promeut la réussite, la responsabilité, l'autonomie et l'épanouissement des élèves. On y prône une certaine morale, tolérance et respect, on soumet les élèves à une éducation religieuse et on y valorise la réalisation de projets personnels.

### 2.1.2.3 - 3ème Groupe : Des collèges déstabilisés par un mode de management contraire aux valeurs défendues par la communauté éducative

Deux collèges quoique très dissemblables sur le plan des caractéristiques socio-culturelles sont concernés par cette catégorie (GSV/StA) parce qu'ils vivent une même phase de déstabilisation.
- En termes de caractéristiques socio-culturelles, le collège GSV est défavorisé à hauteur de 60%. Ce petit collège rural est situé dans une zone sinistrée sur le plan économique, les filières du textile et du bois, principales sources d'emploi au XX° siècle ont fait faillite. L'établissement est une petite structure de 130 élèves qui comporte 20 enseignants. Le niveau des élèves de ce collège est moyen. Le taux de réussite au brevet est plutôt bon (77%) et plus de la moitié des élèves vont en seconde générale (61%). Les parents sont peu investis dans la scolarité de leurs enfants, eux-mêmes étant précarisés, ils n'envisagent pas des études supérieures pour leurs enfants, mais attendent en revanche une orientation vers des filières professionnelles. Le collège n'a pas de classification, quoique jugé difficile et connaissant quelques actes d'incivilités, les classes restent calmes du fait des petits effectifs. Les enseignants tentent d'offrir aux élèves, à travers des sorties organisées, un environnement culturel qui ne leur est pas accessible dans leur contexte familial.

*« La priorité dans ce collège; c'est que l'élève soit dans une situation de réussite et qu'il bénéficie d'une ouverture sur l'extérieur parce qu'en étant dans un milieu rural, c'est important qu'il découvre autre chose aussi » (PP Maths)*

L'équipe enseignante est relativement jeune. Elle vient en grande majorité de la région des Vosges à laquelle elle est attachée mais beaucoup d'entre eux sont sur plusieurs établissements posant des soucis en termes d'organisation et d'implication dans le collège. L'équipe est inquiète face aux

faibles perspectives d'avenir des élèves et à la menace de disparition de leur établissement. La communauté éducative est solidaire, elle est contestataire et lutte pour la préservation du collège, même si chacun agit conformément à ses convictions personnelles notamment sur la préservation des pratiques pédagogiques. 25% des enseignants (soit 5 enseignants sur 20) sont syndiqués et affichent leurs préoccupations.

*« Les gens sur des postes partagés ne s'investissent pas de la même manière, les projets COMENUS n'ont été possibles que parce que nous étions impliqués à 100% » (PP Français)*

- Le collège StA ne dispose pas du tout des mêmes caractéristiques socio-démographiques que GSV. Le contexte social et culturel de ce collège est riche, 70% des familles sont issues de professions libérales. Il est situé en plein centre d'une ville huppée. Le niveau des élèves de ce collège est bon, 84% obtiennent le brevet et plus de la moitié vont en seconde générale (61%). Les parents attendent beaucoup de la réussite et de l'orientation de leurs enfants, ils s'impliquent dans la vie de l'établissement et la scolarité de leurs enfants afin qu'ils poursuivent leurs études.
Les enseignants, plutôt âgés (1/3 a plus de 50 ans) et syndiqués sont attachés à conserver un enseignement religieux dans ce collège public qui n'a pas de classification particulière mais qui bénéficie d'une bonne réputation. La direction accueille des élèves handicapés. Le taux d'attraction des enseignants du collège est élevé car les conditions d'enseignement sont « idéales ». C'est un établissement moderne et sécurisé qui connaît un accroissement des demandes de dérogations d'élèves provenant des collèges alentours. Les cas d'incivilités se limitent à quelques élèves qui sont pris en charge par l'institution.

*« Ici, ils sont grévistes à 80%, ils ont encore envie de se battre pour des valeurs, c'est rassurant je trouve même si c'est dur à gérer » (Directeur, StA)*

- En termes de mode de management, ces deux collèges appartiennent à la catégorie des collèges « menacés » et sont caractérisés par des relations tendues (GSV) voire conflictuelles (StA) entre direction et enseignants au moment de l'introduction de la NVS. Ces deux collèges disposent d'une vie scolaire uniquement composée d'ASSED, les effectifs d'élèves sont trop faibles pour envisager la présence d'un CPE. L'absence de CPE peut poser des problèmes aux enseignants qui doivent instruire et gérer la dimension éducative des élèves sur le plan administratif en partie parce que les ASSED manquent d'expérience et de compétences. En revanche, les ASSED participent à la NVS même si leur poids décisionnaire est faible.
Ces deux collèges sont confrontés à l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement un an après la NVS qui a tendance à bouleverser les agencements initialement conçus sur le plan organisationnel, managérial et idéologique par les équipes éducatives en place. Les deux principaux de ces collèges sont caractérisés par une approche managériale qui se veut efficace. Leur personnalité de « manager » a tendance à bouleverser les pratiques habituelles et mentalités des équipes pédagogiques.

*« Il y a comme souvent dans l'éducation nationale, ceux qui sont réticents au départ sans pour autant avoir réfléchi au projet, c'est dommage parce qu'intellectuellement, cette démarche est bien trop répandue dans l'éducation nationale » (Directeur, GSV)*

Tous deux affirment que le positionnement des adultes de leurs collèges est difficile à gérer. Dans le cadre de la NVS, ces deux directeurs, pour des raisons différentes adoptent un mode de management imposé. Toutefois, cette décision est contrainte et décidée à posteriori aux vues du positionnement des équipes à l'égard des changements proposés par la direction sur la NVS. Ces deux collèges sont caractérisés par une incompréhension des modes de fonctionnement de la

direction, toutefois, la nature des tensions est différente dans les deux cas.
En fait, ces deux collèges sont marqués par une confrontation idéologique entre la direction et la communauté éducative. Cette dernière rejette le mode de management imposé, celui-ci est interprété comme une menace vis à vis de leurs identités professionnelles. Dans les deux cas, la direction met en avant l'absence de volonté des équipes pour expliquer les difficultés de mise en place des évolutions qu'ils envisagent sans chercher d'autres explications.

*« De front on obtient rien, ils ont commencé à discuter et un moment, il fallait bien trancher parce qu'on va pas débattre sur sa légitimité puisqu'on doit la mettre en place, le débat n'a pas été constructif. Les adultes sont difficiles à gérer, vous êtes obligés constamment de communiquer, négocier, argumenter », « Ils doivent penser que j'impose les choses mais ils n'ont pas su profiter eux-mêmes de l'échange que je leur ai proposé » (Directeur, StA)*

Sur le plan structurel, le principal de GSV a des doutes quant à la capacité de poursuivre la politique managériale qu'il défend. Dans ce collège, les enseignants disposent d'un système de permis à points préalable qui existe depuis des années, conçu à la demande des équipes et auquel ils sont attachés. Le directeur, à son arrivée, a demandé aux enseignants, par un rappel de leurs obligations d'appliquer la NVS, de se référer au texte de loi. L'équipe pédagogique juge le dispositif de la NVS peu significatif vis-à-vis des enjeux qu'ils affrontent, à savoir la probable disparition de leur établissement. Très préoccupée par les problématiques sociales, cette équipe lutte aujourd'hui pour conserver l'existence de ce collège. Ces enseignants forment une communauté qui défend son identité professionnelle et tente de préserver ses acquis. Ils considèrent très négativement les choix politiques de l'institution qui précarisent les conditions d'existence de ce collège. Le management du nouveau directeur qui promeut le changement est également assimilé à une menace.

*« Notre ancien système prévaut sur la NVS (...) On a pas voulu éliminer notre système parce qu'il fonctionnait », « On avait fait un bon travail sur le permis avec les élèves parce que c'était une volonté de notre part » (PP Français)*

Pour le collège St A, la configuration est quelque peu différente. Le directeur remet en cause la pertinence du modèle préalablement conçu par les équipes. Il impose un nouveau mode de fonctionnement de NVS qui réfère à un point de vue qui lui est propre et qui privilégie l'intérêt des élèves. Comme dans le collège GSV, le directeur fait face à la force de lutte des enseignants, fortement syndiqués dans cet établissement et qui veulent préserver leurs identités et leur monde communautaire. Ils manifestent leur mécontentement en maintenant un climat conflictuel entre les enseignants et le directeur. Il n'y a pas « d'intercompréhension » de la décision et du choix de mode de fonctionnement du directeur sur la NVS. Dans le collège StA, le consensus est particulièrement difficile à trouver car chaque acteur défend ses propres intérêts. D'autant que les relations entre les acteurs étaient consensuelles indépendamment de la NVS entre VS et enseignants et sous l'organisation antérieure NVS.

*« On n'est pas tellement dans le constructif, la communication est difficile parce qu'on a du mal à s'accorder » (PP SVT)*

Les deux directeurs encouragent le changement et l'innovation et sont confrontés à une communauté éducative qui refuse de remettre en question la légitimité des dispositifs qu'elle a créée. Leur stratégie managériale d'imposition est mal venue dans la mesure où ils ne peuvent pas trouver de soutien de la part de leur hiérarchie. Le ministre ne formalisant aucun changement, la réappropriation locale de la procédure implique un accord général des partenaires locaux. De surcroît, la démarche efficiente que ces principaux tentent de faire pénétrer dans l'école et de

promouvoir est particulièrement mal perçue dans ces établissements pour des raisons différentes, l'absence de CPE accentuant le rapport conflictuel, car la traduction est rendue impossible.

*« C'est une idée super (la NVS), calquée sur un quotidien et un fonctionnement qui n'est pas apte à digérer une telle révolution », « c'est un beau RDV et on l'a bien raté » (Directeur, GSV)*
*« Je découvre une mentalité difficile », « Je ne suis pas contre la NVS dans l'immédiat puisqu'il faut l'appliquer mais les enseignants font confondre application et volonté » (Directeur, StA)*

- Sur le plan des valeurs, les directeurs comme les enseignants de ces établissements défendent une approche formative des apprentissages par compétences et un enseignement personnalisé. Toutefois, ils ne perçoivent pas cette démarche de la même manière en termes de pratiques. Les directeurs agissent dans l'intérêt de l'enfant en adéquation avec leurs convictions personnelles pédagogiques. Ils imposent un nouveau fonctionnement face à des équipes réactives, qui acceptent sous la contrainte le changement, mais défendent leurs acquis et manifestent leur désaccord à l'égard des pratiques managériales qu'ils assimilent à une dé-construction du système éducatif et donc une menace vis à vis de la préservation de leur monde communautaire.

*« Le système scandinave serait mieux mais c'est pas l'état d'esprit de ceux qui nous réforment. L'idée du collège unique, c'est une bêtise, il y a des élèves qui s'ennuient et ont du retard et qu'on ne peut pas envoyer ailleurs » (PP Techno, GSV)*
*« La suppression des moyens nous mène droit au mur » (PP Français, GSV)*
*« Les profs n'ont jamais fait autant d'instruction que maintenant, ils ne maîtrisent pas les aspects pédagogiques », « Ils mettent dans les bulletins, « dois travailler plus à la maison » sans se demander si c'est possible et ils me disent qu'ils sont pédagogues! Allons, ils ont l'impression », «Il y a une carence d'adulte, ce ne sont pas les enfants qui doivent agir sur nous mais nous qui devons agir sur eux mais on ne veut plus avoir ce rôle-là. Qu'est-ce qu'on fait actuellement, on sanctionne les gamins alors que nous n'édictons pas les règles, je veux que les adultes aient conscience de cela! » (Directeur, GSV)*

Les chefs d'établissement de ces deux collèges défendent l'expérimentation dans les collèges. Ils encouragent au départ le dialogue avec les enseignants pour faire évoluer certaines pratiques au service des élèves et trouvent que les adultes freinent certaines évolutions. Ils encouragent également toutes activités pédagogiques qui permettent de favoriser les actions solidaires de la part des élèves au service de leur apprentissage civique et citoyen.

*« Il y a une manière de travailler qui est liée à la LOLF puisque tout est lié au résultat, on est dans l'analyse pour comprendre et préconiser des solutions. Avant on pouvait s'arrêter au constat » (Directeur, GSV)*

Les projets d'établissement de ces deux collèges sont différents, pour GSV, compte tenu de l'environnement social et économique, les enjeux sont focalisés sur l'orientation des élèves, la découverte professionnelle. L'objectif de l'équipe éducative repose sur deux enjeux :
L'équipe pédagogique est attachée à transmettre l'histoire et l'identité de sa région. En même temps, les difficultés économiques du secteur les incitent à faire envisager aux élèves d'autres perspectives que celles que leurs parents envisagent pour eux. Les familles veulent que leurs enfants reprennent la succession des affaires familiales. L'enjeu pour les enseignants consiste à ouvrir l'état d'esprit des élèves tout en se mobilisant autour d'une culture de la région qu'ils veulent voir persévérer.
L'éducation à la citoyenneté fait également partie des objectifs de ces deux établissements qu'ils envisagent à travers un travail sur les nouvelles recommandations en termes de socle de connaissances et de compétences.

Retenons de cette monographie que la représentativité des collèges observés dans le cadre de nos enquêtes se caractérise par leur hétérogénéité et que cette analyse, met en évidence leur agencement de ressources, leur management et leur contexte permettant de mieux comprendre comment s'est déroulée la traduction dans chacun de ces établissements pour le chapitre suivant. Intéressons-nous dès lors aux mises en place fonctionnelles multiples de la NVS.

## 2.2 Des traductions fonctionnelles multiples de la NVS sur le terrain, révélatrices de formes de réappropriation hétérogènes

Comment la NVS a-t-elle été mise en place à l'issue de son annonce, par l'ensemble des collèges dont nous venons d'identifier les spécificités, en fonction du cadre formel édicté par le BO ? Ce second point vise à montrer, comment chacun de ces collèges a décidé de traduire le mode opératoire de la NVS sur son terrain. Il conviendra de mettre en évidence les différences de choix des collèges, en charge d'appliquer le modèle en fonction du cadre de départ, afin de pouvoir vérifier ensuite si le choix de la répartition des rôles définis par le principal ou par les équipes collectivement pour évaluer les élèves, peut-être corrélé avec la manière dont la NVS a été annoncée de manière concertée et débattue ou plutôt imposée. Les tableaux en annexe favorisent cette analyse. Nous approfondirons cette corrélation dans le chapitre 3.
L'analyse des modes opératoires de la NVS définis nous permettra également de mettre en évidence les décalages de sens entre la manière dont la NVS a été conçue et la manière dont elle a été traduite puis interprétée au niveau de ses fonctionnalités. Ainsi il s'agira de voir si l'application locale de cette réforme au cadre national « flou » révèle des traductions multiples, celles-ci nous a conduit à définir différentes « familles ».
Ce point, centré sur l'analyse des différentes applications fonctionnelles de la NVS dans nos collèges, permet de mettre en évidence les formes d'appropriation singulières et hétérogènes de la NVS, hétérogénéité inhérente à sa conception de départ. Nous nous basons sur les observations conduites dans le cadre de notre travail d'enquête mené dans 12 collèges de France, mais aussi sur les informations auxquelles nous avons eu accès comme les grilles de NVS et sur les propos d'acteurs, détaillant le fonctionnement de leur propre NVS que nous avons également rapporté sous la forme d'un tableau synthétique, consultable en Annexe (n°22 -23 et 26-Volume 2). La réalisation de tableaux comparatifs de chaque modèle facilite la lecture et la visibilité des spécificités de chaque établissement.

### 2.2.1 Facteurs influant la décision de chaque collège vis-à-vis de la NVS

Afin de débuter notre analyse dans les meilleures conditions, il nous semble nécessaire de rappeler certains des éléments du cadre de départ tels que formulés dans le BO qui renseignent sur la manière dont les concepteurs de la démarche envisagent le modèle de répartition des acteurs en charge d'appliquer le dispositif de la NVS.
Le BO (Annexe 1-Volume 2) exige d'abord la prise en compte de quatre items dans l'évaluation des comportements regroupés sous les modalités suivantes :
-l'assiduité de l'élève
-le respect du règlement intérieur
-la participation de l'élève à la vie de l'établissement et aux activités organisées ou reconnues par l'établissement
-l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière de premier ou de second niveau et l'obtention de l'attestation de formation aux premiers secours.

Au niveau des modalités d'attribution, « la note de vie scolaire est attribuée tous les trimestres aux élèves, de la 6ième à la 3ième.
Le chef d'établissement recueille :
– d'une part, les propositions du professeur principal (PP) qui aura préalablement consulté les membres de l'équipe pédagogique de la classe ;
– d'autre part, l'avis du conseiller principal d'éducation (CPE).
Il fixe ensuite la note qui est communiquée au conseil de classe »

Rappelons que si la directive donne ces quelques éléments de départ comme base de travail, elle reste plutôt sommaire en octroyant une certaine latitude aux acteurs pour élaborer dans le détail une série de critères en référence aux items imposés formellement afin de les adapter localement à chaque collège. Cette stratégie des hautes autorités, qui consiste à faire réfléchir les équipes autour du dispositif, porte en elle les raisons d'une interprétation locale de la disposition par les acteurs, chacun percevant les consignes de départ d'un point de vue personnel.
La réalisation du tableau en Annexe compare ainsi la manière dont, à l'issue du choix de construction de la NVS (débattu ou imposé) par les chefs d'établissement (Annexe 26-Volume 2) et des termes de la directive de départ (Annexe 1-Volume 2), chaque collège a décidé quels acteurs allaient participer à l'évaluation des élèves (Annexe 22-Volume 2). Nous avons également cherché à comprendre quelles raisons ou facteurs président à ce choix de répartition des acteurs en charge d'évaluer. La mise en comparaison de ces différents modèles mettra en évidence les décalages existants entre les recommandations relatives à la directive de départ d'un côté et la réinterprétation du cadre en fonction des spécificités de chaque collège, révélateurs des conditions de sa mise en place, de l'autre.
Ainsi, dans ce tableau synthétique (Annexe 22-Volume 2) nous avons déterminé pour chaque collège :
- le statut de chaque acteur et leur mode de participation à l'évaluation de la NVS (direction, vie scolaire et communauté enseignante)
- la répartition des rôles de chacun à l'évaluation, afin de savoir si la prise en charge est partagée ou réservée à un seul type d'acteur.
- les modes de concertation mis en place afin de saisir si la détermination de la NVS a suscité ou non des échanges entre les différents niveaux d'acteurs au sein de l'établissement
Si dans cette partie nous nous attachons à mettre à plat la manière dont le processus est réparti entre chaque acteur, nous évaluerons les effets de ce mode de répartition dans la seconde et troisième partie de la thèse. L'analyse des données fonctionnelles recueillies doit permettre de relever les raisons différentes qui président aux différents modes de mise en place et d'éclairer les modes de conception du processus d'évaluation du comportement des élèves à travers la NVS afin de comprendre ce qui pousse les acteurs à privilégier les modalités plutôt individuelles ou collectives. Ce travail favorisera l'élaboration d'une typologie des établissements fondée sur la spécificité du choix du mode fonctionnel de la NVS par chaque collège en caractérisant celui-ci en fonction de l'application stricte de la directive concernant la NVS ou de son détournement. Cette analyse devrait permettre de formaliser la diversité des modalités d'application.

### 2.2.1.1 Le mode de distribution de la NVS

De cette analyse ressort deux catégories distinctes, il convient de mettre en valeur plus précisément chaque fonctionnement.

- D'un côté, on peut situer les collèges dont le fonctionnement se rapproche le plus de la manière dont les concepteurs ont envisagé la démarche au départ. Cependant, si le mode de répartition semble de prime abord confirmer l'application du modèle promulgué par la directive, nous ne

pouvons toutefois considérer que leur mode d'application correspond véritablement et strictement à celui défini dans le BO. Des différences restent notables. Sur nos 12 collèges, 8 d'entre eux accordent à la vie scolaire d'une part et aux enseignants d'autre part un rôle à jouer dans l'évaluation de la NVS comme le recommande le BO. Ce modèle de distribution choisi par les collèges paraît pouvoir être assimilé au cadre originel de la NVS, telle que les concepteurs l'envisagent. Nous insistons néanmoins sur le fait que ce mode de distribution ne signifie en aucun cas que chaque acteur respecte sa fonction dans la NVS et que chacun la conçoive de la même manière, au contraire ce partage revêt des façons différentes d'appréhender la NVS et s'éloigne de l'esprit de départ tel que présenté par les hauts fonctionnaires du Ministère. Le respect, en apparence de la mise en forme de la NVS relève en réalité de conceptions multiples qui confèrent un caractère multifonctionnel à la démarche.

- D'un autre côté, nous recensons 4 autres établissements qui, suite à l'annonce de la réforme et la décision du chef d'établissement ou des équipes éducatives, ont fait le choix d'adopter une version de la NVS qui s'éloigne des préconisations édictées dans le cadre formel. En effet, ces collèges ne respectent pas le modèle de répartition qui vise à encourager une certaine transversalité entre les différents services en faveur d'une vision objective du comportement des élèves. Pour des raisons singulières et différentes, un seul service évalue les élèves sans en référer à des acteurs appartenant à d'autres services dont la vision serait différente et complémentaire. Ainsi, leur décision contribue à ne pas se conformer au cadre originel de la NVS et à inscrire leurs modes de fonctionnement dans un cadre inédit.

**2.2.1.1.1 Les collèges conformes au modèle de répartition référent**

Nous allons donc pour chacune de ces deux catégories générales étudier plus finement la démarche et la réflexion qui y préside.

*2.2.1.1.1.1 La vie scolaire (CPE et assistants d'éducation (ASSED))*

La première catégorie intègre 8 collèges (Pi / StG / Li / H / V / Ce / St A / Paris) qui, à première vue ont respecté les règles édictées dans le BO en adoptant une représentation de la NVS fondée sur la participation de la vie scolaire d'un côté et de l'équipe enseignante de l'autre.

- Pour ces 8 collèges, la vie scolaire composée du CPE et de ses ASSED détermine l'évaluation de la composante « ponctualité et assiduité » promue par le cadre de référence. D'un point de vue général, c'est le CPE qui détermine l'évaluation de cette partie. Dans la majorité des cas, les ASSED, bien qu'appartenant au service vie scolaire, sont tout simplement évincés du processus au motif que la communauté enseignante considère qu'ils n'ont pas la capacité de noter et qu'ils ne sont pas formés, ni employés pour le faire (Pi, Li, H, V, Paris). De fait, leur tâche consiste à faire remonter les informations aux CPE, informations qui ont des conséquences sur l'évaluation des élèves sans qu'ils interviennent directement dans le processus et pour la réforme.
Certains principaux ou CPE demandent en revanche une participation des ASSED, en particulier sur le plan administratif et comptable (inscription des NVS des élèves sur informatique quand les enseignants ne le font pas). Or, cette contribution ne porte pas sur l'évaluation elle-même. Celle-ci est portée en fait par seul acteur, le CPE et non par la vie scolaire dans son ensemble, telle qu'elle est définie dans le texte de loi, à savoir le CPE et ses ASSED.
Seuls 2 cas de collèges (Ce / St A) de cet échantillon ont accepté de faire participer plus directement les ASSED en les intégrant au processus d'évaluation. Le collège Ce constitue le seul établissement qui attribue la responsabilité de la NVS à la vie scolaire en octroyant une mission spécifique aux ASSED et au CPE pour évaluer en majeure partie les élèves sur leur ponctualité et leur comportement (deux principaux items) dans le but de réattribuer une autorité dévolue à ce service déstructuré. Le collège de St A offre la possibilité de faire participer les ASSED pour une

raison différente, le collège n'a pas les effectifs suffisants pour légitimer la présence d'un CPE, les ASSED sont ainsi missionnés en partie pour jouer le rôle de CPE.

*2.2.1.1.1.2 Les enseignants*

- Pour ces 8 collèges, nous constatons également une participation des équipes enseignantes dans le processus d'évaluation en majeure partie pour la composante relative au comportement des élèves comme le stipule le cadre officiel. Toutefois, si le PP est responsable de la NVS et évalue cette partie généralement en concertation avec les autres enseignants n'ayant pas le statut de professeurs principaux, nous constatons que l'ensemble des professeurs ne participe pas au processus d'évaluation. En effet, plusieurs témoignages révèlent que les enseignants PP ne demandent pas toujours l'avis de leurs collègues, considérant que leurs échanges informels (en salle des profs par exemple) suffisent à confirmer la vision qu'ils se font des élèves dont ils parlent constamment. Certains enseignants non PP décident d'eux-mêmes d'informer les PP quand un événement en classe survient afin de le répercuter sur la NVS là ou d'autres font le choix de sanctionner individuellement les élèves, ou d'en référer aux PP pour éviter la pratique de la « double peine ». D'autres enfin, ne voient pas toujours l'intérêt d'établir un compte rendu vis-à-vis de situations qu'ils gèrent directement avec les élèves qui ne doivent pas, de leur point de vue, figurer sur la NVS. Autant de pratiques individuelles invitent à recommander la plus grande prudence vis-à-vis de ce qu'on peut entendre par le terme « participation » des enseignants.

Ainsi, certains PP notent individuellement le comportement des élèves de leur point de vue, d'autres se concertent collègues, d'autres ne participent pas. Cette diversité de choix est rencontrée dans chaque collège. Les échanges informels étant permanents et peu portés sur la NVS en elle-même, chacun ayant la possibilité d'adopter une stratégie personnelle vis-à-vis des informations échangées et de les répercuter ou non sur cette évaluation. Ainsi, pour chaque collège, les enseignants participent à l'évaluation du comportement des élèves mais à leur manière, il est difficile de classifier les pratiques, chacun agissant différemment. D'autant que si le statut de PP implique une participation légale, l'enseignant qui n'a pas ce statut peut participer facultativement à la NVS sans être astreint à une implication.

*2.2.1.1.1.3 Les principaux*

- Concernant les chefs d'établissement, le cadre formel stipule clairement que le principal du collège doit recueillir les propositions des PP et du CPE pour fixer lui-même la note finale. D'après notre analyse, nous constatons que sur 8 collèges, les 8 veillent évidemment à la mise en place de la NVS, inhérente à leur mission mais 6 d'entre eux ne participent pas à la NVS. En effet, la majorité des chefs d'établissement ont décidé de se désengager du processus en déléguant sa responsabilité au PP le plus souvent ou au CPE, bien que le texte formel stipule son implication vis-à-vis de la directive. Ils ne prennent connaissance de la NVS qu'au moment du conseil de classe. Seulement 2 principaux de collèges fixent en effet la note finale après concertation du PP et du CPE (Li et StG) en respectant les termes de la directive. Ces deux chefs d'établissement font preuve d'une véritable implication et essaient de créer une dynamique autour du concept de NVS afin qu'elle soit porteuse de sens.

*2.2.1.1.1.4 Les élèves*

- Sur ces 8 collèges, tous avaient dans l'obligation de prévenir les élèves de la mise en vigueur de la NVS en heure de vie de classe. Seuls 3 collèges (Li, H, V) nous ont officiellement certifié avoir annoncé la NVS aux élèves. Ces 3 collèges, ont également décidé d'impliquer les élèves dans l'évaluation mais de manière différente. Le collège V constitue le seul collège de notre échantillon à pratiquer l'autoévaluation par les élèves qui ont été impliqués dans la phase de définition des modalités d'évaluation.

L'ensemble de ces 3 collèges propose ensuite un suivi individualisé avec les élèves qui adoptent des

comportements déviants pour assortir la NVS d'un objectif, sans la limiter au seul constat.
Les autres collèges ont fait le choix de ne pas véritablement annoncer de manière claire et explicite la NVS aux élèves qui en ont souvent été avertis à la lecture du bulletin. La majorité des élèves dispose donc de peu d'informations hormis la note en elle-même et ne savent généralement pas par qui ils sont évalués ni selon quelles modalités. De la même manière, si les parents ont généralement été informés par une circulaire de la présence d'une NVS sur le bulletin, peu de collèges donnent accès aux modalités d'évaluation et tous tentent d'en minimiser la portée pour éviter toutes demandes de justifications des familles, tentées d'accorder plus de place et d'importance à la NVS qu'elle n'en a pour les équipes.

*2.2.1.1.1.5 Sur le plan de la concertation*
Par rapport au cadre de départ de la NVS, nous pouvons dire que la répartition des rôles, relatifs à la participation de la vie scolaire et des enseignants est généralement respectée même si ce mode de distribution ne correspond pas à de la participation active.
Dans le détail, voici comment chacun de ces 8 collèges envisage la prise opérationnelle de la NVS sur le plan communicationnel :
- 6 collèges (St G, Li, H, V, Paris, Pi) établissent *a priori* une concertation entre les départements vie scolaire et enseignant, même si chaque entité note sa composante individuellement, les deux services se rencontrent à un moment donné et échangent ensemble pour harmoniser la note finale et discuter des cas d'élèves litigieux. Selon nous, ces collèges sont ceux qui se rapprochent le plus de ce qui était attendu par les concepteurs puisque une transversalité de l'information a bien lieu entre services qui ont des missions différentes (gestion disciplinaire et administrative pour les CPE, transmission des savoirs pour les enseignants). Ces deux services partagent des objectifs communs vis-à-vis des élèves mais doivent répondre à des missions différentes pour lesquelles ils sont généralement peu amenés à travailler officiellement ensemble. La NVS a donc encouragé une forme de coopération qui est effective dans ces cas-là, même si, entre collègues enseignants, la communication reste facultative et qu'elle est parfois relative.

StG, Li, H, Pi et P sont les collèges qui ont opté pour une « application apparemment stricte » des consignes décrites dans le BO, en privilégiant une démarche plutôt participative entre acteurs appartenant à des registres différents pour une évaluation globale des élèves. Même si dans la pratique, chaque acteur à une interprétation personnelle et une manière différente d'utiliser cette NVS, nous le verrons par la suite (chapitre 3).
L'analyse des tableaux permet de noter que les chefs d'établissement des collèges cités ont privilégié un débat entre les acteurs et une concertation générale visant à laisser le choix au personnel de décider des acteurs participants à la NVS sans qu'un modèle ne soit imposé par la direction. Le cas de Pi est particulier, une concertation a été encouragée mais les enseignants ont préféré se laisser guider par la CPE, la NVS suscitant un désintérêt général. Le cas de « P » à l'inverse a suscité un engouement unanime qui ne nécessitait pas de débat sur la NVS.
Ainsi, une première corrélation peut être faite entre la manière dont la NVS a été annoncée au départ par les chefs d'établissement de ces 5 collèges, qui ont privilégié la recherche d'une certaine conciliation, fondée sur la liberté des acteurs de pouvoir s'exprimer et échanger sur la NVS et la manière dont elle a été conçue et interprétée par ces collèges qui ont appliqué un modèle « plus ou moins en conformité » avec les attentes du cadre formel, sans réelle difficulté ou forme d'appréhension en privilégiant le recours à la discussion gage de justice et d'objectivité. Nous poursuivrons l'analyse dans le chapitre suivant.
Nous distinguons le collège V des autres, qui dans son application, au-delà de respecter les consignes du cadre formel, revêt une dimension innovante, grâce à un projet d'auto-évaluation par les élèves, envisagé et imposé du point de vue de la direction et soutenu par l'ensemble des équipes.

En termes de communication toujours, sur ces 8 collèges, il reste les établissements Ce et StA qui comme les autres, ont une responsabilité partagée sur l'évaluation du comportement entre vie scolaire et équipe enseignante, à la différence que, par rapport aux collèges précédemment étudiés, ils ont comme particularité de noter individuellement leur partie respective, mais un des deux services (CPE ou PP) a la charge d'appliquer la note finale. Pour ces établissements donc, même si chacun participe et donne le sentiment que la NVS est mise collectivement, la NVS est fixée individuellement et sans faire l'objet d'une concertation, à un moment donné entre les services. A titre d'exemple, la vie scolaire fixe sa partie puis la donne au PP qui y ajoute la sienne, la vie scolaire récupère ensuite l'ensemble des notes et calcule la note finale administrativement, c'est le cas du collège St A.
Pour le collège Ce, la vie scolaire est responsable de la note, récupère de la même façon les quelques points notés par les enseignants.
Dans ces deux cas, la NVS est l'objet de tensions, voire même de conflit communicationnel entre le personnel de direction et le personnel enseignant et dans les deux cas aussi, la NVS a fait l'objet d'une annonce et d'un modèle de traduction imposé, selon les volontés et le point de vue de la nouvelle direction qui a changé l'organisation et la fonctionnalité de la NVS, édifiée par la direction antérieure pour instituer un fonctionnement en cohérence avec leur vision propre.
La NVS dans ces deux collèges est considérée de manière différente au sein de chacun des deux départements, d'où l'importance de nuancer une approche qui apparaît comme transversale, elle ne l'est qu'en apparence, dans la réalité des situations chacun refuse d'échanger les informations entre eux par désintérêt vis-à-vis de la NVS. Dans ce cas, la NVS résulte de la sommation de deux visions partielles, chacune appartenant à un service différent, il n'existe pas une vision globale, objective et concertée des élèves.

**2.2.1.2.1 Les collèges qui ont détourné le modèle de base**

Arrêtons-nous à présent sur les 4 établissements restants de notre échantillon (No, Co, GSV, Na) que nous avions distingués des autres au motif qu'ils détournent de manière visible la directive de départ et que leur fonctionnement ne respecte pas les consignes édictées dans le cadre.

*2.2.1.2.1.2 La vie scolaire*

- Un des premiers éléments qui nous permet de considérer le fonctionnement de ces collèges comme « atypique » et « dérégulant » provient d'abord du choix des acteurs participants à la NVS. En effet, pour 3 de ces collèges (No, Co et Na), la vie scolaire, composée du CPE et de ses ASSED n'intervient tout simplement pas dans le processus d'évaluation des élèves contrairement aux autres collèges. Dans ce cas précis, le modèle de répartition des acteurs exclu la prise en charge opérationnelle de la NVS par la vie scolaire, puisque les CPE ont refusé de participer et de s'impliquer. Le collège de No et de la Co ont en commun d'avoir des CPE syndiqués, qui ont pris connaissance de la NVS par voie syndicale et qui d'emblée, avant même d'en discuter avec les équipes, avaient décidé de la boycotter par conviction, malgré la prescription du cadre de loi recommandant leur participation. Ces deux CPE admettent d'ailleurs que le manque de spécifications administratives du texte de départ leur a permis de remettre en cause leur participation légitime en se basant sur l'absence de précisions d'un réel devoir d'implication de la vie scolaire pour la NVS.
Le CPE du collège Na a exprimé dès le départ son positionnement de rejet à l'égard de l'efficacité de la réforme vis-à-vis du chef d'établissement selon des arguments idéologiques et fonctionnels que nous avons déjà évoqués (2.2) mais en insistant également sur son manque de capacités et de compétences à évaluer le comportement des élèves, là ou d'autres en revendiquent le statut comme le collège Ce par exemple.
Ainsi, du fait de l'éviction volontaire du service vie scolaire du processus de prise en charge de l'évaluation des élèves, les modalités fonctionnelles définies dans ces 3 collèges s'éloignent

sensiblement du modèle de préconisation édicté dans le cadre formel pour tenter de favoriser une évaluation objective et transversale de la NVS entre département. L'absence de participation des CPE remet en cause la possibilité même de respecter la demande de transversalité communicationnelle entre les différents services.

Le collège GSV n'a pas de CPE étant donné la petite structure de cet établissement qui compte seulement une centaine d'élève mais un des ASSED référent participe pour une partie à cette NVS. Mais, l'absence de CPE n'est pas la seule raison qui justifie le classement de cet établissement dans cette catégorie. En fait, le collège de GSV disposait, avant la mise en vigueur de la NVS d'un système de permis à point qu'elle avait édifié depuis un certain nombre d'années déjà. Au moment de l'introduction de la NVS, les équipes ont décidé collectivement de calquer les critères de la NVS sur leur modèle antérieur de permis, sans en remettre en cause le procédé et le fonctionnement individuel.
Par rapport aux préconisations du cadre officiel du BO, la NVS ne fait pas l'objet d'échanges et de transversalité entre les services parce qu'elle est individualisée et dévoyée de ses modalités fonctionnelles de départ, puisqu'elle était adaptée à un modèle préexistant, très différent de ce que la NVS cherche à mettre en place en termes de changements organisationnels.
Voici les différentes raisons qui nous permettent d'avancer l'idée que ces 4 collèges s'éloignent des dispositions à mettre en place pour que la NVS corresponde à l'esprit et à la forme postulée dans la loi, par les entités ministérielles.

*2.2.1.2.1.3 Les enseignants*

- En ce qui concerne maintenant la participation des enseignants pour ces 4 collèges, les établissements Na, No et Co attribuent donc la responsabilité et la prise en charge unique de l'évaluation du comportement des élèves aux équipes enseignantes qui doivent considérer la partie assiduité et celle relative au respect des règles collectives dans le collège. Comme pour les autres collèges, le PP est responsable de la NVS et évalue généralement cette partie en concertation avec les autres enseignants n'ayant pas le statut de PP, bien que cette participation reste à l'initiative des plus impliqués d'entre eux et soit assujettie à leurs motivations et convictions vis-à-vis de la réforme. Ainsi, comme nous l'avons vu, les PP évaluent les élèves et se concertent de manière informelle avec leurs collègues, sans faire de cette pratique une obligation, puisque certains enseignants de ces collèges se désengagent de tout devoir vis à vis de la NVS.
Dans ces 3 collèges, la NVS repose bien souvent et fatalement sur une vision partielle des élèves telle que les enseignants sont en mesure de l'évaluer. C'est à dire que la NVS dans ces collèges est souvent révélatrice du comportement des élèves en classe et non pas dans l'ensemble de l'enceinte des collèges que seule la vision de la vie scolaire permet réellement de prendre en compte de manière complémentaire.
Le choix des acteurs en charge d'appliquer le dispositif dans ces collèges consiste à peu se préoccuper des exigences du cadre de départ et diffère considérablement des recommandations des concepteurs même si chaque chef d'établissement affirme l'appliquer selon des principes justes, la NVS ne prend pas en considération la globalité des élèves et repose sur la vision d'un seul acteur, celle de l'enseignant.
Pour le collège GSV, même si un des ASSED participe pour la partie assiduité au processus d'évaluation, le fait qu'aucun échange n'ait lieu entre les services nous permet de confirmer que l'apport de la vie scolaire se limite à une approche comptable sans débattre du comportement global des élèves avec l'ensemble des acteurs qui composent la communauté éducative.
Les équipes enseignantes de ces 4 établissements agissent souvent seules et notent les élèves de leur point de vue, sans respecter les consignes de départ, et sans en référer à des individus qui pourraient défendre une vision des élèves, similaire, complémentaire ou différente qu'il faudrait alors répercuter et rendre compte dans l'évaluation des élèves.

*2.2.1.2.1.4 Les principaux*

- L'ensemble des principaux de ces 4 collèges, comme pour ceux étudiés précédemment, viellent à la mise en application de la NVS par les équipes enseignantes mais seul, le principal du collège Na participe à l'élaboration et l'application de la NVS dont il défend une conception particulière. En effet, le collège Na a la particularité de ne pas évaluer les élèves par une note mais par une échelle de valeur qui repose sur deux compétences, définies et formulées sous forme de proposition par le chef d'établissement aux équipes enseignantes en conseil de classe seulement. Ce collège n'a donc pas de grille de critères et élabore la NVS en même temps qu'elle l'applique sous sa forme finale en fin de trimestre. Ainsi, le chef d'établissement de ce collège respecte l'énoncé de la directive quant au rôle qu'il doit tenir, même si dans le reste de l'équipe, seuls ceux qui ne sont pas en accord avec la proposition du chef d'établissement et qui s'impliquent s'expriment en dehors du CPE, qui ne participe pas du tout de son côté. En outre, le fait que la NVS soit décidée en conseil de classe sans discussion préalable limite aussi le temps des échanges imparti à la NVS.

Dans les 3 autres collèges, les chefs d'établissement veillent à la mise en place de la NVS en déléguant la seule responsabilité de la NVS aux PP mais ils ne participent pas au processus allant à l'encontre de fait des prescriptions émises par le BO.

*2.2.1.2.1.5 Les élèves*

- Sur ces 4 collèges, tous sont normalement invités à prévenir les élèves d'une nouvelle mesure de leurs attitudes par les équipes mais aucun ne semble l'avoir fait de manière officielle en tous les cas.

Nous pensons, en outre, que pour le collège de GSV, le système de permis à points préalablement établi et bien connu des élèves qui y sont habitués, constitue la raison principale pour laquelle les enseignants n'ont pas prévenu leurs élèves d'une nouvelle procédure qu'ils ne veulent pas mettre en place.

L'application détournée et boycottée du collège Na et Co explique certainement également les raisons d'une omission d'annonce d'une évaluation des attitudes des élèves par les enseignants qui suscite un très faible engouement, peu de participation et des changements minimes. De la même manière, seul le collège No a prévenu les parents des élèves d'une NVS par une circulaire sans toutefois leur donner accès aux modalités d'évaluation alors que les autres collèges n'ont pas fait d'annonce aux familles.

Par rapport aux prescriptions édictées par le texte de loi relatif à la NVS, la distribution des rôles relative à la participation des acteurs des 4 collèges que nous venons d'étudier révèle qu'elle n'est pas en accord avec les exigences requises par les concepteurs, il n'existe pas une organisation collective entre des services répondant à des objectifs différents et selon des critères préalablement définis et précis pour assurer l'évaluation des élèves. En effet, non seulement la NVS se limite dans ces établissements à la seule vision qu'en ont les enseignants avec une concertation plus que limité, voire inexistante entre acteurs mais au-delà, 3 de ces collèges n'ont pas élaboré de grilles d'évaluation précises comme le stipulaient les recommandations de la directive. Ainsi, ces collèges privilégient une forme « boycottée » de la NVS. L'absence de transversalité donne une approche partielle et peu représentative du comportement des élèves dans l'enceinte globale des collèges. En outre, les critères, quand ils existent, servant à évaluer l'attitude des élèves (sauf No qui a fondé une grille proche de celle attendue) ne correspondent pas aux objectifs de la NVS. Ce refus de procéder à la mise en vigueur planifiée, organisée de la NVS est révélateur d'une stratégie de lutte contre le dispositif. Cette stratégie, si elle permet aux établissements de respecter sur le plan légal la mise en place de la réforme quel qu'en soit sa forme, ne permet pas de lui conférer un sens tant pour les enseignants que pour les élèves. Ces formes d'application annihilent les possibilités même de créer une dynamique et une participation autour de la NVS.

*2.2.1.2.1.6 Sur le plan de la concertation*

La principale du collège Co n'a pas sollicité le débat pour construire la NVS, elle a fait pression auprès des équipes institutionnellement pour qu'ils respectent la mise en place du texte de loi, qui n'a pu s'imposer qu'au fruit d'une forme de compromis qui tolère la mise en vigueur de la loi en contrepartie d'une mise en forme boycottée de la NVS décidée par les enseignants. Les 3 collèges No, GSV et Na ont institué une forme de débat sur la légitimité de la NVS et ont décidé collectivement du mode de répartition de la NVS sans CPE pour No, d'une mise en place détournée pour GSV, ou boycottée pour Na face à des équipes éducatives sceptiques et réfractaires à ce type de changement et aux effets induits de la démarche. Le choix laissé aux personnels d'éducation d'adapter la NVS ainsi que de décider les acteurs participant était en réalité la seule façon de faire accepter l'application du dispositif d'un point de vue légal.

Nous pouvons donc corréler la manière dont la NVS a été annoncée par les principaux, quand ils recherchaient un débat collectif et concerté, avec la manière dont les enseignants ont parfois pu utiliser ces échanges pour lutter à leur manière contre l'instauration et le non-sens de ce dispositif.

Ces 4 collèges ont échangé sur la NVS pour trouver un compromis, celui qui a consisté à adopter une démarche « dérégulante », mais acceptable et nécessaire au respect de la loi. À l'inverse des 8 collèges qui ont accepté d'adopter une responsabilité partagée de la NVS, les 4 collèges analysés ici ont préféré évaluer les élèves sans se concerter entre les services puisque la NVS fait l'objet de tensions, de désaccords et surtout de désintérêt (surtout pour les collèges Na, GSV et Co).

---

Nos analyses mettent en évidence la manière dont chaque collège a décidé de son propre modèle de répartition des acteurs en charge d'évaluer les élèves en suivant plus ou moins les consignes d'un texte de loi flou, propice à l'adoption d'une diversité de modalités de fonctionnement comme le montre notre échantillon. Chaque collège a décidé d'instaurer un modèle type pour des raisons différentes, tout en sachant que le positionnement des acteurs chargés de son annonce a joué une influence non négligeable sur la manière et le choix de répartir les acteurs concernés.

D'un point de vue général, soit les acteurs ont joué le jeu et ont essayé de rester proches des consignes, tout en les interprétant de leur point de vue. Soit la négociation a porté sur une application détournée de la démarche afin que soit privilégiée une forme d'accord entre direction, vie scolaire et équipes enseignantes, il a été convenu alors de répondre à l'obligation institutionnelle d'application des directives et de gérer au mieux le positionnement de rejet de certains acteurs.

Nous constatons en outre que quel que soit la manière dont la NVS a été annoncée par les chefs d'établissement (de manière concertée ou imposée) et appréhendée par les acteurs (passivement, avec rejet), une majorité d'établissement semble avoir trouvé un accord, pour appliquer la réforme, sans pour autant y adhérer. C'est pourquoi certains acteurs ont aussi décidé de ne pas y participer. Même quand la NVS paraît respecter les spécifications administratives recommandées dans la forme, elle diffère sur le fond de la manière dont ces concepteurs l'ont envisagé. Comme nous l'avons vu, ce n'est pas parce que certains collèges ont décidé de favoriser la transversalité entre les services en faveur d'une objectivité de l'évaluation que tous les acteurs communiquent et apportent véritablement leur point de vue sur l'attitude des élèves. De même que la concertation autour de la NVS dans ces collèges relève plus de la recherche d'une harmonisation sur une note que d'un véritable échange sur les problèmes de l'élève, peu d'acteurs souhaitent véritablement porter un intérêt à la mesure.

La conséquence de cette liberté de construction, couplée à la liberté de pratique inhérente au métier d'enseignant se retrouve également dans la répartition des modalités d'évaluation de la NVS qui ont été décidées par les collèges.

## 2.2.2 Les modes opératoires de la NVS élaborés par les différents collèges

Nous venons de voir comment chaque collège a décidé de la répartition de la responsabilité de chaque acteur en charge d'appliquer le processus de NVS. Rappelons que l'inspection a réalisé un document sous forme d'outil d'aide à la mise en place effective de la NVS en suggérant le modèle de répartition suivant :
-Deux items principaux sont à considérer, « l'assiduité de l'élève » et le « respect du règlement intérieur ». Selon les recommandations de l'inspection (Annexe 16-Volume 2) « ces deux domaines doivent être pris en compte dans des proportions égales. L'évaluation s'effectue par retrait de points à partir du capital initial fixé ».
-Un autre item concerne la « participation de l'élève à la vie de l'établissement » dont l'évaluation doit donner lieu à l'attribution de points supplémentaires.
Selon le rédacteur de ces consignes, deux hypothèses sont envisageables pour l'élaboration de la note en fonction des choix opérés au sein de l'établissement (Annexe 1-Volume 2)

| **1ere hypothèse** | **2ème hypothèse** |
|---|---|
| • Assiduité : 10 points<br>• Respect du règlement intérieur : 10 points<br>• Points supplémentaires pour la participation de l'élève (de 1 à 6 points à titre indicatif)<br><br>La note restant plafonnée à 20/20. Le texte précise que dans ce choix, les points supplémentaires interviennent en compensation des points retirés pour manquement. | • Assiduité : par exemple 8<br>• Respect du règlement intérieur : 8<br>• Participation de l'élève : 4<br><br>Le total des 3 domaines atteignant 20, la participation de l'élève est nécessairement prise en compte. |

Les spécifications précisent qu'en ce qui « concerne l'assiduité et le respect du règlement intérieur, il est souhaitable que l'établissement explicite un barème pour le retrait de points autour de la liste indicative des différents manquements qui doivent être sanctionnés. Pour autant, la nécessaire application du barème n'interdit pas un regard individualisé. Il convient de respecter la notion de proportionnalité et d'individualisation de la note. Par ailleurs, l'évolution du comportement de l'élève tout au long du trimestre doit être prise en compte dans l'élaboration de la note ».
Voici donc l'ensemble des précisions administratives qui ont été données aux établissements pour aider à l'élaboration d'un mode de répartition critérié de la NVS mais qui n'exclut cependant pas la possibilité d'être modifié ou adapté selon les cas, ce que nous allons pouvoir observer.
Nous avons à nouveau réalisé un tableau (Annexe 23-Volume 2), qui nous permet de voir comment chaque collège a choisi d'élaborer sa propre grille de critères, la manière dont sont réparties ses modalités d'évaluation en fonction des items donnés au départ ainsi que le barème scientifique qui lui a été attribué. L'édification de ce « modèle type » opératoire défini par chaque établissement pourra être mis en relation avec :
-la liberté des acteurs de choisir d'appliquer strictement, d'adapter ou de modifier les critères d'évaluation proposés par les recommandations de l'inspection, telle que nous les avons décrites plus haut
-les situations de terrain, c'est à dire l'environnement de chaque collège.

Cette analyse propose une mise en évidence de la manière dont les acteurs ont décidé de la répartition des tâches pour chaque acteur et du mode opératoire appliqué à chaque item. La question étant d'établir précisément, quel acteur est en charge de telle composante et selon telles modalités fonctionnelles et scientifiques.
En outre, il nous semble intéressant de voir, grâce à la comparaison de chaque grille de critères édifiée pour chaque collège dans quelle mesure l'adaptation locale de cette réforme nationale se caractérise ou non par une uniformisation des pratiques et des modalités d'évaluation puisque

chaque collège a été contraint de définir sa propre grille en fonction de son environnement et sur la base d'un modèle qui fait figure de proposition mais pas d'obligation. Cette analyse va donc contribuer à prendre conscience de l'existence d'un décalage entre le modèle type envisagé par les concepteurs de la démarche et la réalité des situations ainsi que les conditions de la mise en place de la NVS qui ont nécessité certains ajustements et choix de la part des membres de la communauté pour appliquer un modèle de NVS adapté à leur collège. Nous pourrons ainsi souligner les similitudes et les divergences qui s'illustrent aux vues de la composition de ces grilles.

Nous avons choisi de constituer ce tableau comparatif (Annexe 23-Volume 2), de la manière suivante :
- la prise en compte des trois items suggérés par le texte de loi « l'assiduité et la ponctualité », « les règles collectives » ainsi que « l'engagement citoyen » afin de voir si chaque collège prend en considération ces items de base dans l'évaluation du comportement des élèves.
- pour chaque item, le recensement de l'ensemble des critères choisis et élaborés par les équipes éducatives pour évaluer les élèves. Il s'agit de rendre compte des différentes modalités d'évaluation et de la manière dont les acteurs ont fixé la répartition des points pour chaque entité.
- les libertés de pratiques que chaque collège s'est octroyé, elles sont relatives à la décision d'outrepasser certains éléments du cadre comme la possibilité d'ajouter un commentaire à la note.
- les différences de latitudes relatives au barème scientifique.

Cette analyse va nous permettre de répondre aux interrogations suivantes : Comment chaque collège a décidé du mode opératoire de la NVS comparativement aux recommandations du BO? Quels facteurs conduisent certains collèges à ne pas recourir au mode opératoire de référence? De quelle nature sont ces facteurs : sociaux, organisationnels, idéologiques? Quelles valeurs nationales ont ces grilles de critères?
Nous pourrons ainsi saisir comment chaque collège conçoit son propre modèle d'évaluation des attitudes et selon des raisons différentes. Par contre, nous verrons dans la partie 2 (chapitre 4) quels effets, les décisions relatives au mode de répartition défini par les collèges, ont sur les élèves même si nous soulèverons ici quelques risques inhérents à une réforme qui repose sur un cadre national alors qu'elle recouvre un sens différent pour chaque établissement.

### 2.2.2.1 A chaque collège sa grille de NVS

Les analyses extraites de ce tableau nous permettent de constater à première vue qu'il paraît difficile de catégoriser ces différentes grilles de critères tant elles marquent une grande diversité de traitement. En effet, chaque collège a élaboré un modèle singulier à partir de la base commune proposée par l'inspection que nous pouvons retrouver globalement mais qui a fait l'objet d'adaptations précises.
Pour l'ensemble de notre échantillon, la NVS est généralement répartie entre le CPE d'un côté en charge d'évaluer l'item relatif à l'assiduité et la ponctualité et les PP de l'autre en charge de la partie relative au respect des règles. Les bonus sont généralement décidés communément.
Nous constatons que les CPE doivent évaluer une composante plus administrative que les PP puisque l'évaluation de la « ponctualité et de l'assiduité » reste majoritairement comptable et facilement évaluable, selon un procédé de recensement des absences et des retards (souvent réalisé grâce à un logiciel) bien qu'ils aient aussi parfois dans certains cas en charge de prendre en compte l'implication de l'élève dans le travail ou leur comportement dans l'enceinte du collège.
Les PP, quant à eux évaluent une partie moins évidente parce que relative à la perception de ce que chacun attend du comportement des élèves en classe avec un degré de tolérance qui évolue en fonction des personnalités ou encore de la discipline enseignée. En effet, un professeur d'EPS n'exige pas le même comportement de la part des élèves dans son cours qu'un enseignant de

mathématiques, sachant que chacun d'eux a également une perception différente de la discipline. Ils doivent en outre évaluer en plus du respect des règles édictées dans le règlement intérieur des composantes relatives à la solidarité, l'implication des élèves, le respect vis à vis des autres...critères inhérents à une part de subjectivité.

En termes de répartition scientifique des points, nous pouvons dire que l'équilibre suggéré dans l'exemple réalisé par l'inspection est également le plus souvent respecté avec respectivement 10 points accordés en vie scolaire et 10 points à fixer par les enseignants et un système de bonus qui diffère selon les cas (nous allons le voir plus en détail). Pour ceux qui les prennent en considération, les stratégies sont différentes, soit la note maximale est de 20 sans les bonus pour éviter que les élèves qui ne se consacrent qu'à leur scolarité ne soient pénalisés, soit la note maximale sans bonus est de 16, 17 ou 18 et dans ce cas, les bonus permettent d'accéder au 20, chacun y allant de sa perception, mais respectant tout de même les deux hypothèses proposées par l'inspection.
Cela étant nos analyses révèlent un certain nombre de différences quant à la nature des modalités d'évaluation choisies par chaque établissement et à leur comptabilisation d'où notre volonté d'entrer plus dans le détail pour expliquer d'où viennent ces divergences d'interprétation et quelles sont-elles ?

Bien que notre tableau révèle une diversité de conception de chaque modèle fonctionnel de la NVS, nous pensons pouvoir regrouper les établissements en deux catégories distinctes qui nous paraissent être les plus évidentes.

- D'abord, nous allons nous concentrer sur les collèges qui se sont attachés à suivre à priori le modèle suggéré par l'inspection. Nous les catégorisons selon une échelle permettant de voir si le collège est plus ou moins en conformité avec la directive de départ. Dans cet échantillon, qui regroupe 9 collèges parmi les 12, ceux-ci semblent avoir respecté, avec une configuration somme toute relative, la répartition des items et la comptabilité proposée par le modèle de référence mis à disposition des collèges. Toutefois, si ces collèges se sont effectivement inspirés de ce modèle, ils en ont tous adapté le contenu en fonction de leur interprétation personnelle de la disposition et de leurs possibilités liées à l'environnement des collèges dont les spécificités socio-démographiques diffèrent sensiblement.

- Ensuite, nous étudierons les 3 autres établissements de notre panel qui n'ont pas tenu compte des propositions de l'inspection pour adopter un modèle conforme au scepticisme ressenti par les acteurs de ces collèges vis-à-vis de la réforme. D'après nos analyses, ces établissements se situent dans une position de rejet de la NVS.

## 2.2.2.2 Les établissements qui ont travaillé sur le modèle de base de l'inspection

Concernant les établissements qui se sont généralement inspirés des spécifications préconisées par le texte de l'inspection, nous retrouvons les collèges Pi, No, St G, Li, H, V, Ce, St A et P, les profils de ces établissements sont toutefois très différents.

### 2.2.2.2.1 L'assiduité et la ponctualité

Parmi l'ensemble de ces collèges, le CPE évalue donc l'item relatif à « l'assiduité et à la ponctualité » en comptabilisant simplement le nombre d'absences et de retards (généralement non justifiés) selon une répartition de points différente et variable, allant de 5 à 10 points en fonction des cas (No, St G, Li, Ce, St A, Paris). Cependant, certains CPE doivent évaluer en plus une dimension comportementale comme :
- la discipline des élèves. C'est le cas de Pi, collège où le CPE joue un rôle d'intermédiaire clé auprès d'une équipe peu intéressée par le projet, il centralise toutes les informations en concertation avec le PP.

- l'implication dans le travail et l'attitude en classe. C'est le cas des collèges H et V où les chefs d'établissement motivés et impliqués se reposent sur le dynamisme de leur CPE pour créer une forme de médiation et de dynamique entre services (vie scolaire et équipe enseignante). Le jugement de ces items par le CPE passe par une concertation et un échange d'informations entre les équipes puisque le jugement du CPE dans la classe ne peut reposer que sur des indications données par les enseignants, seuls à pouvoir évaluer la tenue des élèves en classe.
Pour ce premier item, tous les barèmes fonctionnent sur la base d'un retranchement de points comme l'indique le modèle de départ.
Une seule corrélation peut donc être faite ici entre la prise en charge par le CPE d'un champ plus diversifié que la simple comptabilisation des absences et les retards grâce à l'évaluation d'un pan disciplinaire et la décision du mode de répartition de cette prise en charge opérationnelle de la NVS par la direction des collèges.
Dans le cas de ces 9 collèges, 6 d'entre eux (Pi, No, StG, Li, H et P) ont décidé collectivement de l'application de ce modèle de répartition et des modalités d'évaluation. 3 autres se sont vus imposer un modèle NVS (V, Ce et St A) préconçu par le chef d'établissement qui a attribué une part proportionnelle à chacun des services. Par contre, tous ont élaboré collectivement les critères à prendre en considération. En outre, il nous paraît difficile d'établir un certain nombre de corrélations entre le choix des critères inhérents à cet item et les raisons qui ont déterminé ce choix étant donné la déclinaison limitée de la composante « assiduité et ponctualité ». La simplicité de ces modalités rend de fait peu révélateur un choix stratégique de la part des établissements alors que les modalités d'évaluation déterminées par les équipes pour les autres composantes sont plus évocatrices.

**2.2.2.2.2 Le respect des règles collectives**

Le respect des règles collectives, noté par les enseignants PP ne repose pas toujours sur des critères similaires et homogènes bien que cet item prenne en compte de manière globale le comportement des élèves, il implique un panel de modalités au moins autant diversifié que ce que chaque acteur peut attendre personnellement du comportement des élèves dans chaque discipline.

-Certains collèges ont défini des modalités très « basiques » telles qu'elles apparaissent au niveau du règlement intérieur (st G, No, Ce, StA). Si StG et No ont décidé collectivement de ce mode de fonctionnement, Ce et StA subissent un choix imposé dans ce domaine, étant donné leur passivité et absence de dynamisme vis-à-vis de la mesure. On recense ainsi chez ces collèges, des observations numériques très concrètes et comptables comme le nombre d'heures de retenue, le nombre d'observations dans le carnet de correspondance, la quantité de sanctions distribuées dans le trimestre. On note également des modalités relatives au comportement adopté en classe face au travail et la détention de son matériel (No, Ce, StA). Le choix de réutiliser ce type de critères « habituels » montre que les équipes enseignantes n'ont pas souhaité exercer une véritable démarche réflexive autour de l'élaboration de critères originaux, démarche pourtant attendue par les concepteurs de la NVS en ce qui concerne la prise en compte de la citoyenneté des élèves et de valeurs civiques. Cette absence de recherche correspond à l'état d'esprit des enseignants de ces différents collèges qui appliquent la NVS sans convictions. En outre, il nous semble également possible de corréler cette absence d'implication avec le profil d'élève, plutôt calme et tranquille (surtout St G, StA et No), pour qui cette note présente un faible intérêt.

-Nous relevons également dans le tableau établi un troisième type de critère, relatif à la prise en charge du comportement par certaines équipes enseignantes, qui s'attachent cette fois-ci davantage à l'idée de compétences dont les élèves peuvent faire preuve (P, V, H, Li, Pi) et qui justement correspond aux exigences ministérielles quant à la prise en compte de comportements civiques. Ces collèges tentent d'avoir une approche de l'élève qui ne se limite pas au respect de ses devoirs les plus élémentaires pour développer des exigences en termes de savoir-être général.

Par exemple, nous retrouvons le respect lié aux lieux, au matériel, aux personnes (élèves comme adultes), aux engagements, à la discipline, à la solidarité (Pi, Li, H) et la citoyenneté (V, P).
Ces 5 collèges ont essayé de réfléchir à d'autres types de modalités d'évaluation pour rendre compte du civisme des élèves en tenant davantage compte du caractère innovant de la NVS, tel que la conçoivent ces créateurs alors que le texte de départ ne stipulait pas explicitement à quel type de modalités ce pan pouvait correspondre. En effet, ces établissements ne se sont pas limités aux spécifications « primaires » du règlement intérieur mais ont décidé d'accorder de l'importance, au-delà des deux premiers items « classiques » à « l'implication des élèves », qui a suscité une véritable réflexion autour des notions de civisme et de citoyenneté. Prenons l'exemple du collège P qui parle de « rayonnement » de l'élève. Quels éléments ont conduit ces collèges à accorder une importance prépondérante à l'implication des élèves?
Les collèges Li, H, V, Pi et P font partie de ces collèges dans lesquels un « acteur clé », représenté par le principal, le principal adjoint ou le CPE avait préalablement décidé, à la lecture du BO d'essayer de créer une synergie autour de la NVS, selon des manières différentes. Le principal du collège V a par exemple imposé son modèle propre. Cela étant, ces 5 établissements ont édifié et réfléchi collectivement aux modalités d'évaluation mais toujours guidé par un acteur particulier, dont la conception de la NVS était différente parce qu'il s'est montré plus impliqué et plus sensible vis-à-vis de l'importance à donner du sens au texte de départ. Selon nous, cette caractéristique a pu orienter les équipes enseignantes vers la décision de considérer l'importance de « l'implication des élèves » plus que les autres collèges qui se sont montrés unanimement passifs et résignés. Nous pensons en effet que la réflexion plus approfondie de ces collèges a été déterminée par la façon dont un acteur a pu défendre et s'emparer d'une vision particulière de la NVS et qui a pu influencer les équipes enseignantes à travailler dans ce sens. Si cette influence se ressent dans le choix des modalités d'évaluation plus précises et axées sur la représentation de civisme, au niveau de la grille de critères, cela ne signifie pas que chaque acteur perçoit la NVS comme telle. L'influence des acteurs clés a pu se limiter à l'édification de la grille sans que les convictions qui lui préexistent aient pour autant été transmises au reste de l'équipe dans leur manière d'envisager cette évaluation (ce que nous verrons dans le chapitre 3). Généralement, la composante relative au respect des règles s'évalue sur une dizaine de points, comme l'inspection générale a pu le recommander. C'est donc moins la nature du processus d'annonce de la NVS que le positionnement et la personnalité d'un acteur en particulier qui détermine et agit sur la manière dont les équipes ont défini la nature des modalités d'évaluation.
En outre, nous postulons également l'idée selon laquelle la recherche de critères plus originaux et ciblés sur le civisme, adaptés au type de public auquel ces collèges sont confrontés. Le collège P est un collège d'excellence qui attend le meilleur de la part de ces élèves autant en termes de savoir-faire que de savoir-être. Les collèges V et Li sont des ZEP, ayant un public scolaire difficile, qui veulent développer l'apprentissage de compétences civiques puisque certains élèves ont tendance à adopter des comportements déviants. Leurs chefs d'établissement sont donc sensibles à essayer de donner un sens porteur à la NVS pour encourager à une prise de conscience des enjeux de l'école pour ce type d'élève. H est un collège qui attache une grande importance à la tolérance, notamment dans son projet d'établissement et à travers la création d'une classe handicapée qui illustre une lutte quotidienne du chef d'établissement contre les discriminations sociales. Le principal de ce collège veut transmettre ce type de valeurs aux élèves de son collège. Ainsi, la nature du public d'élèves propre à ces établissements, aussi hétérogène qu'il soit, agit également sur le choix et la décision de la nature des modalités d'évaluation décidées par les équipes. C'est même probablement la nature du public scolaire qui détermine en amont la politique de l'établissement et les valeurs intrinsèques que la direction tente ensuite de transmettre aux équipes éducatives en faveur des élèves.

**2.2.2.2.3 Les bonus**

L'usage des bonus représente l'item dont les critères et la comptabilité divergent le plus entre les établissements.

- Les collèges comme No, StG, H ont décidé d'attribuer des points supplémentaires aux élèves sous forme de bonus, c'est à dire que les élèves peuvent avoir 20 si ils respectent les deux premiers items principaux et des bonus sont accordés au-delà de cette base maximale. Comme le préconise l'exemple donné par l'inspection, si un retranchement de point a eu lieu et que l'élève a 18/20 parce qu'il a eu 4 retards non justifiés par exemple, il peut bénéficier de 2 points de bonus supplémentaires s'il s'est investi pour compenser ses retards et avoir la note maximale de 20.
Pour No et H, les bonus sont décidés collectivement en concertation alors que pour H, c'est la vie scolaire qui décide des points supplémentaires. Ces 3 collèges sont caractérisés par un public d'élèves d'un bon niveau, qui répond le plus souvent aux exigences scolaires et pour lequel la note maximale est souvent atteinte. En outre, les équipes éducatives sont peu sensibles à la partie des bonus puisqu'ils considèrent que les élèves jouent leur rôle et respectent leur métier d'élève ce qui peut expliquer les raisons du mode de comptabilisation de cette composante, en dehors de la note maximale. Les équipes savent que la NVS aura peu de répercussions négatives sur l'évaluation finale les élèves, ils se limitent à calquer le modèle le plus simple proposé par l'inspection.

- Les collèges Li, V, Ce partent quant à eux sur une base maximale de 16 à 18 points pour les deux premiers items, les bonus amenant à 20, ils sont considérés comme faisant partie intégrante de la NVS pour encourager l'implication des élèves dans le collège en plus des attentes en termes de discipline et de scolarité. Les collèges V et Ce ont la particularité de ne pas avoir décidé de cette répartition des bonus collectivement puisque ce fonctionnement a été imposé par la direction selon son point de vue, fonctionnement vis à vis duquel les équipes ne sont pas toujours d'accord mais sur lequel elles ne peuvent revenir. Le principal adjoint du collège Li, véritable guide dans l'édification de la NVS dans ce collège considère également comme essentiel ce pan de l'évaluation relatif à la citoyenneté, raison pour laquelle cette composante fait partie intégrante de l'évaluation des élèves même si encore une fois les enseignants ne se montrent pas toujours à l'aise avec le système de bonus, ils en ont accepté le mode opératoire collectivement.
Ces 3 collèges sont à l'inverse des précédents caractérisés par un public scolairement et socialement très en difficulté et pour lequel il semble nécessaire, aux vues des choix de la direction de former à l'apprentissage d'un certain nombre de valeurs, de faire comprendre le rôle de l'école et celui des élèves. Le modèle de comptabilisation des bonus est donc directement relié aux attentes des équipes éducatives vis à vis de leurs élèves qui n'ont pas toujours conscience des enjeux de l'école et qui parfois rejettent le système scolaire. C'est la nature du public scolaire qui détermine ici le choix des critères et du mode de la comptabilisation des bonus en offrant la possibilité aux élèves de saisir le rôle de l'école et d'apprendre leur métier d'élève. Les équipes éducatives se montrent particulièrement sensibles aux répercussions que la NVS, telle qu'elle est proposée par ses concepteurs, pourraient provoquer en termes de pénalité sur les élèves, le public scolaire respectant peu la notion de civisme et d'assiduité. C'est la raison pour laquelle les équipes cherchent d'autres formes de critères plus élaborés qui pourraient donner la possibilité à ces élèves de ne pas être discriminés par les deux premiers items mais de prouver au contraire qu'ils peuvent gagner des points sur d'autres composantes et les sortir ainsi de l'image du mauvais élève et de leur situation d'échec. C'est le souci de justice qui pousse les équipes de ces établissements à créer une grille adaptée à leur environnement, à leurs conditions spécifiques. Ces collèges se démarquent également par leur volonté de donner un sens et de faire référence à un certain nombre de valeurs pour penser l'acte d'évaluer l'attitude des élèves.
- Le collège de Pi est le seul collège de notre échantillon qui a décidé de ne pas octroyer de bonus en avançant des considérations idéologiques, il refuse en effet de récompenser des actes considérés

comme normaux, les récompenser pourrait entraîner des comportements « consuméristes » auxquels ils ne souhaitent pas contribuer.

**2.2.2.2.4 La présence d'un commentaire accompagnant la note**

Par rapport à l'échantillon de 9 collèges, 7 d'entre eux (Pi, No, St G, H, Ce, St A, Paris) fixent la NVS sans l'accompagner d'un commentaire. L'usage d'une observation écrite n'est pas véritablement formalisé à la lecture du texte officiel mais pouvait être suggéré de manière induite à travers l'approche défendue par les concepteurs qui perçoivent la NVS comme un outil de régulation des comportements, favorable à l'idée d'un suivi individualisé des élèves. Les collèges Li et V caractérisés par une direction très investie dans la NVS ainsi qu'un public scolaire en difficulté sont les seuls de notre échantillon à avoir proposé puis décidé d'ajouter un commentaire pour justifier la note et apporter une précision ou un objectif de progression aux élèves, faisant écho à l'esprit de ceux qui ont conçu la démarche. Cette décision est donc à corréler à nouveau avec la nature du public d'élève qui compose leur établissement puisque les équipes, sensibles aux difficultés de leurs élèves, agissent dans leur intérêt et façonnent un modèle de NVS qui soit le plus juste possible afin que les élèves puissent bénéficier d'une note de comportement qui les encourage plus qu'elle ne les pénalise.

## 2.2.2.3 Les collèges qui détournent le modèle de base

Nous allons maintenant nous attacher à étudier de plus près les collèges qui n'ont pas consenti à adopter la NVS telle qu'elle a été proposée par ces concepteurs. Les 3 autres collèges appartenant à notre échantillon (Co, GSV et Na) se démarquent des autres par leur position de rejet à l'égard du projet de réforme. Notre tableau, (Annexe 23-Volume 2) rend compte de la manière dont ces collèges ont décidé de réinterpréter la NVS en la détournant volontairement de son sens originel afin de la rendre plus acceptable de leur point de vue. Nous avons choisi de les étudier au cas par cas.

-Le collège Co, rappelons-le, est un collège de ZEP au public socialement défavorisé qui recense un certain nombre de comportements déviants et pour lequel le problème des absences et des retards est un véritable fléau. En outre, les membres de l'équipe éducative de ce collège se sont montrés d'emblée très réfractaires à l'annonce de la NVS dont ils revendiquent immédiatement le boycotte afin de ne pas pénaliser davantage leurs élèves en situation d'échec social et scolaire. Sous forme de compromis, la chef d'établissement a accepté de détourner les spécifications officielles de la directive afin de donner du crédit à leur positionnement mais exige, d'un point de vue légale et en contrepartie, qu'une NVS, quel que soit sa forme, soit appliquée. C'est pourquoi ce collège a collectivement décidé d'attribuer non pas une NVS sous forme de note, mais une lettre (ABCD) convertible en note pour les 3$^{ième}$ afin de ne pas répercuter leurs pratiques dérogatoires sur les résultats du brevet. En outre, ce collège est le seul de notre échantillon à avoir délibérément refusé d'établir une grille de critères. Ainsi, seuls les PP évaluent l'attitude des élèves par une lettre, dont on imagine le caractère subjectif puisque limité à leur seule approche de l'élève dans leur classe sans aucune justification.
Ce rejet exprime davantage un refus de l'idée même de noter un comportement qui provient d'abord de la vision que les équipes ont de l'apport et de l'incidence d'une telle mesure sur leur public d'élèves. Alors que les autres collèges au public difficile (Ce, V, Li) ont pu développer une démarche originale proposée par un acteur clé et ont pu faire de la NVS un outil au service des élèves**,** l'unanimité du désaccord de cette équipe et l'absence d'un acteur « motivé » empêche le développement d'une démarche réflexive sur ce projet de loi que chacun se complait à refuser rendant l'option d'un boycotte légitime et évidente. En s'insurgeant contre l'idée de noter les attitudes, ils excluent toute tentative de réflexion et optent pour un rejet de la démarche autour de la

NVS. Ils pensent ainsi minimiser le risque de pénalité de leurs élèves en adoptant un système de lettre, sans grille de critères en défendant la volonté de lutter contre les injustices et discriminations inhérentes selon eux à cette loi. Dans la réalité de leur pratique, le choix de ce boycotte est injuste puisqu'il repose sur le seul sentiment que le PP a de ces élèves, sans justification ni concertation. Néanmoins, malgré cette contradiction, il est envisagé comme étant la solution la plus tolérable pour les équipes et pour les élèves.

- Le collège de Na dispose également d'un profil atypique assez proche de celui du collège de Co que nous venons d'étudier puisque il concentre un public scolaire socialement et scolairement très en difficulté. Classé « ambition et réussite », les équipes éducatives se sont également montrées peu réceptives envers la réforme et surtout très sceptiques à l'égard de ses effets potentiels envers des élèves en situation d'échec, qui souffrent d'une discrimination sociale forte. C'est pourquoi, le chef d'établissement a émis une proposition respectueuse du positionnement de son équipe en décidant d'évincer le principe de la notation pour le remplacer par la prise en compte de deux compétences à évaluer selon une échelle de valeur (toujours, le plus souvent, quelques fois, presque jamais). Ces deux critères sont regroupés sous la terminologie du « respect du rythme de travail » ainsi que du « respect de soi-même ». Cette proposition permet ainsi à l'équipe de rester en accord avec leurs convictions et d'évaluer les élèves avec le moins de répercussions possibles tout en prenant en compte le potentiel des élèves en termes de savoir-être. La différence avec le collège Co, c'est la présence d'un acteur (le principal) qui à un moment donné, va plus loin que l'idée d'un boycotte, envisagé par les équipes enseignantes, pour proposer une action qui soit en accord avec sa vision d'une prise en charge opérationnelle du comportement, acceptable à appliquer pour les enseignants et adaptée à son public d'élèves. C'est également l'idée même d'avoir recours à une évaluation du comportement qui pose problème et que seule une application détournée permet de ré-envisager.

- Le collège GSV enfin a fait le choix de ne pas tenir compte du cadre de départ pour des raisons tout à fait différentes puisque ce collège est soumis à l'existence d'un système préalable de permis à point que les équipes utilisaient avant la NVS depuis quelques années et dont ils revendiquent le fonctionnement et l'efficacité. Les membres de l'équipe éducative ont simplement préféré adapter certains des éléments de la NVS sur leur modèle. De fait, sur le plan du mode opératoire, la NVS ressemble davantage à un système de permis à points. Ainsi, les ASSED évaluent l'item relatif à l'assiduité et à la ponctualité selon une échelle de valeur (TB, bien, moyen, insuffisant) en même temps qu'ils comptabilisent le nombre des absences mais pas les retards. Les enseignants, de leur côté retirent des points relatifs à l'attitude que les élèves adoptent en classe et accordent 3 points de bonus supplémentaires qu'ils décident collectivement. En fait, la NVS telle qu'elle est conçue dans ce collège fonctionne sur la base d'un permis où chaque acteur peut notifier sur un cahier chaque fois qu'un élève commet une erreur, rendant sa justification accessible à tous. Le PP procède ensuite à un décompte purement administratif sans consultation ou concertation avec ses collègues. Elle ne répond donc pas aux exigences de la NVS qui attend des équipes une implication collective et participative autour de la NVS ainsi qu'une forme de valorisation des élèves. La NVS dans ce collège sanctionne plus qu'elle ne valorise puisqu'elle est calquée sur un modèle de permis à points qui la dévoie strictement de son sens originel. Ce détournement du cadre provient en partie d'une volonté des acteurs de ne pas bouleverser leurs habitudes et leurs pratiques d'abord parce qu'elles ont été définies au préalable mais aussi parce que ce collège est une toute petite structure menacée de fermeture face à la faiblesse des effectifs, ce qui constitue leur principal sujet de préoccupation. Ainsi, le principal a dû céder à la pression des équipes, inscrites dans un combat pour la survie de leur établissement. L'état d'esprit des enseignants est caractérisé par une identité régionale forte, menacée par la situation économique de la région, qualifiée de zone sinistrée qui justifie en partie leur attachement à une certaine tradition et leurs difficultés à appréhender le changement.

Pour conclure sur notre analyse, notre travail d'enquête (Annexes 22-23 et 26-Volume 2) a permis de constater que sur 12 collèges observés, 9 ont accepté d'appliquer la NVS en s'inspirant des préconisations relatives à l'inspection et 3 en en ont refusé le principe et décidé d'en détourner l'usage. Les deux catégories générales que nous avons distinguées entre les collèges conformes et ceux qui ont adopté une position de rejet et de contournement de la réforme révèlent en fait dans le détail une forme d'hétérogénéité des pratiques et du mode opératoire de la NVS défini par chaque collège.

Cette absence d'uniformisation provient des ajustements locaux de la réforme laissés à l'initiative des acteurs tels que formalisés dans le cadre national en fonction des situations de chaque terrain. Ces différences de pratiques mettent en évidence notamment deux principaux facteurs responsables de la manière dont chaque établissement décide de la prise en charge et du caractère fonctionnel de la démarche.

Nous avons pu constater que les caractéristiques du public scolaire déterminaient directement le positionnement des acteurs vis à vis des effets potentiels de la NVS sur leurs élèves. Ce facteur agit par conséquent directement sur le choix et la nature des modalités d'évaluation ainsi que sur la comptabilisation scientifique de la NVS et délimite aussi l'implication des acteurs vis à vis de la réforme. Les collèges qui disposent d'un public sans réelle difficulté scolaire présentent des équipes résignées, qui acceptent d'appliquer la NVS sans conviction vis-à-vis d'une note de comportement qui comporte de leur point de vue une incidence limitée sur les élèves. Peu convaincus de l'intérêt pour ce type d'élèves de bénéficier d'une bonne note de plus sur leur bulletin, compte tenu de le leur niveau et de leur comportement général, ils ont donc réalisé une grille de critères conforme à cette perception « désintéressée ». Le contenu de leur grille de critères fait généralement preuve de peu d'originalité, il ne prend guère en considération le rapport des élèves avec la citoyenneté, révélateur de leur indifférence à se lancer dans ce dispositif, considérant cet apprentissage réalisable par d'autres moyens.

Pour les collèges dont le profil se caractérise par un public scolairement et socialement en difficulté, les pratiques se diversifient. Soit ces collèges sont « gouvernés » par une direction ou un acteur « déterminant » qui décide de faire de la NVS une opportunité. Ces collèges situés en zones difficiles se montrent plus impliqués et soucieux du sens et des effets de la NVS envers les élèves et tentent de faire preuve d'une réflexion visant à éviter de les pénaliser. Li et V illustrent particulièrement ces choix puisque leur mode de répartition des points est révélateur d'une volonté de pallier certains problèmes, en évaluant les élèves sur autre chose que leurs points faibles pour leur garantir de meilleures notes et éviter une application de la NVS discriminante.

Soit au contraire, le positionnement de rejet du concept NVS est trop fort et se traduit par un détournement de la démarche NVS mais toujours dans un souci de justice vis-à-vis des élèves. Les modes d'action sont différents mais les raisons de ces choix sont communes puisque pour éviter que l'élève ne soit davantage pénalisé par une note d'attitude, certains collèges élaborent une réflexion collective à la recherche du sens de la NVS, là ou d'autres la considèrent comme illégitime et décident de la boycotter.

Le choix de critères est donc parfois assujetti à la vision d'un seul acteur, qui favorise la création d'une conception de base plus originale et orientée vers les savoir-être, autour de laquelle l'ensemble des acteurs ont pu réfléchir pour élaborer la grille d'évaluation.

Dans d'autres cas, le positionnement d'une majorité d'acteurs enseignants pouvait influencer l'éviction de certains pans d'évaluation au profit d'une conception plus simpliste de la NVS. La passivité et la résignation générale de certaines équipes a parfois pu trouver une forme de compensation quand un individu a joué le rôle de guide pour susciter une réflexion et développer la composante relative à la prise en compte des compétences des élèves en termes de savoir-être alors que certains ont éludé cette réflexion, quitte à créer une grille à la fois « stricte » et dévoyée de la NVS, en la réduisant en une simple évaluation fondée sur des observations d'éléments disciplinaires classiques.

Les différences de choix d'annonce relatifs à l'élaboration des grilles de critères restent donc largement assujetties aux contextes et aux interprétations personnelles des acteurs et à leur capacité de réflexion collective ou non. Le sens de leur action est toujours lié à un intérêt en particulier (personnel ou vis-à-vis de leurs élèves).
Dans tous les cas, aucun établissement n'applique strictement la NVS telle qu'elle a été proposée par l'inspection mais certains s'en rapprochent tout en détournant certaines dimensions, soit vers une application qui occulte son intérêt principal (valoriser les élèves), soit vers une démarche plus innovante ou originale qui dépasse alors les préconisations envisagées au départ.
Il nous semble ainsi difficile de réaliser une véritable typologie car même si la volonté des hautes autorités conceptrices était d'adapter le modèle de base en fonction des spécificités de chaque établissement, on conçoit les difficultés de réfléchir à une adaptation locale de la réforme notamment renforcées par la conception dont chacun dispose. La réappropriation du cadre dépend donc pour beaucoup de la situation organisationnelle et socio-démographique de chaque collège.
La suite de nos analyses (chapitre 3) consistera à définir le niveau de relation entre le choix d'annonce et de traduction de la direction auprès des équipes avec les modes de réappropriation des différents acteurs et des pratiques qui leurs sont associées.
Intéressons-nous avant cela aux types de réactions que la NVS a suscités auprès des acteurs après sa mise en place.

### 2.2.3 La réaction de la communauté éducative face à la NVS, une fois mise en place

Une fois la NVS mise en place dans les collèges, les acteurs ont-ils changé leur perception à l'égard de la mesure ? Les critiques médiatiques formulées par des syndicats, des chercheurs, des membres de la communauté éducative au moment de l'annonce du projet se confirment-elles une fois le dispositif mis en place par nos acteurs de terrain ?
Dans le chapitre 1 (1.3), nous avions étudié les limites intrinsèques de la NVS à travers l'analyse des discours d'acteurs recensés par la presse à l'annonce du projet de loi. Cette analyse nous avait permis de présenter un état des lieux de la nature des critiques fonctionnelles et des effets éducatifs que suscitait la mesure. Dans ce dernier point, il nous semble pertinent de voir si les inquiétudes mises en avant par les médias trouvent un écho à la prise de connaissance du contenu de la réforme par les principaux acteurs intéressés que nous avons rencontrés, qui nous ont fait part de leur ressenti. L'ensemble des critiques portées sur les fondements de la NVS ainsi que l'analyse des réactions suscitées par la manière dont les équipes ont été informées (grâce aux citations extraites de notre analyse antérieure présente dans le tableau comparatif sur le suivi du processus de traduction) donnent des indications plus précises sur la manière dont le personnel d'éducation a vécu l'annonce de la NVS dans chaque collège. Nous avons donc choisi d'inventorier un panel de citations sous forme de tableau, situé en Annexe (n°24-Volume 2) qui met en évidence la nature des critiques sur la mesure, d'après les propos d'acteurs recueillis sur le terrain pour faciliter la lecture et la représentativité des réactions. Voici ce qu'il en ressort :
D'après les témoignages recueillis à l'annonce de la réforme par les membres de la communauté pédagogique, appartenant à notre échantillon, nous constatons que l'ensemble des critiques relayées par la presse corroborent précisément le sentiment général de la communauté éducative. En effet, la nature des facteurs de remise en question de la légitimité de la NVS dégagés par la presse est en tous points identique aux facteurs de problématisation de la NVS ressentis et anticipés par les acteurs de notre échantillon. Les mêmes réticences sont relevées à l'annonce médiatique de la réforme et après lecture, réflexion, discussion, et interprétation du texte officiel de la NVS sur le terrain. Ainsi, de manière quasi unanime, les acteurs de la communauté éducative se montrent sceptiques vis-à-vis de la disposition sur les points éducatifs suivants :
- l'inanité du recours à une évaluation par la note pour pallier les incivilités

- les risques liés à l'injustice qui peuvent s'accentuer étant donné l'hétérogénéité des élèves et les moyens octroyés aux établissements
- la question de la subjectivité liée à l'évaluation par la note
- le chantage et la calculabilité inhérente au classement des élèves
- le risque de double peine
- la confusion entre savoir-faire et savoir-être

Mais aussi sur son mode de fonctionnement :

- la difficulté de construire une grille de critères ou un barème
- les inquiétudes liées aux changements d'organisation du travail et à la lourdeur administrative d'une NVS.

La grande majorité des acteurs de la communauté éducative rencontrés dans le cadre de notre travail expérimental (une centaine d'acteurs représentatifs de la communauté) se montre très perplexe à plus d'un niveau tant sur la forme que sur le contenu de la démarche telle qu'elle est décrite et annoncée officiellement et ce, quel que soit la manière dont elle ait été présentée par ses traducteurs à l'interne des collèges. Rappelons en outre que nous avions évoqué le positionnement particulier des chefs d'établissement vis-à-vis des réformes en général qui ont tendance à relativiser l'impact des directives que peu d'individus soutiennent et qui apparaissent d'emblée comme « peu intéressantes ». Pour entrer un peu dans le détail en ce qui concerne les 12 collèges observés (Annexe 20-Volume 2) :

- 4 collèges (P / No / Co / Na) qui représentent 26 interviews sur 69 (4 principaux, 15 enseignants, 5 CPE, 1 Principal adjoint et 1 ASSED) dressent des critiques uniquement négatives envers la NVS après discussion entre les équipes, pendant son annonce et ne semblent absolument pas convaincus par le projet de réforme.
- 7 collèges (V / Ce / GSV / H / StG / L / StA) qui représentent 42 interviews sur 69 (7 principaux, 23 enseignants, 5 CPE, 2 PA et 5 ASSED) se caractérisent par des membres du personnels généralement plus mitigés à l'égard de la NVS. 11 acteurs (7 enseignants, 2 principaux et 1 ASSED) n'adhèrent pas du tout au dispositif qu'ils blâment dès son annonce.

20 interviews (16 enseignants, 1 ASSED et 2 CPE) partagent une certaine forme d'appréhension sur la NVS plus particulièrement ils doutent de son efficacité. En revanche, ces individus développent et trouvent aussi un intérêt à l'appliquer après interprétation et réappropriation du texte officiel, ce que nous verrons par la suite. Ils sont plus relativistes et défendent des arguments négatifs mais aussi positifs ou plus pondérés envers l'impact de la réforme même si dans le fond, ils ne sont pas convaincus de son efficacité.

Enfin, 11 autres acteurs (dont 7 chefs d'établissement ou principaux adjoint, 2 ASSED et 2 CPE) remettent en question la légitimité de la NVS mais tentent de la recevoir positivement et de lui octroyer un sens et une utilité en faveur des élèves. Ces acteurs jouent le jeu vis-à-vis de l'application du dispositif et se montrent volontaires et optimistes.

-Seul le collège P privée de Paris accueille la démarche avec enthousiasme et lui trouve d'emblée une légitimité sur leur terrain notamment.

Ainsi, sur la totalité de nos 69 interviews concernant les acteurs participants à la NVS à savoir les chefs d'établissement, principaux adjoints, CPE, ASSED et enseignants, 37 individus n'entrevoient aucun intérêt à la réforme, 20 envisagent des intérêts à la disposition, souvent différents d'ailleurs de ceux défendus par le texte formel, ils jouent passivement le jeu sans adhérer au dispositif et 12 défendent un intérêt à la NVS et une motivation à la mettre en place.

Ces positionnements majoritairement « réfractaires » à l'annonce de la réforme ne signifient en aucun cas que ces points de vue persistent après l'application de la NVS. Nous verrons bien souvent que les acteurs modèrent leurs points de vue, notamment vis-à-vis de leurs appréhensions de départ

et bien que la légitimité de la NVS relève d'une forme d'incompréhension. Ces réactions « à chaud » ne s'inscrivent pas forcément dans la durée et ne sont donc pas toujours révélatrices d'une « mauvaise » application de la NVS mais plutôt d'une application détournée, au profit de stratégies de défense personnelle, ce que nous allons voir dans la suite de nos analyses.
Nous renvoyons le lecteur à l'analyse sur les réactions « relatives » que nous avions faite dans le chapitre 1 (1.3) pour mesurer la teneur des arguments de ceux qui « adhèrent » ou qui plutôt choisissent de donner un sens à cette NVS car ils sont en majorité représentés par des personnels de direction que nous avions préalablement cités.

Si quelques rares acteurs en charge d'appliquer le dispositif adoptent un état d'esprit relativiste, plus nuancé voire même optimiste à l'égard de la réforme, l'intégralité des acteurs de notre échantillon maintient donc fermement une forme de réticence et dénonce le caractère inefficace d'une note de comportement notamment sur les élèves en difficulté sociale et scolaire qui risquent d'être pénalisés mais également pour les élèves qui agissent conformément aux règles et pour lesquels une récompense leur apparaît inutile. Ces positionnements « contestataires » tranchent donc radicalement avec la manière dont les concepteurs de la réforme légitiment la NVS, qui à défaut d'apparaître comme un besoin ou une nécessité, fait figure de contrainte. D'ailleurs, les extraits d'entretiens que nous avons choisis pour l'analyse du premier tableau (Annexe 22-Volume 2) illustrent particulièrement bien le désintérêt des acteurs vis-à-vis de la NVS et ce, quel que soit la manière dont elle a pu être traduite ou réinterprétée par les traducteurs qui ont parfois tenté, en vain de lui attribuer un sens et des vertus qui semblaient justement absente du cadre.

Que la NVS ait été débattue, imposée, réappropriée ou strictement expliquée (Annexe 26-Volume 2), elle ne se profile pas, du point de vue des acteurs de terrain comme une innovation pédagogique et n'apparaît pas comme une mesure légitime, intéressante ou nécessaire. La volonté des traducteurs de détourner le cadre officiel vers une démarche parfois même originale ou plus approfondie constitue en outre la preuve qu'elle a nécessité une réflexion et des modifications du cadre pour revêtir un sens. D'après notre analyse, la réflexion et la nature du débat collectif autour de la NVS ont justement eu vocation à lui attribuer un sens et une portée somme toute relative, qui ne semblait pas évidente à la lecture du BO.
L'ensemble des réactions sur les limites intrinsèques soulevées par les acteurs de terrain, corrélées aux extraits vis-à-vis du processus de traduction, rend compte d'une indifférence assez générale de la majorité des acteurs en charge d'appliquer la NVS vis-à-vis de cette disposition. Ainsi, la majorité des traducteurs en charge d'expliciter le cadre formel de la réforme n'a pas véritablement réussi à créer de dynamique particulière autour de la NVS et n'ont pas non plus réussi à créer une synergie des participants autour de cette innovation. Nous postulons l'idée que le manque d'implication des équipes provient de l'absence d'adhésion et de croyance en cette innovation et que ce positionnement découle à la fois du choix de processus communicationnel « autoritaire » par le Ministère, pour imposer la réforme qui n'a pas fait l'objet de concertation ainsi que des raisons arguées par les autorités qui légitiment sa mise en place. Ce climat général augure, aux vues de la difficulté de faire de cette NVS une innovation, des difficultés pour sa mise en place ou en tous les cas un cheminement complexe du processus d'innovation, mais cela ne signifie pas que les acteurs l'appliquent mal ou refusent de l'appliquer, car de fait ils en acceptent les termes. En effet, sur le terrain, la résignation des équipes est contrebalancée par une conscience professionnelle inhérente au métier d'enseignant, aussi sans adhérer à la réforme, ils ont la capacité de se soutenir mutuellement pour accepter des directives dont ils ne saisissent pas toujours le sens mais que leur liberté pédagogique permet aussi de dévoyer du cadre originel, ce que nous allons voir dans la suite de nos analyses (chapitre 3).
Le second point de ce chapitre nous a permis de statuer sur la manière dont les acteurs de terrain, concernés par la prise en charge opérationnelle du projet de réforme ont appréhendé le dispositif.

Cette partie rappelons-le se situe au niveau du stade de l'application de la réforme et révèle un décalage entre la manière dont l'institution conceptrice de la NVS avait annoncé et promu la réforme, comme une innovation pédagogique et la manière dont elle perçue sur le terrain avec tous les facteurs de problématisation et inquiétudes qu'elle évoque au moment de sa mise en place. La suite de notre travail analytique nous permettra de voir si ces décalages se renforcent et influent sur les pratiques individuelles des chargés d'application.

---

A ce stade, nous avançons l'hypothèse que l'urgence de la mise en place et le processus communicationnel « autoritaire » adopté par les autorités ont rendu difficile la construction réflexive de la démarche par les acteurs. D'après nos analyses, ce choix politique stratégique pourrait hypothéquer l'appropriation du sens la disposition par les acteurs, malgré les « efforts » ou plutôt « tentatives » de certains acteurs de lui en octroyer un, et ce par défaut de temps et de moyens nécessaires à une mise en place pertinente de la NVS, compte tenu du cadre officiel de référence « minimaliste ».
L'analyse de notre chapitre suivant, fondé sur l'étude des registres communicationnels utilisés par l'ensemble des acteurs pour se réapproprier la réforme pourrait renforcer ce décalage entre les discours tenus et la réalité de la capacité des acteurs à pouvoir donner une forme et du contenu au dispositif. Le processus d'émergence factuel de la NVS pourrait expliquer les formes hétérogènes d'appropriation, d'interprétation et de mises en place de la NVS dépendant de la situation environnementale et des spécificités de chaque établissement, sur lesquelles nous allons nous pencher.

## Conclusion du chapitre 2

Dans ce second chapitre, nous avons souhaité mettre en évidence une première partie des résultats de nos travaux, ceux-ci permettent de donner une idée des choix de mise en place de la NVS par chaque collège en montrant l'écart entre l'objectif visé par la directive et la réalité.
Nous avons noté la grande diversité des approches qui rend difficile toute catégorisation trop rigide, il nous semble toutefois pertinent de retenir que les caractéristiques liées au public scolaire de l'établissement constituent un facteur prépondérant, au niveau local, pour prendre les décisions vis-à-vis de l'application de la mesure. Plus précisément, ce sont les collèges dans lesquels la NVS apparaît comme étant la plus inadaptée vis-à-vis des profils d'élèves en difficulté que les équipes font preuve d'une réflexion approfondie par rapport à la NVS car ce dispositif devient un levier de changement et un vecteur de réajustement de leur démarche vis-à-vis des incivilités. En revanche, lorsque la NVS apparaît plus « indécente » qu'inadaptée par rapport au profil d'élèves, les acteurs rejettent le dispositif et l'appliquent en s'éloignant des prescriptions du BO. Dans les collèges peu concernés par des difficultés d'élèves, paradoxalement, elle révèle un manque d'implication des équipes, au niveau du processus de réflexion et de construction de la mesure.
Le souci d'explicitation et de justification de la réappropriation locale de la mesure par un acteur constitue donc une étape préalable prépondérante puisque les directeurs qui imposent une NVS que les équipes ne comprennent pas ou qui remet en cause les agencements initialement conçus par eux, vont à l'encontre des exigences institutionnelles pour favoriser l'intégration de la mesure, à savoir la nécessaire participation des agents de la communauté éducative. Cette première phase était d'autant plus nécessaire et importante que la communauté éducative n'adhère pas vraiment au dispositif tant au niveau de ses effets sur l'éducation que dans ses modalités de fonctionnement.
Les enquêtes conduites montrent, par ailleurs, que conformément à la recherche d'autonomisation des collectifs locaux, la traduction de la NVS dépend des convictions personnelles de chaque directeur ou CPE et des spécificités de leurs collèges. Ce sont ces deux facteurs qui président au choix d'application localisée de la réforme, qui se caractérise par une forte hétérogénéité dans la mise en place de la mesure dans chacun des collèges observés, tant au niveau de la répartition des chargés d'évalués que du choix de barème ou encore des critères à prendre en compte pour évaluer l'attitude des élèves.

# Conclusion de la Partie 1

Cette première partie avait un double objectif. Dans un premier chapitre, nous avons souhaité comprendre l'ancrage de départ de la réforme NVS, destinée à gérer des incivilités. Mais le statut d'innovation pédagogique, intervenant lors de la prise en compte du SCCC imposé par l'Europe un an après la crise des banlieues, accorde à la NVS un statut qui dépasse largement le cadre de la citoyenneté, la NVS est légitimée comme une innovation pour de multiples raisons et précisément parce qu'elle devient un des outils du nouveau management public.

En effet, de manière plus implicite et grâce à l'analyse des discours institutionnels nationaux et européens on a pu repérer la corrélation entre la mise en place de la mesure et d'autres ambitions notamment celle liée à la volonté d'introduire un nouveau référentiel scolaire, le SCCC qui projette, au niveau européen d'harmoniser les systèmes éducatifs autour de l'approche par compétences qui vise à articuler dans l'enseignement l'apprentissage de savoir, savoir-faire et savoir-être.

La réaffirmation du devoir d'éducation ainsi que les changements formalisés dans la démarche pour évaluer collectivement le comportement des élèves dans les collèges pousse à penser que la NVS vise à anticiper des mutations structurelles et organisationnelles dans ce secteur, conformément aux réformes en vigueur, et qui vise à rendre le système éducatif français plus efficace.

La NVS serait donc porteuse d'une nouvelle conception du civisme, à travers le rôle que l'élève doit jouer dans l'institution mais aussi d'une nouvelle conception managériale dans laquelle l'ensemble des personnels d'éducation, enseignants et vie scolaire doivent prendre en charge son apprentissage civique. L'intégration de ces nouveaux rôles, qui changent le rapport entre les acteurs concernés et l'institution requiert de nouvelles formes de pilotage qu'il s'agira d'identifier dans la suite de notre travail, d'autant que cet objectif semble moins bien assumé par les autorités décisionnaires nationales qu'internationales.

De manière complémentaire et face à l'analyse faite de ces discours, nos enquêtes révèlent un écart éclairant entre la conception et la légitimation institutionnelle de la mesure imposée et la réaction des acteurs de terrain. Visiblement, la conception innovante de la mesure n'est pas partagée par les acteurs qui la considèrent au contraire dangereuse pour les élèves en difficulté, inadaptée à la gestion des incivilités et contraignante sur le plan des pratiques administratives qu'elle implique. Par rapport à son imposition, les acteurs, sommés de l'appliquer légalement ont généralement accepté de la mettre en œuvre, à condition que leurs modes d'application diffèrent du cadre originel de la démarche.

Sa mise en place a connu un cheminement complexe, le plus souvent caractérisé par une réappropriation locale assumée et justifiée de la NVS, guidée par un acteur, généralement le chef d'établissement, pour donner un sens et une légitimité locale au dispositif auprès des chargés d'évaluer et adaptés aux spécificités des établissements en termes de public notamment. Ainsi, chaque collège a sa propre grille de critères conformément à ses représentations de la mesure. La suite de notre analyse interroge logiquement la mise en application personnelle des individus vis à vis du mode opératoire qui a été déterminé dans chacun des collèges.

# Partie 2

# La mise en débat de la NVS ou comment les acteurs de terrain font obstacle à cette mesure

Dans notre première partie, nous avons cherché à mettre en évidence la stratégie communicationnelle politique adoptée par les concepteurs de la démarche pour promouvoir et annoncer le dispositif des instances ministérielles jusqu'aux établissements puis à l'interne des établissements. Cette stratégie d'imposition d'une réforme par le ministre sans concertation avec la communauté éducative a favorisé l'hétérogénéité des modes opératoires de cette réforme nationale.
Dans cette seconde partie, nous voudrions poursuivre et approfondir ces constats en partant d'un angle d'analyse différent. Il conviendra de conduire, en premier lieu, une analyse, à partir des concepts de la « théorie de la traduction », des différentes formes de construits sociaux, élaborés par les différents collèges pour mettre en place la NVS, en déterminant les différentes étapes clés de la traduction, les fondements des formes de compromis entre les acteurs pour appliquer la mesure et les différentes formes d'appropriation mises en place et types de configurations définis par les établissements.
En second lieu, dans le chapitre suivant, on s'attachera à saisir les conceptions de l'éducation défendues et les points de cristallisation entre les différentes entités conceptrices et utilisatrices sur la NVS afin de comprendre la nature des controverses soulevées par les différents acteurs, situés à des niveaux institutionnels différents et de révéler les décalages entre les objectifs affichés de la NVS et son apport réel en tant que solution.
En troisième lieu, nous changerons notre point de vue en nous focalisant sur le cas d'un collège belge ce qui nous permettra de comprendre à quelles conditions la NVS aurait pu devenir une conception innovatrice de l'apprentissage du civisme et faire l'objet d'une mise en place consensuelle si le contexte, les dimensions structurelles et fonctionnelles du système et la gestion du changement avaient été différentes.

Dans le chapitre 3 intitulé « *La NVS : de l'innovation à la conduite du changement* » nous partirons des données et constats recueillis et présentés dans les deux premiers chapitres et plus précisément du second. Notre objectif est de faire apparaître et d'éclairer les différentes figures de construits sociaux formés afin de déceler si les acteurs en charge de la NVS se constituent ou non en réseau autour du dispositif. L'étude de ces construits révèle des éléments de controverses et de tensions entre concepteurs et utilisateurs de l'innovation. Ce travail permettra d'identifier puis d'approfondir des disjonctions idéologiques dans le chapitre suivant.
Dans ce chapitre 4 intitulé « *De nouvelles références pour une autre vision de l'éducation : l'approche par compétences et l'évaluation formative* », nous analyserons plus spécifiquement le rapport que les équipes pédagogiques et éducatives entretiennent non seulement avec la gestion des violences scolaires mais surtout avec la gestion éducative et la prise en charge de l'évaluation. L'étude de la gestion des incivilités au collège nous amènera à analyser plus en profondeur la manière dont chaque acteur de chaque entité conçoit le sens de sa mission éducative et le rôle de l'institution scolaire. La recherche de mise en concordance du vécu et des représentations des acteurs introduit un questionnement sur les valeurs et en particulier autour du rapport conflictuel entre instruire, former et éduquer et des attentes des acteurs quant à l'évolution du système éducatif. A travers la NVS, on assiste à l'introduction simultanée de nouveaux principes, ceux propres au nouveau référentiel Socle Commun de Connaissances et de Compétence (SCCC), à l'évaluation

formative et à l'injonction d'autonomie des établissements et de responsabilisation individuelle des élèves et des enseignants, ces principes sont imposés sans être expliqués et discutés. La stratégie conduite trouve sa légitimité dans l'introduction d'une nouvelle logique managériale, qui s'inspire des modes de gestion économique, tente d'imposer un pilotage par les résultats et privilégie l'action au détriment de ce qu'elle produit. L'approche de l'éducation comme bien commun est alors reconsidérée au niveau politique mais cette vision heurte la majorité des membres de la communauté éducative, ce qui explique les blocages dans le processus de diffusion de l'innovation.
En troisième lieu, dans le chapitre 5, l'analyse d'un cas de collège belge, qui a expérimenté une évaluation des attitudes des élèves, conformément aux recommandations du SCCC et selon des modalités différentes des cas français observés ouvrent de nouvelles interrogations pour penser les facteurs de réussite d'une telle innovation, montrant l'efficacité de la concertation, d'une gestion décentralisée assumée, d'une gestion par l'expérimentation et l'efficacité de l'application d'une nouvelle forme de pilotage pour gérer l'échec scolaire.

Nous pourrons mettre en évidence les univers de référence mobilisés par des entités hétérogènes (Ministère et communauté éducative) pour légitimer leurs pratiques face à la NVS. Nous chercherons ainsi à démontrer que l'institution ministérielle française cherche, à travers la NVS, moins à introduire une innovation pédagogique qu'à anticiper ou du moins provoquer certains changements de pratiques pour légitimer un nouveau mode de structuration du système éducatif sur le plan gestionnaire et idéologique qui rompt avec les références habituelles. Le Ministère est porteur d'un système de représentation tourné vers la défense d'un modèle économique, politique et éducatif, compétitif qui aspire à une uniformisation des modèles européens. Le Ministère cherche une redéfinition des frontières en raison de la complexification et de la diversité des acteurs qui gravitent et influent sur le système éducatif aujourd'hui. Les instances conceptrices aspirent à ce nouveau référentiel qui n'est pas partagé de tous.
En effet, la communauté éducative mobilise selon nous des formes de rationalité différentes de l'institution, basées sur la défense d'intérêts éducatifs, de valeurs civiques qui visent à protéger leur identité. Nous postulons l'idée que l'arrière-plan du processus de traduction utilisé par les instances conceptrices jusqu'au personnel d'éducation révèle des intérêts et des représentations du monde des acteurs différents qui se construisent aussi en relation avec ce monde d'appartenance. Nous défendons également l'idée que l'univers de chacun résulte d'efforts d'interprétation liés aux incertitudes de la NVS qui conduisent à des modes de traduction.
L'univers n'étant pas stabilisé, nous considérerons avec intérêt les contraintes liées à l'imposition de la NVS qui participent de la redéfinition des règles du jeu et des compromis dans le système éducatif français.

# Chapitre 3

# La NVS : de l'innovation à la conduite du changement

Ce chapitre 3 va être consacré à l'analyse du processus d'innovation de la NVS. Pour cela, nous allons nous réapproprier les fondements de la sociologie de la traduction, en étudiant la construction et l'élaboration progressive de cette démarche propre à la NVS par les acteurs, grâce à l'explicitation des chaînes de traduction et des stratégies d'acteurs. C'est à travers l'analyse de ce processus d'un point de vue communicationnel que nous pourrons interpréter la manière dont le dispositif a d'abord été conçu, présenté puis approprié et réinterprété par les acteurs de terrain.
Nous avons montré dans la première partie que la démarche communicationnelle adoptée par les instances conceptrices ministérielles françaises a eu tendance à favoriser une approche ambivalente de la disposition par les acteurs de terrain, éloignée des spécifications du cadre formel.
Par rapport à ce processus complexe, l'approche de la traduction peut aider à saisir la manière dont les « appliquants » de la NVS tentent de négocier et de trouver des compromis acceptables pour introduire un dispositif imposé dont ils ne saisissent pas toujours le sens, la controverse autour de ce sujet devient alors centrale. L'étude des représentations éclairera également le sens donné aux actions et les formes de réappropriation diversifiées adoptées par les différents acteurs en situation.
Nous chercherons dans ce chapitre et le suivant (4) à répondre à l'hypothèse suivante :
*« La confusion des enjeux politiques nationaux (répondre à la hausse des incivilités via de nouvelles formes de gestion des établissements) et des enjeux éducatifs locaux (inventer de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques constructives pour réguler les incivilités) hypothéquerait l'application de la disposition et son appropriation par les acteurs.*
*Peu désireux d'être tenus pour responsables de problèmes qui échappent largement au système éducatif et globalement hostiles aux pressions néo-libérales qu'elle leur semble refléter, les communautés éducatives s'opposeraient à une disposition dont, par ailleurs, ils considéreraient qu'ils n'ont pas les moyens humains et financiers nécessaires pour la mettre en œuvre. La question sera alors de savoir par quelles voies ils font obstacle à son application ».* Pour vérifier dans sa globalité cette hypothèse, il nous faudra poursuivre dans le chapitre 4 l'étude des conflits de représentation des acteurs par rapport à certains éléments de débat soulevés par l'introduction de la NVS, et les contradictions induites par l'opposition de deux modes de management que l'application de cette disposition révèle, analysées dans le chapitre 6.
Par ailleurs, cette partie apportera les analyses qui nous permettront de confirmer si oui ou non « *la décision concernant la NVS, s'inscrit dans la politique ministérielle, en vue de renforcer l'existence de collectifs d'enseignants et de responsables administratifs jouissant d'une certaine autonomie locale et mettant à profit les modes de communication et d'information qu'ils sollicitent pour engager des modes relativement poussés de coopération et définir des politiques d'établissement, et spécifiquement pour la NVS définir un indicateur de mesure pour évaluer les élèves, la directive n'imposant pas une grille nationale nécessite de fait des ajustements locaux ».*
L'analyse de la traduction et de la réappropriation de la NVS par les acteurs rend compte de la persistance de la logique prescriptive de la hiérarchie traditionnelle. Le chapitre 6, de la troisième partie, a pour objectif de mettre en évidence la concomitance des deux modes de management parallèles.
La redéfinition des contours de la NVS par les acteurs, leurs réajustements en réaction à la conception et à la légitimation de cette disposition, peut correspondre, à la fois aux intérêts institutionnels de niveau macro (Ministère et politique de gouvernement) et à ceux du niveau méso (établissement scolaire), même si de chaque côté, ce sont des facteurs différents qui sont considérés.
Au niveau macro, l'instance ministérielle diligentée par le gouvernement, à travers l'introduction

d'une telle innovation dans les collèges, cherche à provoquer des changements, qui bien que progressifs et lents, se produisent en situation et qu'une analyse de la traduction est susceptible de révéler. Au niveau méso des établissements, le mode de management prenant en compte les intérêts défendus et les représentations que les différents acteurs se font de la NVS peut dans certains cas favoriser des stratégies et des mises en place pour appliquer la mesure selon leur propre conception.
Pour répondre à ces deux hypothèses, l'analyse du construit social proposé par la théorie de la traduction, consiste à suivre les actions des acteurs vis-à-vis du dispositif, afin de cerner si se réalise l'élaboration de l'acteur-réseau ou si l'intégration de l'innovation reste incertaine par absence de synergies d'acteurs constructives. Nous déterminerons ainsi la nature de ce processus qui peut être différent, en fonction du choix de traduction entrepris par les acteurs de terrain.
Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Dans quelle mesure l'introduction de la NVS participe de la recomposition partielle des relations entre les acteurs ? Dans quelle mesure ces recompositions participent à la redéfinition du système éducatif, à la modification de la représentation que les acteurs en ont et du rôle qu'ils ont à jouer ?
Nous complèterons cette étude précise des 12 cas investigués par une mise en perspective des dynamiques en jeu, mises en scène par la NVS, afin de déceler dans quelles logiques plus globales elles s'inscrivent.

## 3.1 Le cadre d'étude et les emprunts théoriques

Dans le cadre de l'étude ici conduite, nous prolongeons l'analyse introduite dans le chapitre 2 en privilégiant une approche organisationnelle des processus communicationnels. Nous utiliserons la centaine d'entretiens semi-directifs du corpus d'enquête que nous avons conduits et les observations et constats recueillis dans les 12 collèges français (Annexe 28 et 29-Volume 3-CDROM). En Annexe (n°25-26 et 27-Volume 2) figure un ensemble de tableaux récapitulatifs. Ces tableaux mettent en évidence, pour chaque collège, les actions et représentations des acteurs quant à la NVS et au processus d'innovation. Nous avons identifié trois types d'approche (Annexe 27) :
- l'approche organisationnelle du dispositif, ces acteurs soulignent avant tout les conditions et modalités d'organisation de la NVS,
- l'approche idéologique, ces acteurs défendent à l'égard de la NVS un système de valeurs qui leur est propre et auquel ils se rapportent,
- l'approche éducative, ces acteurs mettent en avant l'idée de l'institution qu'ils défendent et le sens qu'ils donnent à leur mission.
Ces trois axes de points de vue réfèrent à trois niveaux d'analyse : l'organisation de la démarche, les valeurs défendues par les acteurs, et les pratiques professionnelles qu'ils adoptent à l'égard du dispositif, suite au processus de traduction adopté dans chaque collège vu dans le chapitre 2, deviennent des outils d'analyse permettant de dégager les construits sociaux élaborés et de repérer ce qui, pour chacun des cas, conduit à une forme de consensus ou au contraire à des tensions.
Ces interrelations entre les différents éléments organisationnels, idéologiques et éducatifs et la manière dont ils influent sur les stratégies des acteurs en favorisant un choix différent de systèmes de références sont au fondement des constructions de configuration d'acteur diverses (acteur-réseau) et permettent de mettre en évidence le processus de traduction adopté par chaque principal de collège à l'annonce du dispositif (Annexe 25 et 26-Volume 2), c'est pourquoi lors d'un premier travail d'analyse des données de terrain (Annexe 26) nous avons croisé ces données avec celles concernant le contexte des établissements, comme nous l'avons relevé dans le chapitre 2 (2.1).
Ces analyses fouillées sont reprises de manière synthétique dans ce chapitre.

*La sociologie de la traduction*

Dans le cadre de cette analyse, nous trouvons pertinent de nous référer aux travaux relatifs à la sociologie de la traduction (Akrich, Callon, Latour, 2006) qui défend une approche du construit social qui consiste à suivre les acteurs (et les actants) dans leur action, ici relative à l'introduction de la NVS dans les collèges. Ces auteurs proposent ainsi un renouvellement de l'analyse sociologique classique en donnant l'opportunité de saisir la manière dont la traduction interroge le lien social, les usagers, les dispositifs, les pratiques. Cette théorie prend en compte dans son analyse, tant les humains que les objets non-humains et les discours, ces chercheurs réfutant l'idée de séparation des entités comme « nature et société », « technique et social », « politique et science ». Ils conçoivent le monde comme un « réseau », dans lequel ce qui fait le social est représenté à travers la notion d'« association ».
Dans notre cas, nous allons tenter de voir si les acteurs se constituent en réseau pour mettre en place et appliquer la NVS. Nous avons tenté dans le chapitre 2 de mettre en relation les différentes entités qui gravitent autour de la mesure afin de voir quelles relations elles entretiennent entre elles.
Dans ce chapitre nous allons d'abord focaliser notre analyse sur les opérations de traduction permettent d'effectuer un lien entre des activités hétérogènes.
Lors de ces opérations, les acteurs (individuels ou collectifs) se posent en porte-parole et traduisent la volonté de collectifs, tentant également d'enrôler de nouveaux acteurs. De la même façon, un fait scientifique résulte d'une série de traductions (inscriptions) qui font également apparaître le réseau dans lequel il fait sens et se stabilise. Les connaissances circulent ainsi par « traductions » successives mais leur certitude peut toujours être remise en cause par des controverses, ce qui permet de voir comment les acteurs traduisent leurs positions dans le débat.
Y'a-t-il un acteur qui accompagne et guide la réappropriation locale de la NVS? Quelles conséquences le processus de traduction peut-il avoir sur la coordination de l'action des acteurs? Dans quelle mesure et à quelles conditions la traduction de la NVS sur le plan local exerce-t-elle une influence sur les construits sociaux? Dans quelle mesure et à quelles conditions ce processus de traduction détermine les conduites de processus d'innovation ou de dérégulation?

La notion de controverse, dégagée par ces auteurs, nous apparaît fort utile pour notre analyse. Par la controverse s'élaborent les faits qui se stabilisent lorsqu'un consensus ou un compromis est trouvé même si il peut à tout moment être remis en cause. Selon ces auteurs, le processus d'innovation s'achève quand le dispositif innovant ne génère plus de revendication susceptible de défaire le réseau. Ce qu'ils nomment « la robustesse » du fait est ainsi assujettie à l'irréversibilité du réseau. Les interactions successives d'actants hétérogènes représentent le lien social dans la mesure où toute action impliquant l'ensemble du réseau a une incidence sur les composantes du réseau qui mobilisent une force collective, un système de compétence.

L'évolution des travaux du centre de sociologie de l'innovation révèle une volonté d'enrichir l'analyse des dynamiques, pour prendre en considération l'amplitude des relations qui se nouent dans un champ qui dépasse aujourd'hui les réseaux scientifiques et techniques, ce qui nous permet de légitimer la réappropriation des fondements de la traduction pour analyser notre objet de recherche. Les travaux de la traduction vont nous permettre de voir si dans les établissements il y a, à propos de la NVS formation d'un réseau, et si celui-ci porte ou non l'innovation et comment.

*Cadre méthodologique pour conduire l'analyse*

L'enrôlement, un des concepts majeurs de la théorie de la traduction, a l'avantage de favoriser la compréhension des mises en relation entre les acteurs décidées à l'interne, pour susciter la prise en charge de la NVS. Cet enrôlement va mettre en évidence les points de convergence ou de

divergence entre les acteurs appartenant à des entités hétérogènes et mettre l'accent sur leur positionnement. De plus, les controverses soulevées permettent d'identifier, soit les facteurs mis en avant pour favoriser la stabilisation d'un potentiel consensus, soit les éléments suscitant la conflictualité et expliquant les blocages du processus d'innovation.
Notre objectif consiste donc à repérer les chaînes de traduction envisagées ou crées dans un double sens (Annexe 25-Volume 2, Analyse des Etapes de la Traduction par collège):
-celui de traduire « ce que veulent les autres »,
-celui d'étudier les déplacements des acteurs, c'est à dire la manière dont ils ajustent leurs pratiques et le sens qu'ils donnent à leurs actions.
M. Callon (2006), définit la traduction comme « un mécanisme par lequel un monde social et naturel se met progressivement en forme et se stabilise ». La pertinence de ce concept vient de sa capacité à mettre en lumière le passage graduel « des négociations locales entre micro acteurs à des négociations plus stabilisées au niveau de macro acteurs afin d'identifier un processus d'émergence d'une réalité nouvelle que nous identifierons » par la suite.
Notre objectif nécessite donc de suivre les différents acteurs concernés dans leur manière d'annoncer le dispositif, de le recevoir et de se le réapproprier en explicitant les raisons qui les poussent à adopter des pratiques diversifiées dans la mise en place de la NVS et le sens de ces actions.
Nous allons construire notre plan autour de deux étapes qui suffiront à identifier les différentes configurations d'établissement et à dégager les figures de configuration construites. Ces étapes sont toutes liées les unes aux autres et découlent les unes des autres.

*TRADUCTION / ENROLEMENT*
Nous analyserons ici les différentes traductions choisies par la direction de chaque collège (Annexe 25). Nous verrons ainsi quel mode de management est prisé par la direction pour co-construire la réforme localement, répartir les rôles, et définir le mode opératoire de la NVS, étape correspondant à « l'enrôlement ». Nous analyserons les tentatives de réappropriation locale de la NVS que nous croiserons avec les éléments relatifs au contexte des collèges. Nous avons déterminé quatre sous-familles :
- les collèges qui ont pu mener à bien le processus de traduction et de concertation
- les collèges confrontés à un « blocage » en termes de concertation
- les collèges qui se sont vus imposer une idée de la NVS par la direction sans concertation
- les collèges dans lesquels le collectif d'enseignant a décidé sans que la réforme ne soit au préalable réappropriée par un membre de la direction
Il s'agira donc ici de rappeler la première opération de traduction privilégiée par les concepteurs de la démarche en expliquant la manière dont le processus a été annoncé, les raisons de ce choix et la manière dont les instances conceptrices envisagent le rôle de chacune des entités qui participe et les relations qu'ils doivent entretenir (attentes institutionnelles) formulées dans le BO.
Nous expliquerons ensuite comparativement au cadre formel quelle stratégie la direction a adopté localement pour que les acteurs mettent en place le dispositif, comment ils se le réapproprient et si cette réappropriation locale est intelligible pour les « appliquants » ou si elle diffère du texte officiel.

*CONTROVERSE / COMPROMIS*
Nous verrons ici comment les consensus se construisent entre des acteurs appartenant à des entités différentes (Annexe 25), comment les acteurs tentent de négocier et de trouver des compromis acceptables pour appliquer la réforme et la rendre plus évocatrice de leurs points de vue. Nous déterminerons quelle influence exerce l'environnement des collèges et le processus de traduction dans la recherche de l'accord.
Nous avons également identifié des sous familles pour analyser sur quel type de compromis repose

l'accord sur la NVS :
- les collèges pour lesquels le compromis NVS est trouvé quelles que soient les raisons mises en avant
- les collèges qui ne trouvent pas de consensus concernant l'appropriation de la NVS mais qui appliquent la NVS à minima
- les collèges qui ne trouvent pas de consensus car s'affrontent dans leur établissement des systèmes de valeurs différents

L'idée de cette étape consiste à comprendre comment la direction tente de faire accepter les nouveaux rôles et par quels moyens elle cherche une stabilisation de l'accord. Nous identifierons à quels types de résistance le projet peut être confronté du point de vue de la communauté éducative à travers l'analyse des rapports de force qui se mettent en place.
Ces rapports de force sont révélateurs des négociations mises en place pour redéfinir des rôles plus en adéquation avec la réalité et avec les représentations que les acteurs ont de leur rôle et mission.
Nous étudierons comment les acteurs décident d'appliquer la NVS (innovation, détournement ou application stricte), comment ils se mobilisent (acceptation ou rejet), quelles opérations d'interposition ils utilisent (individualisme, application a minima) tout en tentant d'évaluer les raisons des formes de résistances (controverses sur la NVS, la politique managériale interne ou sur la politique institutionnelle).

L'apport de cette théorie dans les organisations permet de comprendre comment des acteurs appartenant à la même organisation adoptent des attitudes qui mettent en scène des acteurs institutionnels et des utilisateurs dont les enjeux et les univers d'appartenance divergent. Cette analyse sociologique par étapes successives et croisées nous permettra de saisir les construits sociaux de la conception à la diffusion de la NVS. Nous mettrons en lien la conjonction de facteurs qui influent sur le choix des pratiques des acteurs afin de cerner les configurations de collège qui facilitent le consensus ou au contraire qui ont tendance à cristalliser des relations de conflits.
Ces étapes vont nous permettre de voir, comparativement à ce qui a été consigné dans le cadre formel du BO, dans quel cas la NVS apparaît ou non intelligible aux acteurs et comment la traduction de la NVS, liée à la configuration des différents collèges induit des pratiques différentes en fonction du type de consensus trouvé entre les entités. Sur quels éléments ou paramètres, les acteurs trouvent-ils un accord? Dans quel cas la NVS est-elle strictement appliquée, dans quel cas elle aboutit à un dévoiement du cadre ?
Cette étude comparative nous permettra de comprendre de quelle manière le processus d'innovation relatif à la NVS se stabilise, les contradictions et les clivages que la disposition met en valeur et de rendre compte des usages et des pratiques découlant des actions entreprises.
Ainsi, grâce à cette analyse, nous proposons une approche d'un processus d'innovation fondé sur un travail d'enquête approfondi.

Grâce à cette analyse, qui appréciera la conception et la mise en place de la NVS dans 12 établissements scolaires français, nous pourrons mieux saisir la nature des controverses entre les concepteurs et les utilisateurs de la démarche mais aussi entre les différentes entités à l'interne des collèges situés à des échelons hiérarchiques différents et qui défendent des intérêts propres, et que nous reprendrons dans le chapitre suivant.
Dès ce chapitre, nous relèverons les représentations des acteurs (Annexe 27-Volume 2), identifiées en référence aux travaux issus du courant des conventionnalistes, représenté par des auteurs comme L. Boltanski, L. Thévénot (*De la justification. Les économies de la grandeur*, 1991) ou encore J.L. Derouet (*Ecole et Justice*, 1992) dont les analyses permettent de relever les univers d'appartenance mobilisés par les acteurs. Concernant la NVS, nous nous limiterons aux univers communautaire, civique ou managérial, que les acteurs mobilisent pour s'orienter dans des situations d'incertitude, justifier leur positionnement et coordonner leurs actions. Leur utilisation facilitera l'analyse des

compromis acceptables, trouvés pour appliquer la réforme ou dénoncer au contraire ses points de cristallisation. On peut d'ailleurs envisager des formes de coordination de l'action sans pour autant qu'il y ait accord, ce qui dans le cadre de la NVS, est une hypothèse que nous envisagerons.
La NVS est porteuse de valeurs civiques et républicaines telle qu'elle est conçue et promue par ses concepteurs. Or, sur le terrain, sa mise en place fait intervenir des systèmes de représentation portant sur des valeurs managériales et politiques.
Nous creuserons l'analyse de ces représentations et des points de cristallisations révélés dans le chapitre suivant (4) et le chapitre 7 et que les apports théoriques du courant issu des conventionnalistes et de l'industrialisation de la formation devraient nous aider à définir et interpréter.

## 3.2 La NVS, une innovation dérégulante

Cette partie va exposer le cadrage relatif à la traduction, première étape que nous présenterons par la suite.
Les théoriciens fondateurs de la sociologie de la traduction (M. Callon, B. Latour et M. Akrich), ont mis l'accent sur la science en train de se faire et la dynamique des réseaux sociaux constitués à cet effet, ce choix leur a donné l'occasion d'apporter des éclairages fondamentaux sur l'analyse du processus de traduction et des stratégies d'acteurs qui participent à l'élaboration et à la consolidation d'une innovation. La NVS, comme innovation « pédagogique » et « organisationnelle » introduite dans le système éducatif français est intéressante à étudier dans la mesure où elle s'inscrit dans une dynamique de changement du mode de conception managérial qui vise à régir tant la gestion des incivilités que les pratiques pédagogiques. Les controverses liées aux évolutions de cette innovation, controverses particulièrement vives entre ces concepteurs et leurs appliquants, méritent d'être approfondies, car elles donnent sens aux enjeux et mutations relatifs à l'éducation aujourd'hui. Contrairement à la théorie de la diffusion d'E. Rogers (2003), les initiateurs de la traduction rejettent l'idée que seules les qualités intrinsèques d'une innovation légitiment sa réussite. Les théoriciens de la traduction critiquent cette vision déterministe et postulent au contraire que l'innovation est marquée par une série de transformations depuis sa conception jusqu'à sa réalisation, elle est un construit social fondé sur les négociations entre acteurs qui défendent des intérêts propres et des représentations différentes de l'innovation. Ainsi nous appréhenderons notre sujet à partir de la méthodologie définie par ces chercheurs même si la NVS se démarque des dispositifs techniques ou scientifiques, objets premiers d'analyse des travaux relatifs à la théorie de la traduction. En effet, la NVS, conçue et décidée au plus haut niveau de la hiérarchie politique ministérielle ne s'est pas imposée sans controverses, le corps enseignant la considérant majoritairement comme inadaptée et souvent contraire à la perception qu'ils ont de leur mission de l'école. L'approche communicationnelle prend en compte divers processus communicationnels et entre autres la manière dont les enseignants cherchent à privilégier la relation qu'ils entretiennent avec les élèves pour gérer la dimension éducative, approche que la NVS remet en question. C'est pourquoi, elle a conduit, dans une majorité des cas, à des réappropriations, réadaptations, redéfinitions par les acteurs en charge de son application. Ainsi, la forme et le sens que les acteurs ont donné à cette réforme sont différents du projet initial tel qu'il est formulé dans le BO (Annexe 1-Volume 2). L'analyse des chaînes de traduction va nous permettre de montrer que l'obligation de mettre en œuvre cette innovation est respectée non pas en fonction des qualités de la NVS mais à travers des stratégies des appliquants qui retraduisent l'application souvent en dévoyant le sens premier de l'innovation. Pour comprendre pourquoi la NVS a subi de tels ajustements, comment les acteurs légitiment ces transformations et quel sens ils attribuent à leurs actions, nous allons reprendre successivement deux étapes clés du processus de traduction, à savoir :

- la TRADUCTION et l'ENRÔLEMENT
- les CONTROVERSES et les COMPROMIS

Ce parcours spécifique nous permettra de déterminer la signification des choix des différents acteurs pour introduire et mettre en place la NVS et de spécifier les enjeux stratégiques et opérationnels auxquels ces acteurs font face individuellement et collectivement.
Les facteurs relatifs à l'analyse de la phase préalable contextuelle, réalisée dans le chapitre 2, visant à identifier les différentes entités concernées par la NVS en spécifiant les intérêts de chacun d'eux, seront croisés avec ceux pris en compte à travers l'analyse de ces deux étapes de traduction.

*LA TRADUCTION*

L'objectif de l'analyse de la mise en place et de l'application de la NVS est de saisir comment les acteurs se sont constitués en réseau et comment les entités qui participent au dispositif ont chacune entendu, compris et interprété la démarche de NVS. Pour les auteurs de la traduction, « traduire renvoie à une opération qui consiste à transformer un énoncé intelligible en un autre énoncé intelligible pour rendre possible la compréhension de l'énoncé initial par un tiers ». Dans notre cas, cette opération va consister à voir comment, un acteur en particulier ou le collectif au sein d'un établissement, va traduire la NVS, et à quelles représentations il fait référence pour justifier cette traduction. Nous allons également porter un intérêt aux relations instaurées et points de vue défendus par un leader, le plus souvent le chef d'établissement, pour susciter voire imposer l'émergence d'une forme de traduction à ses équipes et analyser en quoi la définition et la démarche de la NVS sont conformes ou distinctes de celles de la conception initiale (Annexes 25 et 26-Volume 2). L'idée de cette étape est de saisir si la NVS est dévoyée de son sens initial, pourquoi, par qui.
Au-delà, lorsque la NVS est détournée, nous tenterons de comprendre si ce détournement, proposé par un ou des acteurs de la NVS permet aux acteurs de rendre la NVS plus compréhensible et sur quelle type de traduction ils s'entendent ou au contraire se distinguent.
Pour les auteurs, la traduction est réussie si elle n'a pas engendré un détournement de sens. Or, la majorité de nos établissements cherchent un sens détourné et plus intelligible, à leur sens, de la NVS. Toutefois cela ne signifie pas que la NVS ne soit pas plus significative, c'est ce que nous allons tenter de montrer.
La traduction devient une opération permettant, d'établir un lien intelligible entre des activités hétérogènes. Concrètement, il conviendra pour chaque cas de collège de mettre en évidence quelle traduction permet à la direction de faire accepter une mise en application de la NVS en vie scolaire (VS) et chez les enseignants.

L'étape de la traduction vise à comprendre quels processus communicationnels dans chaque établissement scolaire sont au fondement de l'introduction de la NVS. Nous allons focaliser notre attention sur trois éléments en particulier pour tenter de comprendre quelle démarche de construction d'actions de coopération les acteurs ont pu créer pour appliquer la NVS :
-le choix de mode de management des directeurs de chaque collège pour introduire la NVS
-l'enrôlement défini par la direction ou par le collectif pour répartir les rôles et définir les personnes chargées d'appliquer l'évaluation. Cet enrôlement permet de déterminer le mode opératoire de la NVS
-la réappropriation locale du dispositif NVS adoptée par le directeur et les autres membres de la communauté éducative
Il va de soi que nous relierons les processus communicationnels déterminés avec l'environnement des collèges, étudié dans l'étape contextuelle du chapitre 2 (2.1)

Avant de nous concentrer sur la nature de ce processus à l'interne des cas investigués, il nous semble

essentiel d'analyser la manière dont les instances politiques conceptrices ont elles-mêmes choisi d'annoncer le dispositif aux établissements scolaires. En effet, il nous semble que cette première opération de traduction influe directement sur la capacité de réappropriation du dispositif par les acteurs.

## 3.3 Le refus du gouvernement de traduire l'innovation aux établissements scolaires

Au niveau des concepteurs, représentés par le ministre Fillon, puis De Robien et leurs proches collaborateurs, la NVS est légitimée dans le discours institutionnel comme une mesure permettant de réduire les incivilités et de valoriser les élèves qui adoptent une attitude civique et citoyenne conforme aux exigences de l'institution scolaire.
La NVS a été, rappelons-le, instituée à la rentrée 2006 et annoncée par le seul support du BO au mois de juin sans autre forme d'annonce officielle de la part du gouvernement. Les chefs d'établissement ont pu bénéficier à la rentrée d'une réunion habituelle menée par le recteur qui a dû préciser la mise en vigueur de ce projet de loi et en rappeler les fondements principaux d'après certains chefs d'établissement. En revanche, la NVS n'a pas fait l'objet d'expérimentations, ni de spécifications supplémentaires quant aux conditions de sa mise en place, laissées à l'initiative des acteurs sur la base de la directive officielle.
L'analyse de ce choix communicationnel de traduction imposé par les instances décisionnaires nous permet de déterminer que :
-la NVS n'a pas été traduite et explicitée oralement par ses concepteurs mais annoncée dans un cadre formel et légaliste par le BO. Les chargés d'application doivent donc se contenter des quelques consignes édictées dans ce cadre pour appliquer cette directive.
Hormis les trois items d'évaluation, le cadre officiel exige une prise en charge collective de la citoyenneté par l'ensemble des entités (direction, enseignants et vie scolaire) avec la responsabilité de la NVS attribuée aux professeurs principaux (PP). Les pratiques pédagogiques collectives répondent à la volonté européenne de rendre compte de la citoyenneté des élèves comme l'indique l'inscription de la NVS un an plus tard dans le SCCC.
A travers la NVS, le ministre doit répondre aux intérêts nationaux de régulation des incivilités mais aussi à des intérêts économiques et sociétaux plus globaux.

Quel est l'intérêt du recours à une imposition de la directive sans explicitation auprès des publics de professionnels visés?
D'après nos analyses, le type d'annonce officielle de la NVS choisi, qui a fait l'impasse sur l'accompagnement de l'innovation est une stratégie risquée, cependant l'analyse du cadre nous permet d'avancer l'hypothèse que ce choix ministériel pourrait provenir d'une volonté assumée.

Le ministre a construit une mesure sur laquelle il ne souhaite visiblement pas débattre mais qu'il veut voir rapidement instaurée pour des raisons conjoncturelles (chap1/1.1).
- La comptabilisation de la NVS dans le cadre du diplôme national du brevet, permet d'imposer une obligation légale aux équipes facilitant la mise en place de la NVS.
- La liberté laissée aux équipes éducatives pour construire la grille de critères collectivement donne l'impression que le Ministère cherche à compenser ou faire oublier la non-participation des équipes au niveau conceptuel du processus par la demande d'une participation et d'une co-construction collective de la réflexion et de la mise en forme de la NVS au niveau des collèges.
- La construction locale de la réforme impose le partage des responsabilités concernant l'application de la NVS entre concepteurs, qui donnent les principales directives, et les chargés de construire et d'appliquer la directive, qui doivent mettre en pratique collectivement la législation. L'urgence de la

mise en place et le devoir de co-construction de la NVS vont-elles encourager une approche collective et participative des équipes au service d'une meilleure prise en charge des élèves ? Cette stratégie contraint-elle les équipes à une forme de réactivité favorable à des changements de pratiques attendus par les instances nationales et internationales qui critiquent le cloisonnement entre enseignants et administrateurs français ?
- La délégation de l'explicitation de la NVS aux chefs d'établissement répond-t-elle aux demandes d'autonomie et de marge de manœuvre par rapport aux directives des décideurs administratifs locaux?

La volonté de non explicitation de la réforme par les concepteurs et de délégation au niveau local de la charge de recomposition des rôles des acteurs de la communauté éducative et de leurs relations a-t-elle trouvé un écho dans les établissements ? Si le ministre tente ainsi de répondre aux exigences de changements portées par l'institution en se désengageant de ses responsabilités, comment les acteurs de terrain vivent cette injonction ?

Pour reprendre les concepts de la théorie de la traduction, l'institution mène ici un processus de changement ambivalent à la fois descendant et ascendant : descendant dans la mesure où la réforme est imposée d'en haut, ascendant, puisque à l'encontre des habitudes bureaucratiques, le processus choisi en réclamant initiatives et participation des agents de base inverse la dynamique des décisions classiques. Même si la base légale est prescriptive, les règles d'application doivent être déterminées par l'établissement. Dès lors, cette opération de non-traduction viserait à détourner les acteurs de leurs objectifs habituels en bouleversant leur code de référence. Cette déstabilisation étant susceptible de faire émerger une nouvelle réalité structurelle et organisationnelle dans ce secteur, objectif allant dans le sens de l'intérêt ministériel. Nous reprendrons cette idée en profondeur dans la troisième partie de la thèse.
Ainsi, pour le ministre, penser l'adaptation, c'est à dire la mise en forme conjointe du contenu de l'innovation avec son environnement, doit se faire sur le plan local par les acteurs de terrain.
Or la théorie de la traduction démontre l'importance des actions qui permettent à des acteurs défendant des intérêts divergents de se coordonner pour redéfinir l'intérêt commun de cette directive et défendre leurs propres intérêts. C'est pourquoi ces théoriciens insistent sur l'importance du rôle des dispositifs, de l'encadrement pour mettre en relation des individus. Ces structures ont des conséquences sur la nature et le contenu des interactions ainsi cadrées. Dans le cas de la NVS, la loi officielle transmise par le BO suffit-elle à assurer ce cadre?
L'ensemble des acteurs associés à la NVS défendent des intérêts et des systèmes de valeurs particuliers qu'ils apportent dans la négociation et qui vont leur permettre d'accepter ou de refuser certains compromis ou adaptations. C'est pourquoi pour les auteurs de la traduction, la délibération locale est importante. On pourrait alors considérer sur ce point que le contenu de la directive du BO, qui promulgue un débat au niveau local, délégué par le ministre aux chefs d'établissement va dans le bon sens. Les sociologues de la traduction explicitent dans leurs écrits qu'à partir du moment où les acteurs sont dans la capacité de s'exprimer par rapport à l'innovation, l'organisation peut être considérée comme innovante. Dans les cas de figure étudiés, la coordination et la coopération concernant l'innovation peuvent se produire mais la stratégie communicationnelle « d'anti traduction » du ministre déplace le débat. Pour éviter qu'il se focalise sur la question de la légitimité de la NVS, le Ministère a essayé de focaliser la réflexion sur la mise en application de la réforme que les acteurs doivent construire.
Cette méthode biaisée n'est pas sans conséquence sur le processus innovant, aussi nous chercherons à préciser dans quelle mesure la « non-traduction », volontairement instituée par les instances ministérielles, engendre-t-elle des effets sur la manière de procéder des acteurs pour concevoir et mettre en place la NVS ?
A la fin de l'analyse des cas investigués, nous tenterons de voir les corrélations entre ce choix

communicationnel imposé de la part du gouvernement et la manière dont les acteurs se sont réappropriés la NVS. Cette analyse nous permettra également de préciser si l'application de la NVS revêt un caractère « innovant » localement.
La NVS peut-elle être qualifiée « d'innovation pédagogique » en situation ou revêt-elle un caractère différent ? Dans quelle mesure peut-elle être comparée à une innovation? Quels enjeux sous-jacents révèlent les acteurs aux vues des formes de rationalités qu'ils mobilisent? Des points de divergences qu'elle soulève? Que révèlent les pratiques des acteurs?

## 3.4 Etudes des cas : traduction et enrôlement

(Annexes 25 et 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

A partir du processus « d'anti-traduction » que nous venons de mettre en évidence, intéressons-nous à présent à la manière dont les établissements ont choisi de traduire et de se réapproprier le dispositif NVS. Nous allons pour cela privilégier l'explication de la construction du réseau d'innovation et la manière dont l'enrôlement s'est construit. En effet, l'enrôlement implique de comprendre comment se construisent les interrelations qui fondent la construction du réseau d'acteur autour de l'innovation et celles qui, au contraire, vont à l'encontre de cette construction. Dans quelle mesure l'introduction de la NVS est susceptible de produire des synergies entre acteurs au moment de sa réappropriation? Quelle réappropriation de la NVS est adoptée localement ? Cette question générale vise à englober les intérêts de chaque entité, ce que les acteurs de la direction cherchent généralement à faire pour enrôler les acteurs.
Dans toute situation de changement, les auteurs de la traduction expliquent que cette problématisation ne peut s'opérer que sous l'effet d'un traducteur que nous prendrons le temps d'identifier. Généralement il est représenté par le directeur, le principal adjoint, parfois par le CPE et dans certains cas par le collectif. Mais le plus souvent il s'agit du directeur, qui après analyse des conditions contextuelles représente l'acteur le plus légitime. Parfois ce rôle est remis en cause lorsque le directeur vient d'arriver (*Sociologie de la Traduction*, 2006, p.158). Nous verrons dans certains cas (GSV) que la problématisation peut provenir d'un mouvement collectif, c'est alors la communauté éducative qui est au fondement du réseau. Comment le traducteur appréhende-t-il le dispositif et dans quelle mesure son interprétation personnelle de la NVS influe-t-elle sur la réappropriation collective du dispositif par les acteurs?
Pour les sociologues de la traduction, les opérations de traduction se caractérisent par trois propositions :
- je veux ce que vous voulez
- ce que je veux, pourquoi ne le voulez-vous pas ?
- si vous faisiez ne serait-ce qu'un petit détour ?

Ces propositions constituent les moments clés du détournement que le traducteur doit réaliser s'il veut créer de la convergence entre les acteurs d'une situation. Ce détournement ne provoque pas pour autant l'abandon par chacune des parties des enjeux qui sont les siens. Nous verrons si ces cas de figure se confirment. Ainsi, la qualité d'un fait réside dans son processus d'énonciation.
Nous mettrons en évidence les intermédiaires (objets techniques ou êtres humains) qui lient les acteurs entre eux. Souvent il est représenté par le CPE et par le dispositif d'évaluation conçu par les équipes. Le réseau se cimente par les intermédiaires dont la mobilisation dépend de la qualité de l'enrôlement.
L'enrôlement consiste à affecter un rôle ou une mission précise aux acteurs, pour évaluer comment l'innovation fait des acteurs un maillon essentiel d'un système en devenir et non pas les agents passifs d'une structure qui pourrait fonctionner sans eux. L'enrôlement, dans notre cas, est représenté par ce qui permet aux acteurs de se mobiliser autour de la NVS. De l'affectation des rôles

déterminés par un acteur ou par le collectif découle une forme d'implication dans l'évaluation de la NVS. Est-ce que les acteurs sont réellement engagés dans une action ou font-ils de la figuration ? L'enrôlement donne du sens à ce qu'entreprennent les entités du réseau en constitution. Avoir un rôle c'est trouver du sens et de l'intérêt à l'élaboration du réseau. Cet enrôlement n'est pas donné aux acteurs mais doit être construit par eux pour créer de l'engagement.

Pour rendre notre analyse plus lisible, nous avons décidé d'établir quatre axes de regroupement organisationnel liés au processus de traduction.
- a) Les collèges qui ont pu mener un processus de traduction collectivement, qui a abouti
- b) Les collèges qui ont connu à un moment donné de ce processus un blocage pour des raisons que nous expliciterons
- c) Les collèges qui ont mené un processus de traduction imposé du point de vue de la direction
- d) Les collèges qui ont mené ce processus de traduction du point de vue du collectif

*Dans l'Annexe 25, nous avons sélectionné les collèges les plus représentatifs de chacune de ces catégories (StG/V/Na/Ce/H/GSV/StA/Co). Les collèges dont les étapes de la traduction dans leur intégralité n'apparaissent pas en Annexe 25, sont les collèges pour lesquels une analyse synthétique présentée dans ce chapitre nous est apparue suffisante.*

## 3.4.1 Les collèges qui ont pu mener un processus de traduction collectivement, qui a abouti (a)

Nous allons débuter cette analyse avec les collèges qui ont pu mener un processus de traduction collectif qui a pu aboutir à une mise en place de la NVS consensuelle sur le plan du mode de management, de la répartition des rôles et de la réappropriation de la NVS proposés par la direction. Figurent dans cette première catégorie les collèges StG/P/No/V et Li. Ces établissements disposent de configurations contextuelles différentes (chapitre 2/2.1). StG/P et No sont caractérisés par un contexte favorable voire même très privilégié alors que V et Li sont des collèges dits « sensibles ». Toutefois, ces collèges sont tous composés de chefs d'établissement en place depuis des années dont le mode de management est très apprécié par le reste de la communauté éducative.
Les principaux de ces collèges réfléchissent à une forme de réappropriation locale intelligible de la NVS pour les équipes et les élèves. Les acteurs réfléchissent collectivement à une répartition des rôles équilibrée entre VS et enseignants, pour assurer les conditions de justice de l'évaluation. Les équipes ont le sentiment d'avoir une place dans le processus de conception et de décision du choix de mode opératoire de la NVS, la direction n'imposant pas une manière de faire mais guidant une forme de réappropriation. La communauté soutient les pratiques de la direction, impliquée dans la réappropriation et la construction du dispositif. Les relations entre les entités sont consensuelles.
Sur le plan de la réappropriation et de l'enrôlement sur la NVS :

### 3.4.1.1 Collège StG (No n'est pas développé mais fonctionne selon une approche similaire)

(Annexes 25 et 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Pour le principal de StG comme de No, la NVS aurait pu favoriser l'apprentissage des valeurs civiques auprès des élèves. Mais en situation, cette interprétation éducative de la NVS n'est pas pertinente pour ses équipes compte tenu des effets limités de l'apport d'une évaluation sur les élèves. Le directeur pense en revanche que la NVS valorise une majorité d'élèves et qu'elle peut contribuer à responsabiliser les parents comme les élèves sur leurs devoirs. C'est pourquoi il va tenter de faire valoir la NVS auprès de ses utilisateurs, d'un point de vue organisationnel et gestionnaire en

adéquation avec sa recherche d'une meilleure efficacité de l'institution. Dans ce dispositif, le principal s'attribue un rôle de superviseur et de garant de la justification des notes fixées par les PP.
*« C'est un outil de régulation de la mission confiée aux PP au sens où finalement l'aspect positif de la NVS, c'est qu'elle oblige les PP à mettre le nez dans le carnet au moins une fois par trimestre et de se pencher sur les critères comme les oublis de matériel, le travail non fait... »*

La CPE de StG adhère à cette réappropriation gestionnaire du principal. Elle considère les apports organisationnels de la NVS sur le plan de l'harmonisation des pratiques enseignantes. La NVS redistribue équitablement les responsabilités des enseignants sur la gestion de l'éducation alors qu'ils ont parfois tendance à la déléguer en VS. En revanche, si ces apports facilitent les conditions d'exercice pour la CPE, la NVS n'a pas d'effets sur les élèves comme cela est recherché. Pour la CPE, réguler les incivilités dans le cadre de son travail passe par un suivi et un approfondissement avec les élèves, et non par une note qui ne peut prétendre résoudre le problème.
La réappropriation de la NVS par la CPE se fait en adéquation avec les tâches bureaucratiques et administratives qui lui incombent. Son rôle consiste à recenser les absences, les retards et les activités auxquelles les élèves participent puis comptabiliser les points relatifs à son item d'évaluation. Ensuite, ces informations transitent vers le PP, qui à son tour évalue sa partie en y ajoutant celle de la CPE. Les informations de la VS permettent aux PP d'évaluer le plus objectivement possible le comportement global de l'élève conformément à l'importance que la CPE accorde à la notion de justice. La CPE a été chargée de traduire la NVS aux parents d'élèves par le biais d'une circulaire administrative.

*« Ce qui est très positif aujourd'hui, c'est que ça a permis une harmonisation au niveau des pratiques enseignantes, ils décomptent, c'est un suivi plus rapproché des carnets par les professeurs ce qu'ils ne faisaient pas avant, y'a un effet de systématisation et d'harmonisation des pratiques et de la sanction qui pour moi est très bien »*

Le directeur n'a pas pu promouvoir une conception de la NVS fondée sur la valorisation des élèves comme il aurait voulu le faire. Il a détourné le dispositif vers une réappropriation gestionnaire, plus acceptable pour ses équipes. Dans ce collège, la NVS est utilisée au service d'une harmonisation des pratiques enseignantes et représente un outil administratif utile dans le cadre du suivi des élèves à défaut d'avoir pu lui octroyer une réelle portée idéologique ou éducative. La NVS est donc largement détournée de son sens initial, ce qui influe sur la représentation que les acteurs se font de la NVS et sur le sens de leurs actions. Chaque acteur se réapproprie la NVS de son point de vue en fonction de son rôle dans la NVS (rôle administratif de la CPE) ou en accord avec la perception de la gestion de la dimension éducative en classe. Les appliquants ont le sentiment que le travail de la direction et de la VS facilite la prise en charge de la dimension éducative des élèves et que les rôles entre services sont complémentaires sans que la NVS apporte de valeur ajoutée en ce qui concerne les élèves.
Les acteurs n'ont pas traduit la NVS aux élèves par manque de conviction y compris parce que leur engagement et leurs actions habituelles d'accompagnement éducatif envers les élèves sont plus évocateurs pour eux. Un autre point mérite d'être souligné, face à un public scolaire que les acteurs considèrent comme privilégié, la NVS n'apparaît pas comme un besoin et ne provoque pas de force d'entraînement.

*« Qu'on m'impose une directive ne me dérange pas, je suis un bon soldat (...) je respecte ce qui vient d'en haut mais je m'en arrange voilà » (PP HG)*

Deux cas marginaux n'adhèrent pas à la conception gestionnaire de la NVS du chef d'établissement. Pour le PP d'Art plastique syndiqué, cette interprétation s'oppose à la manière dont il perçoit le sens

de sa mission éducative et pédagogique dans sa discipline d'enseignement. Il n'y a donc pas de traduction possible de la NVS pour lui, si ce n'est par ses aspects négatifs. En fait, il adhère à l'approche critique développée par la FCPE qui a réussi à enrôler cet acteur sur le non-sens de la NVS. La FCPE a été un relais de communication très important de critique de la réforme, demandant à la communauté éducative de s'opposer à sa mise en place. La réinterprétation de la NVS comme une mesure anti-éducative et anti-pédagogique se fait en référence à son appartenance syndicale et la vision que cet acteur a de son métier.

*« Refuser d'être Professeur Principal, c'est résister à cette vue réductrice de l'enseignant. On peut ne pas avoir les mêmes objectifs que ceux du gouvernement mais on doit s'affirmer en tant qu'enseignant pour aider les cas en difficultés et quand on voit des procédures comme la NVS, qui officiellement excluent du système les mauvais élèves, on ne peut l'accepter »*

L'ASSED est quant à elle déstabilisée par ce qu'elle considère comme un manque de considération et de soutien de la part de sa hiérarchie. Les ASSED doivent saisir les NVS dans le logiciel sans participer au dispositif. Cet ordre de saisie marque leur éviction par rapport à l'organisation globale de la NVS et le manque de considération et de confiance de la CPE vis-à-vis des ASSED. La CPE invoque leur manque de compétence et de formation en dehors de la surveillance pour gérer la NVS. Elle se sert des ASSED pour gagner du temps au niveau administratif sans les intégrer dans le processus.

*«Je me sens subalterne, je ne peux pas vraiment prendre des initiatives »*

### 3.4.1.2 Collège V

(Annexes 25 et 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

La direction de V (principale et adjoint (PA)) voit la NVS comme une mesure visant à valoriser les actes civiques des élèves, elle cherche à faire adhérer le personnel à cette idée. L'évaluation du comportement constitue pour ces deux acteurs un outil au service de l'apprentissage et de l'acquisition d'un socle de valeurs sur l'engagement, la démocratie, le savoir vivre et la citoyenneté. La PA revendique aussi l'intérêt de la NVS comme un bilan du comportement des élèves qui reconfigure les rôles au profit d'une contractualisation des enseignants et des parents sur la gestion de l'éducation des élèves. Une enseignante d'anglais approuve aussi cette idée d'une NVS visant à responsabiliser les parents d'élèves sur leur devoir.
La direction de ce collège incite les acteurs à réfléchir sur des pratiques pertinentes d'évaluation du comportement des élèves en construisant une grille de critères qui soit la plus juste possible et qui recouvre un sens pour les élèves. Un enseignant a émis l'idée « d'auto évaluer » les élèves en plus de l'évaluation NVS menée par les enseignants. Cette idée a été unanimement reconnue comme pertinente et conforme aux exigences de la direction qui attend de ses équipes une intégration des élèves dans le processus d'évaluation pour le rendre plus évocateur. Après avoir accompagné la mise en place de la NVS, la direction a délégué la médiation du dispositif au CPE. La direction assume son rôle de traducteur, de coordinateur de l'action entre des services différents (VS et enseignants) vis à vis de la NVS tout en laissant les acteurs décider aussi de la manière dont ils veulent donner forme à la mesure.
La qualité des intermédiaires tels que le dispositif d'évaluation et d'autoévaluation qu'ils ont créé collectivement représente pour ce collège le moyen de valoriser une majorité d'élèves et d'octroyer à la NVS un caractère pertinent qui dépasse les spécifications administratives du cadre officiel par l'intégration de pratiques innovantes. D'ailleurs, les acteurs de ce collège sont les seuls à intégrer les élèves dans cette l'évaluation NVS.

*« A partir du moment où c'est concret et que l'élève connaît pertinemment la valeur de sa note, on peut l'utiliser comme outil vis-à-vis des élèves et des familles, tout à fait. » ; « Je supervise la mise en place au départ mais on a entièrement confiance envers les professeurs »*

La CPE souligne l'apport de la NVS sur les élèves qui monopolisent peu l'attention généralement. Elle soutient l'intérêt de la NVS pour responsabiliser les enseignants sur la gestion de la dimension éducative. Elle garantit l'harmonisation des notes fixées en donnant les informations nécessaires à l'évaluation des PP, conformément au rôle que lui a suggéré la direction. Elle doit porter une attention au respect des valeurs civiques et d'égalité entre les élèves par un regard différent de celui du PP dans sa classe pour rééquilibrer les notes en faveur d'une évaluation objective du comportement des élèves dans l'enceinte du collège. Ce rôle central quant à l'application de la NVS, différent de celui des enseignants, lui confère une position d'intermédiaire en adéquation avec sa défense de valeurs civiques.
Elle se réapproprie la NVS comme un outil disciplinaire en restant centrée sur le respect de la procédure conformément à la gestion de son service, c'est-à-dire en qualité de CPE. Elle revendique la pertinence de leur mode de fonctionnement, la pratique de l'autoévaluation permet aux élèves de calculer eux-mêmes leur NVS tout en ayant accès à sa justification. Cette volonté de prouver que la NVS ne repose pas sur une conception arbitraire provient de ce souci premier de lutter contre les injustices sociales, ceci d'autant plus que leur profil d'élèves l'impose.

*« Ma grille me convient parfaitement et je pense qu'elle est bonne donc je regrette qu'elle ne soit pas nationale (...) Si tout le monde jouait le jeu, ce serait formidable et elle voudrait dire quelque chose cette note. Pour nous, elle est significative, pour les élèves aussi »*

Les personnels de V respectent les efforts et la force d'engagement et de lutte de la direction contre les discriminations. La volonté de sortir les élèves de leurs problématiques sociales assure la mobilisation des équipes. La NVS est justifiée, les élèves ont leur place dans le processus d'évaluation. Leurs pratiques innovantes d'autoévaluation minimisent les risques d'injustices de cette évaluation chiffrée du comportement des élèves sur les cas problématiques et valorise la majorité d'entre eux. La NVS coordonne le travail entre les entités au service d'une cohérence vis-à-vis des élèves et d'une plus grande efficacité de la prise en charge opérationnelle des incivilités. Ce travail collectif permet d'assurer en outre une évaluation globale et non arbitraire en adéquation avec son souci de justice et d'équité.
En revanche, contrairement à la direction, les enseignants ne la présentent pas comme un outil intéressant auprès de leur public d'élèves. Ils leur expliquent la procédure et les règles à respecter mais sans réelle portée idéologique.
La traduction relative à la valorisation de la NVS diffusée par la direction n'a pas subi de réel détournement par les équipes. La direction a réussi à enrôler les acteurs sur l'intérêt éducatif de la NVS comme un outil de valorisation des élèves et sur son intérêt managérial à travers les pratiques collectives, la répartition des rôles et les dispositifs d'évaluation. En revanche, l'énoncé relatif au discours institutionnel sur la NVS comme régulatrice des incivilités n'est intelligible par aucun acteur de ce collège. Cette conception s'oppose à leur investissement quotidien auprès d'élèves en grandes difficultés.
De cette affectation des rôles entre superviseur (direction), harmonisateur (CPE), évaluateurs (PP) découle l'implication des acteurs dans l'intérêt des élèves. Les entités de ce collège sont actives, même si elles remettent en cause l'intérêt idéologique de la NVS sur les cas difficiles. L'enrôlement donne un sens éducatif et fonctionnel à la NVS dans ce collège.

*« C'est un outil intéressant quand même si on prend le temps » (PP Anglais)*
*« Il n'y a pas de place à l'arbitraire, les élèves, leurs parents et les autres professeurs sont capables*

*de savoir pourquoi l'élève à telle note », « Alors pour valoriser les comportements je trouve que ça marche bien parce qu'on a instauré les bonus aussi et je trouve que pour tout ce qui est investissement dans le collège, il y'a beaucoup d'élèves qui se portent volontaires pour faire des activités qui concernent la communauté et de ce côté-là, elle est très positive »*

Seule une enseignante de SEGPA n'adhère pas à cette réappropriation locale collective de la NVS comme valorisante pour les élèves. L'inadéquation de la NVS sur le profil d'élèves SEGPA qu'elle doit gérer influence son manque d'adhésion. Même si elle critique les effets de cette note, elle reconnaît l'effort de la direction sur cette tentative de réappropriation locale de la NVS. Elle gère quotidiennement la dimension disciplinaire de ses élèves par une approche éducative humaine et relationnelle dans laquelle la NVS n'a pas sa place.

*« Ces élèves cumulent tout, ils sont en retard, ils n'ont pas leurs affaires et en plus ils perturbent le cours...donc on arrive très vite à des valeurs négatives donc je leur mets un minimum mais la note n'a pas de portée »*

### 3.4.1.3 Collège Li

(Annexe 26-Volume 2 (grille d'analyse)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Dans ce collège, l'adjoint (PA) approuve au départ la volonté institutionnelle de considérer « la globalité » du jeune grâce à la NVS. Cette démarche correspond à la manière dont il conçoit l'efficacité de l'institution scolaire à travers l'apprentissage formatif par compétences. La NVS est porteuse de sens pour lui sur le plan idéologique et éducatif, sachant que, contrairement aux autres acteurs, il a bénéficié d'autres sources de traduction (celle du recteur et de son groupe de réflexion) qui ont influencé son jugement positif sur la réforme. En revanche, il reconnaît qu'il est difficile de mener une réflexion intelligente et de créer un consensus, vu la manière dont elle a été imposée par l'institution politique.

Face à la manière dont les acteurs l'appréhendent, la traduction relative à la valorisation de la NVS sur les élèves ne mobilise pas la communauté éducative de ce collège. De fait, le PA transforme cette conception et tente de réinterpréter et de faire valoir l'utilisation de la NVS d'un point de vue gestionnaire et disciplinaire (comme pour StG).

Ce choix est révélateur de sa conception managériale efficace et civique. Si la NVS n'est pas porteuse de valeurs éducatives pour les acteurs, elle peut néanmoins être au service d'une certaine harmonisation des pratiques enseignantes et représenter un outil d'aide à la gestion disciplinaire qui peut être pertinent.

Pour le PA la NVS peut constituer un moyen de dialoguer avec les élèves et leurs parents comme pour V, la note étant justifiée. Elle peut permettre aux élèves d'acquérir des valeurs citoyennes en tirant des enseignements de leurs erreurs. Cette transmission dépend de la volonté de la communauté éducative et relève de son devoir. La NVS peut faciliter le suivi disciplinaire des élèves, contribuer à mieux identifier leurs problèmes et chercher des solutions plus adaptées.

Le PA tente de donner du crédit à la réappropriation disciplinaire de la NVS conformément à la manière dont elle peut être utilisée dans ce collège à défaut de lui octroyer une réelle portée idéologique. A titre personnel, il utilise l'argument de la NVS différemment selon les niveaux, comme une menace pour les 6eme/5eme, et en rapport avec les enjeux de l'orientation pour les 4ieme/3ieme. Dans tous les cas, la NVS doit être expliquée aux élèves et aux parents.

*« Si on avait voulu aller très loin dans la réflexion sur la NVS, on aurait pu selon moi changer totalement la prise en charge des élèves. Le problème c'est que pour tout un tas de raisons catégorielles, politiques, philosophiques, techniques...la NVS ne s'intègre pas dans une démarche qui peut instaurer la paix sociale et là par contre en termes de pilotage on est toujours dans la*

*recherche de ce consensus »*

Pour le collège Li, la direction et le CPE agissent comme des intermédiaires, ils se donnent pour fonction d'assurer un équilibre et une harmonisation des notes fixées par le PP. Ils sont attentifs au respect des valeurs civiques et d'égalité par les élèves en tentant de porter un regard objectif et différent de celui du PP dans sa classe pour rééquilibrer les notes en faveur d'une évaluation représentative du comportement des élèves dans l'enceinte et en adéquation avec le profil d'élèves de ce collège. La direction veille à la mise en place de la mesure, vérifie et harmonise les notes en concertation avec le PP sur tous les niveaux. Elle s'assure de la justification de l'évaluation de l'élève et veille à ce que les enseignants remettent en question leur approche avec certains élèves difficiles, en adéquation avec leur objectif de lutte contre les discriminations. La direction assume son rôle de traducteur et de coordinateur de l'action, de l'organisation entre des services différents (VS et enseignants) vis à vis de la NVS, tout en guidant collectivement la construction des modalités d'évaluation. Le PA établit la cohésion entre des services hétérogènes et a aidé à la reconfiguration des rôles dans le cadre de la NVS au service des élèves.

Comme pour le collège V, le rôle d'intermédiaire du CPE garantit la justice et l'équité. Il s'implique dans la NVS, dans la limite de l'apport d'une note qui représente une faible charge de travail pour lui. Le CPE de ce collège se réapproprie la NVS comme un outil disciplinaire utile au quotidien sur une partie des élèves sensibles à ce type d'argument. Cette réappropriation se fait en accord avec le sens de sa mission de plus en plus disciplinaire compte tenu des problèmes d'incivilité. Pour lui, la NVS lui assure une meilleure connaissance des élèves, valorisés par les majorations de la NVS. Le fait que la NVS parte sur un capital de 10 points permet aux acteurs de bonifier les attitudes. Il admet surévaluer les élèves pour favoriser les orientations en lycée professionnel, dont le recrutement repose en majorité sur le comportement des élèves conformément à sa volonté de ne pas les pénaliser davantage. L'énoncé promu par la direction sur une réappropriation disciplinaire de la NVS dans un souci civique et reposant sur un dispositif participatif au service de la justice de l'évaluation est intelligible pour le CPE. L'élève peut vérifier sa NVS grâce à la grille de critères en adéquation avec ses valeurs civiques. L'ASSED du collège est évincée du processus NVS conformément à l'image du statut de « passager » qu'elle défend.

*« Je suis l'intermédiaire privilégié dans la mesure où à tout moment en cas de désaccord je tranche, on nuance » (CPE)*
*« Bah je dirais que mon statut, je le prends vraiment comme quelque chose de passager donc je ne m'implique pas » (ASSED)*

La communauté éducative accepte la retraduction disciplinaire de la NVS par le PA, détournée de son objectif initial, conforme aux spécificités de ce collège difficile. La direction a tenté de trouver dans quelle mesure la NVS peut revêtir un objectif réaliste dans ce collège au service d'un désir de justice vis-à-vis des élèves. Toutefois, cette réinterprétation n'est pas plus évocatrice pour les équipes, mais simplement plus en adéquation avec la réalité du terrain, ce qu'ils admettent.
Deux PP, de maths et de SVT, éprouvent des difficultés à comprendre et mettre en application la réappropriation disciplinaire de la NVS telle que la direction a tenté de la diffuser sans la rejeter toutefois. Leurs pratiques individuelles révèlent une approche très administrative de la NVS en adéquation avec la manière dont ils perçoivent les limites de l'apport de cette note dans la réalité. Ils adhèrent davantage au mode fonctionnel de la démarche qui permet à la NVS d'être justifiable et justifiée. Le PP de maths a pris connaissance de la NVS par le biais de la presse syndicale, ce qui a pu influencer son positionnement négatif à l'égard de la mesure. Sur le plan fonctionnel, il est mal à l'aise par rapport à la responsabilité qui lui est imputée d'évaluer le poids des remarques de ses collègues pour harmoniser la NVS des enseignants.

La majorité des acteurs de ce collège ne définissent pas la NVS d'emblée, davantage préoccupés qu'ils sont par leur volonté d'aborder ses effets tantôt perçus négativement ou positivement. Pour la communauté, la NVS est discriminante, peu évocatrice pour les élèves. Elle n'a aucune utilité sur les élèves en rupture scolaire, pas plus qu'elle n'en revêt en récompensant les élèves qui adoptent un comportement attendu dans l'institution scolaire.

*« Bon là on a essayé de mettre en place quelque chose qui permet d'être juste à défaut d'être honnête mais qui évidemment reste justifiable »*

La documentaliste de ce collège, qui a un statut particulier, constate avec passivité que son implication officielle dans la mesure est limitée. Elle ne comprend pas réellement le mode de fonctionnement de la NVS, n'adhère pas à la réappropriation de la direction et se sent isolée du reste de la communauté. La NVS fait écho à une note de bonne conduite qu'elle a connue par le passé et qui ne lui évoque pas de bons souvenirs. Proche de la retraite, elle a également le sentiment que sa perception des élèves est en décalage avec celle de ses collègues et tend à s'effacer au profit du positionnement des enseignants qu'elle considère comme plus juste. Sa participation dans la NVS s'effectue sur le plan de la simple consultation de ses collègues PP sans réelle participation active. Elle ne traduit pas la NVS mais la critique en référence à ses souvenirs, à son expérience personnelle, à son statut et en réaction idéologique à la mesure puisqu'elle se positionne négativement par rapport à l'esprit que cette note sous-tend. La NVS n'a pas réellement été traduite à cette documentaliste, son enrôlement n'a pas été défini clairement contrairement aux autres, elle n'a pas participé à sa mise en place et participe à la marge, étant impliquée par la politique managériale participative sans pour autant que sa participation ait été formalisée.

*« Non je le fais très vite de noter, franchement je me retranche sous l'avis de mes collègues, d'abord je ne suis pas très féroce et je me dis qu'avec 10 autres collègues on va trouver un accord et qu'ils ont une meilleure perception que moi »*

Dans ce collège, il existe un contraste important entre d'un côté une équipe de direction (CE, PA et CPE) qui tente de dégager des éléments positifs de la NVS et de créer une synergie autour d'une réappropriation disciplinaire et éducative de cette dernière au service de leur public d'élèves. De l'autre côté, l'échec de la transmission de cette réinterprétation est révélé par la résignation des enseignants qui n'entrevoient pas les apports éducatifs de la mesure.
Même si la direction n'a pas réussi à enrôler ses équipes sur une réappropriation plus idéologique de la mesure, elle a su s'adapter et détourner le sens initial de la NVS de manière à trouver un sens acceptable à la NVS qui permette aux équipes de se mobiliser dans l'évaluation, au-delà de leurs propres convictions personnelles. Les enseignants de ce collège difficile font preuve d'une étonnante conscience professionnelle qui n'a pas d'autre objectif que d'essayer de favoriser leurs élèves, exposés à des injustices qui ne dépendent pas toujours de leurs volontés.

### 3.4.1.4 Collège P

(Annexe 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Pour le collège P, le positionnement du CPE révèle une parfaite adhésion à la traduction de la NVS telle qu'elle a été conçue et rédigée dans le BO par le ministre. Il utilise la NVS pour valoriser les élèves en termes de citoyenneté et réguler leurs incivilités, particulièrement rares dans ce collège privé. La mesure a été annoncée par le conseiller pédagogique et explicitée au reste de l'équipe dans le respect des spécifications administratives du BO.
Les acteurs de ce collège sont les seuls de notre échantillon qui n'ont pas détourné le sens initial de la NVS. D'une certaine manière, ce collège partage la même vision du rôle que l'élève doit jouer

dans l'institution scolaire que celle du ministre. L'élève est considéré comme un acteur responsable de ses attitudes qui doit prendre des engagements. Il est le garant de sa propre réussite. Dans ce cas, l'appropriation de la NVS comme une innovation dite « pédagogique » est portée pour deux raisons par les acteurs. D'abord, elle officialise une mesure qui existait déjà sous une approche similaire créée par les équipes. Seuls les bonus et la comptabilisation de la note dans le brevet ont été ajoutés. Ensuite, elle s'accorde en tout point avec la politique disciplinaire et d'excellence de l'établissement tant sur le plan de la valorisation des actes citoyens et de la conformité des élèves aux règles du collège. La NVS apparaît comme une mesure pertinente et justifiée avec ce public d'élèves qui y est sensible.
Elle est prise en charge par le conseiller pédagogique qui établit un lien intelligible entre les différentes entités VS et enseignantes dont les rôles sont définis pour évaluer collectivement le comportement des élèves. Il apparaît comme un acteur légitime étant donné sa connaissance de tous les élèves envers lesquels il assure un suivi individualisé éducatif rendu possible grâce à une petite structure. Il se concerte informellement avec ses équipes, établit une proposition de note et assure la coordination entre tous les acteurs. La NVS a du poids dans sa fonction de conseiller pédagogique puisqu'il l'utilise comme un moyen de pression pertinent pour répondre aux exigences de réussite des élèves dans le cadre de leur orientation.
Pour le collège P, la NVS, telle qu'elle a été conçue, est unanimement compréhensible pour les équipes qui n'ont pas éprouvé le besoin de débattre sur sa légitimité et sa construction, elle est appliquée dans les termes du BO. Le dispositif est porté par les acteurs mobilisés dans le processus d'évaluation. L'appropriation disciplinaire, civique et pédagogique de la NVS a été évidente pour les équipes, qui sont mobilisées autour du projet ministériel. D'une certaine manière, les membres du collège P forment un réseau cohérent autour de la NVS, c'est le seul collège où on rencontre des conditions contextuelles aussi favorables.

*« Il faut savoir qu'avant même que la NVS existe, on avait un système tout à fait équivalent qui s'appelait la note de direction, depuis plus de 20 ans. Aujourd'hui, la seule différence pour notre équipe c'est que cette note est officielle mais la note de direction prenait en compte le comportement des élèves et était mensuelle car les bulletins chez nous sont mensuels » (CPE)*

---

En termes de réappropriation de la NVS, ces collèges sont marqués par une volonté de la part de la direction de se réapproprier la NVS en adéquation avec les spécificités locales de leurs établissements respectifs. De ce fait, le sens initial de la NVS est le plus souvent dévoyé, sauf pour P. Hormis P, aucun collège n'adhère à la traduction institutionnelle de la NVS telle qu'elle a été créé. En termes d'enrôlement, ces collèges sont caractérisés par des décisions collectives où chacun peut décider de son rôle à jouer dans la NVS.
Ces collèges ont pu continuer la concertation jusqu'au bout, mais l'impulsion de la traduction de la NVS émane du chef d'établissement dont le statut favorise le rôle qu'il joue dans la construction du collectif. Les contextes peuvent être instables, mais c'est la stabilité de la direction qui facilite la mise en place collective et concertée de la NVS. Le projet de traduction à V et Li, peut-être d'envergure, ces deux collèges, caractérisés par un environnement difficile constituent une illustration de la capacité d'un membre de la direction à se saisir d'un projet en apparence « inquiétant » et « inadapté », et de se le réapproprier au profit d'une démarche réflexive dans l'intérêt des élèves. Même détourné des prescriptions de départ, ils n'envisagent pas que ce dispositif soit boycotté, voire même dans le cas de V, ils poussent la réflexion jusqu'à l'instauration de pratiques innovantes sur le plan pédagogique.

## 3.4.2 Les collèges qui ont connu un blocage dans la prise en compte collective de la NVS (b)

Nous distinguons une seconde catégorie de collège, caractérisée par un blocage dans le processus de concertation qui oblige, à un moment donné et pour des raisons différentes, un acteur décisionnaire à décider de la forme de mise en place de la NVS. Cette application de la NVS se fait de manière moins consensuelle que dans la catégorie précédente.
Les collèges concernés par cette catégorie sont Na et Pi. Ces établissements disposent de configurations contextuelles différentes. Na est un collège très paupérisé et classé ZEP. Pi est un collège au milieu contrasté mais qui reste agréable. Ces deux collèges ont néanmoins un point commun qui influe sur le choix de modèle managérial. Les principaux viennent de prendre leur fonction récemment, de ce fait l'enrôlement et la réappropriation locale de la NVS sont perturbés car les équipes ne connaissent pas encore le mode de fonctionnement organisationnel de leur supérieur hiérarchique, ni ces points de vue idéologiques.
Les chefs d'établissement de ces collèges auraient idéalement, si les conditions l'avaient permis, souhaité instaurer un mode managérial participatif et concerté pour réfléchir et mettre en place une application locale de la NVS. Mais dans ces établissements, le décisionnaire a dû trancher pour mettre en place concrètement la NVS étant donné l'indifférence dont ont fait preuve les équipes éducatives vis-à-vis de la mesure. La réappropriation de la NVS est prise en main et imposée du point de vue d'un individu en particulier, face à une équipe qui semble ne pas vouloir s'investir dans la construction de la NVS. La retraduction du dispositif par un acteur est contrainte d'une certaine manière par le positionnement du reste de la communauté.
Les chefs d'établissement sont communément animés d'une volonté de maximiser les chances d'une application et d'une réappropriation locale de la NVS qui fasse sens dans leur collège, ce qui n'a pas toujours été rendu évident par le positionnement des acteurs, qui ont été davantage préoccupés par le débat sur la justification de la NVS que par sa mise en œuvre ou par la préservation de leurs intérêts personnels.
Sur le plan de la réappropriation et de l'enrôlement relatif à la NVS :

### 3.4.2.1 Collège Na

(Annexes 25 et 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- En tant que nouvel arrivant, le principal de Na est confronté à une équipe qui rejette la légitimité du dispositif et qui jusque-là avait réussi à échapper à une implication légale grâce à la décision de la direction antérieure qui notait individuellement la NVS. Face à ce positionnement et compte tenu du profil d'élèves difficile de ce collège, le directeur propose, d'emblée, une forme de boycotte de la NVS. Il choisit de détourner l'évaluation proposée par un système de compétences. Ce principal a su réutiliser la concertation sur la NVS telle qu'elle avait été menée dans son ancien collège qui avait conduit à acter la difficulté de traduire un comportement sous forme chiffrée, en remplaçant la note par une appréciation pour une meilleure représentativité des attitudes des élèves. Ces appréciations étaient ensuite traduites sous forme de note pour les 3ièmes pour répondre aux exigences du brevet. Pour cet acteur, ce détournement répond à l'impossibilité pour la NVS de valoriser les élèves qui connaissent de lourdes difficultés, tant sur le plan social que sur celui de la scolarité selon lui, dans ce type de collège.
Il propose ainsi à cette nouvelle équipe de faire figurer sur le bulletin des élèves une compétence qu'il évalue sur la base d'une échelle de valeur en conseil de classe conformément à sa conception de l'apport d'une approche formative des apprentissages par compétences. Ce système favorise d'après lui, la perception des progrès des élèves et semble plus adapté à la transmission des valeurs civiques face à ce profil d'élèves. Face au positionnement désintéressé des équipes, le chef

d'établissement s'est retrouvé dans l'obligation d'agir individuellement pour appliquer légalement la mesure de son point de vue et dont il assume l'entière responsabilité. En outre, sa proposition d'évaluation des élèves pendant les conseils de classe permet aux acteurs de participer de manière facultative à la NVS, libres ou non d'interagir. Il assume la prise en charge managériale de la NVS en adéquation avec ses obligations légales, la position de ses équipes et le public d'élèves concerné.

*« Comme je contourne la NVS, j'évalue des choses de mon côté qui recouvrent des valeurs comme le respect du rythme des autres, vivre en collectivité, le savoir vivre et le savoir être »*

Dans ce collège, nous sommes face à une équipe enseignante et vie scolaire totalement hermétique à l'idée de NVS et qui ont clairement exprimé leur volonté de se désengager du processus.
La CPE, syndiquée au SNES, argue un problème de compétences pour évaluer les attitudes des élèves, qui appartient au domaine de compétence des enseignants. Elle tente ainsi de justifier son retrait du dispositif.
Les acteurs traduisent la NVS sous forme de critiques systématiques des risques liés à une évaluation chiffrée du comportement des élèves dans un collège caractérisé par une paupérisation extrême et des caractéristiques socio-démographiques difficiles. Les acteurs assument la prise en charge éducative des élèves, ils s'improvisent médiateurs dans de nombreux cas difficiles et ne peuvent pas nier les difficultés auxquelles sont exposés leurs élèves. La manière dont la NVS est légitimée dans le discours institutionnel n'est donc pas intelligible pour eux, elle n'a aucune pertinence dans ce contexte. La note ne peut valoriser les élèves et s'avère inadéquate pour prétendre réguler les incivilités. Elle ne peut qu'accroître la violence institutionnelle dont les élèves sont déjà victimes par ailleurs et leur apparaît comme indécente. Leur refus d'implication dans la NVS est la manifestation d'un rejet plus global des valeurs éducatives défendues par l'institution aujourd'hui. Ils tentent de manifester leur désaccord par rapport à la vision néo-libérale de l'institution qui déstabilise le système de valeurs communautaire et civique qu'ils défendent en adéquation avec le sens qu'ils accordent au sens de leur mission éducative.

*« Est ce qu'un outil statistique qui présente un caractère de déshumanisation, n'est-il pas quelque chose qui justement pousse à la faute ? » (PP HG)*

De fait, le principal justifie une retraduction de la NVS adaptée aux spécificités de ce collège. L'objectif du directeur était que les élèves conservent leur estime d'eux-mêmes en adéquation avec leur environnement social difficile. Le directeur de ce collège joue un rôle clé, il encourage la discussion même si elle n'aboutit pas, formule une proposition détournée de la NVS en assumant de prendre en charge une mesure dont il entend et partage les revendications, liées à un souci de justice sociale avec le reste des équipes. Il soutient ses équipes sans imposer une application de mesure mais plutôt en proposant une alternative à la NVS qui réponde à ses obligations légales.
En adaptant la NVS en fonction de ses spécificités, le directeur défend derrière cette pratique dérogatoire, une manière de détourner la NVS pour valoriser ses élèves. Certes, l'équipe ne crée pas de grille de critères et ne respecte pas les items de la directive mais le principal est attaché à agir de manière à ce que ses élèves ne soient pas pénalisés plus qu'ils ne le sont déjà socialement et scolairement. En ce sens, il fait preuve d'innovation dans un souci de justice sociale en détournant le cadre de départ de la NVS pour valoriser des élèves qui ne rentrent pas dans la norme. Seul le directeur va tenter de retraduire et de se réapproprier localement la NVS sur un plan civique et éducatif. Mais cette réappropriation n'est pas plus évocatrice pour les enseignants ou la CPE qui ne veulent pas y prendre part et préfèrent ignorer le dispositif. Ce retrait n'est d'ailleurs rendu possible que parce que le directeur assume la prise en charge intégrale de la NVS sur le plan managérial.

*« Vous voulez que les élèves soient valorisés, qu'ils retrouvent une estime d'eux-mêmes et puis au niveau de la NVS vous les plombez, je me dis que quelque chose ne va pas et donc on va avancer petit à petit et partir d'une autre idée, plus adaptée à notre profil d'élèves, le but étant de ne pas les plomber » (Directeur)*

Seule une enseignante d'histoire géographie critique l'approche managériale du directeur qui d'après elle s'est servi de l'indécision et du malaise des équipes pour imposer sa vision de la NVS, qu'il voulait mettre en place, en donnant l'illusion aux équipes d'avoir pu débattre sur la NVS sans aboutir sur une décision. Alors que les autres ont su tirer profit de cette approche arrangeante que personne ne critique.

*« Je pense que le directeur savait ce qu'il voulait mettre en place et qu'il nous a laissé en concertation en sachant pertinemment ce qu'il allait faire, c'est plus parce qu'il était nouveau »*
*« C'est pas une façon d'être pour ou contre, c'est un entre deux qui nous a été imposé »*

### 3.4.2.2 Collège Pi

-Dans le collège Pi, la directrice explique que contrairement à la directive du BO, le recteur a présenté la mesure auprès des principaux uniquement en termes de valorisation. Selon elle, la légitimation de la NVS pour réguler les comportements n'est pas pertinente auprès des chefs d'établissement qui savent qu'une telle mesure ne peut répondre à cet objectif que seuls des moyens humains et financiers peuvent endiguer. La traduction institutionnelle de la NVS ne la convainc pas en partie parce que la transmission de valeurs civiques nécessite un investissement humain de la part des personnels d'éducation sur le long terme qu'une note ne peut prétendre remplacer. En outre, elle trouve que la NVS, telle qu'elle est appliquée dans ce collège ne valorise pas les élèves. La directrice ne participe pas au processus même de la NVS, elle veut rester centrée sur le traitement des cas difficiles. Elle légitime ce retrait par le BO qui exige une responsabilité de la NVS par les PP et le CPE. Elle semble très peu convaincue et intéressée par cette note, raison pour laquelle elle en a délégué la prise en charge à la CPE.

*« L'éducation est un gouffre pour le gouvernement alors des solutions qui ne coûtent rien c'est bien beau mais si c'est juste pour dire que des choses sont à l'essai pour sauver l'école, c'est un peu juste…une note et ça ne convainc personne je crois »*

La CPE a vécu cette délégation comme une contrainte qu'elle est obligée d'assumer sur le plan injonctif et légal. Elle a donc la charge de traduire, guider la construction du dispositif et coordonner les rôles des acteurs pour évaluer les élèves.
A la lecture du BO, la CPE se montre d'abord réceptive sur les apports théoriques de la mesure, notamment en termes de revalorisation statutaire puisque la NVS lui permet d'évaluer une composante qu'elle maîtrise : l'attitude des élèves. La volonté institutionnelle de valoriser le comportement et l'engagement civique des élèves constitue une approche qu'elle approuve et qui concourt à diversifier le regard que l'institution porte sur les élèves.
Une fois mise en vigueur, ce positionnement change radicalement. D'abord, on peut penser que la manière dont la mise en application de la NVS lui a été déléguée, de manière contrainte, corrélée à la passivité des équipes, a pu créer une première forme de désillusion. Voyant que la NVS ne mobilisait aucun acteur, elle a pu se sentir freinée dans ses convictions à l'égard de la mesure. En outre, une fois appliquée, les effets de la note dans la réalité l'amène à reconsidérer les potentialités de la NVS, qui, selon ses termes, « appauvrit » son métier et qui apparaît comme inefficace sur la régulation des incivilités des élèves. Cette note remet en cause l'apport de ses compétences humaines et relationnelles sur les élèves dans sa manière de gérer la dimension éducative des

élèves. Elle accroît les tâches administratives et renforce la bureaucratie de ce service au détriment du suivi éducatif des élèves. Sur le plan de la socialisation, la NVS stigmatise les élèves, en totale opposition avec ses convictions personnelles en termes de justice sociale. Au-delà de ses convictions personnelles sur la NVS, elle défend l'importance de lui donner une utilité au quotidien pour les élèves conformément à son devoir.
C'est pourquoi cette CPE se réapproprie la NVS selon une approche disciplinaire, qui lui permet de répéter les règles de vie quotidiennes aux élèves. Cette approche minimale est en accord avec le mode d'acceptation qu'elle a établi de cette mesure à laquelle elle ne croit pas mais qu'elle a pour obligation de faire appliquer.
La CPE transforme donc l'énoncé de départ de la NVS tel qu'il a été conçu par une réappropriation fonctionnelle et comptable de la NVS. Les dispositifs d'évaluation assurent une justification de la note. Elle désigne donc les PP responsables de la NVS. Ils doivent évaluer leur item et se concerter avec la CPE pour mettre en commun leurs évaluations respectives et fixer la note finale dans un souci de justice et d'objectivité vis à vis des élèves. La concertation est représentée comme une démarche pratique, pour faciliter la comptabilisation des points. Elle est limitée contrairement aux spécifications du BO qui exigeaient une mise en application participative de la NVS. La CPE déplore l'absence de motivation des enseignants pour réajuster la NVS chaque année. Elle bénéficie d'une liberté d'action totale et l'absence de participation des autres acteurs au niveau conceptuel lui confère un pouvoir sur la manière de concevoir et de se réapproprier le dispositif comme elle l'entend.

*« On m'a délégué tout à fait malgré moi je dirais cette tâche de chargée de mettre en place la NVS, de l'expliquer aux autres et de l'édifier »*
*« C'était un gros boulot au début hein, j'ai cherché moi-même les critères parce que fallait pas trop compter sur l'équipe des professeurs qui pensait que ça allait tomber du ciel »*

Les enseignants disent avoir été guidés, trompés par l'adhésion dans un premier temps de la CPE à cette mesure sur le plan théorique et institutionnel. D'ailleurs, la CPE a été déstabilisée par la confusion d'interprétation des enseignants de son point de vue. Alors que son engagement dans le dispositif NVS était dicté par sa volonté d'agir pour valoriser les élèves, les enseignants ont interprété ce parti pris comme une adhésion idéologique de la NVS.

*« J'en ai assez c'est vrai parfois d'être la seule à faire des propositions et à m'investir et quand je propose tout le monde croit que j'adhère à la NVS et ils confondent, j'essaie simplement de faire en sorte qu'elle ait un peu plus de sens pour l'élève » (CPE)*

La NVS n'apparaît pas comme un besoin pour les enseignants dans ce collège au public relativement calme et qu'une simple application du règlement intérieur permet de gérer sur le plan éducatif. Ils ont refusé de s'impliquer dans la réflexion sur les modalités d'évaluation de la NVS en adoptant une posture passive en réaction à l'inadéquation et au désintérêt de la mesure institutionnelle dans ce collège. Ils assimilent l'évaluation chiffrée du comportement à une régression dans la mesure où elle se contente d'officialiser les attitudes des élèves sous forme d'affichage sans pour autant leur assurer les conditions d'un suivi éducatif axé sur leurs problèmes.
La NVS relève selon eux d'une procédure rigide et administrative qui a peu d'intérêt dans le cadre de leur métier.

*« Je ne pense pas que ça endigue du tout les problèmes de discipline dans les établissements parce que le problème est beaucoup plus profond, là c'est comment dire un pansement sur un cancer! » (PP Musique)*
*« Ca m'est apparu comme une source d'ennui ! Comme du travail supplémentaire » (PP Français)*

Les enseignants adhèrent donc assez naturellement à la réappropriation administrative, disciplinaire et fonctionnelle de la NVS par la CPE détournée de son sens initial. La NVS est donc réappropriée dans ce collège comme une procédure administrative de décompte des points en adéquation avec les attentes des acteurs qui cherchent à minimiser les répercussions de la NVS sur leurs conditions d'exercice. Elle est plus évocatrice en tant que tel compte tenu de la réalité du terrain et de l'apport plus que limité d'une note chiffrée sur les élèves. La NVS telle qu'elle est conçue ne mobilise pas les acteurs autour d'une conception idéologique et éducative, raison pour laquelle, ils ne l'ont pas traduite auprès de leurs élèves par manque de conviction. Nombre d'enseignants auraient été prêts si tous avaient été d'accord dans la direction, à ne pas l'appliquer.
Les enseignants se réapproprient la NVS sur un plan individuel, ils agissent surtout dans un souci de rigueur vis à vis des collègues qui jouent le jeu et par souci de cohérence à l'égard des effets de leurs pratiques sur les élèves. Ils sont attentifs à pouvoir justifier la NVS en cas de contestation des parents sans qu'ils n'aient accès à la fiche individuelle des élèves.

*« Je m'aligne aussi pour répondre aux attentes des autres collègues et pour éviter qu'il y ait trop d'écarts parce qu'il y en a qui notent tout qui sont ultra procéduriers donc dans ce cas-là j'essaie d'être rigoureuse pour éviter les critiques. A la limite c'est carrément une question de crédibilité » (PP Musique)*

Seule la CPE aurait éventuellement souhaité utiliser les bonus pour mettre en valeur l'engagement civique des élèves mais elle s'est confrontée à un refus des enseignants d'adhérer à une vision de l'institution qui renvoie à un rapport consumériste rendant les élèves calculateurs, contraire à une politique éducative. L'apprentissage des valeurs civiques a lieu indépendamment de la NVS.
Si les acteurs ont du mal à adhérer à ce dispositif, c'est aussi parce que la NVS, tel qu'ils la perçoivent, défend une certaine idée du rôle de l'école, contraire à leurs convictions. Pour les enseignants, l'Etat se décharge de ses responsabilités, d'une part en évitant une injection de moyens par des mesures qui renvoient la gestion éducative des élèves à la charge de la communauté éducative, et d'autre part en reportant cette responsabilité sur les élèves. Cette idée est contraire à la manière dont ils considèrent la relation éducative et leur devoir de travailler à l'émancipation des élèves.

*« La NVS n'éduque pas elle norme, on éduque par la parole et ensuite on regarde si les actes sont appliqués mais il faut expliquer ce qui va et ce qui ne va pas ce dont la NVS désengage complètement » (PP HG)*

---

Par rapport à la catégorie précédente, la traduction de la NVS provient également d'un acteur appartenant à la direction ou au CPE. En revanche, l'interprétation de la NVS se fait individuellement, selon le point de vue d'un acteur et n'est pas réellement soumis à concertation, mais sans que cette décision managériale ne relève d'une volonté du traducteur. En effet, la réappropriation du dispositif et l'enrôlement sont décidés par le traducteur de manière contrainte, face à la passivité du reste de la communauté qui ne veut pas prendre part à l'élaboration du dispositif au moins au niveau conceptuel. Ces deux acteurs (directeur et CPE) ont agi seul, en assumant leur part de responsabilité dans la NVS. Toutefois, on l'a vu ces deux acteurs agissent compte tenu de leur devoir d'application des lois et tentent à nouveau de donner un sens à la NVS dans un souci de justice sociale, argument qui conduit le directeur de Na à innover. En outre, même si la réappropriation n'a pas pu être guidée avec l'aide du collectif, elle est acceptée par le reste de la communauté.

### 3.4.3 Les collèges qui ont mené un processus de traduction imposé du point de vue de la direction (c)

La troisième typologie que nous avons réalisée concerne deux collèges Ce et StA caractérisés par une réappropriation de la NVS, volontairement imposée du point de vue de la direction sans concertation avec le reste des équipes. Dans cette catégorie, les directeurs ne sollicitent pas l'avis de leurs équipes pour appliquer et mettre en place la NVS.
Ces deux collèges ont des profils contextuels différents. « Ce » est un collège difficile alors que StA est privilégié. En revanche ces deux collèges sont marqués par l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement un an après que la NVS ait été mise en place par la direction antérieure. Leur intégration a tendance à déstabiliser les agencements initiaux.
Dans ces collèges, les chefs d'établissement ne sont pas en accord avec la manière dont la NVS est appliquée et a été préalablement mise en place par les équipes et l'ancienne direction. Ils imposent leurs changements. Ils auraient idéalement, si les conditions l'avaient permis, souhaité instaurer un mode managérial participatif et concerté pour réfléchir et mettre en place une application locale de la NVS. Mais cela n'a pas été possible. Les deux principaux remettent en cause les agencements initialement conçus autour de la NVS par les enseignants pour imposer une autre conception de la mesure, de leur point de vue, qu'ils justifient pour des raisons différentes. Ils ont eu des difficultés à faire accepter la légitimité de ces changements à leurs équipes, notamment pour StA où le conflit est persistant.
Sur le plan de la réappropriation et de l'enrôlement sur la NVS :

#### 3.4.3.1 Collège Ce

(Annexes 25 et 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- La conception de la nouvelle directrice de Ce sur la NVS est positive sur le plan civique et éducatif. Elle représente un outil au service de la valorisation des élèves qui facilite la transmission de valeurs civiques. Cette transmission est en accord avec sa volonté de développer la personnalisation de l'enseignement et la prise en charge collective des élèves pour gérer leur l'hétérogénéité. La NVS représente aussi un outil social qui permet à l'élève de se situer et de progresser même si elle n'est pas efficace sur les cas difficiles. Elle doit faciliter leur suivi éducatif puisqu'elle alerte et identifie la nature des actes des élèves. Ces informations sont relayées entre les personnels.
La principale recommande donc à ses équipes l'utilisation de cette note comme un outil disciplinaire, éducatif et contractuel avec les élèves qui doivent tenir des engagements.
En outre, elle revendique la pertinence d'une vision plus « équilibrée » de la NVS entre les entités (VS et enseignante) pour créer une dynamique et une coordination des services autour des élèves, contrairement à ce qui avait été préalablement mis en place. En attribuant la responsabilité de la NVS non pas aux PP mais à la VS, elle pense pouvoir stabiliser la structure de ce service. Le public scolaire conduit la direction à renforcer le pouvoir de la VS dans un souci de crédibilité vis-à-vis des élèves qui ne peuvent être exposés à un service en dysfonctionnement. Elle réfléchit à une réadaptation locale de la réforme au service d'une efficacité managériale. Sa réappropriation de la NVS est donc à la fois civique et managériale.

*« C'est un enjeu, ça peut remonter une note de brevet et c'est même un outil social pour ça, c'est une évaluation, c'est à dire que l'élève doit en tenir compte et doit en percevoir l'intérêt et la progression est intéressante. Cela encourage les actions communes dans la politique vie scolaire et ils peuvent gagner des points quand ils s'investissent au-delà de la scolarité. Là il y a une notion de mérite »*
*« Il s'agissait en plus d'un problème politique parce que quand je suis arrivée, il s'agissait de*

*remettre une équipe vie scolaire sur pieds »*

Dans ce collège, la destitution de la responsabilité de la NVS des PP au profit de la VS a déstabilisé les relations. Toutefois, la directrice légitime ce changement dans un souci managérial, éthique et civique propice à une vision plus juste des élèves ainsi qu'à un renforcement du management participatif et de l'organisation entre les entités. Une fois l'effet d'annonce passé, la majorité des acteurs reconsidèrent la pertinence de ces changements imposés du point de vue de la principale. D'autre part, les enseignants critiquent d'emblée cette vision managériale alors qu'ils ne défendent pas un réel intérêt à la NVS. Progressivement, le sentiment de déresponsabilisation est relativisé au profit d'une considération amoindrie de la NVS.
La nouvelle principale du collège fait figure de « leader », elle vient d'arriver et prend des décisions sans concertation dans l'unique but de servir l'intérêt de ses élèves et non pour satisfaire les intérêts personnels de ses équipes. Elle légitime sa conception de la NVS en définissant les rôles de chacun. La directrice veille à la bonne mise en place du processus, des conditions organisationnelles de réussite des élèves et à la coordination des personnels d'éducation. Elle assume donc sa part de responsabilités.

*« L'ancienne organisation ne me satisfaisait pas, la NVS reflétait ce que le bulletin reflète déjà, donc je ne trouvais pas cela pertinent. En plus de cela, c'est le PP qui fixait la note alors que selon moi, la note est biaisée comme sa vision est partielle. Donc il a fallu tout restructurer, dès que je suis arrivée, j'ai fait part de mon mécontentement à l'ensemble de l'équipe, j'ai fait une proposition à en leur disant, voilà ce que j'ai vu dans tel ou tel collège, j'ai proposé moi même sans vraiment de concertation »*

La principale a totalement réussi à enrôler la VS par rapport à son approche éducative et managériale de la mesure, renforcée par la position centrale attribuée à ce service. Cet enrôlement valorise le statut du CPE et fédère la VS avec la direction. La NVS représente le moyen pour le CPE d'affirmer et de diversifier les tâches du CPE vers un rôle plus éducatif, social et pédagogique qu'il revendique, d'autant qu'il a le pouvoir d'évaluer le comportement des élèves, qui jusque-là n'appartenait qu'aux enseignants. Dans le cadre de la NVS, le CPE joue le rôle de médiateur, il harmonise les notes entre ASSED et PP et vérifie que la note soit justifiée, dans un souci de justice sociale adapté au profil d'élèves. Le rôle de responsable de la NVS octroyé au CPE s'accorde avec la manière dont il considère sa position centrale d'intermédiaire et de « manager » pour coordonner les différentes entités. Pour lui, le comportement, vu par les différentes entités, permet aux élèves de se sentir valorisés dans au moins une dimension (citoyenneté, assiduité, comportement) et de compenser certaines faiblesses afin de ne pas pénaliser un public scolaire en majorité issu de milieux défavorables. La NVS permet aux enseignants de prendre en compte la dimension éducative qu'ils ont parfois tendance à reléguer en VS, favorable à son intérêt.
La NVS renforce sa connaissance des élèves. Il l'utilise quotidiennement, à des fins stratégiques dans sa relation avec ses élèves pour asseoir son autorité, comme un outil précis de régulation disciplinaire.
Outre cette approche utilitariste, la NVS représente pour lui le moyen de transmettre des valeurs civiques aux élèves. Elle récompense les élèves discrets qui adoptent une bonne attitude, souvent oubliés de l'institution, généralement focalisée sur les perturbateurs. Il a recours à cette note dans le cadre du suivi des élèves et dans un objectif de progression. Il se situe également dans une approche socialisatrice de l'éducation au service de laquelle il utilise tous les recours à sa disposition pour maximiser les chances de réussite et favoriser la responsabilisation des élèves.
Il se réapproprie la NVS sur un plan disciplinaire, éducatif et civique en adéquation avec le sens de sa mission éducative.
L'ASSED utilise davantage la NVS comme un outil de sensibilisation conformément à la proximité

qu'il entretient avec les élèves. L'ASSED a le sentiment d'être intégré au changement et à la communauté, ce qui rompt avec leur éviction traditionnelle du reste de l'équipe éducative, souvent cantonné au rôle de surveillant.
Ces deux acteurs adhèrent à la traduction proposée par la directrice sans la détourner puisque la réappropriation de la direction a été réalisée en adéquation avec les intérêts managériaux et éducatifs de la VS. Ils se montrent très reconnaissants des responsabilités octroyées par la principale sur la NVS. La VS se satisfait de la mise en place participative de la NVS, adaptée selon eux aux problèmes structurels du service, renouvelé cette année-là.
La directrice et la VS expliquent régulièrement la NVS aux élèves et aux parents contrairement aux enseignants.

*« Est-ce que ça nous implique pas aussi et est-ce que ce n'est pas aussi très gratifiant en tant que CPE de voir notre nom qui jusqu'à présent ne figurait pas sur le bulletin et de reconnaître aussi enfin notre travail! Moi c'est comme ça que je le vois, je suis fière de cette note, on ne considère pas toujours notre travail. J'ai une position centrale » ; « Je renvoie la balle aux détracteurs de la NVS, quand on travaille tous ensemble et qu'elle est bien faite cette note, on va plus loin parce qu'on associe quand même tout le monde au projet ce qui, jusqu'à maintenant, n'était pas le cas » (CPE)*

*« On a plus d'action nous au sein de la NVS, on a eu un rôle plus pédagogique et éducatif car on a mis en place le rôle de référent, c'est à dire qu'on a un vrai poids dans la vie éducative de l'élève »*
*« Le CPE nous délègue des vraies responsabilités » ; « On nous demande quand même notre avis pour que le changement soit opérationnel et efficace sur le terrain et adapté à notre profil d'élèves » (ASSED)*

Mais cette synergie entre direction et VS provoque une forme de déséquilibre ressenti par les enseignants, qui bénéficiaient jusque-là du seul pouvoir d'évaluer. Ils ont été désengagés pour une part importante de ce projet. Au départ, les enseignants se sentent dévalorisés par la reconfiguration des rôles et remettent en cause la légitimité de la participation des ASSED sur la NVS en tant qu'évaluateur et intermédiaire. Cette conception managériale a mis du temps à être acceptée.

*« C'était une façon de donner plus de poids clairement au CPE qui manquait d'autorité l'année dernière, c'est un choix et on nous l'a complètement imposé je dirais, mais peu de professeurs sont d'accord avec ce changement, parce que on a moins de travail, on se contente de ça, mais à côté de ça, on ne trouve pas la note juste » (PP Français 1)*

L'enrôlement dans ce collège est managérial, éducatif, civique, idéologique et stratégique pour la VS. Il est strictement gestionnaire et civique pour les enseignants qui conçoivent des apports existants sur le plan de la valorisation et de la transmission des valeurs civiques qui restent néanmoins limités à certaines catégories d'élèves. Les entités se réapproprient la NVS de leur point de vue en fonction de leurs intérêts. En VS, c'est un outil disciplinaire qui renforce l'exercice du métier et un outil pédagogique qui enrichit les tâches.
Pour les PP, la NVS ne représente plus que 6 points à fixer. C'est un procédé avant tout administratif sans réel intérêt pour eux suite au transfert de la charge de la NVS en VS. Il n'y a pas de mobilisation unanime autour d'une conception idéologique et éducative de la NVS. Tous doutent de la capacité de la NVS à résoudre les incivilités étant donné la complexité des problèmes sociaux de certains élèves. Pour eux, cette prise en charge passe par un lien social et humain qu'ils assument et qu'une note ne peut prétendre remplacer.

*« Cette mesure c'est du mécanique plaqué sur le réel, comme beaucoup de réformes, qui à un moment donné avaient été expérimentées quelque part, par une équipe motivée, qui avait le temps d'y penser et de la mettre en place et qu'on tend à généraliser rapidement parce qu'elle fonctionne dans un environnement X alors que les moyens ne sont pas donnés pour la généraliser et qu'on a un défaut d'explication quand même. Elle correspond à une situation particulière parce que derrière y'avait réflexion et motivation mais quand on généralise cela à l'ensemble des collèges de France, ça n'a plus ce sens-là et ça devient n'importe quoi » (PP Français 1)*

L'intelligibilité la plus forte reste la pertinence du management participatif décidé par la direction qui assure le lien entre des entités hétérogènes, garant d'une certaine objectivité de l'évaluation du comportement des élèves, au profil difficile. Cette conception managériale répond aux difficultés que ce collège connaît en termes de réajustements éducatifs permanents. La NVS, à la charge de la VS donne du poids aux personnels d'éducation dans la gestion de la dimension éducative. Plus que l'intérêt de la NVS, c'est cette conception managériale participative qui apparaît comme pertinente et adaptée aux spécificités de cet établissement. La réappropriation éducative et idéologique de la NVS proposée par la directrice favorise les intérêts de la VS mais ne parvient pas à convaincre les autres personnels d'éducation dont la position et l'implication ont été réduites.

*« Quand les élèves voient que les enseignants travaillent vraiment avec le reste de l'équipe, les ASSED ou le CPE, une autorité plus forte s'impose aussi. Je pense que les élèves ont une vision clivée de nos relations » ;« C'est valorisant pour tout le monde de voir que le CPE ne fait pas que distribuer des sanctions, qu'il est aussi là pour apprendre des choses aux élèves » (PP Français 3)*

Un seul enseignant de français critique encore la répartition des rôles décidée par la direction. I1 prétend disposer d'un regard plus objectif et d'une meilleure connaissance de ses élèves en classe que la VS. Sur le plan identitaire, la décision managériale de la directrice le destitue d'une compétence propre aux enseignants qu'il revendique. Il a une vision clivée et traditionnelle des rapports entre VS et enseignants dont il distingue les missions respectivement d'éducation et d'instruction. Il remet en cause la pertinence de la réappropriation éducative stratégique de la VS qui encourage selon lui une forme de calculabilité de la part des élèves qu'il trouve perverse.

*« Je n'attribue plus que 6 points maintenant, le CPE 6 points et les ASSED, 6 points, je n'ai pas trouvé que c'était une bonne chose, sinon le moyen de me déresponsabiliser » ;« Je trouve que les ASSED comme le CPE, n'ont à faire qu'à des cas particuliers et qu'ils connaissent en fin de compte peu d'élèves »*

### 3.4.3.2 Collège StA

(Annexes 25 et 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Pour le principal de StA, la NVS peut avoir un intérêt par rapport à l'apprentissage des élèves à la citoyenneté, mais cet apport sera dépendant de la manière dont les acteurs l'appliquent. Conformément au mode de management efficace de l'institution qu'il défend, il adhère à la conception idéologique de la NVS qui consiste à accorder à cette note une fonction de valorisation des actes civiques. Il est convaincu que la NVS trouvera sa place avec le temps en partie parce qu'elle ne provient pas, au départ, d'une demande enseignante.

Le nouveau directeur soumet ainsi aux équipes sa décision de changer le dispositif NVS qu'ils ont préalablement conçu sous l'ancienne direction. Il veut modifier le barème (comptabilisation des bonus en plus de la note maximale sur 20) et instaurer une répartition des rôles en faveur des PP et au détriment de la VS, l'objectif recherché étant une évaluation représentative du comportement de

l'élève entre entités. Il a donc changé le mode opératoire de la NVS en privilégiant son point de vue et en l'imposant à la communauté. Les synergies et la concertation qui avaient été créés se sont affaiblies avec la redistribution des rôles.

*« On ne va pas faire un procès pédagogique non plus, j'ai décidé de la valider comme ça, mais je pense que le problème c'est que les gens y sont hostiles »*

Dans le collège StA, le directeur défend des intérêts managériaux pour imposer un nouveau dispositif NVS qui correspond à son point de vue. Il n'a pas éprouvé le besoin de solliciter l'avis de ces collègues. En conséquence, les enseignants se montrent hostiles à ce changement. Cette décision implique la reconstruction d'un modèle NVS auquel les équipes n'adhèrent pas puisqu'elles ne l'ont pas décidé collectivement. Le principal du collège StA fait donc face à un conflit assez prégnant avec son équipe (son témoignage et le refus des enseignants de participer aux interviews hormis deux acteurs sont révélateurs de cet état de fait). C'est davantage la déstabilisation des agencements initialement conçus par les enseignants qui est à l'origine du clivage et non la mesure NVS qui fonctionnait de manière consensuelle l'année d'avant. Face à ce litige qui expose le directeur aux critiques des enseignants, celui-ci a fait le choix de s'impliquer directement dans l'évaluation des élèves, c'est également lui qui supervise la note finale. Il se sert également de cet outil à des fins statistiques et refuse de céder sous la pression silencieuse des équipes. Il essaie d'en faire un outil utile pour les élèves sur lesquels il pense qu'elle peut avoir un impact, il reste fidèle à ses revendications et ses aspirations personnelles.
Dans ce collège, le directeur n'a pas réussi à créer les conditions d'une mobilisation des équipes autour de sa conception managériale et civique de la NVS. Les relations ont du mal à se stabiliser, elles sont fragiles et conflictuelles. Les objectifs de changements managériaux du principal sont loin d'être remplis. Le directeur se montre très critique vis-à-vis des enseignants et leur incapacité à adhérer à un modèle NVS qu'il conçoit comme plus juste envers les élèves.

*« J'ai été obligé de dire de toute façon on est tous fonctionnaires, donc on va l'appliquer quand même, de façon à ce que les enfants ne soient pas dévalorisés et qu'on la mette de la manière la plus équitable possible. Ils ne cherchent pas à comprendre pourquoi je propose un changement. Je découvre une mentalité difficile »*

De fait les enseignants ont tendance à se retrancher derrière une démarche bureaucratique, la réappropriation de la NVS devient purement administrative et comptable, elle reste à leur sens peu évocatrice pour les élèves mais leur non implication est significative de leur refus d'adhérer au mode de management du directeur. La présence du conflit explique pourquoi ce nouveau procédé n'a pas été collectivement réinterprété dans ce collège. Pour les deux acteurs qui ont bien voulu se prêter au jeu des interviews et qui sont en marge du conflit, la NVS est contraire au sens de leur mission basée sur la relation avec les élèves, elle se limite à un bilan chiffré qui ne régule pas les incivilités. Elles contestent le mode de management imposé du directeur mais agissent par obligation. Pour ces raisons, elles n'ont pas traduit et explicité la NVS auprès de leurs élèves. L'absence de CPE dans ce collège implique une participation des ASSED, en concertation avec les PP dans la NVS. Cependant, le directeur leur attribue un rôle très administratif et limité, fondé sur le recensement des absences et des retards. Ce rôle est conforme à la vision que l'ASSED a de son statut de surveillante qui n'est pas habituée à l'évaluation, qu'elle conçoit comme une compétence propre aux enseignants.

Pour cette catégorie, les directeurs imposent des changements sur le mode opératoire de la NVS et justifient l'enrôlement choisi dans un souci civique, ce que les équipes ont pourtant du mal à accepter. Pour les directeurs, ces changements sont légitimes mais ils ont tendance à bouleverser les pratiques des acteurs qui se sentent menacés. En outre, leur mode d'action est managérial alors que les équipes méconnaissent encore le mode de fonctionnement de leur hiérarchie. Si pour le collège Ce, les inflexions sont progressivement acceptées. Pour StA, ce mode de fonctionnement déstabilise l'identité et les valeurs de la communauté.
La réappropriation n'étant pas guidée et sollicitée collectivement, elle explique le manque d'adhésion des acteurs qui ne voient pas l'intérêt des changements. La tension entre direction et enseignants témoignent de la « non concertation » par rapport aux évolutions décidées unilatéralement de la NVS.

### 3.4.4 Les collèges qui ont mené ce processus de traduction du point de vue du collectif (d)

Une dernière catégorie, composée de 3 collèges, H, GSV et Co est caractérisée par le poids du collectif communautaire vis-à-vis des acteurs chargés du management.
Ces 3 collèges sont différents sur le plan socio-démographique, H est un collège privilégié. GSV est un collège au contexte menacé avec une force de lutte importante de la part de la communauté enseignante pour la préservation de son collège qui risque de disparaître. Co est un collège très défavorisé. En revanche, les directeurs de ces collèges viennent récemment de prendre leurs fonctions ce qui a tendance à déstabiliser l'organisation de la NVS mise en place sous l'ancienne direction y compris parce qu'ils n'approuvent pas la manière dont la NVS est appliquée. Sur le plan managérial, ces 3 collèges disposent de configurations structurelles très différentes et la décision de réappropriation de la NVS par le collectif n'a pas lieu pour les mêmes raisons.
Les relations entre les acteurs du collège H sont consensuelles, la directrice délègue volontairement la mise en place et la réappropriation de la NVS aux enseignants par manque de conviction à l'égard du dispositif et par respect d'une politique managériale qui attribue une latitude aux acteurs. A GSV, les relations sont plus fragiles, le nouveau directeur remet en cause la pertinence du permis à point préalable qui joue le rôle de NVS que les enseignants veulent préserver. Dans le collège Co, la directrice impose aux acteurs d'appliquer la NVS, qu'ils ont tendance à rejeter, mais tout en laissant les acteurs décider de leur mode de réappropriation.
Pour GSV et Co, la décision en faveur du collectif ne résulte pas d'une action concertée entre direction et communauté enseignante, les directeurs auraient idéalement, si les conditions l'avaient permis, souhaité instaurer un mode managérial participatif et concerté pour réfléchir et mettre en place une application locale de la NVS, mais cela n'a pas été possible en partie à cause du positionnement des équipes qui rejettent la disposition NVS.

#### 3.4.4.1 Collège H

(Annexes 25 et 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- La directrice de ce collège critique l'idée de récompenser les élèves qui adoptent un comportement conforme. Elle n'est pas convaincue par la conception idéologique et éducative de la NVS qu'elle trouve répressive, inadaptée et anti-pédagogique. A son arrivée, elle revendique un changement de barème de la NVS, préalablement conçu, selon un système de retranchement de 4 points en 4 points, la comptabilisation par demi-points pour évaluer le comportement des élèves n'est pas pertinente pour elle. Une fois cette condition précisée et imposée, elle se désengage du processus au profit de la gestion de la NVS par le collectif. La directrice ne justifie pas véritablement cette réappropriation du barème mais ce changement reste minime et ne remet pas en cause les

agencements initiaux mis en place par les équipes sous la direction précédente. Pourtant, la NVS telle qu'elle est appliquée dans cet établissement ne lui convient pas, partant d'un capital de 20, elle est dégressive, ce qui s'oppose à l'approche constructive des apprentissages qu'elle défend. Le positionnement de la principale paraît relativement désintéressé voire même résigné face à l'idée de NVS, d'où son retrait. La principale se contente de vérifier qu'elle est mise en place vis à vis de la loi. Pour elle, ses équipes sont peu convaincues par le projet sur le plan idéologique compte tenu de ses effets limités mais ils appliquent néanmoins consciencieusement la NVS sur le plan fonctionnel. D'ailleurs, elle encourage les pratiques expérimentales et les acteurs qui s'investissent à la recherche d'une NVS plus évocatrice.

*« Les gens sont motivés pour mettre des choses en place et puis on fait fonctionner un temps et puis très rapidement on se retrouve avec ce qu'on a mis en place face à un outil qui est inadapté. Evaluer le comportement des gens à un demi-point près me paraissait un peu farfelu » (directrice)*

Dans le collège H, les équipes bénéficient d'une grande marge d'initiative pour évaluer la NVS. La chef d'établissement a confiance dans la manière dont les enseignants se sont emparés du dispositif l'année précédente d'autant qu'ils se sont investis sur le plan conceptuel dans la mesure. Les équipes apprécient la manière dont sa politique managériale préserve cette liberté de manœuvre même si ils n'adhèrent pas au changement de comptabilité de la note. Ce sont les personnels, qui de manière concertée, ont choisi leur propre répartition des rôles.

*« La mise en place n'a pas posé de problèmes non parce qu'une partie de l'équipe avait réfléchit à la question, avait pris le temps de faire les critères et de le proposer aux autres » (directrice)*

Pour la CPE, la construction de la grille a nécessité un important travail en AG pour comprendre le sens de la mesure telle qu'elle apparaît dans le BO. La CPE ne s'est pas réappropriée la NVS sur le plan idéologique car elle ne lui semble pas pertinente en termes de valorisation et apparaît comme contraire à sa mission qui vise à faire prendre conscience aux élèves de leurs actes. Elle utilise la mesure comme une information auprès des élèves étant donné qu'elle ne lui apparaît pas comme efficace sur les cas sensibles notamment.
Malgré son absence de convictions à l'égard de la mesure, elle se questionne régulièrement sur les effets du choix des modalités d'évaluation décidées collectivement sur les élèves à des fins d'amélioration de la procédure. Sa réappropriation de la NVS est technique et fonctionnelle grâce à l'utilisation d'un logiciel de recensement de tous les actes des élèves, qui joue le rôle d'intermédiaire et qui facilite la gestion des tâches administratives. En réalité la CPE ne note pas la NVS mais s'assure de la transmission et du transfert des informations relatives à la gestion de son entité. Son action permet au PP d'évaluer objectivement les élèves. Ainsi, la procédure est individualisée entre les deux services grâce au logiciel qui s'oppose aux spécifications du BO qui exigeaient une mise en application participative de la NVS. Toutefois, la concertation existe dans ce collège indépendamment de cette note et les équipes travaillent collectivement. Certains enseignants éprouvent des difficultés à se familiariser avec l'informatique et préfèrent solliciter la CPE. Le logiciel minimise la charge administrative de la note au profit de valeurs éducatives humaines auxquelles les équipes croient. La CPE est un acteur clé qui a fait preuve d'engagement dans la construction de la NVS sur le plan conceptuel dans un souci de justice sociale au-delà de ses convictions sur la réforme. Elle stabilise les conditions de mise en place de la NVS et revêt un rôle administratif légitime auprès des enseignants qui peuvent aussi venir la consulter à tout moment en cas de doutes ou de questions sur les informations qu'elle recense sur le logiciel. Les enseignants ont confiance dans sa gestion managériale civique, elle fait participer l'ensemble des ASSED dans le recensement des actes pour une meilleure représentativité des élèves dans la NVS et efficacité du service. L'ASSED approuve d'ailleurs ce mode de fonctionnement de la CPE.

La CPE encourage également les acteurs qui ont recours à des pratiques innovantes, persuadée que ce sont les acteurs qui donnent du sens aux dispositions. Elle est très appréciée de ses collègues, il existe un fort consensus entre la VS et l'équipe enseignante qui sont habituées à travailler ensemble.

*« C'est super (le logiciel) c'est un gain de temps et un recentrage sur les tâches principales »*
*« Certains PP prennent le temps de dire à l'élève quelle note tu te mettrais et pourquoi, et là, c'est très intéressant parce que c'est l'élève qui se juge sur les critères qu'il connaît de l'école, sur son statut d'élève et en général. La relation avec le prof dans ce cas-là est complètement différente (...) ça demande une réflexion avec l'ensemble des profs et je suis sûr qu'ils y seraient tous favorables mais avec des conditions derrière de temps et de moyens aussi ce que la réforme ne permet pas » (CPE)*

*« Ca dépend du CPE avec lequel on travaille et de la marge de manœuvre qu'il nous accorde. Ici on est quand même référent de classe c'est à dire qu'on anime l'heure de vie de classe avec un prof donc automatiquement, les élèves nous voient autrement que comme un surveillant. Ça c'est vraiment très bien » (ASSED)*

Dans ce collège, les enseignants ont le sentiment de pouvoir appliquer la NVS en laissant libre recours à leurs initiatives conformément à leurs convictions éducatives. C'est le cas de deux enseignants qui adoptent des pratiques innovantes pour expérimenter une idée de la NVS encouragée par la direction pour la rendre plus évocatrice de leur point de vue et auprès de leurs élèves.
Un de ces PP appartient à un syndicat d'enseignant d'EPS et se distingue du positionnement des autres enseignants syndiqués que nous avons interrogés dans sa manière d'appréhender les réformes institutionnelles. Selon lui, la NVS part donc d'une bonne intention ministérielle au départ mais est révélatrice d'une succession de maladresses dans l'annonce du projet qui l'ont fait échouer. Il approuve l'idée institutionnelle de laisser les acteurs agir localement sur la base d'un cadre pour co-construire la réforme en adéquation avec les spécificités locales du collège.

*« La demande n'était pas claire dès le départ comme tout ce qui est lancé, on tâte le terrain et on voit comment ça fonctionne, comment on ajuste aussi mais il me semble que c'était volontairement confus et de ce côté-là je mets un parallèle avec une idée qu'on lance, les gens s'en emparent et construisent l'idée »*

Les enseignants d'EPS sont généralement de fervents défenseurs de l'évaluation formative qu'ils pratiquent depuis de nombreuses années en partie parce qu'ils travaillent sur l'idée d'acquis et de progression dans le sport. Le comportement des élèves a toujours été intégré dans l'évaluation générale de la discipline. Pour cet acteur, au départ, la NVS valorise la manière dont l'EPS évalue ses élèves.
Cet enseignant et celui de Maths sont convaincus de l'apport de ce type d'évaluation sur le plan idéologique. La prise en compte du métier d'élève est pour eux parfaitement intégrée dans l'apprentissage des compétences formatives du SCCC qu'ils défendent. Cette représentation explique ce qui pousse ces deux acteurs à essayer de réfléchir à un sens plus évocateur de la NVS auprès des élèves.

*« Ca m'évoque un grand espoir pour moi, un élan Obama! Non, dans le sens où pour moi le métier d'élève prend une place très directe dans l'éducation nationale et cela a un sens fort pour l'éducation et dans l'instruction. Ça s'inscrit très bien dans cette époque ou on évalue des compétences » (PP EPS)*

Ces enseignants apprécient les expériences qui privilégient une appréciation personnalisée et en particulier une autoévaluation par les élèves. Arrêtons-nous un instant sur leur réappropriation individuelle qui nous semble devoir être approfondie.
Le PP d'EPS développe un mode d'évaluation personnel et innovant sans respecter les consignes fixées collectivement. Sa sensibilité vis-à-vis des réactions de certains élèves le pousse à rejeter toutes formes de prescriptions et à évaluer en s'interrogeant sur la manière dont l'élève peut interpréter sa note. Cette initiative est influencée par son propre vécu puisque son enfant est en situation d'échec scolaire. Il défend des valeurs créatives et civiques. Il ne critique pas véritablement la conception de la réforme mais bien l'incapacité des enseignants à donner un sens local à la NVS au service des élèves. A son avis, la réappropriation locale fonctionnelle et administrative de la NVS dans ce collège n'est pas acceptable, ni adaptée à ce qu'il voudrait travailler avec les élèves en termes de citoyenneté. D'où la nécessité pour cet enseignant d'EPS de rechercher un sens plus évocateur de la NVS, qu'il considère comme un dispositif relevant de son devoir d'enseignant. Il critique aussi les répercussions négatives du logiciel qui centralise automatiquement les informations, mais ce traitement se fait au détriment de la concertation orale entre les équipes par rapport à l'élève. Pour lui, les débats entre enseignants sont biaisés.

*« Je crois à la force des habitudes et pour le moment ça commence à exister mais c'est encore récent et il faut que ça perdure et qu'on continue à travailler pour que la NVS gagne en termes de visée éducative. Pour le moment les élèves ne se posent pas encore la question. Il faudrait dans l'idéal que les élèves pensent au bilan individuel et qu'ils puissent se dire je vais bosser la dessus...la communauté éducative doit aussi pouvoir parler en ces termes et dire à l'élève il faut que tu travailles là-dessus, sur tes retards...et tant que les exigences de ce niveau ne sont pas automatiques, l'élève ne pourra pas prendre la NVS en compte comme une discipline à part entière, c'est sûr » (PP EPS)*

Le PP de maths prend le temps d'instaurer des règles collectives dans sa classe pour donner des repères à ses élèves. Pour lui, ce cadre suffit à réguler les comportements à partir du moment où elles sont explicitées aux élèves et accompagnées d'un suivi. Or, il trouve l'évaluation du comportement peu évocatrice pour les élèves et leurs parents, telle qu'elle est appliquée.
Cet enseignant se montre plus critique à l'égard de la disposition NVS que son collègue d'EPS. Son objectif consiste davantage à trouver une alternative au mode d'évaluation NVS pour faire sens auprès des élèves que de chercher une portée idéologique à la NVS en elle-même.
Les pratiques de cet enseignant de maths ressemblent à celles de l'enseignant d'EPS mais les raisons sont différentes. Pour lui, la mise en place de la NVS telle qu'elle a été réappropriée par le collectif est satisfaisante mais sans intérêt. Conscient des limites de temps et de moyens institutionnels pour favoriser une vraie réflexion à ce sujet, il pense que la NVS peut cependant s'affirmer avec le temps. C'est pourquoi, face au manque de motivation générale des équipes à tendre vers une démarche réflexive innovante, il respecte les règles définies collectivement en ajoutant de manière individuelle la pratique d'une autoévaluation par les élèves. Il comprend la résignation de ces collègues mais refuse d'être passif.

*« Dans le fond il y a quelque chose à saisir mais c'est aussi une question de temps il me semble, chose qu'on ne nous a pas octroyé »*
*« Je pense que les adolescents ont besoin de justice et d'équité et je ne pense pas que ce système leur donne une juste valeur de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font »*

L'absence de traduction de la NVS par la direction et la réappropriation collective fonctionnelle de la NVS ont poussé ces deux enseignants à rechercher une NVS qui soit plus évocatrice pour eux et dans l'intérêt de leurs élèves. Pour ces acteurs, l'enseignant a la charge et le devoir de donner un

sens aux réformes. Ils croient dans l'évolution et la pertinence du projet à adapter localement mais pas telle que les acteurs l'appliquent aujourd'hui en se retranchant dans leurs habitus.
Leur effort de recherche et d'expérimentation est reconnu et soutenu par la CPE, la direction et d'autres membres de la communauté parce qu'ils réalisent individuellement ce que les équipes auraient souhaité faire si elles en avaient eu le temps. Ils agissent en adéquation avec leurs convictions personnelles créatives et civiques. D'un point de vue général, ces acteurs revendiquent leur part d'autonomie et refusent de surcharger leur travail par des tâches qui vont à l'encontre de leur objectif éducatif. La marge d'initiative et la confiance laissée à ces acteurs par leur hiérarchie assure un consensus entre ces deux enseignants et la direction qui partagent indépendamment de la NVS un socle de valeurs civiques commun.

Il n'y a pas dans ce collège de ré interprétation locale du dispositif par un acteur clé sur le plan idéologique et éducatif. En fait, la fonctionnalité de la NVS est décidée collectivement et chaque acteur est libre individuellement de lui octroyer une portée éducative ou idéologique et de se la réapproprier personnellement de son point de vue. La NVS est donc détournée de son objectif initial vers une réappropriation administrative sans valeurs idéologiques pour une majorité de personnels.
Si certains se satisfont de cette interprétation administrative individuelle conforme à leur vision des apports limités de la note, d'autres lui cherchent individuellement un sens plus porteur sur le plan civique. Cette absence de traduction se fait en partie en réaction au manque de cadre et de spécifications administratives précises de la part de l'institution car les équipes auraient souhaité adopter une démarche plus évocatrice mais déplorent le manque de temps et de moyens pour conduire cet objectif.

*« Je pense que la NVS reste floue et peu évocatrice, en partie parce qu'on l'a mal expliqué aux élèves au départ et aussi parce que nous aussi on est sceptique, on n'y croit pas trop. Mais, tant par rapport aux élèves que par rapport aux enseignants il y a de la part du Ministère un manque d'explicitation » (PP Techno)*

Seuls deux acteurs adhèrent à la conception institutionnelle de la NVS sur le plan des compétences civiques uniquement et tentent de rendre compréhensible et effectif ce dispositif en situation pour les élèves.
Aucun acteur ne trouve la NVS pertinente en termes d'incivilités. Tous déplorent le manque de pertinence d'une évaluation normative pour évaluer le comportement des élèves, celle-ci ayant tendance à les stigmatiser. Dans ce collège tranquille, les acteurs assument la gestion de la dimension éducative à travers le dialogue et la relation avec l'élève. Hormis les deux acteurs qui innovent, et qu'il nous a semblé important de relever même si cette partie a trait davantage à la traduction collective de la NVS, le reste des enseignants a bien souvent omis de traduire la NVS auprès de leurs élèves par manque de conviction et parce qu'ils ont le sentiment d'effectuer cette tâche quotidiennement. C'est pour cette raison que la NVS est minimisée dans ce collège. Elle ne crée pas d'interactions nouvelles, la communication et la cohésion entre les équipes a toujours existé indépendamment de la NVS.
Les acteurs ont du mal à adhérer à ce dispositif parce que la communauté éducative n'apprécie pas que l'Etat se décharge de ses responsabilités par des mesures qui renvoient la gestion éducative à la charge de la communauté elle-même et reporte sur les élèves la responsabilité de leur comportement. Cette idée s'oppose à leur propre gestion éducative des élèves et au rôle d'émancipation des élèves dont ils se sentent investis.

*« La NVS n'intervient pas dans la discipline dans la classe. Dans la classe, on doit avoir des règles de vie commune sinon c'est la foire donc au début de l'année je leur donne des règles de vie » (PP Maths)*

Les similitudes entre le collège H et Pi sont importantes. Mais au collège Pi, les acteurs n'ont pas voulu s'investir au niveau de la démarche contrairement à H. Dans les deux cas, les directrices ne trouvant pas d'intérêt à la démarche l'ont déléguée au collectif ou au CPE, accordant toute leur confiance à leurs équipes respectives.

### 3.4.4.2 Collège GSV

(Annexes 25 et 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Dans le collège GSV, le directeur soutient la volonté institutionnelle de rendre compte des attitudes des élèves mais pas sous la forme d'une note chiffrée, contraire à sa perception de la pédagogie. La mise en place de la NVS lui semble inadaptée à la structure actuelle des collèges en termes de management participatif et de procédure d'évaluation, d'autant qu'elle n'apparaît pas comme un besoin auprès des acteurs.

*« Je crois sincèrement qu'on doit travailler d'abord, inculquer cette démarche d'autonomie et apprivoiser cette autonomie au sein du service public. Ce jour-là, on arrivera à digérer ce qui arrive d'en haut...voilà »*

Pour lui, la mesure peut revêtir un caractère « vital » pour les établissements classés ZEP, concernés par un fort taux d'incivilités ce qui n'est pas le cas de son collège. Ce point de vue s'oppose à celui des acteurs appartenant à des collèges difficiles qui insistent justement sur l'inanité de la NVS par rapport à leur profil d'élèves et qui conçoivent l'intérêt de la NVS pour les élèves qui agissent conformément aux règles.
Pour autant, ce directeur pense que les ministres conçoivent des projets de réforme « intelligents » qu'il faut expérimenter, même si personnellement il n'adhère pas à sa conception institutionnelle. Il se déclare prêt à adopter une approche de la NVS en conformité avec ses aspirations personnelles sur l'évaluation par compétences avec ses équipes. Il a donc d'abord encouragé les enseignants à réfléchir sur une réappropriation pertinente de la NVS adaptée aux spécificités du terrain mais cette tentative de coordination de l'action n'a pas abouti.

*« De la maternelle à la fac, on régresse pédagogiquement c'est à dire que tout ce qui est super en primaire, on l'abandonne ensuite et on va dire aux parents, c'est trop compliqué pour vous, restons aux notes. Ça permet au système scolaire de s'en tirer à bon compte ». « Par contre si on dit ce trimestre en français, il devrait acquérir telle ou telle compétence, sur les 10, il en a 3 bah, on prend le problème à l'envers, on part de ce qu'il sait et pas de ce qu'il ne sait pas »*

Les enseignants ne trouvent pas la NVS, telle qu'elle a été conçue, comme un dispositif intelligible. Au-delà de cette position, la communauté éducative est surtout attachée au système de permis à points qu'elle a créé, en place depuis des années et que personne n'avait remis en cause jusque-là. Les acteurs se sentent protégés par la conservation d'un système dans lequel ils défendent des valeurs communautaires et une adéquation à la réalité plus évidente que la NVS qui leur semble abstraite.

*« On avait fait un bon travail sur le permis avec les élèves parce que c'était une volonté de notre part de le mettre en place, on avait défendu des valeurs que les élèves ont comprises et intégrées mais dans leur esprit cette note, c'est toujours le permis. Et on n'a pas voulu éliminer notre système parce qu'il fonctionnait » (PP Français)*

Dans ce collège, face à l'énergie déployée par les équipes pour préserver ce système, le directeur a fait le choix de laisser les enseignants décider de leur réappropriation collective locale de la NVS calquée sur le permis à point. Le principal s'est exclu de ce processus dévoyé qu'il n'assume pas et qui s'oppose à ses convictions personnelles.
Les enseignants sont déstabilisés par la décision du principal de changer les agencements initialement conçus pour introduire la NVS. Le directeur reconnaît d'ailleurs sa part de responsabilités dans le manque de sens et de portée de la NVS dans ce collège puisqu'il s'est résigné à ne pas intervenir, le rejet des enseignants l'ayant conduit à lâcher prise. Mais pour le directeur, ce retrait est conforme à sa conviction, l'intérêt de la NVS est très relatif et lui apparaît secondaire. Seule une approche réflexive et collective aurait été pertinente. Les instances ministérielles n'ont pas réussi à enrôler le directeur sur l'intérêt idéologique et éducatif de la NVS telle qu'elle est présentée dans le BO.

*« Est ce qu'une note est un outil ? Non, la NVS va nous permettre de positionner un élève par rapport à quelque chose, donc si je lui dis : " fais attention ton attitude pourrait avoir des conséquences sur ta note". Cela veut dire que je ne vais pas l'utiliser comme une pression. Ce n'est pas l'objet, on est hors sujet du coup, malheureusement, beaucoup trop de personnel utilisent des outils pour ce qu'ils ne sont pas, ce n'est pas une sanction! C'est basique mais tellement dévoyé » (Directeur)*

Dans ce collège, seuls les enseignants fixent la note. La VS comptabilise les absences et l'assiduité sur un nombre de points limités qu'elle relaie ensuite aux enseignants. La concertation n'est donc pas nécessaire d'après eux sauf en cas de désaccord puisque les outils administratifs suffisent à évaluer les élèves objectivement. La fusion des deux modèles leur apparaît pertinente puisque le dispositif fonctionne sur la base du permis sur lequel s'est greffé la comptabilisation des absences et des bonus appartenant à la NVS. Les conditions de mise en place, décidées collectivement par les enseignants sont donc satisfaisantes puisqu'elles sont conformes à leurs habitudes et relèvent de leur propre décision. Le permis est considéré par ses créateurs comme efficace dans la régulation des comportements contrairement à la NVS qui n'est pas perçue comme telle à la lecture du BO. Ce permis, repose sur un capital de 20 points à partir duquel les enseignants retranchent des points. La NVS est donc détournée au profit d'une mesure purement disciplinaire, elle est répressive, dégressive et s'oppose à l'objectif de valorisation défendu par ses concepteurs.
Dans leurs témoignages, les enseignants de GSV parlent plus volontiers du permis à points, de sa légitimité et de son efficacité que de la NVS, dispositif critiqué sur le plan des risques qu'il engendre et de ses apports limités. Ils admettent en revanche que les ajouts de la NVS (absences et bonus) dans le permis leur permettent de valoriser une majorité d'élèves. Ils reconnaissent leur part de responsabilité dans le manque de portée de la NVS auprès des élèves. Les enseignants continuent d'expliquer les principes du permis en début d'année mais n'ont pas explicité la NVS en elle-même.

*« Notre ancien système prévaut sur celui-ci finalement et dans l'esprit des élèves aussi, on parle plus du permis que de la NVS. Donc on ne dit pas assez à l'oral que l'un correspond à l'autre » (PP Français)*

L'ASSED référente adhère à la réappropriation disciplinaire et administrative de la NVS parce que ce dispositif est en adéquation avec le sens de sa mission et parce que le collectif en a décidé ainsi. Son implication est réduite à minima. L'absence de CPE l'a conduite à échanger informellement avec les enseignants par rapport aux problèmes qu'elle rencontre avec certains élèves.
Les discours des enseignants révèlent de nombreuses contradictions : ils tentent de délégitimer la NVS alors qu'ils utilisent les mêmes arguments pour légitimer leur système de permis. Par exemple, des critiques qu'ils adressent à la NVS pourraient se reporter au dispositif de permis à points adopté

comme le désintérêt d'une évaluation normative chiffrée, l'approche dégressive de la note (qui sanctionne) sans aucun aspect de valorisation. Les enseignants restent focalisés sur les apports de leur permis à points, leur principal souci étant de le défendre pour le conserver.

*« Ce qui est bien c'est que notre permis, il ne laisse pas de place à la subjectivité et tout le monde peut bien voir les raisons. Pour moi, la NVS évoque quelque chose d'assez subjectif quand on essaie d'établir une classification des critères. On n' a pas vraiment travaillé avec les items parce qu'on avait déjà ce qu'on appelle un permis de conduite donc on évaluait déjà les élèves dans leur attitude et leur comportement Donc on a gardé notre système en permettant aussi de faire gagner des points aux élèves et en ajoutant les absences et retards en fait » (PP Techno)*

Pour les enseignants, le permis à points repose sur un socle de valeurs spécifiques fondé sur le respect, la tolérance, la non-violence qui fonctionne bien. Pour la PP de français, le permis a un sens puisqu'il a été créé collectivement par la communauté.

Aucun acteur dans ce collectif ne va retraduire la NVS. Seuls deux éléments de la directive NVS vont être intégrés au permis sans en modifier en profondeur son essence ou son fonctionnement. La NVS est donc réappropriée de manière disciplinaire et comptable, le permis à points s'inscrivant déjà dans cette logique. Mais, la simplicité du système de permis qu'ils ont créé au préalable prévaut et supplante la complexité de la NVS à laquelle ils n'ont pas adhéré. Pour eux, le permis à points a l'avantage de signaler aux élèves au moment de la situation leurs incivilités, cela correspond à un contrat clair entre enseignant et élèves. La NVS n'a pas été perçue comme telle et ne joue pas réellement un rôle éducatif dans leur esprit. L'intégration de la NVS dans le permis à points a pour objectif d'éviter d'avoir à réfléchir à un nouveau fonctionnement quitte à dévoyer le sens originel de la NVS. Le permis recense tous les actes justifiés par les acteurs et ne nécessite aucune concertation. Or, la NVS, en instaurant une démarche participative vient bouleverser ce mode de fonctionnement traditionnel.

*« Plus on essaie de discuter et de se concerter sur la NVS des élèves, plus on s'éloigne de la note et on aboutit sur quelque chose qui n'est pas selon moi le reflet de l'élève ou qui s'en éloigne en tout cas » (PP Français)*

Les acteurs ne perçoivent pas de véritables changements de procédure ou de pratiques, la fusion des deux modèles qu'ils ont réalisés leur permet de rester dans le cadre des procédures qu'ils ont établies. La préservation du permis à points révèle ce souci de ne pas déstabiliser la communauté éducative. A travers cette décision, ils ne cèdent pas aux ambitions managériales du directeur, même si les idées défendues par celui-ci sont en adéquation avec leur mode de pensée. C'est le principal qui finit par se désengager de toute implication dans la NVS. Le contexte environnemental de cet établissement est particulier et les relations ont du mal à se stabiliser en partie parce les enseignants assimilent le mode de management du directeur à celui de l'institution ministérielle, d'où, la position de retrait de la communauté. Les relations entre direction et enseignants sont fragiles mais pas conflictuelles. Le principal doit faire des concessions quant aux objectifs de changements pédagogiques qu'il envisageait au moment de l'introduction de la NVS, mais d'autres pratiques lui semblent plus pertinentes à faire évoluer que celles relatives à la NVS.

*« Alors, à l'annonce de la NVS, il y a ceux qui disaient, ah moi de toute façon par principe, je ne lâche pas le morceau, ils n'ont pas essayé de réfléchir, c'était non! A ceux-là je leur ai dit, qu'ils n'avaient pas le choix, que vis-à-vis de la loi...personne ne les a obligé à être fonctionnaire mais si ils ont fait ce choix, c'est la première chose à accepter, ils savent qu'ils ont ce devoir donc autant être ouvert sur les propositions. Ils ont eu une démarche d'enfant : je rejette cette idée par*

*principe » (Directeur)*

Les enseignants de ce collège veulent maintenir la stabilité du réseau fondé autour du permis à points, qui provient d'une volonté des enseignants et qui renforce leur identité communautaire. Pour eux, ce système fait ses preuves puisqu'il permet de rendre compte du comportement des élèves du point de vue de chaque entité (VS et enseignants). L'arrivée de la NVS, qui n'est pas assimilée à un besoin, laisse les acteurs perplexes. La NVS n'est pas portée par le directeur en partie parce que ses possibilités pour retraduire la NVS sur le plan de l'innovation sont réduites par la persistance des équipes à vouloir conserver leur permis.

*« Je trouve qu'on est redevable des moyens qu'on a, de quel droit on peut utiliser des moyens publics sans jamais rendre de compte? Cela n'aurait pas de sens. Je mets en place du soutien, je veux des indicateurs qui me permettent d'identifier l'efficacité de ce soutien. Une prof ici a une démarche intéressante, elle demande aux élèves de faire un travail, si ils ne le font pas, ils vont devoir le faire au collège, je trouve cela pédagogiquement intéressant. Pas de travail en plus à la maison, mais obligation de faire le travail demandé chez nous...Je l'ai revue et j'ai demandé qu'on fasse le point par rapport à cette mesure. Elle paraît surprise pourtant c'est nécessaire d'évaluer. Est-ce que ces élèves font le devoir pendant cette heure? Cette mesure est-elle efficace dans les faits. C'est une méthode dont il faut vérifier la pertinence » (Directeur)*

### 3.4.4.3 Collège Co

(Annexes 25 et 26-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- La directrice de Co était dans un autre établissement en tant que principale adjointe (PA) à l'annonce de la NVS en 2006, elle a d'abord entendu parler de la réforme par le relais médiatique. Elle a ensuite pris connaissance de la directive du BO par voie institutionnelle.
En fait, le contexte d'émergence de la NVS fait suite aux violences urbaines de 2005 que cette directrice a vécu de plein fouet dans son ancien établissement en Seine Saint Denis. Certains membres du personnel avaient même été hospitalisés. De fait, les équipes éducatives attendent des mesures politiques et sociales fondées sur des moyens humains et financiers de la part de l'institution pour endiguer les phénomènes de violence. La NVS, promue alors comme une mesure qui prétend résoudre ce phénomène, est assimilée par les équipes comme une mesure « indécente ».
La directrice n'a pas adhéré à la conception institutionnelle de la réforme comme une note valorisante et visant à réguler les incivilités sans compter qu'elle a été imposée sans attribution de temps et de moyens supplémentaires. Pour elle, la NVS alimente la violence institutionnelle en rendant les élèves responsables de leurs comportements, cette mesure lui apparaît contraire au sens qu'elle veut donner à sa mission éducative.

*« Ce que je retiens de cette NVS, c'est l'idée de départ, pour le Ministère c'est un levier qui devait permettre aux élèves de réfléchir. Pour éviter d'avoir une mauvaise note, ils avaient intérêt à s'auto-réguler. Mais ce que moi je reproche à cette culture de la recherche de l'auto-responsabilité, c'est de la demander même quand on est encore un enfant. Avant cette responsabilité était demandée aux adultes, maintenant on la demande à des enfants de 11 ans, qui subissent des violences »*

Son ancienne équipe avait donc unanimement décidé de boycotter la NVS en attribuant la note maximale de 20. Pour cette communauté éducative, il est important de comprendre que ces élèves répercutent les souffrances subies dans leur vie à l'école sous forme de violence. Ce boycotte décidé collectivement et à l'unanimité représentait un moyen pour eux de manifester leur mécontentement à l'instar de cette mesure politique inadaptée à la réalité de leur condition d'enseignement et de leur

profil d'élèves. Puis, à la fin du premier trimestre, les équipes se sont mises à protester contre leur propre décision de boycotte qui récompensait tous les élèves par une bonne y compris les élèves très violents. Ce paradoxe n'a pas été bien vécu par les équipes qui voulaient refuser la NVS et afficher leur positionnement mais n'ont pas réfléchi au sens de leur action y compris sur les élèves.
A partir de là, la directrice avait décidé de mettre en place les conditions d'un débat pour discuter d'un mode opératoire de la NVS qui soit moins injuste et plus représentatif du comportement des élèves. Dans cet ancien collège, les équipes ont finalement décidé collectivement d'appliquer une NVS en respectant les conditions du BO la veille des conseils de classe sans véritable réflexion de fond sur le sens de cette application, réduite à minima et peu représentative du comportement des élèves. Ces réajustements font suite à l'incapacité des acteurs de réfléchir à une construction de la réforme dont ils refusent la légitimité. Cette décision de respect stricte du BO sans engagement, ni implication, leur permet juste de revenir sur le paradoxe de leur boycotte.
La situation que la principale a connue dans son précédent collège vise à décrire le contexte dans lequel elle a reçu la disposition et les difficultés auxquelles elle a été confrontée.

Les conditions contextuelles de Co ne sont pas évidentes non plus, la directrice est nouvelle, face à une équipe qui fait bloc contre une réforme qu'elle trouve illégitime et dangereuse pour les élèves et qu'elle refuse d'appliquer. Pour cette raison, elle décide d'imposer aux équipes de mettre en place la NVS en leur laissant le choix de décider de sa réappropriation ainsi que de son mode opératoire et fonctionnel. De son côté, elle légitime son retrait par rapport à la démarche à mettre en œuvre en expliquant qu'elle ne s'investira dans la NVS qu'au profit d'une mise en place pertinente sur le plan idéologique et éducatif, ce que les équipes éducatives ne semblent pas envisager collectivement. La principale ne coordonne donc pas les équipes dans le cadre de la NVS, elle se contente de leur imposer une application de la NVS sur le plan légal. Les rôles ont été imposés aux PP sans être définis par la directrice, il n'y a pas eu de réinterprétation ou d'explicitation de la NVS par un acteur en particulier dans cette équipe, simplement un rappel à la loi. Face au rejet des équipes de donner un sens plus évocateur à la NVS, la directrice se désengage de la phase de réappropriation locale de la NVS, au motif que cette décision doit provenir du collectif. La NVS n'est donc sujette à aucun débat, pas plus qu'elle n'est organisée. Le choix de ne pas définir une note mais d'attribuer une lettre de la part des équipes est révélateur de la cacophonie créée. La communauté éducative se résigne à appliquer une réforme dont elle ne comprend pas l'intérêt mais qu'elle est contrainte d'appliquer sans réflexion ni accompagnement. La directrice préfère ne pas engager un conflit avec ses subordonnées.

*« Moi tant qu'elle est mise ça me va, je ne vais pas essayer de les forcer, cela ne sert à rien et ils campent sur leur position, c'est ma première année ici, je ne vais pas me mettre les profs à dos »*

Les deux CPE de ce collège ont refusé de participer à la NVS. L'interprétation conduite par les syndicats, en mettant en avant l'idéologie sous-jacente de la NVS, est en adéquation avec les convictions personnelles d'un des deux CPE syndiqué, contre les orientations néo libérales de l'institution. La seconde CPE affiche un désintérêt à l'égard de la mesure tant sur le plan idéologique qu'éducatif. Elle se positionne également contre le choix de réappropriation adopté de la NVS qui s'oppose à la manière dont elle a étudié et analysé la NVS en IUFM. Dans ce cadre, elle a pu, par un travail approfondi qui a duré un an, s'approprier une autre façon d'appréhender la mesure. Cependant l'application dans ce collège de ce qu'elle a appris à l'IUFM lui paraît très difficile. Enfin, tous deux établissent une relation entre la NVS et les discours institutionnels qui préconisent la disparition du métier de CPE. La NVS menace leur identité professionnelle en prétendant assumer et remplacer par une note, la gestion des incivilités.

*« Moi je botte en touche j'ai pas d'avis à donner et je me cache derrière le texte « après avis du CPE », je le dis, c'est la facilité, je le dis à mes collègues, les pauvres, ils sont tenus par le texte mais je ne veux pas m'engager » (CPE1)*

D'un point de vue général dans ce collège, les témoignages d'acteurs font état de critiques systématiques contre la NVS. Dans le cadre de ce collège, l'évaluation par la note n'est pas intelligible, elle n'a pas sa place dans un collège caractérisé par un public hors norme. En outre, tous ces acteurs se montrent très investis dans la dimension éducative. Compte tenu des problèmes sociaux de leurs élèves, ils s'improvisent médiateurs et ne peuvent nier la tension disciplinaire existante qui perturbe leur enseignement. Ainsi, la manière dont la NVS est légitimée dans le discours institutionnel provoque une incompréhension générale sur l'intérêt d'une note pour réguler les incivilités ou valoriser des élèves. La NVS est inadaptée aux problématiques complexes et profondes des élèves de ce collège que seul un investissement humain et pédagogique assorti de moyens humains et financiers pourrait contribuer à pallier. D'autant que les élèves sont souvent victimes de leurs problèmes. La NVS menace leur identité professionnelle et remet en question leur prise en charge opérationnelle des violences scolaires. Tous soulignent dans leurs discours une incompréhension plus large sur les visées néo libérales de l'institution.

*« Cette note est un outil répressif. Des gens heureux que cette note arrive, il y en a. Ce sont des gens qui ne sont pas dans une dynamique éducative et qui sont contents d'avoir un outil avec lequel ils peuvent punir » (CPE2)*

*« Dans un cours ils sont en rapport avec un prof, ils ne doivent pas se dire, je vais bien me tenir parce que je peux avoir une bonne NVS, c'est la relation avec le prof et la discipline qui doit créer l'intérêt et l'investissement » (PP EPS)*

L'indécence de la mesure ne trouve un sens dans ce collège qu'à travers le refus d'appliquer la NVS telle qu'elle apparaît dans le BO. Ce choix est une manifestation d'un rejet plus global des valeurs éducatives défendues par ce type de réforme qui pénalise leurs élèves et leur établissement.

*« Il y aura toujours cette idée de classement, de souci des bons établissements et des moins bons. » « Nos élèves sont déjà pénalisés par le fait qu'ils viennent du 93, ils sont déjà stigmatisés et handicapés par leur département » (PP Espagnol)*

Dans ce collège, face au positionnement des équipes contre la NVS et au devoir de la directrice d'appliquer cette note, on remarque qu'aucun acteur ne tente de retraduire la mesure sous un énoncé qui soit intelligible et plus en adéquation avec les problématiques sociales des élèves. L'absence de traduction de la NVS par la principale et le non-sens de la réappropriation collective par les acteurs influent sur leurs pratiques. Contraints de l'appliquer, ils recherchent un moyen de manifester leur mécontentement non pas vis-à-vis du choix de la directrice qu'ils critiquent, mais dont ils comprennent les obligations, mais davantage contre cette proposition de l'institution. Le boycotte ne permet pas de coordonner les différentes entités puisque seuls les PP évaluent individuellement les élèves sans grille de critères, les autres enseignants non PP ont une implication qui reste facultative. A travers le boycotte, ils expriment le non-sens de cette réforme telle qu'elle a été conçue sur le plan idéologique. Mais ce dernier ne reflète pas la teneur de ce rejet. Pour eux, cette situation n'est pas satisfaisante puisqu'ils auraient préféré que la principale rejette la disposition et assume ce positionnement partagé par tous.

Le PP d'EPS est un des rares acteurs concernés par la NVS dans ce collège étant donné son statut de PP soumis à l'obligation légale d'évaluer. Il critique les effets négatifs du choix de boycotte, décidé

collectivement entre enseignants, sur les élèves. Cette décision ne permet pas aux élèves de s'emparer de la mesure car les enseignants ne l'ont pas expliqué. Cet enseignant n'assume pas le mode opératoire de la NVS qui traduit une vision partielle du comportement des élèves en classe de son point de vue. La NVS ne tient pas compte de la particularité de sa discipline en avance sur le plan de l'évaluation formative des apprentissages.

*« Vu comme nous on va l'instaurer, cela n'aura pas les effets escomptés et vu comme elle était mise en place l'année dernière aucun élève ne s'est aperçu qu'il avait une NVS »*

Dans ces trois collèges, c'est donc le collectif qui a décidé du mode de réappropriation et d'enrôlement dans le cadre de la mise en place de la NVS. Par conséquent, contrairement aux autres cas, il n'y a pas de traducteur qui réinterprète ou propose une idée de la NVS, chacun se réapproprie le dispositif individuellement. Dans ces collèges les formes de réappropriation hétérogènes du dispositif témoignent de l'absence d'une traduction. En outre, l'absence de convictions à l'égard de la mesure est forte notamment pour GSV et Co qui rejettent la NVS.

### 3.4.5 Diversité de la recherche de compromis pour appliquer la NVS

Pour conclure sur cette étape relative à la traduction (Annexe 26-Volume 2), nous relevons des représentations hétérogènes de la NVS par les acteurs. Généralement, les membres appartenant à la direction ainsi que quelques CPE et de rares cas d'enseignants ont une représentation plutôt idéologique de la NVS. Leur système de représentation est souvent guidé par la recherche d'un sens à donner à cette note de comportement et la défense de convictions dans le domaine de l'acquisition et de l'apprentissage de la citoyenneté, conformément à leur mission. En revanche, cette dynamique autour de la NVS a rarement pu être transmise auprès du reste des équipes vie scolaire et enseignantes. Ces témoignages révèlent souvent une représentation théorique de la NVS. La participation des principaux dans le processus est limité puisque la majorité d'entre eux délègue la prise en charge de la mesure en vie scolaire et aux enseignants en se limitant au rôle de superviseur et d'accompagnateur de la mise en place de la réforme.

Cette perception est différente de ceux qui sont en charge de son application. Une grande majorité des enseignants et CPE adopte une représentation « fonctionnelle » de la NVS que les acteurs assimilent à la prise en compte du comportement global des élèves dans l'ensemble du collège. Cette perception générale de la NVS correspond à la manière dont les acteurs se sont répartis la prise en charge des modalités d'évaluation, généralement entre la vie scolaire d'un côté pour l'assiduité et la ponctualité et les enseignants de l'autre pour le comportement en classe. Cet enrôlement est pour eux un gage d'objectivité et de représentativité du comportement de l'élève.
En revanche, ces acteurs ne considèrent pas l'usage d'une note de comportement comme pouvant revêtir un système de valeurs à transmettre. Ils ont tendance à simplifier les objectifs promus par les concepteurs ou la direction. Cette stratégie leur permet d'octroyer à la NVS un sens plus acceptable à travers une utilisation fonctionnelle et disciplinaire de la NVS qui compense leur manque de conviction quant aux apports de la mesure sur les élèves.

Il s'agit de tendances générales qui n'excluent donc pas les cas particuliers.
Certains acteurs ont choisi de détourner le sens originel de la NVS an adoptant une représentation personnelle de la mesure. Ces cas marginaux sont confrontés à des situations de NVS dont le mode opératoire leur a été imposé et/ou mal explicité. Pour d'autres, cette représentation personnelle provient d'une contradiction qu'ils ressentent entre la conception de la mesure et la manière dont ils

se représentent leur métier. L'exemple des deux cas d'enseignant d'EPS (collèges Co et H) est intéressant puisque la NVS, selon eux, ne considère pas, à tort, les apports de l'évaluation formative appliquée dans leur discipline. Ce manque de prise en compte, si elle les déçoit, les invite, cependant, à adopter une vision singulière de la NVS. L'exemple aussi de l'adaptation de la mesure à un système préalable (collège GSV) à tendance à fausser la représentation des acteurs qui confondent la NVS avec un processus différent préalable mais qui ne rend pas compte de ce qu'elle est censée évaluer.

Certains enseignants, CPE ou ASSED éprouvent des difficultés à la définir, car pour eux elle apparaît contraire à leur approche de l'éducation. Ce mode de représentation concerne des acteurs syndiqués, qui ont refusé d'appliquer la NVS, pour des raisons personnelles (surcharge administrative) ou par conviction, la mesure ne leur semblant pas adaptée au contexte de certains collèges et de violences à l'école.

Cette étape d'analyse a permis de comprendre de quelle manière les chefs d'établissement ont informé les équipes éducatives de la NVS et comment ils ont relayé l'annonce de la réforme par rapport à la façon dont ils en ont eux-mêmes été avertis. Le processus de traduction poursuivi par les principaux est caractérisé par une diversité des approches communicationnelles liées notamment à l'environnement socio-démographique (public scolaire) et structurel (organisation) des collèges qui a directement influencé les chefs d'établissement à privilégier l'ouverture au débat sur cette loi ou au contraire l'imposition d'un modèle opérationnel de la NVS de leur point de vue.

Pour illustrer la théorie de la traduction, dans 11 cas sur 12, l'énoncé de la NVS est retraduit parce qu'il n'est pas intelligible tel qu'il est annoncé par le BO. Il est réapproprié le plus souvent par un traducteur (appartenant à la direction ou représenté par le CPE) pour le rendre plus intelligible localement, et en prenant en compte les spécificités de chaque collège. La majorité des collèges a procédé à une réappropriation dévoyée de la NVS, l'approche est donc disciplinaire, administrative ou purement fonctionnelle à défaut d'une réelle portée éducative ou pédagogique de la NVS.
Le cas de P est le seul cas qui réunit les conditions contextuelles, structurelles et politiques idéales pour appliquer conformément le dispositif.

Les personnels traducteurs dont le mode de fonctionnement organisationnel est connu de la communauté, qui ont soumis à concertation leur proposition de traduction et guidé la mise en place de la mesure ont généralement réussi à mobiliser le reste de la communauté dans l'application de la NVS (collèges de la catégorie a)). Quand la traduction et l'enrôlement sont accompagnés et légitimés et que les équipes sont intégrées dans la construction conceptuelle du dispositif et des décisions, les acteurs acceptent cette réappropriation même si ils n'adhèrent pas à la réforme sur le plan idéologique. Cela ne signifie pas que la NVS ait plus de sens pour les élèves mais elle permet au processus d'être accepté et d'être respecté tel qu'il a été édifié collectivement. Il en va de même lorsqu'il n'y a pas de réappropriation par un acteur mais que cette opération provient d'une volonté du collectif (Cas H, catégorie d)). La stabilité et la politique managériale participative du directeur facilitent l'adhésion des équipes.

Cette mobilisation est plus difficile à assurer dans les collèges ou le chef d'établissement vient d'arriver et dont le mode de fonctionnement et l'idéologie sont mal connus des équipes (catégories b) et c)). Si les agencements initialement conçus pour la NVS sont remis en question par le directeur, les relations sont plus conflictuelles et la réappropriation est entendue mais à nouveau déformée individuellement.
La présence d'un « leader accompagnateur » constitue selon nous l'élément clé pour favoriser l'adhésion des équipes visée. De manière générale, il nous semble possible d'avancer l'idée que la

réappropriation de la NVS qu'elle soit individuelle ou collective n'est acceptée que dans la mesure où cette réappropriation est plus évocatrice et qu'elle est faite par un acteur légitime. L'état d'esprit du directeur est une condition non négligeable qui facilite le compromis avec les équipes. Les équipes sont reconnaissantes et ce mode de fonctionnement contraste avec l'annonce autoritaire de la réforme par le ministre. Ce choix de mode de management minimise les réactions négatives parce que le loyalisme est très fort. C'est donc moins le contexte du collège qui importe ici que la position du traducteur légitime dont la présence et la stabilité favorisent un construit social consensuel.
Le cas de Pi prouve à quel point le mode de fonctionnement du CPE rassure les acteurs prêts à accepter une réappropriation de la NVS à laquelle ils ne prennent pas part.
Les détournements de sens opérés par les traducteurs cherchent à rendre la NVS plus significative localement. Cette opération permet aux acteurs d'établir un lien intelligible entre les différentes entités direction, VS et enseignantes, elle crée de la convergence entre les acteurs pour appliquer la mesure. Dans une majorité de cas, les acteurs réussissent à se coordonner pour redéfinir l'intérêt commun de la directive. L'introduction de la NVS dans les collèges est donc bien marquée par une série de transformation.

Il nous semble maintenant pertinent de vérifier dans quelle mesure les décisions et orientations privilégiées par les chefs d'établissement, peuvent avoir un impact sur la manière d'agir des acteurs, ce que l'analyse des controverses et des formes de compromis vont nous permettre de déceler.

## 3.5 Etude des cas : controverses et compromis

L'étape précédente nous a permis de voir sous quelles réappropriations locales de la NVS les acteurs ont été enrôlés. Si la NVS telle qu'elle a été conçue ne suscite pas de force d'entraînement, sur quels facteurs reposent les arrangements qui permettent aux acteurs de tenir entre eux ? Pour répondre à cette question nous devons croiser deux approches, celle de la théorie de la traduction qui s'interroge sur les controverses et celle que la sociologie compréhensive nomme « les compromis » inspirés de la théorie des conventionnalistes de L. Boltanski, L. Thévénot (*De la justification. Les économies de la grandeur*, 1991) ou encore J.L. Derouet (*Ecole et Justice*, 1992). La convocation de ces deux théories se justifie pour la raison suivante : les controverses pour être comprises doivent prendre en compte le contexte de mutation du système scolaire. Or dans la période d'entre-deux actuelle le système et ses acteurs font référence à des systèmes de valeurs différents, schématiquement, celui au fondement de l'école républicaine et celui qui tente de s'imposer et qui réfère à des valeurs plus gestionnaires. La prise en compte des différentes logiques repérées et analysées par la théorie des conventionnalistes à savoir logique civique, domestique, industrielle, marchande dans les modes de management et au sein du système éducatif permet de comprendre comment évoluent les agencements de ces logiques, chacune fondée sur un système de valeur différent. Si le fil conducteur de ce chapitre reste celui de la traduction, les paroles d'acteurs soulignent les valeurs qu'ils défendent, il était donc difficile de séparer dans leur point de vue leurs actions de leurs représentations. Par contre nous analyserons dans les chapitres suivants le 4, 6 et 7 l'importance de leurs représentations par rapport à leur choix sur l'évaluation, leur manière d'appréhender les modes de management, les questions d'autonomie, de responsabilité individuelle, de statistiques, etc. en faisant référence aux paroles d'acteurs cités dans ce chapitre.

Du point de vue de la sociologie de la traduction, c'est par la controverse que s'élabore le fait. Il faut donc suivre le « fait en train de se faire » et reprendre les controverses qui l'ont précédé, puisque ce sont elles qui portent le sens et le contenu du fait. Les changements structurels induits par la NVS dans les collèges tiennent leur pertinence du degré de cohésion qu'ils suscitent de la part des acteurs. Nous allons donc nous intéresser aux différents accords que les acteurs trouvent entre eux pour

appliquer la NVS en portant autant d'importance aux humains qu'aux dispositifs mis en place comme les grilles d'évaluation ou les logiciels administratifs afin de voir quels rôles ils jouent dans la mise en place de la NVS. Par quels moyens les acteurs cherchent-ils à réduire la complexité de la NVS?
L'idée de cette étape consiste à déceler dans nos cas investigués, ce qui crée de la convergence entre les acteurs et de voir comment les acteurs s'impliquent dans la démarche suite à leur enrôlement. Nous allons tenter de définir l'engagement de chacun des enseignants dans la politique choisie pour appliquer le dispositif. En fonction du type d'accord qui mobilise les acteurs autour de la NVS, nous croiserons les données liées à leur implication dans l'évaluation.

Nous allons d'abord tenter de dégager la nature du compromis trouvé entre les acteurs. Nous verrons ensuite comment les acteurs ajustent leurs pratiques face à ce compromis. Respectent-ils les décisions issues des négociations ou adoptent-ils des stratégies personnelles ? Nous nous focaliserons sur les points de divergence que les acteurs évoquent, révélateurs de points de vue spécifiques à chacun.

Nous avons déterminé trois catégories de compromis pour essayer de classifier nos collèges :
a) les compromis formés autour de la politique managériale du collège décidée dans le cadre de l'introduction de la NVS
b) les consensus liés à des points de vue différents
c) les consensus liés à des valeurs partagées

*Dans l'Annexe 25, nous avons sélectionné les collèges les plus représentatifs de chacune de ces catégories (StG/V/Na/Ce/H/GSV/StA/Co). Les collèges dont les étapes de la traduction dans leur intégralité n'apparaissent pas en Annexe 25, sont les collèges pour lesquels une analyse synthétique présentée dans ce chapitre nous est apparue suffisante.*

## 3.5.1 Les compromis formés autour de la politique managériale du collège décidée dans le cadre de l'introduction de la NVS (a)

Dans la première catégorie, nous intégrons les collèges qui forment un consensus autour de la politique et des décisions managériales de la direction dans le cadre de la mise en place du dispositif. Ces collèges connaissent une forte cohésion d'équipe qui repose sur des valeurs différentes selon les établissements :
-soit elle repose sur la politique culturelle du collège (P)
-soit elle repose sur les intentions liées à un souci de remédier aux injustices sociales (Li, V, Ce)
Ce sont ces valeurs qui permettent aux acteurs de se mobiliser dans l'application de la mesure. En effet, d'un point de vue général pour ces collèges, la réappropriation locale de la NVS proposée par le traducteur est acceptée par le reste de la communauté sans pour autant être toujours évocatrice. Les formes d'implication qui en découlent peuvent fortement variées d'un cas à l'autre.

### 3.5.1.1 Collège P

(Annexe 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Nous avons fait le choix de faire figurer P dans cette catégorie car l'adhésion de la communauté éducative à la politique managériale du collège décidée par le conseiller pédagogique pour mettre en place et appliquer la NVS assure le consensus. Le cas P est le seul qui se mobilise également autour de la conception idéologique et éducative de la réforme.
Il n'y a pas de controverse dans ce collège. L'institution ministérielle, en imposant la NVS reconnaît en quelque sorte le bien-fondé de leur note de comportement antérieure au fondement de la

politique d'exigence et de réussite des élèves de cet établissement. La note liée au comportement correspond aux attentes des parents qui visent pour leurs enfants une entrée dans les grandes écoles. La NVS apparaît comme une directive normale, pertinente et justifiée, elle coïncide à ce type de public scolaire.

*« Elle correspond oui à un besoin ici, celui des exigences des parents pour leurs enfants donc son objectif de valorisation et de réparation des comportements déviants est parfaitement rempli » (CPE)*

Les acteurs de ce collège portent à l'unanimité l'idée de la NVS. Il semble que le Ministère a repris l'idée de cette mesure, au départ conçue par ce type de collèges privilégiés, pour la généraliser et l'appliquer à tous les collèges de France. Ce qui peut expliquer les problèmes rencontrés dans les établissements devant faire face à des publics très différents.

*« Je suis très confiant pour ce type d'établissement de petite structure et qui a su maintenir un taux de réussite et d'exigence élevé pour nos élèves. Ici, l'élève passe un contrat quand il est recruté, il doit s'engager, lui et sa famille à être mature et envers une obligation de résultats. Du coup, l'élève sait ce qu'il fait là et sait qu'il doit travailler, c'est peut-être aussi ce qui fait un peu défaut au public, ce rappel-là de contrat » (CPE)*

P est le seul collège de notre échantillon qui défend la NVS avant et après sa mise en application et qui revendique un apport organisationnel, idéologique et éducatif pertinent de cette démarche sur les équipes éducatives et sur les élèves. Elle apparaît comme un besoin, la manière dont les concepteurs envisageaient la mise en application de la réforme est conforme à la manière dont cet établissement l'applique préalablement, et les légères variantes entre leur dispositif et la NVS ne posent aucun problème d'application.

*« Il y a juste une institutionnalisation de la note de direction, aucun bouleversement, on la pratiquait déjà » (CPE)*

Les deux dispositifs utiles à l'évaluation (le carnet et la grille) servent d'outils de mesure, de justification et de progression dans le cadre du suivi des élèves. L'enrôlement des acteurs chargés d'application, décidé par le conseiller pédagogique, assure une implication harmonieuse, uniforme, engagée et procédurale des équipes. Les acteurs sont actifs et respectent strictement la procédure du BO. L'enrôlement donne du sens et de la valeur au suivi éducatif des élèves et s'inscrit dans l'objectif de réussite des élèves.
Ce collège considère et évalue l'implication des élèves dans les activités proposées par des partenaires extérieurs à l'école avec lesquels ils collaborent. Le réseau est étendu et ne se limite pas à l'évaluation de l'engagement des élèves dans l'école en adéquation avec les attentes familiales de ce collège.
Ces critères organisationnels (stabilité), procéduraux (système préalable) et environnementaux (public homogène) spécifiques expliquent en partie le consensus naturel et aisé dans cette équipe qui constitue un véritable réseau sous l'innovation NVS.

Les trois collèges suivants sont des collèges concernés par la problématique sociale. Pour ces trois collèges, le consensus à lieu sur le choix de la politique managériale défendue par les directeurs autour de l'idée de justice sociale. La défense de ce système de valeurs est conforme aux problématiques spécifiques de leurs établissements et les directeurs ont proposé une réinterprétation locale de la mesure, soucieuse de cette justice qui permet aux équipes de s'impliquer dans l'évaluation des élèves au-delà de leurs convictions personnelles sur la réelle portée idéologique et

éducative de la NVS. Les acteurs s'engagent et se montrent loyaux à l'égard de la politique du directeur, qu'ils respectent même si l'application de chacun d'eux dans l'évaluation des élèves connaît des variantes.

### 3.5.1.2 Collège V

(Annexes 25 et 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Le souci concernant la NVS pour le chef d'établissement consiste à chercher une adaptation de la mesure en respectant l'idée d'évaluation positive par la note. Cette équipe est la seule de notre échantillon qui milite collectivement donc pour une application originale et dévoyée du cadre formel de départ. Elle propose une approche innovante de la NVS dans le seul souci de « valoriser » des élèves en situation d'échec. En effet, le respect de la NVS telle qu'elle a été conçue par le BO aurait contribué à renforcer les inégalités sociales en favorisant un sentiment d'injustice. Les équipes trouvent donc une parade à l'injustice de cette mesure et définissent un cadre qui favorise l'égalité et l'objectivité de l'évaluation. C'est cet accord et plus exactement le fait qu'il est au service de cette cause qui permet aux acteurs (enseignants, VS et direction) de se mobiliser dans l'évaluation des élèves même si ils ont des doutes sur l'efficacité de la mesure.
Le dispositif d'évaluation représenté par la grille de critères, le carnet, la concertation et l'autoévaluation des élèves constitue un ensemble qui assure l'objectivité et la justification de la NVS. La direction est très attentive à la création et au respect de ces outils par les équipes car c'est grâce à eux que la NVS sera porteuse de sens pour les élèves et donc au service de la justice. Les commentaires ajoutés à l'évaluation des élèves spécifient des objectifs pour les faire progresser, ils sont au service de leur apprentissage civique. L'intégration de l'élève dans le processus par la mise en place de l'autoévaluation permet à l'élève et à ses parents de connaître les raisons de leur note, justifiable par et pour tous les acteurs. La NVS est fondée sur un socle de valeurs civiques partagées et adaptées à ce public difficile. L'accord est solide et le « système » formé est relativement stable.

*« On peut enfin parler des points positifs aux parents de manière totalement justifiée et les valoriser dans leurs comportements même quand ils n'ont pas les résultats scolaires qui suivent » ; « La NVS est bien faite, voilà pourquoi votre enfant n'a pas le maximum de points, voilà ce qu'il doit travailler, ça a du sens pour lui et pour les familles » (PP Anglais)*

Les enseignants de ce collège mettent en avant la nécessité de se contraindre à une double obligation : le respect de la procédure et l'implication des élèves dans l'évaluation de la NVS. Ce double engagement leur semble revêtir un caractère managérial et éducatif pertinent à défaut d'une véritable portée idéologique. C'est pour cette raison que nous parlons de système et non de réseau car l'idée de NVS n'est pas portée à l'unanimité par les acteurs. Généralement les enseignants sont très attachés à donner du sens à la NVS pour maximiser les possibilités d'impact positif de la note sur les élèves, ils prennent donc le temps d'expliquer cette évaluation aux élèves et de leur assurer un suivi personnalisé. Leur devoir civique et leur conscience professionnelle sont plus importants que leurs convictions personnelles vis à vis des réformes.

*« Ici il se trouve qu'on  met la NVS donc j'essaie de lui donner du sens parce que si je ne fais pas semblant d'y croire personne ne va y croire et les élèves non plus et ce n'est pas le but. La valeur que je lui donne c'est juste par rapport à la valeur que les enfants donnent à leur scolarité » (PP Français)*

L'accord a lieu sur les conditions de mise en place et les modalités décidées collectivement par les équipes. Les acteurs s'impliquent de manière dynamique et innovante parce qu'ils adhèrent à la politique managériale et civique de la direction dans laquelle ils se reconnaissent en termes de valeurs et d'efficacité. Les convictions de la direction révèlent une cause louable de défense des intérêts des élèves que chacun mesure et reconnaît comme étant la plus juste dans ce collège.
Les enseignants se concertent avec tous leurs collègues pour assurer une note représentative du comportement des élèves.

*« Alors je vais voir la CPE aussi, tous mes collègues interviennent, je leur demande à quels élèves ils veulent retirer ou ajouter des points parce qu'on a des écarts entre l'enseignement général et les cours en ateliers donc on fait attention aux différences de comportement. On essaie de rééquilibrer, oui c'est une vision globale et je demande aussi au personnel de la cantine, à la vie scolaire pour avoir l'avis de tous » (PP SEGPA Français)*

Si les pratiques sont plutôt homogènes dans ce collège, on note des variantes dans les engagements personnels, les acteurs étant confrontés à des problématiques singulières en adéquation avec leurs rôles.
Les deux enseignants de SEGPA adoptent des pratiques personnelles. Ils enseignent à des élèves violents, très en difficulté sur le plan scolaire et social, la valorisation n'est pas assurée par la note mais par un suivi éducatif approfondi, fondé sur un travail pédagogique continu ainsi que le développement d'un lien de confiance. La NVS risque de produire les effets inverses de ceux recherchés en encourageant les stratégies de calcul des élèves. Ainsi l'un d'eux ainsi qu'une autre enseignante appliquent la NVS en respectant les critères mais évaluent sans concertation pour éviter de pénaliser davantage les élèves.

*« Nous on a des élèves en gros échec scolaire et ils sont dans la négation complète, donc à la limite si ils peuvent avoir la plus mauvaise note possible, ils sont contents » ; « On sait à peu près ce que vaut l'élève mais on n'a pas besoin de se concerter avec l'équipe des profs parce que le bilan donne toutes les informations » (PP SEGPA Maths)*

La CPE, maillon essentiel dans la traduction de la NVS, souligne le manque de compétences des ASSED qui l'a obligé à faire le choix de ne pas les intégrer dans la procédure.

*« Je ne veux pas remettre en question les ASSED mais quand on est sur le terrain, le pôle vie scolaire, c'est un point central dans un établissement qui relie tout ce qui se passe sur le terrain mais on le fait fonctionner avec des gens qui ne sont pas formés, qui ne restent pas longtemps et qui sont pas toujours compétents » (CPE)*

Les acteurs soutiennent leur hiérarchie en interne et valident la pertinence de leurs choix. Cette adhésion participe cependant d'une confusion qu'il nous faut rétablir. Certains acteurs, comme une enseignante d'anglais approuve l'idée de NVS au départ. Elle critique l'immobilisme et la réaction de rejet, à chaud, de certains enseignants au détriment de l'expérimentation dont le sens ne dépend que du bon vouloir des acteurs. Cela étant l'ensemble de la communauté critique les orientations politiques et éducatives de l'institution ministérielle, qui menacent constamment leurs postures, rôles et identités.

*« Les SEGPA ça fait 10 ans qu'ils disent qu'ils vont les arrêter, jusqu'à maintenant on a jamais eu de passage à l'acte mais ce serait dramatique parce que ça ne serait pas pour créer une nouvelle structure mais plutôt de tous les mélanger dans l'enseignement général alors qu'ils sont en échec et qu'ils ont du retard. Donc ils devraient suivre les cours comme les autres alors qu'on sait bien*

*justement qu'ils ne peuvent pas les suivre. Ils seront exclus et je souhaite bon courage à mes collègues » (PP SEGPA Français)*

*« Parfois l'école entérine les élèves dans leur échec et ces jeunes-là, ils n'auront rien, c'est fini pour eux, exclus à vie parce que l'école fait comme si ils pouvaient suivre comme tout le monde, l'école les ignore et sait qu'ils n'iront pas plus loin mais ne les sauve pas »(PP Anglais2)*

*« Ceux qui nous dirigent n'ont pas envie que nos élèves s'épanouissent intellectuellement, deviennent des adultes responsables qui réfléchissent, je pense que leur volonté c'est que les élèves soient des sujets qui répondent au besoin de la société, qui doivent travailler pour faire de l'argent mais je suis très inquiète parce qu'on nous en demande toujours plus et ça commence à peser physiquement » (PP Anglais)*

*« On a du mal à saisir les logiques que l'école suit et à s'en imprégner, et à s'investir...on ne sait jamais si les heures qu'on passe vont être utiles ou perdues » (PP Anglais1)*

Si la direction donne également l'impression d'être en harmonie avec la politique institutionnelle, dans la réalité, elle n'a pas le choix compte tenu de ses obligations, de se rétracter. Son positionnement actif et engagé dans la NVS a permis de créer les conditions d'une innovation qui ne suit pas à la lettre la procédure dictée par le Ministère. Cette application de la réforme révèle un regard critique sur la politique actuelle. A titre d'exemple, certains réajustements sont mis en place, ils visent à éviter les injustices. Par exemple, la direction a décidé de réfléchir sur la partie bonus du barème pour ne pas pénaliser les élèves qui ne se consacrent qu'à leur scolarité pour la rentrée prochaine. L'objectif est donc de minimiser l'impact négatif que la NVS peut avoir sur certains élèves afin de respecter l'objectif de valorisation.
La directrice comme les enseignants soulèvent les répercussions négatives de la NVS sur l'orientation des élèves qui risquent de subir des discriminations injustifiées. Le manque d'uniformisation au niveau du processus d'évaluation pour chaque collège accroît ce risque. L'équipe de ce collège considère que leur grille d'évaluation et leur conception de la NVS devraient être étendues aux autres établissements.

*« Notre souci est là, c'est qu'on est juste dans notre collège et cette justice et justesse peut être pénalisante pour nos élèves par rapport aux autres établissements qui sur estiment la NVS... » (CPE)*

Leur application originale et innovante est une démonstration de leur souci de justice vis à vis des élèves au-delà de leurs convictions sur la mesure. Ce détournement de la directive officielle conduit paradoxalement à ce que les concepteurs de la NVS pouvaient en attendre, c'est-à-dire à une prise en main par les acteurs du terrain qui ont pris la liberté de modifier le cadre de départ. La réappropriation de la direction de ce collège respecte son public ce qui a permis aux enseignants de donner du sens à cette évaluation.

*« Bon ici on a la chance d'avoir une équipe très impliquée et qui ont pris les choses en s'inquiétant du sens que la note allait donnée » CPE*
*« Par contre, il y a de la rigueur dans cette équipe malgré le sentiment de contrainte je pense, les gens essaient de faire de leur mieux » (PP SEGPA)*

### 3.5.1.3 Collège Li

(Annexe 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Pour Li, la difficulté principale de la direction consiste également à réfléchir à une forme de réappropriation locale de la NVS qui soit profitable à son public d'élèves et qui permette une mobilisation des enseignants dans le processus d'évaluation. En revanche, par rapport à V, la réappropriation locale de la NVS par le principal adjoint est différente, elle n'est pas éducative mais disciplinaire et gestionnaire. Cette interprétation est portée par la direction qui défend un réel intérêt du recours à la NVS en ce sens et en adéquation avec les problématiques du collège. Le seul moyen pour la directrice de ne pas contribuer à accroître les risques d'injustices des élèves se trouve au cœur de la procédure d'évaluation objective et concertée. Les pratiques collectives, la grille de critères, la qualité des intermédiaires (CPE), l'affectation concertée et équilibrée des rôles de chaque entité dans le dispositif d'évaluation que met en place la direction assurent une implication des équipes pour appliquer strictement la NVS. La réappropriation disciplinaire locale est plus évocatrice qu'une réappropriation éducative sur la valorisation, pour les équipes éducatives VS et enseignantes, sur laquelle un accord entre application stricte et procédure d'évaluation justifiée peut reposer. Elle permet aux équipes de se mobiliser à minima autour des modalités d'application décidées collectivement à défaut d'octroyer à la NVS une portée idéologique. Le CPE ajoute une appréciation pour tous ceux qui ont de mauvaises notes conformément à sa volonté de participer à l'autonomisation des élèves. La concertation entre les collègues pour évaluer le comportement des élèves assure la justice et l'objectivité des attitudes vis à vis de l'ensemble des entités.

*« La NVS, c'est un projet imposé par l'institution donc on applique parce qu'on est des fonctionnaires, on n'est pas là pour refuser d'emblée mais on essaie de l'appliquer le mieux possible, on était résigné parce qu'on savait que ça n'aiderait pas les élèves difficiles, ceux-là même ou chez nous plus qu'ailleurs, on doit s'efforcer de trouver des solutions parce que ça devient ingérable » (PP SVT)*

*« Ce qui va être rassurant c'est qu'on a cherché à découper la globalité du jeune en petit bout pour que ce soit intellectuellement plus confortable et qu'il y ait le consensus de tous c'est à dire que les critères soient acceptés et qu'ils ne fassent plus l'objet de discussions » (PA)*

*« On s'est dit que le plus juste pour les élèves c'était que toute l'équipe participe à la NVS et tout cas donne son avis sur les élèves » (CPE)*

Le PA est donc particulièrement impliqué et attaché à transmettre les potentialités positives de la NVS dans l'intérêt des élèves, action qu'il considère comme prépondérante par rapport à l'intérêt des enseignants dont il sait que sans l'énergie qu'il y consacre, l'application serait passive, résignée voire inefficace. Le PA a choisi de rechercher un mode d'application de la NVS consensuel, mais ce choix s'est fait au détriment d'un dispositif NVS porteur de sens éducatif qu'il aurait voulu transmettre mais auquel les équipes n'ont pas adhéré. Ce manque de conviction peut expliquer l'absence de motivation des équipes pour innover par rapport à V.

*« Le regard que j'ai en tant que chef d'établissement, dans tous les cas, ça me semble être un paramètre intéressant notamment par écrit au niveau du bulletin trimestriel. Par rapport au système qui peut être un moyen d'échange autour de l'éducatif qui est dissimulé et qui peut permettre au moins avec les parents ou au moins avec les élèves une porte d'entrée, moi c'est disons tiens c'est une façon d'officialiser cet aspect et ça m'étonne pas que les enseignants d'emblée se montrent réticents à son annonce parce que beaucoup sont encore sur le schéma de nous sommes des enseignants donc des pédagogues (...) Ça aurait pu être un chantier extra » (PA)*

Il souligne la difficulté à trouver un consensus entre chaque entité qui défend des objectifs différents.

*« Faire en sorte de pas froisser la susceptibilité des profs je m'en fiche, il n'est pas là mon but, moi, j'agis dans le sens des élèves. Avec les enseignants j'ai des contacts privilégiés parce qu'ils savent que je ne suis pas démago avec eux, c'est à dire qu'ils savent que ma priorité c'est l'élève et pas leurs intérêts à eux » ; « Elle a focalisé toutes nos divergences ce qui est exceptionnel, c'est un sujet sensible, ça a été une levée de bouclier » (PA)*

La tentative de réappropriation gestionnaire de la NVS par le PA assure les conditions de mise en place collectives de la NVS, mais la NVS ne prend pas réellement de sens et la communauté se montre généralement hostile à cette mesure sur le plan idéologique.

*« La NVS n'est même pas une mesure qui peut « normer » des comportements déviants, on a un dispositif d'accueil pour les personnes exclues par exemple, on a des personnes compétentes multiples et variées. La NVS, est-ce qu'elle a un impact ou un intérêt ? J'en doute. Il faut apprécier les progrès des élèves et c'est là qu'elle est efficace et elle permet en conseil de classe d'avoir un repère pour nous et pour l'élève. Bon cet indicateur, il permet de voir qu'il y'a eu une réflexion, le PP peut justifier la note donc c'est tout ce travail-là qui est intéressant » (Directrice)*

*« Nous sommes en zone très difficile, l'an dernier 700 exclusions de cours c'est un record! Il y a des jeunes pour qui la NVS c'est le cadet de leur soucis, leur préoccupations ne sont pas scolaires, un enfant qui vit dans 10M2 avec ses parents, bah leurs préoccupations à eux c'est que leurs enfants aillent à l'école pour ne pas traîner dehors, ils pensent à manger donc qu'est-ce que la NVS dans tout ça peut bien avoir comme incidence quoi? » (CPE)*

La cohésion obtenue est fragile car elle ne repose pas sur une réelle mobilisation des acteurs. Le PA effectue un bilan chaque année de l'apport de cette note sur les élèves et tente de mobiliser ses équipes et de les sensibiliser dans leur rapport à la sanction à la recherche d'une uniformisation des pratiques au service des élèves.
La communauté agit par respect de la politique managériale et civique du directeur, investi dans la recherche d'un sens locale adapté au public. En revanche, l'application stricte ainsi que le respect des conditions de la NVS par les équipes éducatives est à dissocier de leur engagement. Les rôles sont affectés, les agents appliquent mais sans convictions. Le manque de conviction des enseignants à l'égard de la NVS les conduit à des pratiques strictes mais résignées, faute de trouver les moyens d'exprimer leur mécontentement vis-à-vis de la manière dont cette mesure a été instaurée par le Ministère.
L'enseignant de maths assimile la NVS à un simple calcul mathématique, perception « minimaliste » qui correspond à la représentation plutôt administrative qu'il se fait de la mesure. Il se retranche dans ses habitudes. Il reconnaît que le recours au boycotte aurait été un moyen de manifester un désaccord avec la NVS, mais qu'une application stricte des règles à minima est plus juste vis-à-vis des élèves.

*« On a envisagé de faire la grève contre cette note mais on s'est dit que ça rentre dans le calcul de la note du brevet et on sait que dans d'autres collèges ils montent jusqu'à 20 mais on se voyait pas mettre 10 à tous...ce n'est pas honnête. C'est un moyen de dire qu'elle ne signifie rien mais bon ça a d'autres inconvénients. Je trouve que c'est malhonnête parce qu'il y a des élèves qui ont des difficultés et qui font des efforts mais qu'ils paient quand même voyez »*

Pour la documentaliste, l'obéissance de la communauté éducative à une mesure qui apparaît contraire aux convictions idéologiques que cette communauté défend, crée une forme de désillusion difficile à porter. Pour elle, le dispositif d'évaluation crée ne permet pas d'assurer une objectivité du comportement des élèves. Son témoignage ne révèle pas de conflits avec le reste de l'équipe, ce qui la préoccupe est d'ordre personnel. Se montrer indulgente avec les élèves est un moyen pour elle d'agir conformément avec sa volonté de ne pas pénaliser davantage les élèves avec une note qu'elle trouve injuste.

*« Personne ne croit à la NVS mais tout le monde le fait parce qu'on est fonctionnaire mais est-ce que c'est une réponse ça? C'est l'idée que l'on se fait du service public. Il y a peut-être une résignation et il y a eu un moment où on était désemparé mais ce n'est pas parce qu'on est fonctionnaire qu'on doit tout accepter »*

La NVS est gérée comme une note, aucun effet éducatif sur les élèves n'est réellement attendu de la part des enseignants. Personne ne se sent véritablement appartenir à un « réseau » construit autour de la NVS. Par contre, un réseau autour de la gestion de la dimension éducative dans ce collège a bien été constitué indépendamment de la NVS, au travers de la politique de l'établissement qui privilégie des actions correspondant à la classification ZEP de ce collège.
Le manque de conviction des enseignants à l'égard de la NVS provient du manque de compréhension des enjeux et du sens des finalités des réformes comme la NVS. Les acteurs ne se reconnaissent pas dans les évolutions des enjeux politiques et éducatifs qui bouleversent les conditions d'enseignement sans pour autant que l'institution assume la prise en charge des problèmes locaux relatifs à la gestion de la dimension éducative dans les collèges ZEP.

*« Alors qu'on nous avait mis en place les outils pédagogiques pour se concerter, pour travailler en équipe et pour re-motiver des enfants en difficultés scolaires alors que là on est en train d'imposer plein de choses et au niveau des programmes, on rajoute du savoir mais on oublie de vider les tiroirs du fond et ça s'entasse mais y'a un moment donné ou il va plus fermer...» ; « Quand on travaille dans une usine si on rate une pièce, c'est pas grave, on perd du temps mais on va la mettre à la poubelle mais nous on a des enfants et on a pas le droit de passer à côté et de les rater » (PP SVT)*

### 3.5.1.4 Collège Ce

(Annexes 25 et 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Rappelons qu'à l'arrivée de la nouvelle principale dans ce collège, la structure de la VS est instable. La directrice va donc tenter de redéfinir un nouveau cadre de référence de la NVS (par rapport au modèle préalablement conçu), fondé sur des pratiques collectives et coopératives pour donner une cohérence de la communauté éducative aux élèves. Ceci lui semble d'autant plus urgent que les élèves savent profiter des dérèglements de l'organisation. Elle va imposer cette nouvelle conception conformément à ses convictions personnelles afin d'utiliser la NVS sur le plan éducatif et civique au service de l'apprentissage des élèves et d'une forme de justice sociale.
La stabilisation de la structure de ce collège ne peut être est assurée selon elle qu'à travers l'édification d'un processus juste et équitable sur le plan de la participation des entités autour de la NVS et par une attribution de la NVS en VS à des fins stratégiques. La principale préconise une appréciation à ajouter à la NVS en charge du CPE pour accroître les chances pour les élèves de se situer et de progresser.

*« La NVS ici reflète selon moi un vrai comportement d'élève en toute circonstance vu par l'ensemble*

*de la communauté et pas seulement une partie. Je dirais qu'elle est utile et efficace parce qu'elle est globalement relayée par plusieurs types de personnel, dans la manière dont elle est mise en place, elle a un sens et elle fonctionne »*

La VS approuve totalement ce choix managérial. Le positionnement central de la VS dans la conduite de l'évaluation induit une implication dynamique du CPE et des ASSED par rapport à la NVS qu'ils perçoivent comme une mesure au service de la réussite de l'élève, cet enrôlement participant à la stabilité du service. Ils sont des acteurs majeurs actifs qui donnent de l'intérêt et du sens à l'application de la NVS dans ce collège. Ils assurent la prise de parole coordonnée des acteurs et l'action concrète de l'évaluation entre les différentes entités. Une majorité d'enseignant soutient ce mode de répartition des rôles, notamment parce qu'il confère des responsabilités plus intéressantes aux ASSED.

*« Ca a créé des liens avec la vie scolaire puisque les ASSED ont des classes référentes et justement on est amené à travailler avec eux. Ça permet de faire le point et d'avoir une vision plus globale de l'élève qu'on n'avait pas forcément avant. En général on est sectaires, y'a les profs d'un côté et les ASSED de l'autre alors qu'ici on essaie de nous faire collaborer tous » (PP Français)*

Les acteurs PP appliquent également le dispositif par respect vis-à-vis de l'engagement de la directrice qui s'est impliquée dans la mise en place de la NVS au profit des élèves. Le consensus se forme autour d'une approche managériale et civique de la NVS. En revanche, chacun s'engage selon ses propres appréhensions, y compris parce que le consensus n'a pas été sans difficultés à trouver.
Chacun réagit soit en réaction au nouveau mode de fonctionnement (pertinent ou non), soit en réaction à l'intérêt de la démarche NVS (utile mais limitée).
Le changement de management au profit d'un rapport de force en VS se répercute dans les pratiques contrastées des acteurs. Deux formes d'application de la NVS découlent de ce changement. La VS s'implique de manière dynamique dans la NVS alors que les PP appliquent la NVS à minima, de manière passive et résignée à la fois par manque de conviction à l'égard de la mesure mais aussi en réaction à la remise en question de leur modèle et pratiques préalablement conçus. Ils ont ressenti une certaine déstabilisation identitaire vis à vis de leurs habitudes managériales. La directrice a dû légitimer la dépossession de la responsabilité de la NVS aux PP qui ont fini par reconnaître la qualité managériale du dispositif à défaut d'une réelle portée idéologique de la NVS.

*« Finalement la NVS n'agit pas là où elle devrait agir (sur les élèves) mais elle a d'autres effets indirects qui moi me conviennent. Cette NVS est prétexte à dialogue entre des gens qui portent un intérêt à l'éducation et je trouve bien que les élèves pensent que l'éducation ce n'est pas que les profs, c'est le collège dans sa globalité » ; « Oui ça permet de dire que les élèves qui font une bonne action citoyenne, que c'est bien et tout ça mais ceux en grandes difficultés peuvent être encore plus dévalorisés » (PP Français2)*

*« Je me souviens c'est que les profs se sont sentis déresponsabilisés par le passage d'une note sur 20 à seulement 6 points à fixer et le passage des responsabilités vers la vie scolaire, ils n'ont pas compris » (PP SVT)*

Dans ce collège, seules la direction et la VS forment une organisation stable dans laquelle les acteurs se mobilisent. Face à la menace qui plane sur la pérennité du métier de CPE, la NVS représente une manière de légitimer l'intérêt de ce rôle et de prouver son efficacité selon lui. D'un autre côté, les PP considèrent et soutiennent l'intérêt de cette conception managériale au service d'une meilleure efficacité sans adhérer sur le plan idéologique et éducatif à la NVS en elle-même.
Le logiciel informatique de recensement des actes simplifie l'évaluation et assure la centralisation

des informations sur les élèves. Les pratiques hétérogènes dans cette équipe sont révélatrices d'un clivage entre les responsabilités partagées entre les entités qui s'amenuise progressivement mais est toujours existant.
Les enseignants se montrent sceptiques sur la capacité de la NVS à valoriser les élèves par rapport à la direction et la VS mais cette conception semble admise. Les acteurs, sensibles à leur profil d'élèves, tentent d'assurer au mieux la transmission des acquis en privilégiant la socialisation des enfants.
D'un point de vue général tous les acteurs s'appliquent à évaluer la NVS dans le respect des prescriptions imposées en partie parce que cette répartition, qui leur octroie de faibles responsabilités, se fait en adéquation avec la manière dont ils considèrent les apports limités de la mesure.

*« Je pense qu'au fond que tout le monde était plus ou moins d'accord pour le changement, parce que il est évident que ce défaut d'organisation et je dirais cette désorganisation n'apportait aucune limite aux enfants qui en profitaient, quand on a des ASSED qui ne disent rien, un CPE débordé qui n'est jamais là, bah ça a des répercussions et des profs qui n'assument pas leurs responsabilités...bon c'était la catastrophe donc voilà, il y a eu des frictions mais les choses sont rentrées dans l'ordre et les critiques qu'il y a avait au début parce que les rôles de chacun étaient revus et corrigés pour que chacun endosse ses responsabilités, je ne l'ai aient plus entendu » (Directrice)*

*« Le changement a été imposé et voulait remettre la vie scolaire au centre du collège, c'était une façon de donner plus de poids clairement au CPE qui manquait d'autorité l'année dernière, c'est un choix et on nous l'a complètement imposé je dirais, c'est vrai que personne n'a rien dit mais peu de profs sont d'accord avec ce changement, parce que on a moins de travail, on se contente de ça mais à côté de ça, on ne trouve pas la note juste » (PP Français 3)*

*« Maintenant, avec le changement de direction, on est passé à autre chose, c'est à dire que la nouveau dispositif me prend moins de temps aujourd'hui » (PP Français 2)*

Deux enseignants de français semblent toujours déstabilisés par l'attribution du pouvoir d'évaluer aux surveillants. L'un d'eux évalue individuellement la NVS en négligeant la concertation avec la CPE. Ce renferment constitue probablement un moyen pour lui d'exprimer son mécontentement à l'égard d'une représentation diversifiée du métier de l'enseignement entre instruction et éducation qu'il ne partage pas. C'est aussi une manière de revendiquer une identité professionnelle, des compétences propres qu'il ne souhaite pas partager avec un représentant disciplinaire dont il considère que le rôle est différent. Il n'accorde pas de légitimité à la répartition des rôles décidée par la direction au profit de la VS. Cet acteur passif et résigné applique la NVS sans convictions à l'image d'un figurant.

*« Je n'attribue plus que 6 points maintenant, je l'ai ressenti comme quelque chose qui vise à me déresponsabiliser et au profit finalement de quelqu'un qui connaît moins bien les élèves que moi, donc je n'ai pas bien compris la démarche, c'est vrai, si ce n'est redonner de l'importance à la vie scolaire mais ça veut pas dire donner n'importe quelle compétence, je pense que l'évaluation des élèves peut être biaisée » (PP Français 1)*

L'ASSED quant à lui est pris dans une double contradiction liée à deux approches différentes. Cette responsabilité de la NVS, octroyée par la direction est l'occasion de montrer son engagement et son application dynamique dans la procédure NVS. Toutefois, il regrette que ce rôle soit critiqué et ne revêt pas la même légitimité au niveau des enseignants qui ont du mal à accorder du crédit aux

compétences des ASSED. Pour les enseignants, ce métier est purement alimentaire et la majorité d'entre eux l'exerce sans convictions et sans réelles compétences.

*« Il y a eu une micro bataille on va dire entre nous et les profs parce qu'ils n'y sont pas habitués à ce nouveau système, ça plait pas à tout le monde parce que ça déroge un peu à la règle de d'habitude. Je pense qu'il faudrait que les ASSED soient mieux valorisés plutôt que vus comme un métier de bouffe parce qu'aux yeux des élèves même si ça paraît minime, on a une relation privilégiée qui soulève des problèmes, on a une vraie action »*

Sur le plan institutionnel, toutes les entités convergent et ont le sentiment que l'Etat se désengage d'une prise en charge réelle des problèmes des élèves. Ils ont le sentiment que les réformes se succèdent, forcent le changement sans qu'ils en perçoivent les finalités. La directrice s'inquiète également des inégalités grandissantes entre collège.

*« Tous les ans on fait des réformes qui suppriment des postes, on a des classes en sur effectifs et on va faire de l'enseignement de masse et je trouve ça lamentable qu'on nous parle de norme alors qu'aujourd'hui, c'est du cas par cas...Chaque collège à ses particularités et on continue à satisfaire ce que serait une norme alors que les inégalités se creusent » (PP Français 2)*

---

Dans cette catégorie, en ce qui concerne le collège P, le dispositif préalablement conçu, le public privilégié et la politique d'établissement assurent le consensus naturel des équipes.
Les collèges V, Li et Ce sont caractérisés par des membres de la direction qui adhèrent en partie à une idée de la NVS sur le plan de la valorisation. Cette interprétation comme nous l'avons vu dans la traduction est acceptée par les équipes, elle est significative même si dans la réalité elle n'est pas toujours évocatrice pour autant envers certains acteurs et les élèves. Dans ces collèges, le consensus repose sur l'effort de réappropriation locale de la NVS par les membres de la traduction autour des valeurs de justice. Confrontée à un public difficile, la communauté se mobilise autour de cet objectif à défaut d'octroyer une réelle portée au dispositif NVS en lui-même. La politique managériale civique des directeurs assure un consensus entre les personnels concernés par le dispositif. Les pratiques sont soucieuses du respect des conditions de justice et relativement homogènes. L'attachement de la directrice de V à l'égard de ce système de valeurs a permis aux enseignants de se mobiliser dans le dispositif sous une approche innovante qui dépasse les recommandations de la directive officielle.
Les enseignants de ces collèges difficiles font preuve d'une étonnante conscience professionnelle pour favoriser leurs élèves, exposés à des injustices qui ne dépendent pas toujours de leurs volontés. On distingue particulièrement bien les différences de positionnement à l'égard de la réforme avec d'un côté une direction qui trouve d'emblée un intérêt à la NVS et qui crée une dynamique autour de ce projet et de l'autre des enseignants qui s'efforcent d'agir en conformité avec la vision de la direction même si ils ne croient pas véritablement en cette mesure, telle que formulée par le Ministère. Tous respectent la décision de la direction et l'implication qu'elle a mis dans le projet, mais une fois mise en application, ils en mesurent les limites et la portée de la NVS. Chaque acteur défend une approche qui vise à ne pas pénaliser davantage leurs élèves, telle que la direction a tenté de l'expliquer.
Notons que pour Ce, le consensus a eu du mal à être accepté par la remise en cause des agencements initiaux. Même si la reconnaissance de l'apport et de la pertinence des choix managériaux finit par s'imposer. La VS défend les valeurs du juste alors que pour les enseignants, destitués de leurs responsabilités sur la NVS, le consensus repose sur un choix managérial qui minimise la charge de la NVS conformément à l'idée qu'ils se font de la note.

## 3.5.2 Les consensus liés à des points de vue différents (b)

Dans cette seconde catégorie, la communauté éducative ne s'accorde pas sur la tentative de réappropriation menée par le traducteur quand celle-ci a lieu. La réappropriation est acceptée sans pour autant être évocatrice pour les acteurs. En réalité, l'accord se fait a minima liés à des points de vus différents que les acteurs répercutent dans leurs pratiques. Dans les collèges (Pi, H, No et StG), la cohésion repose sur la confiance des personnels.

### 3.5.2.1 Collège H

(Annexes 25 et 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Dans ce collège, la NVS est réappropriée sur le plan fonctionnel par les enseignants et la CPE qui n'ont pas tenté de la redéfinir sur un plan plus éducatif collectivement. La nouvelle directrice, peu intéressée par la mesure, déstabilise le moins possible les agencements en place. Son objectif consiste à préserver la politique managériale consensuelle et participative sur le plan des relations entre les acteurs, telle qu'elle existe depuis des années, bien avant la mise en place de la NVS. L'équipe VS et enseignante du collège est soudée, elle a l'habitude d'agir librement et de réinterpréter les réformes de manière individuelle. Sous l'introduction de la démarche, la directrice privilégie la confiance entre les acteurs et encourage des pratiques libres, propices aux initiatives. Le compromis repose sur cette liberté de pratique qui permet aux acteurs de s'accorder collectivement sur un mode opératoire et fonctionnel de la démarche et qui les laisse libres individuellement de garder cette procédure minimale ou de lui octroyer une portée idéologique et éducative, conformément à leur mode de pensée. Cette forme de liberté renforce le socle de valeurs partagées par la communauté et la politique du collège.

*« Moi ça me convient bien parce que la culture de l'établissement c'est qu'on travaille en équipe dans l'élaboration de cette note. C'est quand même l'avis de tous même si il n'y en a qu'un qui fait la synthèse des faits et des avis, c'est vrai. Bon on travaille aussi beaucoup dans l'informel, tous ensemble...Il n'y a jamais de rupture »*
*« Chacun gère comme il veut sa classe, chacun a des exigences particulières aussi. Certains PP prennent le temps de dire aux élèves quelle note tu te mettrais et pourquoi, et là c'est très intéressant parce que c'est l'élève qui se juge sur les critères qu'il connaît de l'école. Il y a des profs qui font ce super boulot la mais pas tous malheureusement aussi parce que la tâche de PP ne le permet pas tout le temps mais moi je pense que ça c'est significatif » (CPE)*

*« On a toujours nos marges de liberté parce que chacun a son degré de tolérance mais c'est comme ça parce que ça reste du contact humain » (PP Techno)*

Toutefois, l'absence de spécifications du cadre institutionnel a laissé peu de marge de réflexion aux équipes pour construire une NVS réellement porteuse de valeurs, alors qu'ils y sont attachés. Les acteurs se sont fortement impliqués au niveau conceptuel du projet qui a abouti à une désillusion par rapport aux effets de la démarche en réalité.

*«Les gens sont motivés pour mettre des choses en place mais on fait fonctionner un temps et puis très rapidement on se retrouve avec ce qu'on a mis en place face à un outil qui est inadapté. Ça a vraiment bien marché au début et puis l'année d'après les résultats escomptés n'apparaissaient pas, parce qu'elle ne modifie pas le comportement des élèves. Il y a eu comme un abandon un peu, une baisse de motivation » (Directrice)*

Ce collège est donc marqué par la diversité des représentations, des formes de réappropriation et des modes d'application de la NVS par les enseignants qui agissent individuellement dans leurs pratiques sur la base de la procédure fonctionnelle décidée collectivement. Le fait que la principale n'a pas guidé une forme de réappropriation de la NVS plus idéologique, ne s'est pas toujours répercuté « négativement » sur la manière dont les enseignants conçoivent le dispositif et sa mise en application. En effet deux acteurs au moins ont développé des pratiques individuelles dérogatoires ou strictes mais défendant une approche innovante de la NVS vis-à-vis du cadre formel et des spécifications adoptées par ce collège.
A l'inverse, les autres acteurs ont peut-être été influencés par le désintérêt avéré de la direction à l'égard de la NVS et ont préféré se contenter d'une mise en application purement fonctionnelle sans portée éducative. Ils se retranchent dans des pratiques administratives et bureaucratiques plus évocatrices de leur point de vue et en réaction au cadre en respectant strictement les spécifications choisies, probablement guidés par un manque de conviction difficile à dépasser.

*« On se pose déjà la question de l'impact et de l'intérêt de notre système de notation et là on rajoute une note que l'élève est incapable de distinguer des autres et puis une note pour entrer dans la norme sans même l'expliquer. C'est, me semble-t-il un peu à côté de la plaque quoi. » (PP Techno)*

En outre, cette application respecte les relations consensuelles entre les acteurs et minimise l'impact de la NVS dans leurs pratiques d'enseignement au profit de valeurs éducatives auxquelles ils croient.
Les pratiques d'évaluation sont largement individualisées dans ce collège contrairement aux exigences de participation du BO. Cet objectif est rendu possible par la qualité du dispositif relatif au logiciel « EDUCORUS » qui recense les actes des élèves tant sur le plan des absences, que des sanctions ou des remarques positives. Une fiche personnalisée par élève est créée et chaque entité (VS, enseignants ou direction) doit acter en ligne quotidiennement les actions des élèves. Ces fiches sont consultables par toute l'équipe ainsi que les parents eux-mêmes et assurent une traçabilité et une veille maximale des élèves. Dans le cadre de la NVS, ce logiciel minimise les devoirs de concertation entre les entités en les réduisant aux cas litigieux. De manière générale, il constitue un gain de temps car les PP n'ont plus besoin de consulter la CPE qui gère la mise en ligne des informations nécessaires à une évaluation objective des attitudes des élèves par les PP.

*« Je rentre les infos donc mon rôle est restreint parce que le prof quand il fait sa NVS, il y a tout sur le logiciel et normalement, sauf doute, il ne vient plus me voir, tout apparaît, aussi bien les absences que les soucis qu'il a eu en vie scolaire, tout est recensé » (CPE)*

En revanche, certains acteurs ont tendance à déplorer les conséquences de cet outil qui minimise la concertation sur les élèves en opposition avec la manière dont ils conçoivent l'approche éducative des élèves à travers le dialogue.

*« Les nouveaux ont l'habitude donc ils ne viennent même plus me voir parce qu'ils sont familiarisés assez rapidement avec le logiciel alors que les anciens profs, ils sont plus réticents et préfèrent me solliciter » (CPE)*

*« Je suis convaincu que l'outil EDUCORUS, aussi performant soit-il, nous oblige à travailler individuellement et nous empêche de discuter des élèves. Depuis l'arrivée du logiciel, on échange moins » (PP EPS)*

Les stratégies individuelles des deux acteurs qui expérimentent une idée de la NVS cherchent un sens à leurs actions face à une note qui, appliquée telle que la majorité l'a décidée et telle qu'elle a

été conçue par ces concepteurs, n'en recouvre pas, ni pour eux, ni pour les élèves. Ces deux PP s'interrogent sur une forme de réappropriation locale de la NVS qui pourrait favoriser l'apprentissage civique des élèves.
Ils rejettent une application purement fonctionnelle de la NVS et revendiquent la recherche d'une portée éducative de la mesure adaptée aux spécificités des collèges comme relevant de leur devoir. Le PP d'EPS critique la manière dont certains enseignants se retranchent, par facilité, dans des pratiques qui visent à préserver leurs intérêts personnels au détriment des effets de ses pratiques sur les élèves.

*« Certains collègues mettent des mots dans mon casier sur des élèves mais ne veulent pas discuter des élèves, pour eux, c'est perdre du temps, ça c'est d'autant plus dommageable si vous voulez que la porte du dialogue était ouverte, qu'ils n'ont pas voulu rentrer et qu'après ils critiquent » (PP EPS)*

L'enseignant d'EPS pratique une autoévaluation par les élèves afin de recueillir leurs avis et d'ajuster sa propre évaluation au ressenti des élèves. Il attache beaucoup d'importance à la manière dont les élèves perçoivent leur note et aux raisons de leur choix de notation parce que les prescriptions de la NVS ne rendent pas compte de ces subtilités. Il ajoute également une appréciation à la note, qu'il prend le temps d'expliciter à ses élèves. Il assortit cette note d'un objectif de progression de manière à ce que les élèves en tirent des enseignements conformément à la manière dont il conçoit l'intérêt d'une approche constructive et formative des apprentissages.

*« Je connais de près cette souffrance du cancre, mon fils est durement dyslexique et l'école mon dieu que c'est dur...donc j'ai une indulgence par rapport à ces élèves qui est énorme et ça me permet d'être beaucoup plus juste parfois aussi » ; « Après l'autoévaluation, je fais un calcul très au nez en ayant toujours l'idée derrière la tête que l'élève qui va recevoir la note est-ce qu'il va le prendre comme moi je le vois ? »*

Les raisons de ces dérogations proviennent du manque d'évidence de cette note à titre personnel et de la recherche de ses effets sur les élèves. Il détourne donc le cadre adapté localement mais vers une démarche innovante et dynamique de la NVS individuellement.

Le PP de maths autoévalue également ses élèves afin de recueillir leurs avis mais procède un peu différemment. Il explique d'abord tous les critères d'évaluation aux élèves de sa classe afin de les rendre significatifs avant de leur demander de s'évaluer. Il demande ensuite aux élèves de 6eme et 5eme de lui donner les raisons du choix de leur note et aux 4eme 3eme de lui dire pourquoi ils méritent une bonne note, par écrit. Il prend le temps d'expliciter la NVS à ses élèves et d'assortir cette évaluation d'un objectif de progression de manière à ce qu'ils intègrent et tirent des leçons de cette note. Il cherche un sens à donner à la NVS auprès des élèves en accord avec l'approche constructive des apprentissages civiques qu'il défend en privilégiant le relationnel avec les élèves. Par contre, par rapport à son collègue d'EPS, il respecte les modalités d'évaluation et les critères construits collectivement sans fixer une note selon son ressenti.

*« Avec le temps aussi, y'a des choses très intéressantes à faire avec la NVS au-delà de la note, dans le fond y'a quelque chose à saisir mais c'est aussi une question de temps il me semble, chose qu'on ne nous a pas octroyé » ; « Le fait de passer par l'écrit permet à chacun de s'exprimer donc ça c'est bien », « Après c'est clair qu'il faut se remettre en question en permanence mais dans la vie, c'est tout le temps, encore plus quand on est prof et quand on a à faire à de l'humain » (PP Maths)*

Ces deux enseignants pensent que leurs pratiques ont des répercussions sur les élèves et qu'ils se doivent d'expérimenter dans un souci civique. Ces pratiques autonomes, qui peuvent aller au-delà des prescriptions, cherchent à rompre avec une forme de bureaucratie. La direction laisse les acteurs innover et agir en adéquation avec leurs convictions personnelles au service des élèves et du maintien de l'entente cordiale entre les personnels dans ce collège.
En revanche, les acteurs ne défendent pas réellement l'intérêt de la NVS mais sont attachés à remettre en cause leurs pratiques et à améliorer les dispositifs en adéquation avec le consensus de cette équipe formé autour de la politique éducative de cet établissement.

*« La NVS est une idée qu'on lance, les gens s'en emparent et construisent l'idée » (PP EPS)*

Pour les enseignants, cette réforme s'oppose à la manière dont ils conçoivent l'approche socialisante, relationnelle et constructive des apprentissages, adaptée aux problématiques des élèves.

*« De manière générale c'est sûr que si on continue de supprimer des postes, c'est inquiétant parce que pour travailler sur de l'humain, il faut de l'humain. On prône le travail individualisé et à côté de ça on supprime des gens donc y'a un moment où ce n'est pas logique » (CPE)*

En outre, le manque de cadre et de moyens institutionnels n'a pas facilité les conditions de mise en place d'une NVS innovante que les équipes auraient voulu mettre en place, d'autant que leur engagement au niveau conceptuel était actif.

*« Ça demande une réflexion avec l'ensemble des profs et je suis sûr qu'ils y seraient tous favorables mais avec des conditions derrières de temps et de moyens, ce que la réforme ne permet pas » (CPE)*

Pour la CPE, l'instauration d'une démarche constructive de la NVS est restreinte à certains PP appartenant à des niveaux de classe (6eme et 5eme) dans lesquels il est possible d'assurer cette prise en charge. En 3ème par exemple, la gestion de l'orientation et la multiplicité des tâches administratives par le PP sont incompatibles avec la mise en place approfondie de la NVS.
La CPE tente avec les enseignants volontaires de réévaluer chaque année les critères de la NVS dans un souci civique.

*« Chaque année, on travaille dessus, il y a un corpus de professeurs volontaires qui s'occupent de réévaluer chaque année la NVS parce qu'elle ne satisfait pas tout le monde et c'est une recherche permanente pour trouver une entente cordiale et juste sur le sujet. On réfléchit sur le barème, on tente des choses, là on va revoir ça parce que ça va pas » (PP Techno)*

### 3.5.2.2 Collège No

(Annexe 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Comme pour le collège H, la NVS à No est réappropriée sur un plan fonctionnel par les enseignants. Le directeur et la CPE se sont désengagés de la disposition pour des raisons différentes, l'un par désintérêt, l'autre par conviction. Le principal tente ici de préserver la politique managériale consensuelle et participative sur le plan des relations entre les acteurs, telle qu'elle existe depuis des années, bien avant la mise en place de la NVS. L'équipe enseignante est soudée, elle a l'habitude d'agir librement et de réinterpréter les réformes de manière individuelle. Sous l'introduction de la démarche, le compromis repose sur cette liberté de pratique qui permet aux acteurs de s'accorder collectivement sur les modalités d'application fonctionnelles de la démarche et qui les laissent libres individuellement de garder cette procédure minimale ou de lui octroyer une portée idéologique et éducative, conformément à leur mode de pensée. La marge d'initiative et la

confiance laissée à ces acteurs par leur hiérarchie assurent un consensus entre les enseignants et la direction qui partagent indépendamment de la NVS un socle de valeurs civiques commun. Les enseignants ne critiquent pas le désengagement du directeur, la NVS étant reléguée à un plan secondaire.

*« Localement, oui ils se sont investis, les collègues font bien leur travail, c'est une équipe de qualité. Personne n'était pour mais ils se sont engagés vis à vis de moi on essaie de le faire pour les élèves mais on évite le sujet, on pourrait tous s'en passer. Ça va rester la NVS, ça demande du temps mais pas de moyens, ça ne mange pas de pain » (Directeur No)*

*« Je m'implique pour que la note soit juste mas je fais le minimum aussi, je suis rigoureuse parce que j'ai accepté de l'appliquer donc vis-à-vis de la direction et de mes collègues mais elle pourrait sûrement être revue et mieux instaurée et appliquée ce que je ne fais pas. Elle n'existe pas sauf au moment des conseils ou j'essaie de mettre une note juste, c'est dans ce sens que je parle de rigueur et uniquement dans ce sens » (PP Musique)*

Ce collège est marqué par la diversité des représentations, des formes de réappropriation et des modes d'application de la NVS par les enseignants qui agissent individuellement dans leurs pratiques sur la base de la procédure fonctionnelle décidée collectivement. Les ajustements hétérogènes des acteurs proviennent du désintérêt avéré à l'égard de la NVS. Chaque acteur se réapproprie la NVS de son point de vue en fonction de sa perception de la gestion éducative en classe. Deux acteurs (PP de musique et anglais 2) appliquent à minima mais tentent de limiter les effets de leur représentation paradoxale de la NVS entre ce qu'elle était censée apporter du point de vue de l'institution et la réalité de ses effets en situation, en tentant de se montrer les plus rigoureuses possibles dans un souci de justesse et de justice, seule manière pour elle d'accepter d'appliquer la NVS.

*« On s'est dit que elle avait beaucoup de défauts cette NVS parce qu'on était remonté contre elle mais comme c'était imposé autant le faire de la manière la plus équitable et juste possible pour les enfants » (PP Anglais 2)*

Un des PP d'anglais utilise ses marges de liberté pour contourner les prescriptions. Il reproche en partie à la note d'être éminemment administrative, raison pour laquelle contrairement à ses collègues, il ne tient pas compte des critères de la grille d'évaluation qu'il trouve restrictive et note en fonction de sa propre connaissance des élèves. Il compense son manque de respect de la procédure en sollicitant l'avis de ses collègues pour objectiver son évaluation.

*« Moi je trouve que c'est beaucoup plus une sorte d'obstacle parce que c'est encore un truc écrit qui prend du temps. L'an dernier j'avais 6 élèves perturbateurs donc si je devais tout noter pour chaque élève, j'aurais eu besoin de 39H de travail et pas de 18H, uniquement pour ce travail de grille à remplir qui me fait perdre du temps parce qu'avec le temps, on apprend à connaître ces élèves, à les cibler donc en général avec l'expérience je comprends le problème et j'apprends à le gérer » ; « Moi je remplis la note vis à vis de l'image que j'ai de l'élève, je ne tiens pas compte des critères en fait, je ne vais pas décompter des points, je n'ai pas que ça à faire. Je me concerte en cas de problèmes donc la note n'est pas mise au hasard, c'est à la suite d'échanges brefs » (PP Anglais 1)*

Les acteurs cherchent à minimiser leur temps d'implication dans la NVS, révélateur de leur volonté de s'engager le moins possible vis-à-vis d'une mesure à laquelle ils n'accordent aucun crédit même si l'obligation institutionnelle est plus forte encore. Ils croient en l'efficacité de leurs pratiques professionnelles habituelles pour gérer la prise en charge éducative des élèves qu'une note ne peut remplacer. D'autant que dans ce collège, les dispositifs de sanction en vigueur suffisent à gérer les problèmes d'incivilités face à un public calme et privilégié.

*« Plus les cours sont bons, moins il y a de problème de discipline. Plus il y a d'activités, plus ils sont contents d'apprendre, ça c'est l'autorité » (PP Anglais 2)*

La conscience professionnelle et la culture « solidaire » de cette communauté éducative les invitent cependant à réfléchir à des évolutions potentielles sur la NVS chaque année au-delà de leurs convictions personnelles sur la démarche. D'un point de vue général, ces acteurs revendiquent leur part d'autonomie et refusent de s'encombrer avec des tâches qui vont à l'encontre de leur objectif éducatif.

*« Pour les lois, c'est moi qui décide si ça convient à mon cours ou pas donc c'est moi qui me plante aussi mais je me remets en question. Il y a des textes officiels, des reformes. Si c'est cohérent, j'essaie, sinon j'ignore » (PP Anglais 2)*

*«J'ai tendance à fonctionner instinctivement par rapport à ce que je ressens, par rapport à l'énergie d'un groupe de gamins que j'ai en face de moi ça donne lieu à des manières de fonctionner diverses et variées » (PP Musique)*

L'application de la NVS dans ce collège se fait dans le strict respect des modalités élaborées collectivement sans dynamique particulière autour de la mesure. Les pratiques des acteurs décèlent une vision bureaucratique en arrière-plan qui les conduit à se retrancher dans des pratiques administratives plus évocatrices de leur point de vue, probablement guidées par un manque de conviction difficile à dépasser. Les dispositifs d'évaluation créés à cet effet comme la grille de critère et la concertation entre enseignants garantissent l'objectivité de l'évaluation et sont reconnus comme pertinents, à défaut d'avoir pu choisir un mode de répartition plus équilibré des rôles entre VS et PP. Une enseignante de musique envisage de rendre les échanges sur la NVS encore plus formels en faveur de la construction de rapports nouveaux entre élèves et enseignants dans le cadre de leur suivi éducatif, conformément au sens de sa mission.

*« On s'est rendu compte dans quelle mesure on est limité par le barème, il crée la limite à un moment donné » (PP Musique)*

*« L'organisation bah on a des tableaux à remplir, mais ça va assez vite. C'est un suivi qu'on faisait aussi un peu donc pas de changements. Personnellement je le fais en contrôle quand les élèves sont occupés, je fais ce suivi, l'heure me suffit à rendre compte des soucis que je connais souvent déjà » ; « Cet échange informel on le pratique naturellement et en général on s'en souvient ce qui permet de ne pas remettre en cause l'avis d'un prof sur tel ou tel élève » (PP Anglais 2)*

*« Je note l'élève dans mon heure de cours mais en concertation avec les autres profs donc c'est une vision globale de l'attitude en classe mais pas dans l'enceinte oui » (PP Anglais 1)*

L'absence de participation de la CPE octroie l'entière responsabilité de la note aux enseignants qui se sentent de fait obligés de respecter strictement les consignes afin de minimiser les effets négatifs de cette note, que des pratiques dérogatoires ou boycottées pourraient renforcer sur l'évaluation des

élèves. On sent d'ailleurs que la rigueur de certains enseignants se situe entre la volonté de rester au plus près des directives pour éviter le « pire » sur les élèves mais que le chantier d'une véritable réflexion sur la NVS, qui suscite des questions, serait en même temps trop compliqué à envisager, surtout que la mesure ne suscite aucun engouement. En outre, le manque de cadre et de moyens institutionnels n'a pas facilité les conditions pertinentes de la mise en place de la NVS.

*« Le fait que ce soit imposé d'emblée sans concertation en proposant un truc qui peut être vu et observé de plein de points de vue différents, c'est dangereux » (PP Musique)*

*« Au départ, on a régi un peu disons par l'amusement mais voilà encore une tache supplémentaire, ils se foutent de nous mais comme on ne dit rien et qu'on se résigne vite, ils ont compris que ça valait le coup de nous donner ce qu'on peut faire en plus sans débloquer des moyens. Alors qu'il y a des moyens plus efficaces pour sanctionner le comportement qu'on demande depuis des années, on s'est résigné à le faire mais personne n'y a vu une solution, ni un intérêt » (PP Anglais 2)*

L'acceptation par les équipes d'appliquer des directives décidées en amont, dont certaines s'opposent à leur propre mode de conception idéologique, donne le sentiment à la CPE de ce collège de ne plus appartenir à une communauté. Pour elle, le compromis vis-à-vis de cette mesure consiste à refuser de participer au processus. Sa position est contraire à celle de ses collègues qui appliquent la NVS par loyauté envers le chef d'établissement. C'est la seule manière pour elle d'être en harmonie avec ses convictions et de redonner un sens à son identité, à travers la lutte des idées.
Sur le plan de la collaboration avec ses collègues, elle conserve certaines informations dont elle dispose en VS qui pourraient nuire ou pénaliser davantage les élèves, partant du principe que son travail éducatif est compris et accepté par les élèves qui n'ont pas besoin d'être à nouveau sanctionnés sur la NVS. Son retrait symbolique de la NVS lui permet de marquer son positionnement à l'égard de la conception institutionnelle de la NVS et à l'égard du choix de ces collègues d'appliquer une mesure sans conviction envers laquelle selon elle, un boycotte aurait plus de sens et de cohérence.

*« Évaluer le comportement de gamins alors qu'ils sont en pleine contradiction, un jour ils sont charmants, l'autre exécrables, ils se structurent, ils apprennent les rapports sociaux, je ne vois pas l'intérêt. Ce sont des adultes en devenir, on peut leur permettre d'être bête un jour…ça catalogue ceux qui se confortent dans l'idée d'intégrer des discours ou ils sont intégralement hors système scolaire » (CPE)*

Dans ce collège, le manque de compréhension des enjeux et du sens des finalités des réformes telles que la NVS ont contribué à l'incapacité du réseau de se former. Les orientations néolibérales de l'institution politique bouleversent les conditions d'enseignement mais sans répondre aux problèmes de gestion des incivilités. Pour eux, une note ne peut prétendre résoudre un phénomène qui nécessite une politique de moyens et d'investissements humains nécessaires pour gérer, à leur sens, les cas difficiles, ce à quoi ils s'attèlent chaque jour. Pour les enseignants, cette réforme s'oppose à la manière dont ils conçoivent l'approche socialisante, relationnelle et constructive des apprentissages, adaptée aux problématiques des élèves. L'élève ne connait pas les raisons de sa note, n'étant pas intégré au processus d'évaluation. Pour eux, la NVS est politique et cache des intérêts sous-jacents qui cristallisent les tensions entre ces deux entités, les enseignants ne se sentant pas soutenus mais bien « menacés » par leur hiérarchie ministérielle.

*« Quand on est en prise avec la réalité, on n'a pas de moyens, de marge de manœuvre, on n'est pas compétent pour résoudre tous les problèmes dans et hors de l'école. Cela arrange bien le gouvernement de nous rejeter la faute, ça les dédouane de leurs responsabilités, c'est eux qui*

*conçoivent et c'est ceux qui appliquent qui font n'importe quoi…ah bon…» ; « On fait semblant de donner de l'importance à quelque chose. Mon sentiment c'est que le système ne change pas et encore moins avec ce type de solution, il n'y a pas de changement avec le comportement des gamins, ils changent dans un sens comme dans l'autre, ça dépend des facteurs mais pas de la NVS » (Directeur No)*

*« Le gouvernement cherche quoi ? Il veut montrer à la population qu'il réagit face aux problèmes de violence en proposant des solutions à une population majoritaire qui critique l'école et qui méconnait le système, la réalité du terrain. Donc il est attaché à la position de l'opinion publique qu'elle doit satisfaire » ; « Bon nous les profs, on ne cherche pas à faire croire que la situation est maitrisée puisqu'on se plaint tout le temps. Mais quand même on accepte presque tout ce qui vient d'en haut à défaut de moyens, on accepte les contradictions que le Ministère nous impose!! A part ça nous on sait ce qu'il faut comme solutions concrètes en tout cas, des solutions qui vaillent la peine d'être testées parce qu'on connait justement la réalité des choses » ; « Les vraies solutions, celles qui répondraient aux problèmes existants dans les collèges sont ignorées parce qu'elles nécessitent des moyens conséquents, il faut du personnel qualifié et des sous et tout ce qui vient d'en haut va à l'encontre de cela » (PP Anglais 2)*

### 3.5.2.3 Collège StG

(Annexes 25 et 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Le chef d'établissement perçoit certains des apports éducatifs de la NVS à la lecture du BO sur le plan de la valorisation. Or, les équipes éducatives craignent la réalité des effets de cette note sur les élèves. Cet écart de perception conduit le principal à détourner la NVS vers une réappropriation organisationnelle et gestionnaire de la NVS (uniformisation des pratiques, systématisation du suivi des acteurs...) plus acceptable pour ses équipes sans être pour autant plus intelligible.
En revanche, le directeur a su créer les conditions d'un consensus sur sa politique d'établissement « civique » qui constitue une base solide. En privilégiant la relation entre les acteurs et une forme de réinterprétation de la NVS plus « acceptable » que celle du BO, il a trouvé un compromis minimal en maintenant l'harmonie entre les acteurs de la communauté éducative pour appliquer la NVS. Son effort de réappropriation locale permet de faire participer avec une certaine rigueur chacune des entités autour de la NVS (VS et enseignants) même si elles se montrent passives et résignées.

*« J'ai l'habitude de prendre ce qu'on me propose et de le transformer en quelque chose de positif. Dans l'éducation nationale, il y a plein de textes avec lesquels on peut faire de l'expérimentation donc c'est mon positionnement d'entrée de jeu quand je reçois un texte : qu'est-ce que on peut en faire » ; « La NVS est un des multiples éléments qui peut aller vers l'objectif d'auto responsabilité des élèves mais c'est même à la marge, c'est plus profond ce travail-là, c'est le respect qu'on essaie d'enseigner, le travail sur la tolérance, l'acceptation de l'autre, le statut du délégué qu'on essaie de faire vivre de manière forte comme des mini présidentielles...Ce sont ces actions qui vont vers la recherche de l'autonomie et de la responsabilité, c'est un projet d'établissement qui vise à produire un climat de sécurité et en cela la NVS est en marge c'est évident » ; « Il faut dire que tout le monde s'investit dans l'établissement, pour les différentes causes, bon et heureusement pour la NVS aussi, même si tout le monde n'était pas favorable » (Directeur)*

L'application de la NVS dans ce collège se fait dans le strict respect des modalités élaborées collectivement sans dynamique particulière autour de la mesure. Les pratiques des acteurs décèlent une vision bureaucratique en arrière-plan qui les conduit à se retrancher dans des pratiques individuelles à minima. Les dispositifs d'évaluation crées à cet effet ou existants, comme la grille

d'évaluation, le logiciel de recensement des actes des élèves, le carnet de correspondance, facilitent la procédure administrative, garantissent l'objectivité des acteurs et remplacent la communication entre les acteurs pour utiliser la concertation dans le cadre des élèves et non de leurs notes. Il y a une volonté de minimiser la NVS au profit de valeurs idéologiques et éducatives auxquelles ils croient.

*« Je me suis pas fondamentalement intéressé à cette NVS, j' l'ai appliqué dans le cadre de la loi, c'est juste une valeur chiffrée je ne vais pas plus loin. Compter le nombre d'observations, d'oublis de matériel, de travail non fait et les reporter dans une grille et de faire un calcul, ça me prend une demi-heure par trimestre » ; « Il n'y a pas de concertation, tout est écrit dans le carnet, la grille est votée et on n'a pas besoin d'échanger. C'est un simple calcul mathématique » ; « La NVS c'est la note, après, discuter d'un élève c'est hors NVS, on en parle autrement » (PP SVT)*

Un réseau autour de la gestion de la dimension éducative dans ce collège a bien lieu indépendamment de la NVS, au travers de la politique de l'établissement.

*« La relation de confiance avec l'élève, cette relation a bien plus d'impact sur les élèves, la NVS est une note pour un trimestre mais elle ne règle pas les conflits » (PP SVT)*

*« Ce n'est pas une note qui a aussi peu d'importance, à mes yeux j'entends, qui va changer fondamentalement les comportements, j'ai un suivi régulier voire hebdomadaire qui justement permet d'éviter de les fermer et de les obliger à avoir un comportement beaucoup plus acceptable, c'est une note quoi je veux dire. On faisait le même travail avant mais aujourd'hui on attribue des points par rapport au comportement, on nous demande de chiffrer, de donner des indicateurs, elle sert à ça et s'inscrit dans cette tendance »*
*« On fait beaucoup de choses avec les enfants, on fait de la prévention, on a de nombreux partenaires extérieurs. On réalise beaucoup de projets en interne sur la tolérance, sur l'acceptation de l'autre, c'est notre soucis, éviter les moqueries, le rejet, c'est aussi l'intérêt d'avoir mis en place une classe handicapée qui suit la même scolarité que les autres élèves avec un dispositif spécifique mais adapté » (CPE)*

Le PP d'histoire étudie par exemple l'intérêt d'une proposition d'accompagner la NVS d'une appréciation littéraire dans un souci de justification de l'évaluation et de compréhension par les élèves du sens de la NVS, au-delà de ses convictions personnelles sur la NVS mais conformément à la politique éducative habituelle du collège.

*« Mais est ce qu'il ne faudrait pas plutôt jouer sur les appréciations parce qu'il y'en a qui ne font pas attention à la note »*

La CPE met en évidence des modalités d'appropriation paradoxales. Cette réforme s'oppose à la manière dont elle perçoit son métier, axé sur la pédagogie, le soutien éducatif des élèves, le développement d'activités socialisantes. Pour elle, la réappropriation de la NVS comme un outil disciplinaire constitue un moyen de réduire le temps à consacrer à la mesure en la déchargeant de la responsabilité de la NVS. En même temps cette réappropriation accroit sa charge de travail administratif au détriment de sa présence sur le terrain. La CPE se retranche vers ses habitus et réduit la NVS à un outil administratif et comptable de recensement des actes disciplinaires. Elle poursuit son travail d'accompagnement éducatif indépendamment de la NVS.

*«Il y a un effet de systématisation et d'harmonisation des pratiques et de la sanction qui pour moi est très bien » ; « Je la vois plus comme une perte de temps sur l'administratif alors qu'on pourrait*

*faire ce suivi et se focaliser sur les gamins parce qu'on en a peu et qu'on les connait très bien ou qu'on les remarque très vite » (CPE)*

La première année de la mise en vigueur de la NVS, le PP d'art plastique syndiqué appliquait la NVS péniblement, sans respect de la grille d'évaluation au motif que sa connaissance et son expérience des élèves lui suffisaient à noter objectivement les élèves, ce que les prescriptions rigides auraient empêché de retranscrire de son point de vue. Certains critères d'évaluation alimentaient selon lui certaines formes d'injustices envers les élèves, or la lutte contre les injustices a toujours été primordiale pour lui.

*« On le sanctionne une fois pour un retard non justifié, il se fait disputé par le CPE, par le prof, par ses parents, en plus au bout de 3 retards, il a une heure de retenue, donc rebelote et en plus, il s'en souvient pas parce que ça fait deux mois mais il perd aussi des points sur sa NVS, c'est d'autant plus dur sur les absences parce qu'il y a des familles où c'est déstructuré et c'est pas de sa faute et vlan on en rajoute une couche en lui disant tu peux pas faire comme tout le monde alors que c'est pas de sa faute parfois...La volonté des élèves à cet âge-là...ils subissent leur milieu, les éléments et je trouve qu'on charge la barque et la CPE sait ça »*

Le non-respect de la procédure et des prescriptions de la NVS édifiées collectivement lui ont valu d'être fortement critiqué par la CPE qui considère que son manque de rigueur s'oppose à son devoir d'objectivité pour évaluer les élèves et à son devoir d'unité à l'égard du respect de la procédure décidée collectivement par ses collègues. Cet événement est à l'origine du conflit entre cet enseignant et la CPE. Suite à cette épreuve et voyant que les marges de liberté d'action de l'enseignant PP pour évaluer les élèves étaient limités, il a fait part à la rentrée suivante de sa volonté ne plus être PP pour ne plus avoir en charge la NVS en adéquation avec les valeurs idéologiques, éducatives, civiques et communautaires qu'il défend.

*« Cela a cristallisé des tensions parce que je notais sans enthousiasme donc ça a entrainé des mauvaises relations, la procédure est monstrueuse »*

L'acceptation par les équipes d'appliquer des directives décidées en amont, dont certaines s'opposent à leur propre mode de conception idéologique, lui donne le sentiment de ne plus appartenir à une communauté.

*« C'est une injonction du Ministère, on est fonctionnaire, sur nos méthodes d'apprentissage on est libre mais sur le reste faut tout accepter donc faut refuser d'être PP, ça coûte du travail en plus »*

Pour cet acteur, le compromis vis-à-vis de cette mesure consiste à refuser de participer au processus constitué pour la NVS. Il a préféré revenir à son devoir fondamental de transmission de valeurs auprès des élèves. Sa position est contraire à celle de ses collègues qui appliquent la NVS par loyauté envers le chef d'établissement. Cette attitude se justifie par ses convictions politiques et éducatives. C'est la seule manière pour lui d'être en harmonie avec ses convictions et de redonner un sens à son identité, à travers la lutte des idées. Sa mobilisation est marginale. Sur le plan de la collaboration avec ses collègues, cet enseignant conserve les informations dont il dispose dans sa classe qui pourraient nuire ou pénaliser davantage les élèves partant du principe que son travail éducatif est compris et accepté par les élèves, dont les erreurs n'ont pas besoin d'être à nouveau répercutées sur la NVS.
Ce n'est pas tant la politique managériale du chef d'établissement qui lui pose problème bien que la décision managériale de la NVS l'empêche d'agir librement face aux prescriptions. Plus globalement, il rejette la vision du rôle des enseignants, de la mission de l'école et la conception du

futur citoyen telle que l'institution ministérielle la défend aujourd'hui. Le retrait symbolique du rôle de PP suite à des critiques de la CPE lui permet de marquer son positionnement à l'égard de la NVS et à l'égard du choix de ces collègues d'appliquer une mesure sans conviction envers laquelle selon lui, un boycotte aurait plus de sens et de cohérence.

*« C'est la décision d'un administratif qui n'est pas sur le terrain et qui veut rassurer l'opinion publique, la pression vient de l'extérieur de toute façon, donc ce sont les parents d'élève, on veut juste dire regardez, votre enfant à 4 ou 20 alors que celui qui a 4 il se sanctionne de lui-même! Mais on veut dire regardez, vos enfants ont de bonnes NVS puisque plus de 85% des gamins ont plus de 17/20! » ; « Les intérêts sont politiques, nos problèmes sont sociaux. Les fonctionnaires appliquent les règles c'est pour ça qu'on se montre rigoureux. Refuser d'être PP? C'est résister à cette vue réductrice de l'enseignant» (PP Art plastique)*

Les réajustements préconisés et effectués par le chef d'établissement au fil des ans visent à minimiser les risques d'injustices ou effets pervers liés à la notation (la NVS ne compte plus dans la moyenne générale), l'objectif consiste à recentrer les échanges autour de l'élève comme avant la NVS. Le chef d'établissement ne souhaite pas consacrer de temps à la NVS au détriment du suivi des élèves.

*« Je tiens compte des réformes dans mes programmes mais les grosses réformes institutionnelles, elles sont hors contexte c'est ça le problème c'est qu'on doit adapter à la réalité tout ce qui nous vient d'en haut. On le fait sans conviction parce qu'ils ont des idées auxquelles on doit donner vie et on fait leur boulot à eux aussi » (PP SVT)*

*« Mon quotidien, c'est cette approche de la discipline. Pour le rappel des règles sur le terrain, jamais une note ne m'est venue à l'esprit, une note c'est réducteur, l'humain ne se note pas !» (CPE)*

*« Nous on la « coefficiente » pas pour les classes la NVS, donc ça n'a pas d'incidence dans la moyenne donc elle apparaît mais pas dans la MG et la MG est cachée justement pour éviter de s'arrêter à la note. Notre système garanti au moins ça, la partialité » (CPE)*

### 3.5.2.4 Collège Pi

(Annexe 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- La CPE de Pi s'est retrouvée contrainte de concevoir individuellement un modèle fonctionnel de la NVS qu'elle s'est réappropriée selon une approche disciplinaire, face au faible engouement de la communauté à l'égard de la NVS qu'elle considère comme anti-éducative et contraignante. Les enseignants respectent l'engagement et l'implication contrainte de la CPE pour construire la NVS, conscients qu'ils ne se sont pas engagés dans la réappropriation locale de la procédure. Ils ont naturellement accepté son mode de réappropriation disciplinaire ainsi que l'enrôlement qu'elle a décidé. La réappropriation locale de la mesure légitimée par la CPE sur un plan civique semble évocatrice pour les enseignants parce qu'elle respecte leur volonté de préserver leurs conditions d'enseignement habituelles. La CPE représente l'acteur légitime pour retraduire la NVS localement et pour inciter les acteurs à appliquer la NVS parce qu'ils ont confiance dans sa gestion politique et civique. Dans ce collège, l'accord repose sur la prise en charge par la CPE des modalités de la NVS. Sa prise en charge managériale suscite un degré de cohérence suffisant qui maintient le consensus qui règne entre les équipes. La procédure ne pourrait sans doute ne pas fonctionner sans la CPE.
En outre, le respect des conditions managériales de la CPE par l'ensemble des PP confère une cohésion d'ensemble, qui profite aux élèves et qui accroît la crédibilité des enseignants à l'égard du dispositif. Les enseignants répercutent leur manque de d'adhésion à l'égard de la construction de la

NVS sur des pratiques strictes.

*« Ça nous a sûrement bien arrangé que la CPE organise tout ça parce que ça a été tellement rapide, on avait aucune visibilité » ; « On a laissé la charge à ceux de la mettre en place de le faire et on s'est résigné à l'appliquer quoi, il n'y a pas du tout eu d'investissement de la part de l'équipe des profs » (PP SVT)*

Toutefois, la conception éducative et idéologique de la NVS telle qu'elle a été conçue ne constitue pas de force d'entraînement auprès des enseignants. A l'annonce de la NVS, la CPE, avait voulu croire aux apports bénéfiques de la mesure, mais elle s'est rétractée. Dans ce collège tranquille, les dispositifs de sanction en vigueur suffisent à gérer les problèmes d'incivilités et les acteurs mesurent la portée limitée de ses effets dans la réalité.

*« Après c'est vrai que la NVS c'est vraiment nouveau et dans mon idéal, ça avait quelque chose de positif, maintenant une fois sur le terrain et quand on dépasse le stade du bureau, c'est que c'est une pure et simple aberration » ; « c'est un appauvrissement en soit du métier, qui peut bien penser qu'une simple une note peut éradiquer la violence à l'école » (CPE)*

Si l'implication de la CPE est active, de manière à ce que les élèves puissent y trouver un intérêt, celle des enseignants est passive et résignée. Ils se contentent d'une application à minima soit dans un souci de cohérence managériale et civique (PP musique et de SVT), soit pour préserver leurs intérêts personnels (PP français et HG) et minimiser la charge du dispositif. L'enseignante de français revendique l'intérêt de pouvoir agir librement en classe, au-delà des injonctions, en adéquation avec ses convictions personnelles.

*« J'essaie d'uniformiser mes efforts en me calant aussi sur les exigences des autres finalement. Nous on s'arrange pour que ça ne nous prenne pas plus de temps que le minimum » (PP Musique)*

*« Je ne trouve pas que les réformes jouent sur nous, on continue à fonctionner comme si elles n'existaient pas dans le classe, c'est plus les aspects techniques qui sont visibles et qui évoluent mais dans la gestion de classe, c'est pareil » (PP Français)*

L'évaluation individuelle de la NVS est révélatrice de la volonté des enseignants de se concerter sur la dimension éducative des élèves qu'ils perçoivent comme plus constructive et nécessaire que dans le cadre d'une harmonisation de points. Certains admettent ne pas communiquer volontairement certaines des informations dont ils disposent sur les élèves au niveau de leur classe qui pourraient les desservir et surtout influencer le jugement de leurs collègues Le dispositif du carnet assure le respect de la procédure qui permet d'acter plus automatiquement les fautes des élèves, consultables par tous.

*«Je ne vois pas pourquoi je donnerais des remarques supplémentaires si je les ai au préalable noté dans le carnet sur cette dite grille, je n'ai pas envie de surenchérir. Est-ce que c'est vraiment nécessaire d'avoir une collaboration poussée pour au final tomber sur quelque chose qui est ultra rigide, pour tomber sur un truc qui fonctionne avec des croix? » (PP Musique)*

*« Je manque peut-être de rigueur mais c'est soit on fait plus que ça, soit on se contente du minimum et moi je prends la seconde option. Mais je l'assume… » ; « Je ne m'implique pas, je participe par obligation donc je fais ce qu'on me dit mais je ne veux pas consacrer du temps à cette note, ça ne m'intéresse pas » (PP Français)*

Ce choix de modèle répond à leur volonté de se retrancher vers un mode de fonctionnement habituel au profit des pratiques d'enseignement auxquelles ils croient. Les acteurs tentent de se retrancher dans des pratiques bureaucratiques, qui les protègent d'une certaine manière des tentatives institutionnelles de changements de ses pratiques induites mais non formalisées dans la démarche.
Si les acteurs ont du mal à adhérer à ce dispositif, c'est aussi parce que la NVS renvoie à une vision idéologique contraire à leurs convictions personnelles. La communauté éducative critique la manière dont l'Etat se décharge de ses responsabilités en refusant l'injection de moyens par des mesures qui renvoient la gestion éducative à la charge de la communauté elle-même et sur le report de la responsabilité du comportement des élèves eux-mêmes. Cette idée s'oppose avec la manière dont ils considèrent l'apport de leur gestion de l'éducation auprès des élèves, d'autant que la NVS est une procédure qui accroît la charge administrative des enseignants.

*« Ce système finalement de donnant-donnant en fait, moi c'est quelque chose qui me met très mal à l'aise, à la limite pour moi c'est du chantage quoi qui n'implique pas du tout une prise de conscience de la part des enfants sur ce pourquoi ils font des choses qui leur paraissent bien, ni pourquoi ils les font et puis ni même l'inverse ? » ; « Une note sans justification, sans commentaire c'est fait pour que l'élève comprenne lui-même qu'il a un bon ou un mauvais comportement donc on amenuise le rôle éducatif des profs pour rendre plus responsable et autonome un enfant qui pourtant à son âge plus qu'à un autre a besoin d'un cadre. Enfin, je dis qu'on réduit notre rôle éducatif et on augmente les procédures administratives quoi, on a la partie non intéressante au final » ; « Le Ministère essaie de recentrer le rôle de l'élève et de celui de prof sur des fondamentaux mais on lui ajoute des tâches qui font qu'il ne peut pas s'y consacrer » (PP Musique)*

La CPE tente de réévaluer chaque année les critères d'évaluation dans un souci civique mais les enseignants refusent de s'impliquer dans une démarche réflexive sur la NVS et se contentent du dispositif crée alors que des améliorations viseraient à favoriser les élèves. Cette attitude passive et résignée est déplorée par la CPE qui agit seule, sans investissement des autres membres de son équipe. Elle a pris la décision de ne pas faire apparaître la NVS dans la moyenne générale des élèves au moment du conseil de classe pour ne pas fausser la représentativité du niveau scolaire des élèves et afin que les parents n'accordent pas plus d'importance à cette note qu'elle n'en a dans la réalité pour les acteurs de ce collège.

*« Chaque année la CPE nous demande si on veut modifier les critères et personne ne propose rien, personne n'a vraiment envie de revenir dessus sauf peut-être la CPE mais là ça nous convient, ce n'est pas contraignant et je crois sincèrement que ça ne nous intéresse pas… » (PP SVT)*

---

Pour les collèges H, No et Pi, les acteurs ont confiance dans la politique managériale du directeur ou de la CPE alors que les membres de la direction sont peu convaincus par le dispositif dans lequel ils ne prennent pas part. Cette absence d'enrôlement des directeurs laisse libre recours à des points de vue différents sur la NVS. L'absence d'implication des acteurs dans la réappropriation locale de la NVS sur un plan idéologique limite la portée de la NVS et multiplie les représentations.
C'est moins la valeur du juste qui compte dans cette catégorie étant donné le profil d'élèves « privilégié » que l'importance de conserver l'harmonie ambiante et les valeurs humaines qui règnent dans ces collèges. Ces collèges, en dehors de H sont moins impliqués dans la conception du dispositif que la catégorie précédente avec des répercussions dans des pratiques plus hétérogènes conformément aux réappropriations qui se font plus individuellement.
La réappropriation locale de la NVS proposée par un acteur (Pi et StG) ou laissée à l'initiative des acteurs (H et No) est acceptée mais pas véritablement évocatrice. Elle est souvent de nouveau

réinterprétée sur le plan personnel et stratégique pour la rendre plus évocatrice. Le consensus est formé à minima, autour de la confiance accordée aux équipes et de la cohésion qui existe entre elles.

### 3.5.3 Le consensus lié aux valeurs (c)

Dans cette catégorie composée de 4 collèges (Na, Co, GSV et StA), le consensus ne repose pas sur la politique managériale du directeur, soit parce que la direction remet en cause les agencements initialement conçus par les acteurs autour du dispositif, dans ce cas la communauté éducative fait front vis-à-vis des décisions de la direction, soit le compromis entre les acteurs est lié à des valeurs partagées autour de leur incompréhension à l'égard de la mesure.

#### 3.5.3.1 Collège Na

(Annexes 25 et 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Dans ce collège, le nouveau directeur veut appliquer une NVS, conformément à ses obligations légales, il recherche une démarche qui ne soit pas discriminante pour ces élèves et qui prenne en compte le positionnement de ses enseignants qui veulent se désengager du processus NVS. Pour lui, une évaluation chiffrée du comportement est inadaptée à son profil d'élève en grande difficulté. Il cherche à réduire la complexité et les prescriptions de la procédure vers une alternative qui valorise véritablement les élèves de ce collège en adéquation avec ses convictions personnelles.

*« Je pense que si on est bien sur des compétences acquises, oui c'est intéressant parce que dans ce cas elle peut être valorisante pour tout le monde » (Directeur)*

La résolution de cet ensemble de controverses passe pour ce principal par une proposition détournée de la NVS vers un système de compétence dont il assume l'entière responsabilité. Ce dévoiement assure une forme de valorisation des élèves et permet aux enseignants d'agir de manière facultative. La prise en charge volontaire et assumée de la NVS par le directeur qui réinterprète le cadre de la NVS sans imposer à son équipe une implication obligatoire dans la procédure assure le consensus minimum des équipes visées. Ce compromis rend compte du positionnement de rejet des équipes, du refus du directeur d'évaluer les élèves par une note et de leur lutte contre les injustices en faveur de ses élèves. Les équipes enseignantes et VS acceptent cette décision managériale et civique du principal, ils s'en contentent parce qu'elle leur permet de ne pas participer à l'évaluation. Mais cette décision ne reflète pas la teneur de leur rejet. Certains enseignants n'adhèrent pas à la volonté du directeur de retraduire ce concept qui dans le fond est inintelligible pour eux. Ils auraient préféré un boycotte assumé sous forme de refus d'appliquer le dispositif.

*« C'est le directeur qui décide au moment des conseils de classe, moi je n'agis pas sur cette note, il prend la décision » (PP Français)*

*« Mais c'est le directeur en général, je n'ai pas d'action sauf si vraiment je ne comprends pas la proposition. Jusqu'à maintenant, je ne me suis jamais exprimée, pour moi, c'est un encart réservé au directeur en fait » (PP HG)*

Ainsi, dans ce collège, la NVS mobilise les acteurs autour d'un rejet idéologique en adéquation avec leur profil d'élèves qui nécessite une prise en charge personnalisée, sociale et humaine par les acteurs eux-mêmes.
De manière plus globale, la NVS engendre une confrontation idéologique entre la manière dont les

acteurs de la communauté éducative considèrent le sens de leur mission éducative, civique et communautaire et la manière dont l'institution, à travers la NVS réduit cette action à un procédé déshumanisant. Ils critiquent les mesures éducatives du ministre à tendance néo libérales qui menace leur identité et le sens de leur mission à travers la recherche d'économies dans le système.

*« On peut inventer la faute, c'est tellement facile quand l'élève fait l'effort de réintégrer un groupe de lui ressortir ces problèmes de comportement...je trouve que les médias, la politique quand ils instrumentalisent la violence, construisent une légitimation de cette répression. Que ce soit la violence des jeunes de banlieues ou celle de la pauvreté du 19eme, quand on prend plaisir à la stigmatiser, on l'invente en grande partie » (PP HG)*

*« On sanctionne l'élève au lieu de remédier à la cause et donc on perd du temps et on conforte les élèves dans l'idée que tout est joué d'avance et qu'on n'est pas là pour les aider » (PP Français)*

Tous évoquent également les effets « plombants » de l'organisation bureaucratique des collèges qui freine la prise en charge collective de la dimension éducative des élèves. Ils revendiquent l'intérêt d'une collectivisation et d'une coordination du travail autour des problèmes de l'élève que l'organisation traditionnelle rend parfois difficile.
Pour eux, l'institution ministérielle impose des changements de pratiques sans les formaliser. Dans les faits, ces mutations ont tendance à précariser les conditions d'enseignement et entraîne la dispersion des actions vers une forme de polyvalence au détriment de l'élève. Ces changements brisent l'identité communautaire. Les acteurs n'en mesurent pas les finalités et se retranchent dans leurs habitudes personnelles. Ils constatent que la NVS les incite à prendre en charge plusieurs fonctions (instruire, éduquer, transmettre, guider, orienter, évaluer des savoir-être...) à des fins d'économies dans le système.
Ce sentiment de déstabilisation et de déconsidération de la part de l'institution ministérielle se répercute dans leur absence d'engagement sur la NVS. L'idée qui préside au projet entre en confrontation avec la manière dont ils essaient de gérer la dimension éducative des élèves.

*« C'est terrible de provoquer ce malaise des profs, on ne peut pas jouir du malaise des profs...et pourtant les ministres le font et nous imputent les dysfonctionnements généraux, par contre leur réformes jamais! » (PP HG)*

Pour le directeur, la marge d'autonomie des acteurs, encouragée par l'institution, est en réalité plus que limitée par la normativité des prescriptions qui figurent dans le BO. En outre, les acteurs sont très attachés à leurs pratiques traditionnelles ce qui rend les changements en termes de management participatif difficiles à pénétrer dans l'organisation bureaucratique des établissements scolaires. Une enseignante de français la rejoint sur ce point en considérant que le Ministère comme les enseignants doivent chacun faire des efforts. L'institution doit considérer la réalité des problèmes et les enseignants doivent revenir sur leurs acquis et accepter de se remettre en question pour encourager la réussite des élèves.

*« Si on était là de 8H à 17H, je pense qu'on aurait moins de problèmes mais les profs ne sont pas prêts à revenir la dessus et les postes sur plusieurs établissements ne vont pas dans ce sens non plus. Faudrait un effort des deux côtés » (PP Français)*

*« Bon je crois qu'il était difficile de faire une NVS nationale parce qu'on voit bien la difficulté qu'on a à mettre en place par exemple le livret de compétences déjà. Ce n'est pas dans l'esprit, ce sont des standards européens pour lesquelles les français vont avoir une résistance farouche mais on est attaché à notre mode de fonctionnement » (Directeur)*

### 3.5.3.2 Collège Co

(Annexes 25 et 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Dans ce collège, les équipes rejettent unanimement le dispositif sur le plan idéologique. Or, la nouvelle directrice est contrainte de l'appliquer. Face à cette épreuve, l'accord va se stabiliser autour d'un rappel des obligations légales des acteurs par la principale, en contrepartie de la décision des enseignants d'adopter une forme boycottée de la NVS même si ce choix est inadapté au profil d'élèves. Les équipes éducatives ont donc opté pour un boycotte de la NVS, détournée sous la forme d'un système de lettre. La directrice s'est inclinée face au poids décisionnaire du collectif d'enseignant pour tenter d'atténuer le clivage entre les deux entités qui défendent des intérêts différents. Si un consensus minimum est trouvé entre obligation légale et application détournée et libre, les équipes n'adhèrent pas à la décision managériale de la directrice.
Les notes sont donc remplacées par des lettres de A à D. Les PP évaluent individuellement les élèves sur la base de leur ressenti, sans aucune grille de critères, conformément à leur décision et à la position des CPE du collège.

*« A partir du moment où ça me semble être un outil qui n'aura pas les effets escomptés et qui comme ici, ne veut rien dire, c'est inapproprié donc je ne l'utilise pas, elle est mise pour la loi mais sans convictions pour le personnel » (Directrice)*

*« Nous ici, les PP ont décidé de mettre 4 notes de A à D et voilà mais ils n'ont pas envie de la donner en fait, c'est vraiment malgré eux, parce qu'il faut mettre le texte en place à la demande de la directrice » (PP Allemand)*

La décision collective d'octroyer la gestion de la NVS à la charge des PP est profitable au désengagement des deux CPE. En outre, l'absence de dispositif est conforme à leur volonté de réduire sa prise en charge administrative. Toutefois, le CPE a conscience que sa position est « hypocrite » vis à vis de ses collègues. Mais pour lui, seul un refus assumé de la direction d'appliquer la NVS et légitimé dans un souci de justice serait intelligible.

« *Moi je botte en touche je n'ai pas d'avis à donner et je me cache derrière le texte « après avis du CPE », je le dis, c'est la facilité, je le dis à mes collègues, les pauvres, ils sont tenus par le texte mais je ne veux pas m'engager » ; « Plus des 3/4 des collègues ne sont pas syndiqués donc ce n'est pas un rejet syndicale c'est un rejet de conviction! » (CPE)*

Le consensus dans ce collège est fragile et d'autant plus difficile à admettre que tous les individus croient en l'inanité de la démarche et que le boycotte est envisagé comme une stratégie de résignation face à l'obligation légale qui ne reflète pas leur mode de pensée. Cette application contrainte de la NVS par les équipes se répercute dans les pratiques dérogatoires et peu significatives des acteurs qui n'ont même pas défini le sens de leur boycotte. Les acteurs agissent sans convictions et font le minimum en dérogeant aux règles du BO.

*« On connait les élèves, il n'y a pas besoin de critères, on est capables de dire combien les élèves méritent pour leur comportement mais c'est vrai que ce n'est pas très précis, c'est évident » (PP Allemand)*

*« Les enseignants sont opposés sur le principe et dans la mesure où il n'y a pas de pression du supérieur hiérarchique, ils la mettent pas comme le voudrait le texte. On doit appliquer ce pour quoi on est « missionné ». La directrice a demandé l'application des textes sinon ils ne l'auraient*

*pas mise en place. Pour que la NVS ressemble à un outil après, il faut une équipe qui soit d'accord et il faut du temps » (CPE 2)*

La directrice est dans une situation délicate, elle privilégie ses relations avec la communauté au détriment de l'impact du choix de boycotte des équipes sur les élèves. Cette décision s'oppose au sens de sa mission pédagogique.

*« Donc moi mon premier levier c'est la pédagogie, je pense que par rapport aux violences, notre réponse c'est celle-là, c'est à dire que si on arrive à intéresser les élèves en classe avec de la pédagogie différenciée, si on fait ce boulot-là, les élèves trouveront tous ce qu'ils ont envie de venir chercher au collège » ; « la pédagogie est le nerf de la guerre contrairement à ce que beaucoup de gens pensent » (Directrice)*

Cette analyse porte en elle des questionnements sur la responsabilité que la directrice peut avoir dans ce choix de boycotte étant donné qu'elle adopte une politique managériale de retrait en termes de responsabilité et qu'elle n'envisage une NVS porteuse de sens que dans le cadre d'un engagement et d'une volonté collective des équipes. Elle reporte donc d'une certaine manière le non-sens de la NVS sur la responsabilité des enseignants sans prendre en charge la mise en place de la mesure sur le plan managérial. Les équipes lui reprochent cette attitude. L'absence d'enrôlement des acteurs par la directrice autour de la NVS influe sur l'absence de mobilisation des équipes pour envisager une idée plus constructive de la NVS adaptée à leur profil d'élèves.
On peut aussi se demander dans quelle mesure ce désengagement n'a pas incité les CPE eux-mêmes à reproduire ce comportement de retrait qu'elle n'aurait pas véritablement pu leur reprocher. A travers ce désengagement, n'incite-elle pas indirectement les équipes à ne pas s'investir et à se renfermer?

*« Moi je reste ouverte si mon équipe daigne vouloir soudainement appliquer avec sens cette NVS » (Directrice)*

Néanmoins, à défaut d'assumer un rejet collectif de la mesure par la directrice, ce boycotte traduit une forme d'unité des personnels, basée sur des valeurs communautaires de lutte contre une certaine vision libérale de l'institution. La réinterprétation du procédé d'évaluation reconfiguré par un système de lettre est envisagé par les acteurs (hors direction) comme une action démonstrative de lutte et de leur désaccord concernant la mesure et plus généralement de la tendance actuelle des réformes « libéralisées » qui déstabilisent le système de valeurs relatif à une conception de l'éducation « juste » et « égalitaire » qu'ils défendent. La NVS mobilise les acteurs vers une forme de rejet idéologique en adéquation avec la manière dont le profil d'élèves de ce collège implique une certaine prise en charge éducative et sociale de la part des adultes.

*« Clairement, il y a ceux qui pensent et ceux qui gèrent. La NVS comme solution à la violence, la délinquance, l'absentéisme...non, on a pas besoin de ça » ; « L'objectif affiché qui est celui de valoriser des comportements...ne correspond pas à ce que ça génère. Là où ça génère des comportements positifs, des attitudes valorisantes...les élèves ne doivent pas le faire que parce qu'ils sont notés la dessus. Il y a une spontanéité qui manque et un esprit calculateur et stratégique qui se développe chez les élèves » (CPE1)*

*« Si on suivait les critères de la NVS, des élèves seraient sanctionnés alors qu'ils progressent mais pas vis-à-vis de la norme, leur base ne se situe pas dans la norme » (CPE 2)*

Les concepteurs de la réforme attendent de la NVS une prise de conscience des élèves sur les actes d'incivilité afin qu'ils réajustent leurs attitudes conformément au règlement. Cet objectif n'est pas intelligible pour les acteurs. Ils trouvent cette mesure indécente, les élèves de cet établissement subissent des violences exogènes et des maltraitances que seul un suivi humain, relationnel par des professionnels et des partenaires (psychologue, assistante sociale) sont capables de réguler et en aucun cas une note. Les enseignants se sentent « chosifiés » par la NVS, qui tente de remplacer leur investissement humain et leur prise en charge éducative auprès des élèves.

*« L'école sera une violence symbolique à laquelle les élèves renverront une violence verbale et physique tant que l'école ne fera pas ce travail-là »*
*« Il y a des maltraitances psychologiques et physiques ici, un élève va avoir 2 en NVS puisque ces élèves ne sont pas dans une phase où on peut les responsabiliser parce qu'ils sont des victimes de la situation. La violence institutionnelle leur renvoie que c'est de leur faute »*
*« Il y a une dichotomie incroyable, on nous demande d'accompagner les élèves dans leurs parcours mais surtout il faut qu'ils fassent partie des 80% de bacheliers, qu'ils soient dans la filière européenne, qu'ils soient dans la norme. On veut en faire ce qu'on aura décidé d'en faire et je ne crois pas que l'école doit faire naître des moutons » (Directrice)*

L'enseignant PP d'EPS souffre d'un manque de reconnaissance de l'évaluation novatrice de sa discipline d'enseignement qui prend déjà en considération le comportement des élèves et que les concepteurs ont négligé. La NVS s'oppose avec sa manière de concevoir le métier d'enseignant sur le plan de la relation qu'il s'efforce de créer entre les élèves et sa discipline pour intéresser les élèves et sur la manière dont il forme les élèves à l'autonomie. De fait en tant que PP, son évaluation NVS est réduite à minima et basée sur son unique ressenti du comportement de l'élève dans son cours d'EPS. Cet acteur n'adhère pas plus à la conception institutionnelle de la NVS qu'au choix de boycotte décidé collectivement puisqu'il n'est pas significatif envers les élèves. Il envisage par conséquent de solliciter l'avis de ses collègues sur son évaluation pour une meilleure représentativité du comportement des élèves sans pour autant créer les conditions d'une réflexion approfondie sur la NVS qu'il déconsidère.

*« Est-ce que c'est clair, à l'annonce, non pas évident et pas nécessaire non plus, en EPS on n'est pas que sur le savoir, on est sur la participation, les progrès, l'investissement...on est déjà dans cette optique » ; « En EPS, on est sur du savoir et beaucoup sur des savoir-faire, c'est indissociable et ça me pose vraiment aucun problème dans ce sens. Ils doivent avoir leur matériel, jouer en équipe ou faire des progrès individuels, écouter les règles... » (EPS)*

La conduite de ce choix de substitution par le collectif ne permet pas aux élèves d'échapper aux risques inhérents de la NVS que la communauté ne cesse de revendiquer puisque la lettre est également un système d'évaluation. Le fait de ne pas justifier le recours ou l'intérêt d'une lettre plutôt qu'une NVS serait révélateur dans ces discours et selon notre analyse d'une absence de réflexion supplantée par la volonté de contester la mesure à tout prix.
Sous la notion de justice et de lutte pour les valeurs républicaines, le choix de boycotte des acteurs a tendance à renforcer les injustices à l'égard des élèves.

*« Elle ne permet pas à l'élève de s'auto responsabiliser non, surtout avec le peu d'importance qu'on y accorde je ne vois pas comment ils pourraient tirer des conclusions comme celles-ci d'eux-mêmes parce qu'ils savent même pas comment on note » (PP EPS)*

Ce collège est marqué par l'absence d'un leader pour dynamiser et mobiliser les équipes autour de la NVS contrairement à V, Li ou Ce vus précédemment et qui prouvent que des applications dynamiques et adaptées peuvent convenir à des profils d'élèves difficiles et recouvrir un sens. Mais ces applications ont été impulsées en amont par des acteurs motivés qui ont proposé une retraduction de la NVS pour accompagner cette réflexion ce qui n'est pas le cas à Co.
Par rapport à Na, la directrice se désengage de ses responsabilités alors qu'a Na, le directeur sous la pression des équipes s'est emparé de la NVS en endossant la responsabilité intégrale du dispositif sans contraindre ses équipes à participer. Ces facteurs peuvent expliquer les raisons pour lesquelles la mise en place de la NVS à Co n'a pas été sans conflit, même si depuis, les relations se sont stabilisées.

### 3.5.3.3 Collège GSV

(Annexes 25 et 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

Dans ce collège, l'équipe est attachée à son mode de fonctionnement traditionnel via le permis et se montre très critique à l'égard de la NVS. Introduire une idée innovante de la NVS qui induit des changements de pratique des acteurs n'est pas possible pour le directeur de ce collège car les enseignants ne soutiennent pas ses choix managériaux. Face à ce dilemme, le principal a rappelé les obligations légales d'application des textes aux acteurs pour faire appliquer la NVS. Comme pour le cas de Co, la résolution de cette confrontation idéologique passe par le retrait du directeur quant à la décision finale d'appliquer la NVS et sa délégation de pouvoir de décision au collectif qui adapte la NVS à leur dispositif préalable du permis conformément à leur mode de pensée. Le rapport de force est inversé au profit de la communauté d'enseignants.

*« Je n'ai pas de fonction en dehors de propositions qui ont du mal à aboutir, je ne note pas mais je propose avec les retours qu'on me fait des expériences dont ils ne veulent pas » (Directeur)*

La décision de réappropriation de la NVS du point de vue des enseignants permet aux acteurs de se mobiliser dans l'évaluation puisque leur modèle antérieur de permis est préservé, ce qui assure un consensus (hors direction) entre les acteurs dont l'objectif était de ne pas changer de mode de fonctionnement et de pratique. Ce qui importe pour eux, c'est donc davantage de conserver l'origine du permis, voulu et crée par les enseignants que la NVS vient remettre en cause avec une vision managériale et institutionnelle que la communauté ne partage pas sur le plan idéologique, telle qu'elle a été conçue. La décision en faveur des enseignants permet au directeur de stabiliser les relations et assure un consensus fragile avec l'équipe éducative entre application dévoyée de la NVS et obligation légale de sa mise en place.

*« On n'a pas vraiment travaillé avec les items parce qu'on avait déjà ce qu'on appelle un permis de conduite donc on évaluait déjà les élèves dans leur attitude et leur comportement donc on a préféré intégré ça dans la NVS. Les points qui étaient attribués au départ, on part d'un capital de 20 points et en fonction de ce que fait l'élève on enlève des points donc on s'est dit que la NVS allait fonctionner de la même manière quoi. Donc on a gardé notre système en permettant aussi de faire gagner des points aux élèves et en ajoutant les absences et retards en fait » (PP Maths)*

Les enseignants appliquent strictement la procédure du permis à points en détournant les principes formels de la NVS. Pour eux le permis se gère comme une simple note alors que la NVS prétend diffuser un certain nombre de valeurs (citoyenneté, civisme) défendues par l'institution qu'ils transmettent déjà dans leurs pratiques d'enseignement et non à travers le dispositif.
Les acteurs participants (enseignants et ASSED) restent attachés à une application fonctionnelle

procédurale et disciplinaire du permis dans la limite de ce qu'il peut apporter. La procédure est simplifiée par un dispositif (fiche avec le nom des élèves et les points retirés, cahier qui recense et justifie tous les points retirés, bilan VS) qui recense l'auteur du manquement et la justification du retrait de points avec le nombre de points retirés. Ils permettent aux acteurs d'évaluer objectivement le comportement des élèves. Les PP n'ont plus qu'à comptabiliser le nombre de points en moins et fixer la note avec les absences relevées par l'ASSED référente. Généralement, la concertation entre les acteurs est réduite par la procédure administrative mais une PP de français soumet à concertation son évaluation afin de la réajuster le plus justement possible sur une vision globale des élèves.
La conservation du permis donne du sens à l'élaboration du « réseau » conçu dans le cadre de ce dispositif et renforce les valeurs et l'engagement de la communauté.

*« Je récupère auprès des surveillants la note d'assiduité qu'ils ont fixée. Ensuite deuxième partie, c'est le permis bonne conduite donc ici, en salle des profs, pour cette partie, c'est individuel donc je vois quel prof a enlevé tel point, si je veux je peux voir pourquoi mais je fais confiance, et en général entre nous on se le dit, donc en tant que PP, je calcule tout seul, il n'y a pas besoin de concertation non » (PP Maths)*

Le principal porte un regard très critique sur la manière dont les équipes éducatives ont choisi de réinterpréter la NVS, dévoyée de son sens initial. Son témoignage se caractérise par une forme de déception et de résignation face aux actions qu'il voudrait pouvoir développer dans cet établissement, notamment axées sur l'évaluation formative.
Il critique le positionnement systématiquement réfractaire des enseignants à l'annonce des directives à appliquer alors qu'ils doivent donner du sens aux réformes, conformément à leur mission.
De manière générale, le directeur est en désaccord avec la manière dont les enseignants pratiquent l'enseignement et prétendent faire de la pédagogie. Ils défendent le recours à l'évaluation formative dans leurs discours mais continuent à évaluer les élèves dans les conditions d'une évaluation normative. Les enseignants refusent de raisonner en termes de résultats ou d'efficience car cela implique une remise en cause de leurs pratiques.

*« De quel droit on peut utiliser des moyens publics sans jamais rendre de compte? » ; « L'obligation de résultats est liée a plein de choses, je dois pouvoir expliquer pourquoi les résultats scolaires par exemple ne sont pas au niveau, on n'est pas dans le constat, on est dans l'analyse pour comprendre et préconiser des solutions » (Directeur)*

Le directeur est pris dans une double controverse : il promeut le changement et l'innovation et se trouve confronté à une communauté éducative qui refuse de remettre en question la légitimité du dispositif qu'elle a créé. En même temps, sa force de persuasion en faveur du changement est elle-même réduite par la stratégie managériale d'imposition de la NVS. Le ministre ne formalise aucun changement ce qui ne facilite pas la réappropriation locale de la procédure. Ainsi, le changement repose essentiellement sur lui et face aux enseignants de ce collège, cette tâche lui semble impossible à réaliser.
Pour le principal, l'idée de promouvoir l'intérêt d'une démarche efficiente auprès des enseignants passe par une politique ministérielle qui assume la portée des changements organisationnels de nature bureaucratique vers un nouveau mode managérial.
Sur le plan organisationnel, la NVS nécessite que les établissements maîtrisent suffisamment leur autonomie pour appréhender positivement des réformes qui viennent de l'amont et qu'il est nécessaire de co-construire en interne. La NVS, telle qu'elle est conçue sur le plan fonctionnel ne favorise pas la portée de ces changements participatifs et pédagogiques dans une structure qui reste éminemment bureaucratique et traditionnelle. Une telle réforme soulève des inquiétudes et une forme de réticence face à laquelle le directeur a finalement assez peu de pouvoir de persuasion pour

mobiliser les équipes. Il est pris au centre d'une controverse idéologique avec les enseignants mais également avec l'institution ministérielle dont il ne partage pas les décisions et le choix d'imposition des mesures actuelles.

*« Je crois sincèrement qu'on doit travailler d'abord, inculquer cette démarche d'autonomie et apprivoiser cette autonomie au service public. Ce jour-là, on arrivera à digérer ce qui arrive d'en haut...voilà » ; « Les SEGPA, c'est une richesse dont on a besoin, cette richesse de regard sur les élèves, on redevient instruction nationale parce qu'on s'est perdu dans l'éducatif, sous prétexte que le NVS est pédagogique on revient à l'instruction. Ça n'a aucun sens, ou sont nos valeurs? Donc la NVS, elle reflète ça, on revient à l'instruction donc on met une note » (Directeur)*

Dans le collège GSV, les enseignants assimilent une part de l'approche managériale du directeur comme étant néo libérale et proche de la conception défendue par l'institution ministérielle quand il annonce vouloir introduire des changements avec la NVS. Mais l'approche du directeur n'est pas à proprement parlé « néolibérale ». En fait, elle est perçue comme telle parce que les enseignants sentent leur permis menacé par la NVS. Ce sont les changements qui portent sur leur dispositif qui les opposent par méconnaissance de l'autre dispositif. Les enseignants sont préoccupés par l'incidence et la portée des changements face à des conditions d'enseignements précarisées et un environnement menacé par les décisions institutionnelles.

*« Oui je suis inquiète, on a deux classes de 4eme cette année, alors qu'on ne nous propose au niveau de l'inspection qu'une seule classe de 3eme à 37 élèves alors hors orientation pour le moment mais quand même, on va se retrouver avec une énorme classe alors qu'ici on ne gère que des petits effectifs, qu'ils y sont habitués, que nous aussi et qu'ils sont durs. Ça m'exaspère et on va être obligé d'avoir nos classes de 3eme mais les postes ne seront pas prévus pour donc on va avoir des vacataires non formés qui vont avoir des difficultés à gérer la discipline, ils vont avoir du mal à s'investir...des compléments de services qui vont être la 2, 3 ou 4H...et ça va être difficile de s'impliquer, les gens sur des postes partagés ne s'investissent pas de la même manière » (PP Français 2)*

La direction défend des intérêts managériaux pour améliorer les conditions de réussite des élèves sous la NVS. C'est ce petit point qui les oppose, il n'est pas majeur mais il est à l'origine du conflit par extrapolation du corps enseignant sur ce qu'il signifie.
Il serait trop simpliste d'opposer entre ces deux entités une vision néo libérale du directeur d'un côté et traditionnelle du côté des enseignants. Leur confrontation est centrée autour du permis car dans la réalité des discours, les témoignages révèlent un mode de pensée sur l'institution qui est assez proche. Par exemple, la direction comme les enseignants partagent un certain nombre d'idées en commun sur les contradictions de l'institution ministérielle. Pour eux, la NVS n'est pas compatible avec le discours qui promeut l'intérêt du socle commun et du système de compétences. Même si dans les faits, les enseignants craignent ces changements dans le cadre du permis, ils se disent prêts à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement pour adopter une pédagogie par projet.

*« La NVS ne va pas avec les orientations de l'école, c'est décalé par rapport à ce qu'on nous demande de faire, être plus dans le savoir-faire et dans le savoir-être et tout ça c'est pas en cohérence avec l'évaluation d'une note, on nous demande de nous éloigner de ses pratiques et on nous demande de mettre une NVS... » (PP Français 1)*

Tous les enseignants de ce collège critiquent les conditions d'imposition et de mise en place de la NVS par le ministre qui n'ont pas facilité l'appropriation de la réforme sur le terrain.
Pour ces deux entités, le manque d'uniformisation des grilles de chaque collège comporte des risques d'injustices dans le cadre de l'orientation.

*« Pour les établissements professionnels, la NVS est importante, on regarde la motivation, pas toujours les notes et donc il faut quand même être rigoureux pour les élèves quoi, être juste et finalement on ne sait pas comment les autres établissements gèrent ça, si ils surévaluent ou si ils sont sensibles à cette justice et utilisent toutes les notes et les assument. Mais sur mes deux collèges, la NVS ne se ressemble en rien donc elle ne peut pas être comparée nationalement et pourtant elle est facteur de recrutement, ce n'est pas normal » (PP Français 1)*

La prise en charge des élèves sur la dimension éducative relève d'une prise en charge humaine et relationnelle qu'une note ne peut prétendre remplacer. Or, l'institution ministérielle a tendance à négliger la proportion de la gestion de cette dimension alors qu'elle soulève de vraies difficultés en situation sur les conditions d'enseignement en reportant la responsabilité du comportement des élèves sur eux. Ces attentes institutionnelles se contredisent avec la manière dont les enseignants considèrent le sens de leur mission d'émancipation des élèves vers cet apprentissage. Ils convergent unanimement vers une solution de création de filières adaptées pour gérer l'hétérogénéité des élèves alors que l'institution généralise l'enseignement à tous à des fins d'économies.

*« Quand le collège unique s'est mis en place, des dispositifs fonctionnaient bien, les 4eme AS et 3eme d'insertion. Ils étaient en confiance les gamins et ce n'était pas des filières dévalorisées. La sélection se fait plus tard, mais ils conservent leurs problèmes et ils se sont amplifiés et ça ne leur sert à rien de suivre le même parcours que les autres à part de les faire décrocher. Ça a gêné les élèves qui voulaient avancer parce que ces gamins ils s'ennuyaient et se faisaient remarquer parce qu'ils n'avaient rien à faire là. Quand on ne suit pas, on se disperse, c'est normal »*
*« J'ai constaté finalement que la partie enseignement c'est une partie de notre boulot et que la partie éducation, c'est une partie non négligeable de notre boulot » (PP Techno)*

Leurs critiques se font souvent en référence à la qualité du système éducatif scandinave dont les propos s'inspirent.

*« Je comprends pas pourquoi quand on sait que la Finlande est le meilleur système scolaire, si on sait que c'est bon pour les gamins et que ça leur fait découvrir des choses, pourquoi on ne l'applique pas chez nous, ça sert à quoi de parler de ce modèle et de le comparer au notre si on ne l'applique pas alors qu'on considère qu'il est mieux » (PP Français2)*

La controverse majeure à GSV se situe entre deux visions du monde éducatif : une approche communautaire et traditionnelle défendue par la communauté éducative et une approche gestionnaire qui vise un mode de management efficace basé sur une politique de résultats que le directeur qui devient manager défend. Il n'y a pas de compréhension entre ces deux mondes qui défendent dans le fond des intérêts communs sur la réussite des élèves concernant les pratiques d'enseignement mais qui défendent des valeurs et des manières de fonctionner différentes.
L'équipe d'enseignants de ce collège est originaire de la région, elle a conscience des difficultés économiques du secteur et se définit par un esprit « conservateur » en partie parce qu'elle lutte contre la potentielle disparition de leur collège menacé de fermeture. Attachés à leurs racines, ils veulent tenter de transmettre l'identité de la région, tout en ouvrant les élèves sur l'extérieur. Les enseignants forment une communauté qui défend son identité professionnelle et lutte pour la préservation de ses acquis. Ces inquiétudes sont aussi liées aux choix politiques de l'institution qui

précarisent les conditions de ce collège. Cette petite structure est une aubaine en termes de gestion de l'enseignement qui est menacée.

*« Ce qui me fait peur, c'est que nos classes sont précieuses en termes d'effectifs. J'ai peur qu'on dégoute les enseignants de la fonction et que ce qui fonctionne comme la pédagogie par projet ne puisse plus se faire, soit par manque de temps et de motivation alors qu'on en tire tellement de bénéfices. Je pense que la suppression des moyens nous mène droit au mur ou alors on cherche ça pour que les parents confient leurs enfants dans le privé...je ne sais pas où on va...je ne comprends pas » (PP Français)*

L'arrivée d'un nouveau chef d'établissement de type « manager » adepte du changement et de l'innovation vient bouleverser la conception des équipes éducatives, qui savent aussi défendre leurs intérêts à travers un certain pouvoir de persuasion et de lutte. Ainsi, le positionnement du principal et celui des équipes éducatives constituent deux visions de l'école différentes qui défendent des intérêts divergents.

*« Contrairement à beaucoup de mes collègues, la LOLF je trouve ça très bien. Tant mieux si on devient des managers. Par contre, l'institution ne suit pas niveau formation et adaptabilité, elle doit nous donner les moyens de gérer notre autonomie » (Directeur)*

### 3.5.3.4 Collège StA

(Annexes 25 et 27-Volume 2 (grilles d'analyses)-Annexe 28-Volume 3-CDROM (Extraits d'entretiens))

- Dans le collège St A, le nouveau directeur veut modifier le dispositif NVS crée préalablement, de son point de vue, pour le rendre plus juste envers les élèves et au service d'un mode de management plus efficace en adéquation avec ses aspirations personnelles. Or, l'introduction de ces changements passe par la remise en question des agencements initialement conçus avec la NVS, par les équipes enseignantes, ce qu'ils n'apprécient pas à l'égard d'un dispositif qu'ils ont conçu et qu'ils jugent pertinent. Ils ont du mal à accepter la remise en question de leurs pratiques et la manière dont ces changements se font de manière imposée sans qu'ils ne soient intégrés au processus de décision, ni même consultés.

*« Ce qui se sent, ce sont les conflits que la NVS a générés, j'avais préparé un dossier, tout préparé pour que ça se passe au mieux et on est dans cette culture-là du rejet » (Directeur)*

Face à la déstabilisation des agencements initiaux, les enseignants acceptent d'appliquer le nouveau dispositif du directeur mais agissent vis-à-vis de leurs obligations liées au statut de fonctionnaire.
Le consensus fragile repose sur une application à minima et une exécution des changements du directeur par les enseignants, en contrepartie d'une persistance des relations conflictuelles comme manifestation du mécontentement des enseignants. Cette force de lutte des enseignants est liée à leur forte appartenance syndicale (80%). Cette communauté éducative est attachée à préserver les conditions d'enseignement traditionnelles de leur communauté. Dans ce collège public qui pratique encore l'enseignement religieux, certaines innovations sont perçues comme menaçantes. Les équipes défendent des valeurs communautaires et une certaine vision de l'institution. La NVS s'oppose moralement à leurs valeurs communautaires et morales mais au-delà, ils rejettent les méthodes qui consistent à imposer une autre idée de l'institution. Le maintien du conflit et d'une politique de réduction de la communication entre direction et enseignants constitue le moyen pour eux de manifester leurs intérêts et de faire valoir leurs convictions personnelles à l'encontre des pratiques de la direction et de la remise en cause de leur modèle préalable.

*« Je ne suis pas étonné pour moi le dialogue est coupé à ce niveau-là. C'est tout à fait dans leur mode de fonctionnement » (Directeur)*

D'après nos analyses, la persistance du conflit entre direction et enseignants serait due à deux facteurs. D'une part, la méthode « autoritaire » employée par le directeur, est assimilée par la communauté éducative aux pratiques de l'institution ministérielle. D'autre part, la nature des changements de la NVS qu'il légitime dans un souci civique auprès des équipes cache un arrière-plan managérial. Il déplore une « gestion des adultes difficile » et reporte les difficultés de mise en place de la nouvelle NVS sur l'absence de volonté des équipes de communiquer et de se remettre en question. Pour le directeur, la résistance des enseignants à expérimenter le changement provient des effets de la NVS :
Pour lui, « *la NVS est transversale, elle bouleverse les pratiques habituelles* » cloisonnées et individuelles vers des pratiques collectives**.** Le conflit pourrait provenir d'un clivage d'intérêt entre la volonté des enseignants de minimiser la portée administrative de la NVS dans leur service pour en octroyer la charge aux ASSED. Or, le cadre stipule la responsabilité de cette NVS aux PP. Ceci aurait conduit le directeur à réfuter ce transfert de prise en charge pour respecter les consignes de la directive en octroyant la responsabilité de la note aux PP. La version du directeur accrédite celle de l'ASSED interrogée, mais contredit celle des enseignants qui revendiquent au contraire le consensus de la répartition des rôles qu'ils avaient décidé préalablement entre VS et PP.
Nous nous contenterons de dégager ces deux versions qui nous ont été reportées par le directeur mais nous nous gardons d'en tirer des conclusions étant donné que nos interviews dans ce collège ont été limitées à trois acteurs dont un directeur, une enseignante et une ASSED qui sont en marge du conflit.

*« Ils (les enseignants) voulaient que les ASSED notent parce qu'ils la trouvent individuelle, ils ne l'assument pas, ils ne veulent pas en être responsables et ils n'envisageaient pas que la notation se fasse avec des acteurs différents. Ce débat dure depuis 2 ans » (Directeur)*

Le directeur défend une conception managériale efficace et soumet sa volonté d'harmoniser les pratiques enseignantes dans un souci civique et d'efficacité pour une meilleure prise en charge des élèves. Les mutations de la NVS proposées par le directeur sont assimilées à des changements « radicaux » inscrits dans une tendance « néo libérale », par extrapolation. Les ambitions managériales qu'il défend renforcent cette assimilation idéologique.
Il utilise d'ailleurs la NVS dans le cadre du contrat d'objectif du collège. Pour lui, la NVS revêt un indicateur du comportement des élèves mais pas seulement. Elle peut aussi s'apparenter à un indicateur pour lui permettre de faire les classes pour l'année suivante. Il revendique l'utilité de cet outil dans toutes ses potentialités (même limitées) en adéquation avec ses aspirations personnelles.

*« Oui cette note est porteuse de valeurs, civisme, responsabilité, autonomie...je pense que certains élèves sans en avoir conscience ont à l'esprit qu'elle est faite pour mesurer leur comportement et si ils respectent ces règles, ils savent que c'est pour apprendre à vivre en collectivité » (Directeur)*

Le directeur reconnaît néanmoins la conscience professionnelle des enseignants qui appliquent la NVS au-delà de leurs convictions idéologiques tout en maintenant un clivage entre ces deux entités.

*« Vous êtes obligé de constamment communiquer et négocier et argumenter. Mais ils ont une conscience professionnelle qui est très développée » (Directeur)*

La PP de SVT prend du recul et se détache du conflit. Pour elle, deux facteurs essentiels sont à l'origine du conflit : la volonté du directeur d'imposer sa propre vision de la NVS et celle des

équipes de conserver leur modèle NVS antérieur. Pour elle, chaque entité campe sur ses positions ce qui rend le consensus difficile mais elle reporte ces difficultés sur la responsabilité de chaque acteur. Elle répartit les torts entre la posture de la direction et du Ministère qu'elle trouve « autoritaire » et celle des enseignants qu'elle perçoit à l'inverse comme « immobiliste ».
Cette enseignante ainsi que l'ASSED n'adhèrent pas au maintien du conflit décidé par le collectif, ce qui les conduit à se montrer loyales envers les directives fixées par la direction conformément au sens de leur mission. Elles agissent individuellement et revendiquent une posture de « neutralité » en respectant la procédure administrative de manière à en minimiser la portée au profit de leur mission éducative respective d'enseignement et de surveillance.

*« Les difficultés auxquelles je ne 'attendais pas, c'est la difficulté à travailler en équipe parce que tout le monde n'est pas motivé et aussi parce qu'on ne tombe pas si facilement d'accord ensemble. Chacun envisage le métier à sa manière. C'est pesant et loin d'être évident et on ne fait pas tous ce métier pour les mêmes raisons. On n'est pas tellement dans le constructif » (PP SVT)*

L'analyse de ce collège révèle une controverse entre deux visions différentes des modes managériaux dans l'institution. Le directeur ne cherche pas à désamorcer le conflit ou tenter d'améliorer les rapports avec ses équipes.
Or, la communauté éducative est attachée à ce que la direction prenne en compte ce qu'elle a édifié et puisse mettre en place les conditions d'un débat collectif et concerté pour trouver une forme de compromis. Le directeur, défenseur d'un management efficace se sent démuni quant à la capacité des équipes de rejeter un fonctionnement plus efficace et au service des élèves.
En même temps, comme pour GSV, le directeur ne se sent pas particulièrement soutenu en termes de moyens par l'institution ministérielle pour faciliter les conditions de mise en place de la NVS. En plus de gérer la mise en place de la NVS, l'absence de cadrage de la mesure le contraint à gérer une politique de ressources humaines qui revient selon lui à la charge de l'institution ministérielle.
Les acteurs se rejettent mutuellement la faute et chaque entité défend ses propres intérêts.
Ce qui frappe chez cette équipe, c'est la manière dont chacun refuse d'envisager une issue à ce conflit dont on a le sentiment qu'il ne pourrait se résorber que sous la conduite d'une concertation collective et d'une action à l'issue de laquelle les enseignants pourraient définir un modèle de note en accord avec leurs perceptions.

*« Je trouve qu'elle a été mal présentée et qu'on a tout fait pour que ça devienne une mauvaise idée mais sur le principe je pense qu'il y a une idée. Là on se heurte à des positions très nettes. » (Directeur)*

De surcroit, la capacité de ces acteurs à maintenir cette forme de pression, révélatrice de leur mécontentement d'un côté tranche avec leur volonté, de l'autre, de ne pas répercuter ce positionnement sur leurs pratiques. Ce collège StA constitue un exemple édifiant de la capacité des enseignants à faire preuve d'une conscience professionnelle qui privilégie la défense de l'intérêt des élèves en veillant à ne pas répercuter le confit dans lequel ils sont engagés avec la direction sur les élèves. Même si dans le fond nous pourrions critiquer les répercussions d'un manque de cohésion de l'équipe sur les élèves.

---

Pour conclure avec cette troisième catégorie, nous constatons que la réappropriation locale de la NVS généralement imposée par les nouveaux directeurs n'est pas évocatrice voire même rejetée par le reste de la communauté qui assimile ces changements organisationnels à une menace (GSV et StA) sans compter que le dispositif est souvent rejeté. Dans ces collèges, les relations entre entités

sont plutôt clivées et le compromis est difficile à trouver en partie parce qu'il repose sur un rapport de force inversé au profit de la force du collectif qui négocie les conditions d'application ou répercute son désaccord dans leurs pratiques.
Les directeurs des collèges sont confrontés à des acteurs qui refusent l'esprit de la note pour des raisons différentes :
-par convictions idéologique (Co et Na)
-par menace identitaire de la communauté (GSV et StA)
Pour autant, la décision du directeur Na, qui n'implique pas une participation des enseignants, innove en détournant l'idée de note vers un système adapté à ses spécificités. Si ce système ne suffit pas à mobiliser la communauté dans le processus, il partage les convictions des personnels mais agit conformément à son devoir d'application des textes.

---

### 3.5.4 Diversité de la recherche des compromis envisagés pour appliquer la NVS

Pour conclure sur cette étape relative aux compromis. D'abord, nous constatons que seul le cas P forme un consensus autour de l'innovation NVS, portée par les acteurs. La NVS dans ce collège mobilise les acteurs qui se constituent en réseau autour d'une mesure adaptée à leur profil d'élèves privilégié et conforme aux exigences disciplinaires et de réussite de leur projet d'établissement. Leur dispositif de NVS préalable a facilité la mise en place consensuelle et naturelle de la mesure.

Les 11 autres cas de notre échantillon ne forment pas de réseau autour de la NVS, qu'aucun acteur n'envisage comme une « innovation » dite pédagogique au sens ministériel. Tous les acteurs rejettent l'idée que la NVS puisse réguler les incivilités. En revanche, certains membres de la direction envisagent la directive comme pouvant potentiellement valoriser certaines catégories d'élèves, ce qu'ils n'ont généralement pas réussi à transmettre au reste de la communauté.
La controverse majeure pour l'ensemble des établissements consiste justement à réfléchir à une réappropriation locale de la mesure en adéquation avec la réalité des situations et qui permette aux acteurs de se mobiliser dans une évaluation dont ils rejettent les fondements idéologiques. Les formes de compromis reposent donc sur des facteurs différents en fonction des collèges.
- Soit ils sont formés autour de la politique managériale de la direction, soucieuse de la défense de certaines valeurs reconnues par la communauté (P, V, Li et Ce). Dans ces collèges, à la politique stable, la NVS est généralement strictement appliquée, dans le respect des directives fixées collectivement.
- Soit les acteurs sont résignés face à la directive mais convergent autour de la confiance qu'ils accordent à leur hiérarchie ou entre eux (H, Pi et StG). Dans ces collèges, la direction et la politique d'établissement sont également stables, mais les pratiques sont plus hétérogènes liées à des points de vue différents.
- Soit les acteurs sont d'accord pour rejeter les choix managériaux de la direction pour mettre en place la NVS (Na, Co, StA et GSV), dans ce cas, les pratiques sont, le plus souvent dérogatoires.

- Il nous semble que le choix de processus communicationnel décidé par le traducteur pour annoncer la NVS et les décisions managériales pour la mettre en place sont des facteurs déterminants quant à la recherche d'un consensus entre les acteurs pour mettre en place la NVS.
De manière générale, il nous semble possible d'avancer l'idée que c'est moins le choix du processus de traduction, soumis à discussion (P, Li, V, StG, H) ou imposé (Ce, Pi), que l'explicitation, la légitimation et la recherche d'un sens plus évocateur de la NVS, qui détermine d'après nos analyses, le respect et l'acceptation des individus à appliquer la NVS au-delà de leur propres convictions idéologiques à l'égard de la mesure. En effet, lorsque les acteurs ont le sentiment que la

réappropriation proposée est plus significative localement et qu'elle considère aussi leur positionnement et intérêts respectifs, alors le consensus est facilement trouvé.
C'est le cas des collèges de la catégorie a) et b) dans lesquels les publics visés par la mesure comprennent le mode de fonctionnement et les choix managériaux de leur directeur. Dans ces collèges, même si les bases du consensus sont différentes, l'accord est facilement trouvé, sans affront entre les acteurs. Les contextes de ces établissements sont différents mais tous sont marqués par la présence d'un chef d'établissement (parfois nouveau Ce) dont la politique managériale et d'établissement est reconnue comme pertinente par les équipes. Lorsque la NVS est imposée par un nouveau directeur, si ces choix managériaux sont expliqués et légitimés, comme c'est le cas à Pi et de Ce, le consensus est facilement trouvé.

Dans la catégorie c), on trouve les collèges dans lesquels le positionnement des chargés d'appliqués n'est pas véritablement considéré par la direction, qui veut imposer une idée de la mesure de son point de vue sans qu'elle apparaisse légitime pour les acteurs. Dans les collèges Na, Co, GSV et StA, les termes de l'accord ont souvent été l'objet de clivages entre la direction et les enseignants. Les relations entre les acteurs sont fragiles et parfois conflictuelles parce qu'il n'y a pas d'intercompréhension sur le mode de fonctionnement managérial du directeur dans le cadre de la NVS. De fait, les acteurs n'adhèrent pas aux changements induits par les décisions des nouveaux directeurs qui défendent des intérêts propres. L'accord repose dans ces collèges sur le non consensus lié à un système de valeurs partagé par la communauté.
Le processus de traduction est donc essentiel, la recherche d'un sens de la part de la direction ou des acteurs, pour adapter les enjeux de la NVS à leur réalité semble nécessaire à leur acceptation du modèle, de laquelle découle le respect ou non des pratiques ainsi que leur nature. Bien entendu, l'étude de l'ensemble de nos cas nous permet de dégager ces tendances principales relevant de l'influence communicationnelle du processus de traduction et d'explicitation sur le respect des spécifications. Toutefois, nous ne sous-estimons pas la présence d'exceptions que nous avons analysées préalablement.

- Nos analyses nous ont également permis de conclure qu'une réappropriation plus ou moins respectueuse du cadre fonctionnel officiel était assujettie à la participation collective et l'intégration des acteurs dans le processus décisionnaire. Dit autrement, lorsque les acteurs ont pu discuter et construire, sur la base de ces échanges, un modèle adapté et en adéquation avec leur environnement et leur conception, la NVS a généralement été appliquée dans une certaine conformité, somme toute relative. À l'inverse, les collèges qui ont occulté l'importance de cette phase ont été confrontés à des affrontements idéologiques et des situations conflictuelles qui se sont soldés par le remplacement du processus de réflexion par une prise de décision imposée, qui a pu favoriser le détournement de la note de comportement avec une approche parfois boycottée ou du moins éloignée des prescriptions de la mesure.

- Sur le plan des pratiques, on constate que l'approche bureaucratique domine largement. La NVS est généralement appliquée par les acteurs appartenant aux 12 collèges de l'échantillon, mais ces applications révèlent une forte d'hétérogénéité des pratiques sur le plan individuel. Chacun s'engage conformément à ses appréhensions personnelles, même si une majorité d'acteurs accepte le sens porté par la direction sur la NVS**.**
La majorité des acteurs respecte les spécifications et modalités d'évaluation que les équipes ont conjointement adoptées et construites après avoir réadapté le cadre officiel de la NVS à leurs spécificités locales. L'application stricte, est, selon nous, liée à des formes de représentation de la NVS qui privilégient un caractère utilitaire et pratique à la mesure sur le plan de son apport organisationnel (homogénéité des pratiques), gestionnaire (recensement des sanctions) ou disciplinaire (respect des règles). Ces acteurs agissent par souci de justice et de rigueur vis-à-vis de

leurs élèves, le principal pour eux étant de dépasser le manque de conviction de la mesure par une pratique stricte et justifiée de cette évaluation qui puisse être la moins contestataire possible et la plus représentative des élèves. Ces individus font souvent preuve d'une conscience professionnelle qui les conduit à accepter d'appliquer la mesure sans pour autant y adhérer et en dépassant aussi certains désaccords de nature conflictuels avec la direction par exemple (StA).
Certains acteurs cherchent à défendre leurs intérêts personnels et mettent en avant l'assimilation de cette mesure à une contrainte administrative qui leur accapare du temps au détriment de dispositifs auxquels ils croient, de la perception qu'ils se font de leur mission (Pi, H). Leur objectif est d'y consacrer le moins de temps possible et de minimiser leur engagement que ce soit en termes de procédure ou de concertation sur le dispositif porteur de conséquences. Le sentiment d'obligation institutionnel est fort et ils appliquent le procédé de manière particulièrement résignée et passive.

D'autres acteurs présentent la particularité d'avoir volontairement réfléchi à un sens acceptable du dispositif. La particularité de ces acteurs réside dans leur approche de la mesure, qu'ils déconsidèrent d'emblée, mais qu'ils questionnent aussi, ce paradoxe les poussant à réfléchir et à chercher un sens et une réalité potentielle qui soit effective pour les élèves. En utilisant la NVS comme un outil disciplinaire et d'acquisition des savoir-être, ils admettent qu'elle recouvre une efficacité dans les limites de cet usage, qui leur semble plus acceptable de leur point de vue. Ils appliquent et s'impliquent dans l'évaluation des élèves, animés par une forme de dynamisme qui leur permet de recourir à cette évaluation dans un intérêt stratégique qui a un moment donné leur permet de mieux accepter la NVS qui revêt un intérêt pour l'élève, comme pour eux (CPE et de l'ASSED du collège Ce). L'ensemble des acteurs qui appliquent la NVS sous une approche dynamique ont d'ailleurs pour point commun d'être directement guidés par la volonté d'être rigoureux et impliqués afin de ne pas répercuter les conséquences de ce qu'un manque de conviction et de passivité pourrait avoir sur les élèves.

Certains acteurs ont fait le choix de refuser ou de ne pas participer à l'application de la NVS, telle qu'elle a été proposée par ses concepteurs. C'est d'abord le manque de compréhension des apports de la mesure sur les élèves en difficulté qui domine avec la volonté de recourir au boycotte comme représentation de ce mécontentement. Étant donné la teneur de ces discours, ce sentiment serait largement renforcé par une dénonciation plus globale des décisions gouvernementales poursuivies avec ce type de réforme qui, selon eux, contribuent à intensifier une image discriminante et injuste de leurs établissements et de leurs élèves. La conception des rôles évolue et entre en désaccord avec leur système de représentation et leur approche de l'éducation. Les deux enseignants qui légitiment leur éviction du statut de professeur principal constituent des exemples édifiants (Prof d'Art plastique Collège StG, Prof de français StA) de lutte contre un métier en mutation qu'ils ont choisi avec convictions et que les réformes comme la NVS viennent bouleverser et perturber. C'est donc aussi la défense d'un système de valeurs qui amène ces enseignants à rejeter la réforme, dont l'indécence ne mérite pas, selon eux, une réflexion qui favoriserait une approche détournée et innovante ou encore la légitimation d'un effort qui viserait à respecter la directive et indirectement à cautionner les intérêts du gouvernement.
Si certaines personnalités fortes assument ce positionnement général, souvent guidé par leur appartenance à un syndicat, certains ont su s'emparer du mouvement général de boycotte à des fins stratégiques de désengagement du processus.

Les acteurs qui adoptent une approche « innovante » de la NVS par rapport à la manière dont elle a été conçue et annoncée, concerne spécifiquement le cas du collège V ainsi que deux enseignants du collège H. Nous l'avions déjà évoqué auparavant, ce qui pousse le collège V à entreprendre une démarche originale et innovante est d'abord déterminé par la personnalité charismatique d'une chef d'établissement qui lutte contre la stigmatisation de son public scolaire en situation sociale et

scolaire délicate. Le détournement de cette mesure vers une application innovante provient de la volonté de l'équipe de direction d'élaborer un processus réflexif préalable autour de la NVS afin de lui donner un caractère utile au quotidien, au service des enseignants, sur le plan disciplinaire et de ses élèves, au niveau de l'apprentissage des règles civiques et citoyennes. Le système de valeurs défendu par le directeur, qui s'empare individuellement du projet pour le réadapter à la réalité de son terrain corrobore avec sa vision personnelle de l'institution, basée sur la justice et la capacité des acteurs à faire des réformes qu'ils reçoivent en amont des outils pertinents au service de leur intérêt et de ceux des élèves. Il nous semble que la conscience professionnelle dont fait preuve la direction de cet établissement, est animée par un sentiment de responsabilité inhérent à la mission de l'école, et qui consiste à ne pas considérer l'origine sociale des élèves comme un facteur pré-déterminant à l'échec scolaire. D'après notre analyse, c'est cet ensemble de facteurs (personnalité, force de conviction et nature du public scolaire) qui motive la direction à se réapproprier la NVS pour l'inscrire vers une démarche originale et innovante qui dépasse le cadre formel. Le public scolaire, qui agit comme un véritable moteur sur la réappropriation du dispositif, conduit d'ailleurs certainement la direction à donner un sens à la NVS à la fois dévoyé mais plus proche de ce qu'en attendaient probablement les concepteurs. Même si cette stratégie n'est pas volontaire et qu'elle a lieu en réponse à un modèle de base formel mais insatisfaisant, l'aboutissement de la réflexion sur ce type d'application nous invite à reconnaître que c'est certainement la forme la plus « accomplie » de ce que les concepteurs de la NVS pouvaient en attendre, en laissant les acteurs libres d'adapter la NVS à leur environnement, qui pousse ici au développement de pratiques innovatrices d'autoévaluation par exemple. Même si la direction n'a pas réussi à transmettre un tel engouement aux équipes enseignantes, actives mais peu convaincues par l'efficacité de la réforme, il n'en demeure pas moins que tous les enseignants reconnaissent la pertinence du choix des modalités d'évaluation et de leurs pratiques dérogatoires innovantes. Chacun s'adonne à respecter les spécifications qu'ils se sont fixées comme si les efforts de retraduction et de réflexion de la direction autour de cette réappropriation avait pu compenser l'absence totale d'intérêt de la mesure, ressenti au premier abord au profit d'une politique cohérente et acceptable vis-à-vis de ce profil d'élèves.

Le directeur de Na, qui agit seul, détourne la directive dans le même objectif de justice sociale. Une évaluation par compétences contribue à valoriser les élèves alors qu'une note les pénalise davantage ce qui nous a permis de considérer qu'il innovait, même si ces pratiques diffèrent totalement du cas V et que les acteurs ne se mobilisent pas autour de cet ajustement.
Les deux autres enseignants, appartenant au collège H qui ont détourné individuellement le modèle opératoire défini par leur établissement (collectivement), sous une approche innovatrice, sont guidés par le même souci de rigueur et le sentiment de responsabilité vis-à-vis de la recherche d'un sens et d'une portée à transmettre aux élèves afin qu'ils tirent profit de la démarche. Le chef d'établissement a négligé l'importance de la traduction de la NVS à son équipe, qui a dû, en réponse à ce défaut d'explicitation, construire de manière concertée les modalités fonctionnelles d'évaluation en occultant la dimension idéologique de la NVS. C'est probablement l'incapacité de ces deux acteurs à devoir appliquer une mesure dénuée de sens qui les a poussés à développer une stratégie individuelle, à la recherche d'une évocation de cette note de comportement qui une fois mise en vigueur, peut avoir une incidence sur les élèves. En outre, même si ces acteurs sont confrontés à un public privilégié, ils se montrent particulièrement attentifs à l'impact qu'une mesure peu évocatrice peut avoir sur la construction des élèves.
Ainsi, la situation de ces deux collèges est différente mais du point de vue des individus, les mêmes motivations président aux choix de leurs modalités d'action vis-à-vis de l'application de la NVS.

- Concernant les facteurs qui légitiment chaque mode d'application de la NVS par les acteurs, les stratégies de boycotte des collèges (Co/Na/GSV) auraient tendance à dissimuler des représentations fatalistes et sans issues, comme si la NVS ne pouvait s'assimiler qu'à une conception

essentiellement déterministe vouée à l'échec et à l'injustice.
Cette approche s'oppose à une conception dynamique et expérimentale qui nécessite un investissement réflexif dont certains acteurs ont su faire preuve (Ce/V/directeur de Na, H). Face à une situation a priori similaire, il est étonnant de voir comment chaque acteur réagi différemment. Pour ce qui est des cas de collèges dits « tranquilles », la NVS suscite, il est vrai, peu d'engouement, parce qu'elle leur semble peu utile sur ce profil d'élèves. En effet, si la majorité d'entre eux sont valorisés à travers la disposition, elle n'apporte rien que les équipes ne savent déjà, c'est à dire une officialisation des élèves en difficulté et une valorisation des bons éléments.
En revanche, pour les ZEP ou les établissements au profil d'élèves plus difficiles, le public scolaire constitue tantôt une motivation pour ré-exploiter la réforme à des fins stratégiques disciplinaires (CPE de Ce, V) ou tantôt une légitimation pour rejeter en bloc la réforme. Le souci de justice vis-à-vis des élèves est une légitimation au rejet de la note pour Co alors que pour d'autres, ce souci se transforme en dynamique innovante et constitue un moteur (V, Ce). Dans la réalité des cas, certains acteurs privilégient la défense de leurs intérêts personnels, se désintéressent et se désengagent du processus là ou d'autres privilégient ceux des élèves et réfléchissent à comment ils pourraient tirer profit de ce qu'ils considèrent au départ comme une menace. Il est donc surprenant de constater qu'un même motif, évoqué par des acteurs différents, peut revêtir des modes de conception différents, les uns voient dans la réforme une opportunité, là où les autres signalent un danger.

## 3.6 Les obstacles à la prise en compte généralisée de la mesure

### 3.6.1 La NVS : une innovation pédagogique détournée au profit de pratiques normatives

Ce troisième chapitre nous a permis de mettre en valeur le cheminement communicationnel et fonctionnel complexe, poursuivi par la NVS au niveau des établissements. Nous avons tenté de comprendre de quelle manière les chefs d'établissement ont informé les équipes éducatives du dispositif, comment ils ont relayé son annonce par rapport à la façon dont ils en ont eux-mêmes été avertis. Nous avons ainsi pu constater que le processus de traduction poursuivi par les principaux était caractérisé par une diversité des approches communicationnelles, liée notamment à l'environnement sociodémographique (public scolaire) et structurel (organisation) des collèges qui a directement influencé les chefs d'établissement à privilégier l'ouverture au débat sur cette loi ou au contraire l'imposition d'un modèle opérationnel de la NVS de leur point de vue. Une fois ce processus mené à terme, l'analyse du choix des principaux nous a renseigné sur l'état d'esprit des chargés d'application de la NVS à recevoir le dispositif, plus ou moins intégrés et impliqués dans les ajustements locaux de la réforme.
- L'analyse de la traduction nous a permis de conclure que plus les objectifs du traducteur sont imposés sans être soumis à discussion, moins il y a de relations entre les acteurs, ce qui conduit à des dissensions fortes, entre la démarche générale appliquée et les valeurs défendues par chacun. Plus il y a relation, débat et intégration des acteurs dans les décisions pour mettre en place la mesure, plus on aboutit à un consensus minimal, voire dans certains cas à la construction de pratiques innovantes.
- L'objet de ce chapitre nous a également permis de rendre compte de la diversité des représentations et des formes de réappropriation que chaque acteur utilise et met à profit dans ses pratiques pour déroger aux prescriptions de la NVS et surtout réadapter les enjeux de la mesure à un usage quotidien en corrélation avec leur mode de pensée et une meilleure acceptation de la NVS compte tenu de la réalité de son champ d'action.
La NVS a donc comporté deux phases de réappropriation par les acteurs. Une première phase concerne l'adaptation locale de la NVS à l'environnement des collèges comme la directive du BO le

stipulait, généralement guidée par un acteur et menée collectivement par les équipes et parfois imposée. Puis une seconde phase de réappropriation individuelle a lieu sur le plan micro, caractérisée par une diversité de pratiques.
Le manque d'accompagnement et de discussion en amont de la part des instances ministérielles a favorisé les formes de réappropriation dévoyées vers des références bureaucratiques voire répressives. Dans une majorité d'établissement, la NVS est utilisée comme une sanction à l'encontre de l'approche valorisante promue dans le cadre officiel. Contrairement à ce qui était préconisé, la NVS est le plus souvent réduite à minima. Les pratiques et le fonctionnement des acteurs restent éminemment normatifs, la preuve en est, la majorité d'entre eux cherche à minimiser la charge administrative de la NVS. En outre, le processus est individualisé, très rares sont les cas d'acteurs qui exercent une véritable collaboration entre les entités pour fixer la note. Les dispositifs d'évaluation servent d'intermédiaires administratifs pour consacrer les échanges sur les élèves indépendamment de la NVS et non sur une harmonisation de points. La recherche de nouvelles pratiques organisationnelles telles que l'harmonisation des pratiques ou la transversalité de la communication, promues comme des effets positifs de la NVS sur les équipes pédagogiques, s'avère un objectif non réalisé, la diversité des modes de fonctionnement et des modalités d'application que nous avons pu relever en témoignent. Nous assistons à un véritable décalage de perception entre le processus d'innovation communicationnel voulu et défendu par ses concepteurs et le processus de rationalisation contraint ressenti par les chargés d'application. La pluralité des pratiques est révélatrice d'un construit paradoxal entre une idéalisation de la réforme et son instrumentalisation par les acteurs de terrain. D'un point de vue managérial, la NVS ne revêt pas de caractère innovant.

- Sur le plan pédagogique en revanche, les acteurs qui expérimentent et développent des pratiques innovantes dans la démarche sont ceux qui intègrent l'élève dans le processus d'évaluation via l'autoévaluation (V/H). Ils agissent par souci de justice à l'égard de leurs élèves et de manière à la rendre plus évocatrice pour eux. Mais ces enseignants ne portent pas l'idée de NVS pour autant. L'innovation est « éducative ou pédagogique » sans être idéologique. Ces quelques acteurs tentent de détourner l'esprit de la NVS vers une approche formative mais dont l'aboutissement reste une note normative. Nombreux sont ceux qui défendent l'idée d'adopter un modèle général formatif dans le cadre de l'apprentissage des élèves dans leurs discours sans pour autant s'acheminer vers un détournement de la NVS en ce sens.
- Dans une certaine mesure, ceux qui rejettent le dispositif et adoptent un positionnement de retrait, assument et justifient cette posture en privilégiant une approche communicationnelle avec les élèves, conforme à leurs convictions.
- La grande majorité des acteurs se mobilise autour d'une application à minima d'une approche fonctionnelle. Les acteurs qui appliquent administrativement la démarche révèlent un manque de correspondance entre les convictions « socialisatrices » qu'ils défendent dans leurs discours et leurs pratiques passives et résignées qui ne profitent pas aux élèves mais à une évaluation normative, finalement assez conforme à ce que cherche l'institution. Leur logique est normative et ils ont tendance à refuser une approche plus réflexive de la mesure. Certains prétendent agir par manque de conviction à l'égard de la mesure mais défendent en réalité des arrangements personnels pour minimiser la charge et leur temps d'implication dans la NVS. Toutefois, la majorité des acteurs qui minimise la charge de la NVS cherchent à privilégier une communication directe avec les élèves et défendent en ce sens des valeurs éducatives et pédagogiques alors que pour eux la NVS s'apparente à une norme d'abstraction qui ne donne plus sa place à cette communication interpersonnelle. Leur capacité à surmonter l'affrontement idéologique déclenché par la réforme est d'ailleurs une preuve de l'attachement qu'ils accordent au sens de leur mission d'enseignant fonctionnaire d'Etat, spécificité inhérente au métier. Les personnels d'éducation bénéficient de marges de liberté qu'ils expriment stratégiquement et qui leur permettent d'adapter, de respecter ou de rejeter les réformes

selon leur conception et en accord avec la représentation de leur rôle et de la mission de l'école.
Il serait cependant erroné de prétendre que sous prétexte que la NVS est détournée de sa forme de départ, elle n'est pas réellement appliquée. Rares sont les cas qui l'ont rejetée même si elle est l'objet de réadaptations localisées, on peut considérer qu'elle est appliquée, par contre on peut se demander si elle correspond aux objectifs ministériels.

### 3.6.2 Quelques collèges qui innovent sur le plan pédagogique avec la NVS

La NVS est une réforme mal comprise, qui porte en elle les germes d'une interprétation et d'une application diversifiée des collèges, les applications sont assez éloignées des attentes théoriques et conceptuelles du ministre. L'analyse des conditions de mise en place de la NVS révèle que la genèse du processus de communication « autoritaire » ainsi que les raisons de sa mise en place n'ont pas toujours été saisies et acceptées par les acteurs des établissements visités. L'absence de clarté et de légitimité de la NVS ont rendu complexe une première phase de réflexion que chacun s'est attaché à défendre de son point de vue. En outre, l'urgence dans laquelle il a fallu la mettre en place a souvent conduit à négliger cette phase de réflexion au profit de la construction des modalités d'évaluation et du mode de répartition des acteurs en charge de l'appliquer. C'est cet ensemble de conditions qui selon nous, est à l'origine de la difficulté des acteurs d'octroyer un sens à la NVS, ils ont eu tendance à se concentrer sur les aspects fonctionnels d'où des pratiques hétérogènes et personnelles. Le manque d'explicitation de la démarche au niveau du Ministère semble avoir été reproduit d'une certaine manière sur une échelle locale, et même si la majorité des acteurs agissent dans le respect de la directive.
Les travaux de M. Callon et B. Latour (2006) illustrent bien la problématique de l'arrivée d'une innovation dans une organisation qui nécessite un traducteur qui aide aux changements que l'objet peut impliquer. Or, dans le cadre de notre objet de recherche, le Ministère n'a pas tenu à jouer le rôle de traducteur qu'il a préféré déléguer directement sur le plan local aux chefs d'établissement. Or, ce défaut d'explication est sujet à interprétations diverses que les acteurs en situation ont dû gérer pour construire progressivement et donner du sens à cette mesure. Les chefs d'établissement ont été attentifs aux controverses idéologiques, éducatives et structurelles soulevées par la communauté, ce qui leur a permis de chercher des formes d'accord détournées du dispositif de base qui mobilisent les acteurs pour appliquer la mesure. C'est pourquoi nous préférons parler de système formé autour de la NVS par les acteurs, plutôt que de réseau car « le système peut trouver son équilibre dans la dysharmonie des tensions relatives aux luttes de pouvoir » (p.173).

### 3.6.3 Le manque de légitimité de la NVS

- L'intégralité des acteurs constate un réel décalage de point de vue entre la manière dont les concepteurs ont défini la mesure et les véritables effets de la note sur le terrain. Les équipes éducatives reconnaissent que la NVS peut valoriser les élèves qui se situent dans la norme mais pour eux, elle n'a aucun impact sur les éléments les plus difficiles dont ils savent déjà qu'une note est inadaptée pour pallier leurs incivilités. Ce décalage a également encouragé des formes de réinterprétation et des pratiques personnelles d'acteurs plus en adéquation avec la portée d'une note et évocatrice de leurs points de vue. Les enseignants utilisent la NVS ponctuellement (en fin de trimestre), elle n'est pas réellement ancrée dans les pratiques et les habitudes et elle ne fait pas l'objet d'un intérêt suffisant pour légitimer la transformation de cet outil en outil disciplinaire utile et efficace au quotidien.
Hormis P, l'idée de NVS telle qu'elle a été conçue politiquement, n'est pas portée. Les formes de compromis trouvées localement prouvent que « le système » ne se constitue pas autour de l'idée de NVS mais en référence à des modalités fonctionnelles d'application conformes au management pratiqué habituellement par la direction. Les positionnements des membres de la communauté

éducative, qui consistent à réduire la charge de la mesure au profit d'une approche communicationnelle et relationnelle dans le cadre du suivi scolaire et éducatif des élèves le prouvent.

Il est difficile en outre de mesurer l'impact réel de la NVS car aucun autre rapport n'a été émis depuis le rapport Herbeuval qui se targuait de constater que plus de 85% des élèves avaient 17/20, un trimestre seulement après sa mise en place. Aucun acteur ne constate une baisse des incivilités avec la NVS.
Selon M. Callon et B. Latour, la traduction est réussie si elle n'a pas engendré de détournement de sens, or 11 cas de collèges sur les 12 investigués ont détourné le sens initial de la NVS. B. Latour démontre dans le cas Aramis la manière dont le projet a manqué de soutien. Nous considérons qu'il en a été de même pour la NVS. Les ministres ont probablement cru que les qualités de cette innovation « pédagogique » résidaient en elle-même, or, le projet n'a pas été porté par ces initiateurs. Les changements de pratique ne s'imposent pas d'eux-mêmes alors que dans le cadre de la NVS, ils sont nombreux, sans jamais avoir été formalisés par l'institution. Les conditions internes et externes de sa mise en place n'ont pas été facilitées par l'institution, qui quelque part a elle-même fait échouer la mise en place conforme de cette innovation telle qu'elle l'attendait.

### 3.6.4 La NVS, vers la conduite du changement

L'analyse approfondie de la mise en place de cette réforme suscite des questions : la NVS, comme procédé d'évaluation du comportement et de l'engagement des élèves à déterminer collectivement par les équipes éducatives induit un certain nombre de changements organisationnels et structurels (pratiques pédagogiques, concertation, harmonisation...) qui ont mal été définis dans le projet officiel de la réforme. Nous avions déjà évoqué dans le premier chapitre (1.2) un certain nombre d'exigences conceptuelles portées par la NVS en référence aux réformes européennes.
Est-il possible d'envisager ces mutations sans le consentement des acteurs en charge de mettre en œuvre ces changements ? Les auteurs de la sociologie de la traduction expliquent que tout processus de réforme suppose un minimum de consensus et d'engagement des publics visés.
L'institution ministérielle remet en cause l'ancien modèle centralisateur à travers un discours axé sur la nécessité du changement. Elle introduit pour cela des mesures qui changent les rôles des acteurs. La pression de l'Europe est utilisée pour modifier les règles internes mais l'acceptation du changement doit passer par l'acceptation et la formalisation de ces nouvelles règles. Plus que l'introduction d'une innovation, la NVS cherche selon nous davantage à déclencher un processus de changement. Pour le sociologue M. Crozier dans *L'acteur et le système* (1977) « l'innovation ne peut se faire sans crise violente » dans le système bureaucratique français « en raison de la rigidité du système ». Le changement repose sur « le produit de stratégies rationnelles des acteurs qui engendre la rigidité, jeu des acteurs et du fonctionnaire qui se fait une place dans l'organisation. Le modèle s'adapte parce que les prescriptions des rôles sont fortes mais leur contenu est souple ».

Le mode communicationnel choisi par le ministre à travers le BO s'inscrit dans une démarche très bureaucratique en contradiction avec la démarche participative sollicitée de la part de l'équipe éducative. En même temps cette stratégie était nécessaire pour éviter tout débat et imposer et garantir l'application.
- L'innovation étant imposée, elle va se faire en rupture, c'est à dire qu'elle s'applique en réaction et non pas en proposition. La stratégie de traduction du gouvernement consiste à laisser une liberté de manœuvre aux acteurs dans l'imposition pour introduire le changement. Au fond, même si les acteurs détournent le sens initial de la NVS, ils l'appliquent conformément à certaines exigences ministérielles, témoignant de leur capacité de réguler. L'acteur fait émerger de nouvelles représentations, remanie les positions et les relations. Même si la NVS est un processus figé et

prescrit, les acteurs tentent de la réajuster.
L'analyse des cas révèle que la NVS pourrait finir par s'imposer comme une « innovation » par un processus continu performatif de réadaptation d'un positionnement « de rejet » à une forme de régulation des utilisateurs vers la recherche d'un sens à donner à leur action en accord avec leur conscience et leur identité professionnelle. Certains, au-delà de leurs convictions idéologiques à l'égard de la mesure mobilisent leurs compétences au profit des élèves. Les auto-ajustements d'acteurs qui tentent chaque année de remettre en question leurs pratiques et l'élaboration de leur dispositif, démontrent que le fait n'est jamais totalement stabilisé et qu'il pourrait tendre à améliorer le dispositif.
Les pratiques des acteurs dans le cadre de la NVS révèlent la conduite d'un processus de changement par des ajustements locaux et individuels, effectués par résistance et qui paradoxalement profitent aux adaptations recherchées par le ministre. D'une certaine manière, la résistance des équipes pédagogiques a priori peut servir indirectement a fortiori les intérêts du Ministère. Certains réajustements d'acteurs, face à une situation difficile, visent une implication minimum là ou d'autres « innovent » (dans le sens de s'adapter) alors même qu'ils cherchent à agir contre l'idée de réforme de l'institution. La réforme implique donc un changement décidé par les autorités et qui s'impose à ceux qui doivent le co-construire.

Les constats de notre travail, attaché à démontrer la démarche communicationnelle suivie par ce projet de réforme dans les établissements, sont particulièrement éclairants quant à la mise en évidence des décalages de sens défendus d'un côté par les concepteurs de la démarche et exprimés de l'autre par les chargés d'application.
Le Ministère de l'éducation tente de définir une nouvelle réalité hypothétique du citoyen qui impose d'anticiper des changements dans le secteur éducatif à travers la NVS. Les concepteurs de la démarche tentent en réalité de transformer les logiques structurelles et idéologiques existantes dans le système éducatif, sujets à des points de cristallisation. Notre approche est donc soucieuse de dégager certains déterminants sociaux que soulève la réforme et que l'analyse des systèmes de représentation des acteurs de terrain va mettre en évidence dans le chapitre suivant.

# Chapitre 4

# De nouvelles références pour une autre vision de l'éducation : l'Approche Par Compétences (APC) et l'évaluation formative

Après avoir révélé les fortes divergences d'interprétations et de représentations des acteurs à l'égard de la NVS dans le chapitre précédent, nous souhaitons à présent nous focaliser sur deux points de cristallisation majeurs révélés au cours des témoignages recueillis par les acteurs : l'approche par compétences et l'évaluation formative.
En portant un intérêt central aux « savoirs être », la NVS s'est inscrite, un an après sa mise en vigueur dans les piliers 6 et 7 du SCCC daté de 2007. Cette intégration dans un nouveau référentiel fondé sur un système de compétences est encore faiblement appréhendée et mal comprise par les acteurs de terrain qui doivent évaluer les aptitudes des élèves à travers un ensemble de critères, relevant, en théorie de compétences civiques. En effet, concomitamment au SCCC, le programme reste en vigueur et les enseignants éprouvent des difficultés à gérer les deux systèmes, l'un étant traditionnel, transmissif et normatif (évaluation par la note) auquel ils sont habitués, et l'autre, innovant et formatif (évaluation par un système de compétences) qui fonctionne selon des modalités opposées. La communauté éducative est donc confrontée à la mise en place d'une nouvelle mesure, la NVS, qui prend corps dans un changement de référentiel et de pratiques dont elle a du mal à percevoir les enjeux. Si bien que dans la réalité de ses effets, cette mesure apparait comme « anti-pédagogique » à la communauté. Les personnels d'éducation convergent vers une approche éducative de l'apprentissage du civisme qui implique des moyens institutionnels humains et financiers. Or, ils considèrent que la NVS se contente d'un affichage difficilement interprétable par les élèves. Ces dissensions, entre ce que la mesure était censée apporter en termes d'apprentissage et la réalité de ses effets en situation, sont à l'origine des rapports conflictuels entre les acteurs concepteurs et les acteurs appliquants, chacun d'entre eux envisageant la prise en charge des incivilités différemment. La NVS est le théâtre où sont rendues visibles les confrontations de logiques que les chercheurs vont nous aider à interpréter.

Ce sont donc à la fois les discours institutionnels et l'apport des chercheurs qui vont nous éclairer de manière plus globale sur les raisons de ces écarts et les intérêts sous-jacents recherchés et défendus par les concepteurs de la réforme. Les membres de l'autorité conceptrices de leur côté défendent une approche du changement fondée sur la vision européenne des compétences. Celle-ci implique un changement structurel profond du système éducatif et de son rôle dans la société. L'évolution envisagée du système éducatif est en partie liée à la volonté de réduire les finances accordées à l'éducation par les finances publiques, l'objectif européen visé étant de réaliser des économies dans le secteur et d'uniformiser les pratiques d'enseignement en Europe.

Selon nous, c'est en déterminant les logiques qui président au projet de ce nouveau référentiel, relatif aux savoirs, développé au niveau européen et inscrit dans une logique structurelle globale que nous pourrons mieux comprendre et interpréter ce qui localement suscite des tensions au sein de la communauté éducative à l'égard de la NVS.
Pour le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne, le SCCC « répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances ». Il « détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé » et prend la forme d'un système de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie » pour lequel une évaluation de type « formatif est recommandée » (Annexe 2-Volume 2).

Les recommandations européennes mettent en avant la nécessité des systèmes éducatifs de s'adapter aux mutations sociétales et en particulier à celles concernant les secteurs économique et industriel. Le nouveau référentiel scolaire établi, à savoir le SCCC, tente d'appréhender à travers une logique de compétences les types de savoirs et de méthodes à développer pour l'avenir. L'objectif poursuivi dans ce chapitre 4 est de comprendre en quoi les transformations recherchées du secteur éducatif peuvent nous permettre de cerner les nouveaux enjeux relatifs aux savoirs, à leur évaluation et l'effet des changements que ces nouvelles procédures impliquent sur le rôle des élèves et des enseignants, attendu au niveau sociétal par les politiques affichées.
Des processus de normalisation, d'individualisation, d'adaptation, d'autonomisation, de responsabilisation et d'évaluation sont perceptibles à travers le déploiement de dispositifs comme le SCCC dans lequel la NVS est inscrite : « maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité ». « Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, l'École doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique » (Annexe 2-Volume 2)

Ces nouvelles exigences se rapprochent de celles imposées dans le cadre de l'entreprise puisqu'elles permettent de faire entrer les élèves dans une démarche de compétences pour acquérir un ensemble de savoir-faire et de savoir-être, utile à leur vie sociale et professionnelle.
Les instances de régulation internationales comme, l'OMC, l'OCDE, l'UNESCO, la banque mondiale... dans leurs discours, défendent une approche de type « néo-libérale » qui vise à encourager le développement de l'employabilité des futurs citoyens et optent pour une uniformisation des systèmes éducatifs européens tant sur le plan économique, qu'organisationnel et idéologique. Pour elles, les mutations structurelles et la « technologisation » de la société impliquent de nouveaux emplois et exigent de nouvelles compétences ce qui explique l'intérêt qu'elles portent aux enjeux de formation. A travers différentes commissions et projets européens comme Lisbonne ou Bologne, focalisés sur les objectifs et compétences partagées à atteindre au niveau européen et explicités dans le chapitre 1 (1.1), ces instances ou projets tentent de définir à travers une approche plus économique qu'émancipatrice un nouveau rôle de l'école dans la société.
Une synthèse de l'OCDE témoigne de la recherche d'une logique de régulation de l'employabilité considérée comme condition de la compétitivité de la nation :
« Les travailleurs du savoir (…) contribuent d'une manière de plus en plus décisive à la réussite économique des pays développés. La capacité des individus et des pays de tirer parti des avantages de cette nouvelle économie de la connaissance dépend largement de l'éducation, des compétences, des dons et des aptitudes individuelles, c'est-à-dire de la qualité du capital humain. C'est la raison pour laquelle les gouvernements attachent une importance croissante à son amélioration, principalement par l'éducation et la formation, deux sources de croissance économiques dont la mission n'a jamais été aussi stratégique »[93]
L'Europe n'a plus le leadership au niveau mondial avec l'arrivée des pays émergents, ces discours qui ont un pouvoir « auto-réalisateur » inscrits dans une volonté de mise en place d'un nouveau processus d'industrialisation de la formation sont fondés sur l'individualisation et sont promus sur le plan idéologique tant par les instances de régulation européennes qui cherchent à répondre aux nouveaux « défis industriels » que par les instances politiques nationales qui cherchent à restructurer en partie le fonctionnement du système éducatif en se fondant sur les exigences des

93 **S**ynthèse de l'OCDE « Apprentissage tout au long de la vie et capital Humain », Aout 2007, *Site de l'OCDE* http://grandsorganismes.gouv.qc.ca/upload/cego/editor/asset/Veilles%20strat%C3%A9giques/Formation%20%C3%A0%20la%20t%C3%A2che/2007-OCDE-apprentissage.pdf

instances européennes et internationales. Ils cherchent de par leur pouvoir « auto-réalisateur » et, bien au-delà de la volonté affichée, à réguler le problème de l'échec scolaire.
Si les fondements de ce nouveau référentiel accordent un rôle prépondérant à l'acquisition de compétences, un extrait du SCCC précise que « le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège (...). Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes »[94] (Annexe 2-Volume 2). Ce discours institutionnel confirme la nécessité d'adapter le système « instructionniste » français, tout en rassurant l'opinion publique sur la conservation des fondements de ce modèle antérieur qui a fondé la réputation de l'école. L'enjeu consiste à gérer la transition entre le modèle de référence français et l'approche par compétences.

Pour autant, de nombreux chercheurs et acteurs de terrain, craignent une forme de relégation de l'instruction à un second plan car de leur point de vue, le SCCC participe à la reconfiguration des programmes en substituant la transmission des connaissances en un ensemble de savoir-faire et savoir-être à détenir pour apprendre aux élèves à s'adapter à un monde en constante évolution. La vision émancipatrice de l'école que les personnels d'éducation et la communauté de chercheurs défendent qui vise « la même école pour tous », s'oppose à une vision « différenciatrice » de l'école qui défend « une école qui s'adapte aux potentialités de chacun ». Cette dernière représentation est au cœur de l'approche du nouveau référentiel scolaire, et qui est recherchée par les instances de régulation à travers le SCCC.

Ainsi, les instances de régulation, qui raisonnent sur un plan européen en tentant de défendre des enjeux économiques, se retrouvent actuellement confrontées à un ensemble d'acteurs (communauté éducative, syndicats, chercheurs) qui tiennent à la préservation d'un service public d'enseignement et défendent des positions « réfractaires » à l'égard d'un nouveau socle basé sur un système de compétences, tel qu'il est réapproprié et utilisé par les autorités françaises.
Même si le gouvernement français tente « d'euphémiser » les discours trop orientés sur des enjeux économiques, l'adoption d'un nouveau référentiel scolaire et de nouvelles pratiques d'évaluation impliquent une restructuration du modèle scolaire antérieur et confirme l'amorce d'une rupture avec un enseignement traditionnel basé sur l'instruction. On assiste à un mouvement progressif vers l'introduction d'un nouveau référentiel plus proche des attentes du milieu économique et industriel. On peut définir la période actuelle comme une période d'entre-deux, les deux systèmes étant actuellement concomitants.

Puisque le changement de référentiel relatif au savoir révèle des mutations idéologiques mais aussi institutionnelles, économiques, politiques, sociales et culturelles, il nous semble opportun de conduire une analyse des différents discours institutionnels et témoignages d'acteurs situés à des niveaux institutionnels différents et réalisés dans le cadre de nos travaux. Cette démarche scientifique vise à étudier les tendances à l'œuvre en prenant comme élément central l'analyse des discours institutionnels sur le SCCC et sur la NVS (Annexes 1 et 2-Volume 2) d'une part et les évolutions des pratiques suscitées par les concepteurs du dispositif de la NVS et mis ou non en application sur le terrain, d'autre part. A ce niveau de l'analyse nous mettrons en correspondance les paroles des acteurs interviewés qui renvoient aux interactions sociales, à leurs interprétations et représentations de la NVS et du SCCC (Annexe 28-Volume 3-CDROM) et qui mettent en valeur leurs facteurs explicatifs du monde avec les analyses des chercheurs sur les évolutions en cours. Les paroles d'acteurs permettent d'accéder à la dimension symbolique des acteurs, celle-ci à une grande importance pour comprendre la manière dont est appréhendée la réforme sur le terrain. L'analyse

94 Extrait du SCCC, (2006), *Site éducation.gouv*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

des chercheurs permet de mettre en perspective les changements qui s'opèrent, d'un côté en restituant la situation actuelle sur le long terme de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement, et d'un autre côté pour saisir les tendances macro-économiques en cours qui influent sur les mutations de l'ensemble du secteur éducatif, tant au niveau des savoirs que des procédures d'évaluation.

Nous allons partir de l'hypothèse selon laquelle l'approche par compétences, dans laquelle la NVS est inscrite, s'intègre dans un mouvement global qui emprunte la voie d'une nouvelle forme d'industrialisation de la formation fondée sur l'individualisation, cette logique ne s'impose pas facilement puisqu'elle est contrecarrée par la logique de service public qui reste pour les acteurs de la communauté éducative un vecteur structurant fondamental et dont deux des principes fondamentaux restent l'égalité des chances et l'émancipation de l'élève.
Le dévoilement des nouvelles attentes de ce secteur devrait nous permettre de mettre en évidence les liens entre l'éducation, la formation et le monde économique, la NVS s'inscrivant aussi dans un mouvement d'évaluation généralisée.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes : en quoi cette nouvelle approche par compétences affecte-t-elle les savoirs et leurs contenus ? Dans quelle mesure ce référentiel constitue un risque de normalisation à l'égard des élèves? Comment les acteurs sont-ils censés évaluer les compétences civiques ? Et comment évaluent-ils la NVS des élèves dans la réalité ? Pourquoi les acteurs éprouvent-ils des difficultés à adopter une approche formative de l'évaluation, qu'ils approuvent sur le plan théorique ? Que révèlent les écarts entre les changements attendus par les autorités sur l'approche par compétences et la réalité des pratiques des acteurs sur le terrain ? En quoi l'approche par compétences, telle qu'elle est réappropriée en France, est-elle susceptible de remettre en question le modèle fondateur « instructionniste » ? En quoi les mouvements structurels actuels voulus pour le secteur éducatif pourraient être révélateurs d'un changement de paradigme éducatif ?

Nous allons partir dans une première partie, du nouveau référentiel relatif au SCCC conçu par la « représentation internationale », réapproprié par l'Europe puis par le Ministère de l'éducation français afin de mieux saisir les fondements « méritocratiques » sur lesquels il repose selon ses concepteurs. Le nouveau référentiel ne repose plus sur l'égalité des chances mais sur l'idée de réussite personnelle et individuelle.
Dans ce premier point, nous verrons ensuite comment une approche par compétences comme modèle d'apprentissage revêt une nouvelle conception de l'autonomie de l'apprenant, révélatrice d'une certaine vision de l'éducation.
Puis, nous tenterons de prendre de la hauteur en décelant les enjeux promulgués par les instances de régulation européennes qui visent à maîtriser l'orientation, le parcours personnel et professionnel de chaque élève en vue de son intégration sociale et surtout professionnelle. Le discours tenu par ces instances étant que les individus doivent apprendre à se former tout au long de la vie dans un contexte marqué par de nombreuses incertitudes tant en termes d'emplois que d'environnement.
Si leur approche tend à donner aux élèves, futurs employés, les armes de la réussite pour s'adapter à l'incertitude des changements, tant les chercheurs que les acteurs de terrain contestent fortement ce type d'approche qui risque d'accroître selon eux les inégalités. Nous verrons d'ailleurs quels arguments revendiquent la communauté éducative et les chercheurs qui adoptent des représentations différentes mais qui peuvent expliquer les difficultés de ce nouveau référentiel à s'insérer dans un cadre traditionnel français.

Dans une seconde partie, nous nous intéresserons au débat soulevé par les acteurs de terrain autour du thème de « l'évaluation », qui s'appuiera sur les analyses des chercheurs sociologues spécialistes de l'évaluation, de la notation et de la mesure. Nous utiliserons également des rapports réalisés par l'inspection générale sur les procédures d'évaluation ainsi que nos observations de terrain corrélées aux témoignages d'acteurs recueillis.
Notre objectif consistera d'abord à comprendre pourquoi le modèle d'évaluation traditionnel de type « normatif » persiste dans le cadre de la NVS alors même qu'il suscite de vives critiques partagées par une majorité d'acteurs de terrain et chercheurs, notamment à l'égard de ses effets sur les élèves.
Ces analyses nous permettront de saisir aussi pourquoi l'approche formative de l'évaluation, préconisée dans l'approche par compétences, semble difficile à réapproprier et adapter au cadre traditionnel de l'école française dans la réalité.
Pour terminer, nous tenterons d'élargir notre approche, car la NVS s'inscrit aussi dans une tendance généralisée de la mesure si l'on en croit la multiplication et la diversification des procédures d'évaluation de ces dernières années, tant au niveau des élèves que du système éducatif dans son ensemble. Nous verrons ainsi comment ces procédures cherchent à rendre compte de l'efficacité du système éducatif mais en définissant des critères adaptés aux nouvelles formes de pilotage dans ce secteur, cette démarche cristallise de la part de l'ensemble de la communauté éducative et de chercheurs de fortes critiques.

## 4.1 Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences (SCCC), un nouveau référentiel controversé

Dans cette partie, notre objectif consistera d'abord à revenir sur les origines et le fonctionnement du nouveau référentiel scolaire relatif au SCCC afin de bien comprendre les changements qu'il implique tant sur le plan pédagogique qu'idéologique dans le système scolaire français et pourquoi il est l'objet d'une forte polémique.
-En premier lieu, nous partirons de l'analyse des points de vue, représentations et craintes des acteurs de terrain vis-à-vis du SCCC, partis pris révélés au cours des entretiens sur la NVS (Annexes 28-Volume 3-CDROM et Annexes 25-26 et 27-Volume 2). Ces témoignages permettront de mieux saisir les divergences d'interprétation concernant ce référentiel, divergences par rapport auxquelles les chercheurs proposent une explication.
-En second lieu, nous nous intéresserons à la manière dont les instances politiques légitiment le SCCC en mettant en avant un souci de justice sociale. Le discours des instances dirigeantes tente de convaincre la communauté éducative et l'opinion de la nécessité de changer de référentiel scolaire et de s'aligner sur celui proposé par l'Europe, tout en mettant en avant un positionnement de défenseur de l'originalité du modèle français.
-En dernier lieu, les analyses des chercheurs nous permettront de considérer les divergences d'interprétations sur le SCCC entre concepteurs et appliquants selon diverses perspectives. Cette analyse nous permettra de mettre en évidence deux conceptions opposées des finalités éducatives, chacune correspondant globalement à des niveaux institutionnels différents.

## 4.1.1 Le SCCC, un nouveau référentiel générant « idéalisation » et/ou « appréhension »

### 4.1.1.1 Du SCCC européen au SCCC français

Pour le Conseil européen de Lisbonne daté de mars 2000, l'adoption d'un cadre européen pour l'éducation et la formation correspond à la volonté de définir les nouvelles compétences de base à acquérir par chaque citoyen par l'éducation et la formation tout au long de la vie, compétences nécessaires pour pouvoir inscrire l'Europe dans une économie fondée sur la connaissance. En France, la notion de compétence remonte aux années 70, au moment du débat sur la massification scolaire qui a permis de poser une première fois depuis 68 la question de ce qu'il faut apprendre à l'école. Plus de 30 ans plus tard, les débats sur l'avenir de l'école, issus de la commission Thélot ont précédé l'inscription du SCCC dans la Loi du 23 avril 2005. Un an plus tard (juillet 2006), le Haut Conseil recommande l'inscription de 7 compétences dans ce socle pour suivre les recommandations européennes. Ainsi, l'émergence du SCCC apparaît aussi bien dans le cadre national que dans le contexte européen et mondial. Les visées d'un tel dispositif sont diverses : résoudre l'échec scolaire, éduquer tous les enfants, refonder les contenus d'enseignement et harmoniser les systèmes éducatifs européens.
La réappropriation du SCCC par les instances politiques françaises[95] a conduit à la formulation de sept compétences à partir de celles proposées par la commission européenne[96].

| Socle commun de compétences - FRANCE | Compétences clés - EUROPE |
|---|---|
| la maîtrise de la langue française<br>la pratique d'une langue vivante étrangère<br>les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique<br>la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication<br>la culture humaniste<br>**les compétences sociales et civiques**<br>**l'autonomie et l'initiative** | #la communication dans la langue maternelle<br>#la communication en langues étrangères<br># la compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies<br>#La compétence numérique<br>#Les compétences sociales et civiques<br>#L'esprit d'initiative et d'entreprise<br>#Apprendre à apprendre<br>#La sensibilité et l'expression culturelles |

Ce tableau nous montre que les cinq premières compétences du SCCC français sont presque équivalentes à celles du SCCC européen, quoique le remplacement du terme communication ou compétence par la maîtrise, pratique, ou culture peut être questionné. En ce qui concerne les piliers « Esprit d'initiative et d'entreprise - Apprendre à apprendre » (pilier 6 et 7 de l'Europe), ils ont été plus largement reformulés en France par les terminologies « Autonomie et initiative ». De même le pilier « Sensibilité et expression culturelles » a été retraduit sous la forme de « Culture humaniste ». Ces deux traductions témoignent d'une réappropriation par les instances politiques françaises des piliers européens, les terminologies choisies cherchent à correspondre à des spécificités culturelles françaises, ces écarts sont intéressants à relever pour notre sujet.
La NVS s'intègre dans le SCCC en 2007 aux piliers 6 et 7 « compétences civiques et sociales » et « autonomie et initiative ». Un livret personnel de compétences suit depuis 2010 les élèves tout au

95 *Education et formation 2010, Rapport national France 2007-Stratégies et actions des années 2005 et 2006* http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/france_fr.pdf
96 *Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie,* Mise en œuvre du programme de travail : Éducation et formation 2010, (Novembre 2004), cadre européen de référence, Commission Européenne, Direction Générale de l'Education et de la Culture », http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf

long de la scolarité obligatoire, le diplôme national du brevet (DNB) atteste quant à lui de la maîtrise de l'ensemble des compétences du socle commun au palier 3. Le SCCC est donc censé être pris en compte dans l'évaluation finale des élèves depuis 2006. Que constate-on sur le terrain ? Les observations de terrain, menées dans 12 collèges français entre 2008 et 2009, révèlent que le SCCC apparaît comme un dispositif confus pour les personnels d'éducation. Dans les faits, le livret était en phase d'expérimentation et de généralisation au moment de nos enquêtes, il était encore peu utilisé.

Fondé sur un système de compétences, le SCCC fonctionne selon une approche formative des apprentissages encore peu ancrée dans notre pays d'où le rejet de l'expression « apprendre à apprendre ». Son mode de fonctionnement consiste à évaluer l'acquisition progressive, par les élèves, des compétences du livret.
L'enseignement en France repose sur un modèle plus traditionnel et transmissif, celui-ci s'appuie sur une approche de l'évaluation normative. Par conséquent, l'introduction dans les collèges d'une approche par compétences pose problème pour les acteurs car ils n'ont pas été formés à ce type d'évaluation et ils ont l'impression de devoir gérer de manière concomitante deux systèmes parallèles. Cette gestion est d'autant plus problématique que le Ministère n'a jamais formulé l'idée d'abandonner le système en place, ni proposer une phase de transition pour gérer le passage d'un modèle à l'autre. Le Ministère stipule que l'ensemble de ces compétences constitue un « enseignement obligatoire (qui) ne se réduit pas au socle commun »[97] (Annexe 2-Volume 2).
En outre, comme pour la NVS, les enseignants ont tendance à déplorer l'absence d'explicitation et de moyens de la part des instances politiques. Les discours tenus dans le BO du SCCC, du type « il conviendrait d'établir progressivement et collectivement cette nouvelle démarche entre les équipes pédagogiques » leur paraissent insuffisants.
De fait, les acteurs de terrain que nous avons rencontrés (Annexe 28-Volume 3-CDROM) ont tendance à raisonner en fonction de leurs pratiques, peu d'entre eux ont évoqué naturellement le SCCC. Ce dispositif a du mal à s'intégrer dans les pratiques faute de temps et de moyens, comme en témoignent les propos suivants : « *Ce qui me choque, c'est la mise en place du SCCC, qui pour le moment est une aberration puisqu'on nous demande d'en tenir compte alors qu'il n'est pas mis en place* » *(PP Maths, Li) ; « On ne peut pas valider 100% des compétences et normalement si on ne les valide pas toutes, on dit qu'il faut faire redoubler...ce sont des exemples types de mesures bâclées, réfléchies en amont mais non abouties et par rapport auxquelles on doit se débrouiller et essayer d'appliquer la loi » (PP SVT, Ce).*

### 4.1.1.2 Différences d'interprétations du SCCC et confusions générées

Les témoignages d'acteurs interrogés dans le cadre de la NVS (Annexe 28-Volume 3-CDROM), révèlent des formes d'interprétation hétérogènes à l'égard de ce référentiel. Ceux-ci attestent du déficit d'explicitation du projet en amont.
L'évaluation par compétences est mieux appréhendée par les enseignants de langue et d'EPS, en partie parce que cette approche est plus concrète dans le cadre de leur discipline d'enseignement puisqu'ils l'avaient mise en œuvre préalablement : « *le métier d'élève prend une place très directe dans l'éducation nationale et cela a un sens fort pour l'éducation et dans l'instruction. Ça s'inscrit très bien dans cette époque où on évalue des compétences parce qu'on est là pour cela entre autre* » *(PP EPS, H)*. Seuls deux directeurs de collèges difficiles (sur 12 interrogés) soutiennent également ce nouveau référentiel parce qu'ils perçoivent dans ce dispositif une réelle opportunité de changement et de prise en considération des difficultés des élèves « *tout ce qui apparaît dans le socle (...) [qui implique] que l'élève fasse et soit évalué sur son métier d'élève (...) c'est de la pédagogie et ça permet de mettre en relation un contenu pédagogique et comportement citoyen*

97 Extrait du SCCC, (2006), *Site éducation.gouv*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

*donc c'est totalement positif » (Directeur, V)*. En réalité, ces quelques acteurs, enthousiastes à l'égard du SCCC, revendiquent leur désir de rompre avec l'évaluation normative française des connaissances qu'ils ont tendance à critiquer. Les témoignages révèlent un certain nombre de confusion par rapport au SCCC, ils font souvent référence au modèle formatif des pays scandinaves comme le montre ce propos : « *par exemple dans les pays scandinaves, on ne redouble pas, ceux qui ont des difficultés, ils ont du soutien, on leur propose des réponses très individualisées par rapport aux problèmes qu'ils rencontrent et je voudrais qu'on aille dans le sens des pays nordiques. Ici on cherche surtout à faire des économies importantes* » *(PP EPS, H)*. Il est vrai que les modèles scolaires de ces pays (Suède, Norvège, Islande, Danemark, Finlande) sont présentés dans les médias comme des systèmes éducatifs parmi les plus performants au monde, analyses qui réfèrent aux enquêtes PISA. Or, le SCCC, tel qu'il a été défini en France ne peut être assimilé à une telle approche. En effet, le modèle nordique se fonde sur une école unique de 7 à 16 ans avec un professeur principal et des enseignants différents qui évaluent les élèves selon une approche par objectifs. Il n'existe pas de système de notes ni de logique compétitive, les élèves ne redoublent pas mais progressent à leur rythme jusqu'à l'obtention de leur certificat de fin d'études, document qui atteste qu'ils satisfont aux exigences de fin de cycle.

Il nous semble que le SCCC, tel qu'il a été réapproprié en France dans les collèges et bien qu'il repose sur une approche par compétences ne peut pas, pour autant, s'apparenter au modèle éducatif des pays scandinaves. En effet, en France, l'évaluation normative et certificative demeure, le SCCC n'exclut pas les finalités sélectives des élèves. Pourtant, dans l'esprit des acteurs de terrain, comme cherche à l'expliquer l'enseignant chercheur N. Hirtt (2009) dans un article extrait de *l'Ecole Démocratique* « l'APC[98] est amalgamée à une approche constructive des apprentissages » qui sollicite (d'après nos enquêtes) chez certains enseignants, la curiosité et pousse parfois à l'expérimentation individuelle pour tester ce type d'approche. C'est en effet ce que nous avons pu constater dans le collège H où deux enseignants ont décidé individuellement d'expliciter des compétences et d'encourager une approche de l'autoévaluation auprès des élèves pour appliquer la NVS (Annexe 25-Volume 2). Des enseignants insistent pour signifier leur volonté d'adopter l'approche des pays scandinaves comme l'exprime ce propos : « *je ne comprends pas pourquoi quand on sait que la Finlande est le meilleur système scolaire, pourquoi on ne l'applique pas chez nous? Cela sert à quoi de parler de ce modèle et de le comparer au notre si on ne l'applique pas alors qu'on considère qu'il est mieux ?* » *(GSV)*. Mais n'y aurait-il pas ici une forme « d'idéalisation » ?

### 4.1.1.3 Les appréhensions par rapport au SCCC : l'instruction au détriment de l'éducation?

En fait, pour les acteurs qui s'expriment sur le SCCC dans les entretiens (Annexe 28-Volume 3-CDROM), ce référentiel, tel qu'il est réapproprié en France, soulève des interrogations. Les propos recueillis révèlent également une méconnaissance des principes et du mode de fonctionnement du SCCC. Parmi ces craintes, certains enseignants ont peur que les instances politiques, à travers le SCCC, privilégie les compétences et connaissances à acquérir par les élèves au détriment de la part éducative et disciplinaire de leur métier, parfois prépondérante dans les établissements difficiles. « *Avec les nouveaux programmes, je pense que le rôle aujourd'hui pour le gouvernement c'est avant tout d'instruire des savoirs et aussi des compétences parce que j'ai lu les nouveaux programmes et on veut transmettre beaucoup de connaissances et de compétences au détriment du dialogue et de l'éducatif. J'ai entendu pour l'école primaire qu'il faudra faire avec moins d'heures de cours et plus de choses à transmettre alors que cela ne peut se faire que si la classe est calme, or dans les classes difficiles, il y a des aspects disciplinaires à régler avant » (PP HG, Pi) ; « C'est*

98 L'APC désigne l'Approche par Compétences

*bien d'avoir des savoirs en plus mais est ce qu'on ne devrait pas plutôt orienter la formation en fonction des problèmes de terrain? » (PP SVT, Ce) ; « Pour moi éduquer fait partie de mon métier, même avant celui d'enseigner, parce que rien ne passe tant qu'on n'a pas éduqué. Les deux vont de pair mais c'est en tension permanente parce qu'en classe finalement on perd un temps fou à rappeler les règles constamment, même si elles devraient être connues. Ce temps d'éducation est pris au détriment de celui de l'enseignement, c'est vrai. Nerveusement, c'est usant, répéter tous les jours les mêmes choses, aux mêmes personnes alors que d'autres écoutent automatiquement, ils savent ce qu'ils font là et ont envie de travailler...c'est vrai que c'est un décalage usant...on ne peut pas bien enseigner, c'est mon point de vue » (Français, Ce).*

On trouvera autant d'acteurs qui défendent l'option contraire mais nous nous attacherons en premier lieu à analyser ceux qui privilégient l'éducation. Pour ces enseignants, ce n'est pas la question du programme scolaire qui est prioritaire, même si elle est évoquée, mais bien les difficultés rencontrées sur le plan éducatif qui rend problématique l'acte d'enseigner. Pour eux, la transmission des savoirs implique actuellement une re-configuration de la structure de classe et requiert des moyens et une reconnaissance de la part de l'institution de l'hétérogénéité des élèves.

Ces enseignants attendent de la part du Ministère une prise en charge des différences socio-économiques et culturelles des élèves, et une réelle volonté de réduire les inégalités sociales. Certes, le ministre De Robien soutient que l'enjeu du SCCC s'inscrit également dans une démarche éducative : « le socle commun met donc les connaissances et les capacités en rapport avec le but le plus noble de l'éducation : la formation d'une personne qui ne sera pas seulement capable de comprendre vite, et d'agir bien, mais possédera certaines qualités, comme l'ouverture d'esprit, le respect de l'autre et des règles de vie commune » (Annexe 2-Volume 2) mais le temps nécessaire à cette éducation, qui n'est pas toujours acquis au sein de la famille, n'est pas réellement pris en compte.

Les acteurs de terrain soulignent la nécessaire double vocation de l'école dans leurs discours. Pour eux, « instruire et éduquer » sont des actions complémentaires. Mais, la situation devient problématique quand l'éducation se fait au détriment des apprentissages. Ils sont donc attachés à transmettre une culture de base aux élèves mais il s'agit pour eux également de les accompagner sur le plan pédagogique et éducatif. Or, les enseignants de certains collèges dits sensibles, que nous avons rencontrés (Annexe 28-Volume 3-CDROM), vivent de fortes tensions disciplinaires dues à des débordements ou des écarts culturels entre les élèves. Le temps consacré à la gestion de la discipline empiète sur celui de la transmission des apprentissages comme en témoigne cette enseignante de français :

« *Je fais sans cesse dans ma classe en français des ajustements, je prévois un texte et en fait quand ils voient un texte avec des mots, ils bloquent…Le dernier cours, je voulais étudier ce texte de Maupassant et là j'ai essayé de passer par le visuel en introduisant mon cours par l'étude de la couverture. Donc déjà, je ne commençais pas par l'analyse du texte et je leur demande quelle attitude adopte la femme sur la couverture et un élève me dit, « elle se la pète », c'était une princesse avec un éventail, déjà, je suis obligée de les reprendre à cause des termes, pas prévu non plus, je dis oui tu dirais comment en langage courant parce que l'important c'est qu'ils parlent pour moi mais en français…et là il me dit « elle s'la raconte » ! Bon voilà tout cela pour dire qu'au lieu d'analyser directement mon texte, je m'adapte en fonction des situations au détriment de l'avancement de mon programme et sur des dimensions qui selon moi devraient être acquises, mais dans la réalité on est obligé d'en tenir compte, sinon on passe à côté de la transmission quelle qu'elle soit* » *(Français, No)*. Dans ces cas précis l'approche éducative ou culturelle est handicapante et les enseignants la gèrent selon des méthodes différentes. Certains se réfèrent au règlement intérieur « *je fais pas mal de rapports d'incidents, des mots dans le carnet et sinon on a une directrice SEGPA et j'envoie les élèves qui posent problème dans son bureau car je n'arrive pas à travailler avec les familles* » *(PP SEGPA, V)*. D'autres adoptent des mesures personnelles et répressives « *moi je veux le calme et la tranquillité pour les gamins qui veulent bosser donc cela va*

*du simple piquet devant tout le monde, ah je suis réac ! Et vieux jeu! Aux lignes, aux rédactions, aux exercices... j'ai un panel assez large de sanctions que j'utilise selon la gravité. Au piquet, cela les infantilise devant les autres, c'est plus efficace que les mots et c'est immédiat surtout* » *(PP HG, StG)*. D'autres optent pour un cadre autoritaire : « *Je mets en place un rituel dès l'entrée en classe, je vouvoie les élèves par exemple, je mets en place des distances mais que j'ajuste aussi, je leur demande de rester debout quand on rentre en classe donc c'est une ambiance conviviale de travail qui règle 95% des problèmes, c'est à dire que j'anticipe par un cadre, strict dans la forme, mais qui l'est moins dans le fond, mais qui annonce un peu la couleur et les limites à ne pas franchir* » *(PP Français, Ce).*

Préoccupés par la réalité de leurs conditions d'enseignement, augmentation des statuts précaires, non remplacement des départs à la retraite (etc…), les enseignants restent positionnés sur ce qu'ils considèrent comme leur cœur de métier, laissant passer des réformes comme celle du SCCC dont ils ne comprennent guère les finalités et les enjeux : « *on a de plus en plus de responsabilités à moyen constants, ça c'est évident. Et puis, on est jamais sûr de la pérennité de ce qu'on nous demande, c'est à dire que sont mises en place des dispositions qui disparaissent vite, sans même qu'on ait eu le temps de mesurer leur impact ou leur intérêt* » *(PP Anglais, V).*

Les syndicats demandent la reconnaissance de l'hétérogénéité des élèves par les instances politiques et l'adaptation de la formation des enseignants à cette problématique. Pour eux, cet enjeu implique une injection de moyens humains et financiers. Un article intitulé « Refonder le collège » écrit par le SNES critique les conditions de dégradation du métier d'enseignant et établit une série de propositions pour une école plus juste comme accroître la mixité, encourager le travail en petits groupes, stabiliser les équipes...[99]

Si ces enseignants critiquent la mise en avant de l'instruction au détriment de l'éducation, ce point de vue est-il partagé par les chercheurs?

Dans le chapitre 1, nous avons largement évoqué la manière dont la communauté de chercheurs analyse les difficultés liées à l'hétérogénéité des élèves depuis la massification scolaire des années 70. Des auteurs comme P. Meirieu, M. Gauchet, F. Dubet, M. Duru Bella expliquent que l'hétérogénéité des élèves a provoqué une hausse des incivilités remettant en cause le rôle socialisateur de l'école. Dans les années 80, c'est le contexte économique du chômage qui a annihilé le rôle d'ascenseur social joué par l'institution. Ces ruptures conduisent à la fin de la garantie de solidarité sociale que l'école laïque a permis pendant plus d'un siècle, faisant perdre toute validité au mode de pensée de Durkheim aujourd'hui[100]. La République actuelle ne contribue plus à l'idéal commun de croyances, de valeurs, de savoirs qui unissait les citoyens autour d'une culture de l'école commune. Les chercheurs P. Meirieu (pédagogue) et M. Gauchet[101] (historien) dans une interview donnée en commun dans *Le Monde*, déterminent quatre types de « transformations collectives qui aujourd'hui posent à la tâche éducative des défis entièrement nouveaux ». Ceux-ci concernent : « les rapports entre la famille et l'école, le sens des savoirs, le statut de l'autorité, la place de l'école dans la société ».

Le modèle éducatif fondateur de la France, relatif à la transmission d'une culture fondamentale est-il adapté au profil d'élève actuel alors que l'échec scolaire s'accroît? Le SCCC constitue-t-il le moyen de gérer cette hétérogénéité? La réponse des chercheurs à ces questions nous semble fondamentale.

La communauté de chercheurs spécialistes de ces questions se prononce en faveur d'une école qui

99 DAUNE, Monique (coord.), (2010), « Refonder le collège », Le point sur le collège, *magazine syndical du SNES,* 24 Avril 2010

100 CHERKAOUI, Mohamed, (1976), « Socialisation et conflit: les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue française de sociologie*, vol. XVII n° 2

101 TRUONG, Nicolas, (Septembre 2011), « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », in Site en Ligne *Le Monde*, Entretien avec M. Gauchet et P. Meirieu sur l'éducation http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html

favorise autant l'instruction que l'éducation à l'école, d'ailleurs, pour eux, la tension entre ces deux enjeux constitue aujourd'hui un faux débat. D'une part, l'instruction doit permettre à l'élève, futur adulte d'être libre, de disposer d'une connaissance suffisante pour critiquer le monde dans lequel il vit. D'autre part, l'éducation doit permettre d'apprendre à vivre ensemble, de guider l'enfant pour devenir un adulte autonome et responsable. Or, il se trouve que les chercheurs reprochent également à l'institution ministérielle de l'éducation de prendre des mesures répressives inadaptées pour gérer les incivilités et éduquer les élèves. Des chercheurs, comme P. Meirieu, A. Bouvier, M. Fort, B. Gelas et J-P. Obin[102], précisent l'intérêt d'éduquer au sens de socialiser (respect des lois) et de prendre en charge cette part éducative à l'école comme nous l'avons vu dans le chapitre 1. Les acteurs de terrain sont d'ailleurs sensibles à leurs discours qui tentent d'identifier les problèmes que vit la communauté en préconisant des solutions pour améliorer leurs conditions d'enseignement. Nous allons revenir de manière plus approfondie sur ce point en reprenant l'analyse que les chercheurs font des discours institutionnels actuels sur l'instruction.

### 4.1.1.4 Le SCCC : la fin de l'instruction?

En ce qui concerne les différentes inquiétudes soulevées par les acteurs de terrain, nous relevons une forme d'appréhension, très différente de celle que nous venons d'aborder, l'inquiétude ne concerne pas alors la non prise en compte de l'éducation mais la non-prise en compte de l'instruction. En effet, certains enseignants soulignent leur volonté de privilégier une approche communicationnelle et transmissive des apprentissages et des valeurs avec leurs élèves. Prenons pour exemple ces quelques extraits d'enseignants (Annexe 28-Volume 3-CDROM) : « *Je commencerais par dire que la mission de l'école c'est d'abord d'apprendre à l'enfant à comprendre le monde qui l'entoure » (Français Pi) ; « Je place le savoir au centre, justement le savoir c'est la seule arme contre la violence » (PP HG, Na) ; « Le transfert de compétences est à la mode mais dangereux parce que c'est un mélange des genres. Moi il me semble que le savoir est structurant, donc un savoir bien maîtrisé devrait me permettre de former un individu responsable, conscient, c'est ce qui crée le lien entre l'humain et l'école de la République, c'est donner ce savoir pour que chacun ait la liberté de s'exprimer, de faire des choix etc... » ; « Je vais avoir l'air très ringard mais respecter l'élève, c'est remettre le savoir au centre. Il faut faire attention à ne pas s'éparpiller et le demander aux profs principaux, ils jouent tous les rôles, assistants sociaux, orientation, VRP des collèges, il faut se recentrer sur la culture scientifique de la matière donc attention à la réforme du concours de recrutement parce qu'un savoir bien maîtrisé est un savoir bien enseigné » ; « Est ce que les problèmes de discipline ne sont pas là aussi parce qu'on se focalise dessus et qu'on aurait oublié qu'on va à l'école pour apprendre quelque chose » (Français, StA)*
Ces enseignants revendiquent l'intérêt de mettre l'instruction au centre en accordant moins d'importance à la part éducative qui doit être gérée à travers les modalités de transmission. Ils ont le sentiment que les décisions ministérielles, à travers la succession des réformes en cours, ne privilégient pas cet objectif. Pour eux, l'école transmet de moins en moins les savoirs et se focalise sur des rôles qui ne sont pas les siens. La priorité de ces acteurs consiste à instruire et transmettre des connaissances, elle est largement partagée par la communauté de chercheurs et les syndicats. Cependant, si les enseignants sont assez critiques vis-à-vis de l'institution scolaire elle-même, les chercheurs sont beaucoup plus nuancés sur le rôle joué par celle-ci. En effet, les enseignants ne font pas toujours le lien entre la dispersion des rôles donnés à l'école aujourd'hui et le SCCC. Leurs approches sont plus idéologiques et spontanées que réflexives face à un contexte mouvant.

102 BOUVIER, Alain ; FORT, Marc ; GELAS, Bruno ; MEIRIEU, Philippe ; OBIN, Jean-Pierre, (1993), « Oser éduquer » in *Le Monde* du 2 avril 1993

A l'inverse, les chercheurs et les syndicats s'inquiètent de la menace que ce nouveau référentiel pourrait représenter pour la transmission des fondamentaux, transformés en compétences. La transmission d'une culture commune est pour les chercheurs comme pour la communauté, consubstantielle de la mission émancipatrice de l'école. Cet extrait de M. Gauchet rend compte des intérêts communs et de l'importance de cette dimension émancipatrice et humaniste : « dans le travail comme dans le reste de l'existence, c'est avec de la pensée que l'on peut progresser, à tous les niveaux. La fonction de l'école, c'est tout simplement d'apprendre à penser, d'introduire à ce bonheur qu'est la maîtrise par l'esprit des choses que l'on fait, quelles qu'elles soient. »[103]
En fait, pour les acteurs de terrain, plus que le SCCC, c'est l'ensemble des décisions de l'institution qui éloignent l'école de sa vocation et donc du souci de transmission des acquis sans qu'ils n'arrivent à en identifier les facteurs de changements. Pour les chercheurs, le SCCC représente la réforme qui remet en question le socle fondateur de l'école, ils mettent sur le même plan les enjeux d'instruction et d'éducation comme nous l'avons vu. Les chercheurs ont tendance à contester le SCCC en partie parce que l'approche par compétences (APC), en changeant les finalités de l'école par rapport au savoir, signe la fin du modèle d'instruction. M. Gauchet explique dans son interview la dissociation qui est faite actuellement entre le savoir et la culture ; ceux-ci « étaient posés comme les instruments permettant d'accéder à la pleine humanité, dans un continuum allant de la simple civilité à la compréhension du monde dans lequel nous vivons. C'est ce qui nourrissait l'idéal du citoyen démocratique ». Pour P. Meirieu (dans ce même article), l'APC « relève du « productivisme scolaire », (elle) réduit la transmission à une transaction et oublie que tout apprentissage est une histoire… ». En juxtaposant des compétences, on perd de vue la nécessité de former à la capacité de penser ». Pour d'autres auteurs comme N. Hirtt (2009) ou P. Perrenoud (1999c), l'APC exclut ou tout du moins relègue l'apprentissage d'une culture commune au second plan. Les chercheurs s'inquiètent donc de la manière dont un référentiel fondé sur une approche par compétences rompt avec l'acte d'apprendre « acte distinct de celui de connaître » (Truong, 2011).
D'autres chercheurs, en particulier T. Lamarche, C. Laval, F. Vergne, P. Clément, G. Dreux, autant d'auteurs membres de l'Institut de recherche de la FSU où ils animent un séminaire public sur « les politiques néolibérales et l'action syndicale » dénoncent l'utilitarisme ambiant du nouveau référentiel (2011, p.28). Ces chercheurs expliquent que la mise en relation entre l'éducation et l'économie s'est affirmée après la seconde guerre mondiale. Face aux progrès économiques et techniques notamment, le système s'est adapté en réalisant une « adéquation entre les flux de sortie du système scolaire et les besoins en main d'œuvre ». Cette corrélation a été rendue possible grâce au Plan et a pu se concrétiser dans la réforme Berthoin de 1959[104]. Mais pour les chercheurs, la réforme n'a jamais remis en cause le contenu des enseignements sous l'égide de l'inspection générale. Or, les changements portés par l'OCDE sur le nouveau référentiel relatif au SCCC actuellement entrent en totale rupture avec la période précédente par une remise en cause de ces contenus à travers une approche par compétences (Laval, Clément, Vergne, 2011, pp.213-216). Le glissement opéré des connaissances vers les compétences renvoie pour ces chercheurs à un rapport utilitariste dans lequel le savoir est considéré comme « un stock qui s'accumule, comme un capital dont la fonction est d'accroître la capacité humaine de maîtrise de la nature » (pp.219-220). Ces auteurs, qui ont analysé le cheminement de la mise en place d'un système de compétences au plus haut niveau des instances européennes affirment que cette réforme vise à faire correspondre « les attentes du monde économique dans la définition des compétences » (p.221).
Enfin, certaines organisations syndicales et militantes se montrent également très virulentes à l'égard du SCCC. Un article paru sur le site de l'APED[105] et réalisé par de nombreux enseignants

103 TRUONG, Nicolas, (Septembre 2011), « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », in Site en Ligne *Le Monde*, Entretien avec M. Gauchet et P. Meirieu sur l'éducation
104 Le ministre de l'Éducation, Jean Berthoin, prolonge par une ordonnance (n° 59-45) la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et réforme par un décret du même jour (n° 59-57) l'organisation du système éducatif.
105 « Éducation - Le rouleau compresseur des «compétences», (Janvier 2011), Collectif d'auteur, Éducation, in Site en

chercheurs, revendique l'intérêt de « transmettre des connaissances et des savoir-faire qui « servent » aux élèves, non au sens d'une pure et simple efficacité économique et individuelle, mais d'une efficacité multiple, du sens donné au passé et au monde, de l'engagement dans la construction de l'avenir de la société ». Pour le syndicat SUD, « la compétence devient une norme. C'est cet homme nouveau, capable de vivre dans un univers hyperconcurrentiel, que l'école est maintenant sommée de former. L'utilisation d'un terme comme la « compétence » à l'école n'est pas neutre. Il fait partie d'un dispositif idéologique visant à favoriser l'adaptation de l'éducation au marché, à préparer sa réduction à la rationalité économique »[106]. Ces discours alarmistes refusent une forme de normalisation des savoirs qui s'oppose de leur point de vue à l'idéal de l'égalité des chances mais aussi et surtout à la mission émancipatrice de l'école, nous allons y revenir.

### 4.1.2 Le SCCC : un référentiel diversement promu et interprété

Si le SCCC génère, comme on vient de le voir, idéalisation et appréhension, il suscite nombre de confusions, ceci d'autant plus qu'il est, à la fois mis en avant par ses promoteurs pour justifier une politique qui ne dit pas son nom et qui est critiquée par d'autres, en particulier, les chercheurs, qui soulèvent les ambiguïtés sous-jacentes de ce dispositif. L'écart existant entre l'objectif recherché à travers ce dispositif et la présentation publique qui en est faite permet de dévoiler pourquoi l'appropriation du SCCC est problématique.

#### 4.1.2.1 Des confusions sur le SCCC liées à un déficit d'information et de communication

Le témoignage des acteurs de terrain traduit une confusion et un malaise que R. Normand explique dans son interview par un manque de connaissances des personnels d'éducation des enjeux qui se jouent dans le cadre des instances européennes. Le fait que peu d'enseignants lisent les rapports européens fait qu'ils n'ont pas conscience des orientations managériales et pédagogiques que l'école est en train de prendre (Annexe 18-Volume 2). Pour C. Laval, « les dispositifs normalisants les plus décisifs se mettent en place par des branchements de techniques, de pratiques, de mesures qui, prises isolément, ne paraissent pas dangereuses. Nombre de professeurs sont même conduits à devenir les agents actifs de leur propre contrôle sans parfois en avoir la moindre conscience»[107]. Par conséquent, les acteurs de terrain n'ont qu'une vision limitée de ce qui se joue en termes de changements sur le système éducatif français. La succession des réformes actuelles, qu'il s'agisse de mesures répressives disciplinaires ou du changement relatif aux programmes se fait sans explicitation et empêche les acteurs locaux de percevoir les enjeux globaux de ces réformes tels qu'ils sont attendus par les concepteurs, tel est le cas du dispositif du SCCC. La manière dont le SCCC est perçu nous semble révélatrice de représentations différentes, voire dans certains cas contradictoires, les acteurs concernés par le dispositif construisent des visions très diverses. Ces différences de représentation ne favorisent pas l'objectivité vis-à-vis des réformes et changements des procédures de travail. D'abord, le SCCC, tel qu'il a été réapproprié en France, repose sur des fondements différents du référentiel scandinave. Ensuite, il n'est pas le modèle de référence en France et fonctionne parallèlement au modèle antérieur. Enfin, il est encore peu installé dans les pratiques. Ceux qui pensent voir à travers cette nouvelle approche des savoirs le signe d'une prise en compte des enseignements adaptés aux difficultés des élèves sont leurrés par une assimilation à un

---

Ligne de *l'APED*, http://www.skolo.org/spip.php?article1295

106 « Les compétences où l'école à l'heure de sa soumission à la logique marchande », (Juillet 2010), Sud Education, in *Site en Ligne Sud Education* http://www.sudeducation.org/Les-competences-ou-l-ecole-a-l.html

107 LAVAL, Christian, (janvier 2010), « La réforme managériale et sécuritaire de l'école », Education, in site en ligne de *l'APED*, http://www.skolo.org/spip.php?article1138

système qui est promu par les médias comme un modèle idéal.
Sur ce point, les auteurs membres de la FSU montrent très bien dans leur ouvrage (Laval, Clément, Vergne, 2011) la confusion qui a pu s'établir au moment de la retraduction du SCCC par les instances françaises. Pour eux, la polysémie recouverte par la notion de compétence a renforcé les dissensions entre partisans et détracteurs de la réforme. D'un côté, les défenseurs de la « pédagogie nouvelle » comme P. Meirieu, préconisaient une refondation des contenus d'enseignement et de la pédagogie pour remédier à l'échec scolaire. De l'autre côté, les républicains, comme A. Finkielkraut dénonçaient cette politique réformatrice comme représentant le risque d'une baisse de niveau et de la qualité de l'enseignement. D'après les analyses de cet ouvrage, les réformateurs défenseurs de la pédagogie nouvelle, immobilisés par leurs opposants, à savoir les républicains, se seraient emparés du grand débat sur l'avenir de l'école pour faire valoir la nécessité de réformer le système d'enseignement. Les chercheurs membres de la FSU dans *La nouvelle école capitaliste* (2011) révèlent alors comment ces tensions entre les deux camps ont pu être canalisées grâce à l'évènement de ce débat qui a proposé « une réforme de fond de la pédagogie, directement inspirée de la logique néolibérale de l'Europe, et ceci, avec l'appui indirect des réformateurs ». Ainsi, sans véritablement s'en rendent compte, les réformateurs auraient contribué au développement d'une conception utilitariste du SCCC. L'Europe aurait ainsi conduit à « déposséder les professionnels de toute parole légitime » en s'imposant comme une entité experte, grâce aux comparaisons internationales. Cette démarche légitime ainsi le passage en France à une logique de compétence. L'alliance des hautes instances avec certains pédagogues réformateurs au départ a atténué les oppositions. Certains réformateurs ont vu dans le SCCC une réforme permettant de rompre avec l'élitisme républicain et le cloisonnement disciplinaire en apportant une culture commune aux élèves mais « ils ont confondu la logique des compétences, telle que l'OCDE et la Commission européenne l'ont promue, avec les propositions de l' « éducation nouvelle » en matière de pédagogie » (Laval, Clément, Vergne, 2011, pp.225-237). Cette démonstration peut aussi expliquer pourquoi le SCCC favorise un amalgame en France pour certains acteurs de la communauté éducative. Le malaise évoqué par les enseignants renvoie à un non-dit, ou même à un mensonge, de la part du gouvernement, les inégalités sociales ne sont plus une préoccupation dans l'approche néolibérale de l'école. Ce sujet sera l'objet du prochain développement.

### 4.1.2.2 Le SCCC promu par les instances politiques comme un enjeu de justice sociale

Pour le Ministère de l'éducation nationale, « le socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance ». « Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société » (Annexe 1-Volume 2). Ainsi, au sens ministériel, chaque individu a des compétences et peut justifier d'avoir des compétences, cette conception revêt pour eux une façon de justifier l'approche égalitaire du SCCC promu comme un enjeu de justice sociale. Comme nous le signalons dans l'introduction il ne s'agit plus de défendre « la même école pour tous », mais « une école qui s'adapte aux potentialités de chacun ».
Déjà en 1994, le Conseil national des programmes, présidé par L. Ferry, posait la question de savoir ce que l'on devrait réellement enseigner à la fin de la 3$^{ième}$. La recomposition des programmes, fondée sur une définition opérationnelle des savoirs fondamentaux semble aujourd'hui représenter la solution privilégiée par le gouvernement pour gérer les différences de niveau entre les élèves. Pour autant, le SCCC dépasse de loin l'idée d'une simple réforme conjoncturelle, elle s'inscrit dans des mouvements plus globaux influencés par les directives européennes sur lesquels nous reviendrons

dans ce chapitre. En France, le Haut Conseil de l'Éducation[108] (HCE) a dressé un constat alarmant du niveau scolaire des élèves français et encouragé les collèges à s'orienter vers le SCCC pour répondre à plusieurs enjeux : pallier les échecs des élèves, élever le niveau des performances, élargir l'élite et répondre aux défis mondiaux. Mais le HCE fonde également le SCCC sur un enjeu de justice sociale, celui-ci est fondé sur les principes suivants qui correspondent à la volonté de s'adapter aux potentialités différenciées des élèves : les élèves aujourd'hui doivent impérativement maîtriser un certain nombre de bases. Le ministre X. Darcos[109], reconnaît en effet l'échec de l'école dans sa mission d'intégration et de promotion et confirme que l'enjeu de justice sociale à l'Ecole passe par la maîtrise de la lecture et l'écriture notamment. Il place l'égalité comme une valeur fondatrice du SCCC en réaffirmant la mission de l'école qui doit contribuer à donner à chaque élève les mêmes chances de réussite. Pour cela, il promeut la mise en place de dispositifs comme l'éducation prioritaire, le tutorat, une plus grande ouverture aux classes préparatoires aux grandes écoles, une hausse des moyens pour les élèves handicapés, la rénovation de la formation enseignante...[110] Un extrait du SCCC (Annexe 2-Volume 2) cherche également à rassurer l'opinion publique sur la prise en charge des inégalités entre les élèves par l'institution : « afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier doivent se voir proposer un programme personnalisé de réussite éducative ». Les instances politiques assurent qu'un accompagnement individualisé sera mis en place pour gérer les différences de progression entre les élèves. Parallèlement, le HCE, dans son rapport (10) précité n'oublie pas de rejeter fermement l'idée de créer des filières pour lutter « contre la prédétermination scolaire en fonction de l'origine sociale » des élèves.

### 4.1.2.3 Le SCCC : un référentiel qui occulte la question des inégalités selon les chercheurs

De nombreux chercheurs tentent de démontrer que l'APC nie les inégalités entre les élèves. Selon une approche défendue par les sociologues F. Dubet et M. Duru Bella[111], le raisonnement des instances politiques à travers le SCCC « ne se situe plus en terme d'égalité, que l'individu ait besoin ou pas de l'aide, il la reçoit car il est un citoyen, mais d'équité : l'aide est fonction du besoin, pas de besoin pas d'aide, plus de besoin, plus d'aide ». Ce besoin est mesuré à l'aune de dimensions industrielles et économiques seulement et non à l'aune de dimensions sociales. Pour N. Hirtt[112] ou P. Perrenoud[113], le SCCC se fonde, d'un point de vue institutionnel, sur l'idée de réussite personnelle des élèves mais sans tenir compte de leurs inégalités socio-culturelles. Celles-ci ne sont pourtant pas sans répercussions sur les apprentissages, ce que les témoignages des enseignants confirment. En cela, le SCCC s'oppose à la démocratisation de l'accès à une culture commune pour tous, que la communauté de chercheurs préconise pourtant comme nous avons pu le voir précédemment.

---

108 *Le collège, bilan des résultats de l'Ecole - 2010*, (Octobre 2010), rapport du Haut Conseil de l'Education HCE, , La Documentation Française, (Rapport 10), http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/60.pdf

109 DARCOS, Xavier, (2011), « École et Nation », in *Le Monde*, Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation » Mardi 1er mars 2011, *Site de l'Académie des sciences morales et politiques* (discours)

110 *Rapport d'activité ministériel sur le SCCC 2005-2007*, (2008), MEN, La documentation Française, http://cache.media.education.gouv.fr/file/RAM_2005_2007/17/0/RAM2005_2007_27170.pdf

111 DUBET, François ; DURU BELLA, Marie, (2001), « A quoi sert l'école? », Repères-IREM, n°44, juillet 200, http://www.sauv.net/bkouche2.php

112 HIRTT, Nico, (2001), « Quand les compétences n'ont plus rien de pédagogique », 18 mars 2011, in Site *de l'APED*, http://www.skolo.org/spip.php?article1316

113 PERRENOUD, Philippe, (1991), « L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société? », Genève, *Service de la recherche sociologique*, 15 pages, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_08.html

Pour F. Dubet et M. Duru Bella cités ci-dessus, l'école reproduit les inégalités, mais aujourd'hui, ces inégalités paraissent injustes. « La massification a fait entrer « l'injustice » dans l'école, affaiblissant ainsi l'image d'une institution républicaine située au-dessus de la société ». Pour eux, l'école ne peut pas se contenter de former les élèves, « le mécanisme de sélection continue fait de l'élève lui-même le responsable de sa carrière et de son éventuel échec : chacun possède formellement les mêmes chances sur la ligne de départ du collège unique ». Pour ces différents auteurs, l'APC risque donc d'accroître les inégalités entre les élèves qui ne disposent ni du même capital culturel, ni des mêmes conditions de travail au sein de leurs familles au départ pour acquérir des compétences. Pour M. Duru Bellat qui s'exprime dans un article de Libération, « chacun est responsable de ce qu'il fait » sans tenir compte du contexte économique ou historique. « Mettre ainsi en avant l'individu est une façon de justifier les inégalités : chacun a ce qu'il mérite »[114]. Pourtant, nombreux sont les chercheurs qui soulignent l'importance d'assumer ces différences comme C. Baudelot et R. Establet[115] qui ont analysé les résultats relatifs aux enquêtes PISA et qui révèlent que les pays qui occupent les premiers rangs en matière de performance scolaire sont aussi, bien souvent, ceux qui limitent le plus les inégalités entre les élèves. Or, la France ces dernières années s'est vue reléguée à un niveau d'instruction moyen. Les analyses de ces enquêtes font une corrélation évidente entre cette baisse de niveau et l'origine socio-économique des élèves même si ce lien est relativisé par la persistance du classement français dans la moyenne des pays de l'OCDE. L'écart se creuse entre les très bons et les très mauvais élèves. Les élèves moyens sont de moins en moins nombreux. Pour ces deux auteurs, il faut remettre en cause un système d'orientation fondé davantage sur le prestige et sur le pouvoir que sur l'utilisation optimale des ressources humaines.

### 4.1.2.4 Le SCCC, au service d'une politique de « différenciation maîtrisée »

La directive du SCCC insiste sur le renforcement de l'égalité de l'offre scolaire en privilégiant une politique de « différenciation maîtrisée » à la fois pour réduire les inégalités mais aussi « assumer sereinement la promotion d'une élite scolaire afin de doter la nation de cadres et de talents, aux plans culturel, scientifique, économique et politique, dans les décennies à venir ». L'égalité de résultats est conçue par l'institution, non pas comme un moyen d'obtenir les mêmes résultats par les élèves mais comme l'ambition de voir chaque élève réussir « selon ses talents, ses goûts et ses efforts ».
Si le discours des instances de régulation européennes est plus explicite sur l'intérêt que les élèves ont à se responsabiliser à l'égard de leur parcours de formation, en développant leurs compétences, les instances politiques françaises emploient un discours plus traditionnel, qui défend des valeurs républicaines et méritocratiques. Pour le ministre de l'éducation L. Chatel, le SCCC peut « donner à chaque jeune les moyens de construire son parcours de formation et former une élite plus nombreuse et plus diverse »[116]. En outre, de nombreux exemples de mesures politiques récentes comme les récompenses faites aux bacheliers, les quotas de discrimination positive en classes préparatoires, le développement d'internats « d'excellence » ou encore la NVS constituent autant de directives qui visent à encourager et récompenser le mérite personnel des élèves. Mais ces mesures qui concernent un nombre d'élèves peu important montrent qu'elles correspondent plus à un affichage médiatique qu'à une réelle volonté politique. Le ministre de l'éducation légitime la mise en place de ces dispositifs pour parvenir dit-il, à maintenir les chances égales de réussite comme le rapport d'activité ministériel 2005-2007 cherche à le mettre en avant.

---

114 SOULE, Véronique, (2009), « Le Mérite scolaire, un maquillage moral », Interview de Marie Duru Bella le 18 septembre 2009, *Libération*
115 BAUDELOT, Christian ; ESTABLET, Roger, (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, coll. « La république des idées », 117 pages
116 CHATEL, Luc, (Septembre 2011), « Objectifs de la rentrée 2011 », *Site du gouvernement, conférence de presse au Ministère*, http://www.education.gouv.fr/cid57412/rentree-scolaire-2011-pour-reussite-chaque-eleve.html

La tendance à promouvoir le mérite par les instances politiques est un discours qui pourrait paraître désuet et qui pourtant ne se limite pas qu'aux élèves. L. Chatel a récemment déploré dans un article : « la méritocratie est en panne »[117], en s'adressant aux enseignants. D'après ses propos, « cette maison ne s'est pas assez préoccupée de sa principale ressource, la matière grise. Je veux valoriser leur travail et leur offrir d'autres perspectives de carrière ». Il a d'ailleurs « honoré deux jeunes enseignants en leur remettant l'insigne de chevalier des palmes académiques, [non pas pour leur qualité d'enseignement, mais] pour leur comportement exemplaire de surveillance et de protection de leurs élèves ».
Cette action ministérielle est d'autant plus symbolique que nous avons démontré à plusieurs reprises que la charge des incivilités est désormais reportée sur la responsabilité des enseignants eux-mêmes. Nous avançons l'idée que le gouvernement tente de compenser les responsabilités imputées aux acteurs locaux en les récompensant, tout comme la NVS vise à valoriser les élèves qui font preuve de citoyenneté, d'engagement, d'investissement à l'école au-delà de leur simple scolarité.
Un ancien ministre de l'éducation, X. Darcos, dans un article du *Monde*, exprime également sa volonté de « valoriser le mérite et l'engagement de chacun, en soutenant en termes de salaire et de déroulement de carrière ceux qui s'engagent durablement dans les quartiers difficiles »[118]. Or si on récompense le mérite d'affronter les élèves dits difficiles, le système vise surtout à la formation des élites, cette contradiction est à noter.

Ainsi il y a un paradoxe dans les différents discours prononcés par les ministres qui se sont succédé depuis 2007. Le gouvernement cherche à promouvoir le mérite comme une valeur essentielle et respectable et promeut à la fois ceux qui se confrontent aux publics difficiles et ceux qui entretiennent la formation des élites. Ces ambiguïtés sont perceptibles quand on peut mettre face à face, d'un côté, les propos du rapport du HCE qui encourage l'élargissement de la base de la sélection de l'élite en France, celui-ci dépendant de l'élévation du niveau moyen des performances des élèves en France auquel le SCCC doit participer (Rapport HCE (10), p.36 et 38), et d'un autre côté, ceux tenus par le gouvernement pour rassurer l'opinion sur la prise en charge des élèves plus en difficultés. En effet, est proclamé, à ce sujet, une réduction volontariste des inégalités qui serait assurée, soit disant, grâce à une politique de différenciation maîtrisée des acquis, le SCCC « peut sans contradiction renforcer l'égalité de l'offre scolaire et développer des mécanismes susceptibles d'atténuer les inégalités, de façon à être juste » ainsi s'exprime le ministre. Grâce à cet argument, les hautes instances peuvent promouvoir une élite scolaire à des fins de compétitivité sans donner le sentiment que le SCCC néglige le reste des élèves. Et pourtant une réelle dualisation scolaire est en train de se créer.
Un récent discours, prononcé par le premier ministre Fillon[119] et adressé aux Polytechniciens prouve que la méritocratie et l'élitisme, en fonction des publics auxquels les instances politiques s'adressent, ne sont pas des valeurs abandonnées mais au contraire inscrites dans les priorités sur le plan économique. L'importance de ce que représente l'élite est clairement exprimé : «Vous ne serez pas tous des serviteurs de l'Etat, je le sais bien. Mais il est des responsabilités singulières, des responsabilités républicaines, dont je vous demande de ne jamais vous départir. Dans un monde de compétition accrue, la force de la France dépendra essentiellement de son potentiel scientifique et technique. Dans le grand bouleversement de la mondialisation, la France a plus que jamais besoin que ses élites soient conscientes de leur responsabilité éthique et sociale au service de la Nation.

117 BARBIER, Christophe; MANDONNET, Eric ; DEBRIL Laurence, « La méritocratie est en panne », publié le 24/08/2010, Site de *l'Express*, http://www.lexpress.fr/actualite/societe/luc-chatel-la-meritocratie-est-en panne_914360.html
118 DARCOS, Xavier, (2011), « École et Nation », in *Le Monde*, Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation » Mardi 1er mars 2011, *Site de l'Académie des sciences morales et politiques* (discours)
119 FILLON, François, (2009), Discours du Ministre Fillon, *Portail du Gouvernement le 17 octobre 2009 adressé aux polytechniciens*
http://www.gouvernement.fr/premier-ministre/discours-du-premier-ministre-francois-fillon-a-l-ecole-polytechnique

C'est le résultat d'une spécialité française : tandis que dans d'autres pays, les diplômes juridiques tiennent le haut du pavé, chez nous, le diplôme d'ingénieur reste l'un des modes d'accès reconnu à des postes de responsabilité ». « Talent, efforts, persévérance, mérite, excellence »...autant de termes employés qui démontrent ici une réelle volonté institutionnelle de promouvoir la réussite des élèves sur un plan individuel et personnel et ce au service de la nation française.
Le 31 janvier 2007, N. Sarkozy déclarait dans un discours « je suis contre l'égalitarisme, l'assistanat, le nivellement. Pour le mérite, la juste récompense ». Il renchérissait en 2009 en affirmant que « le temps est venu d'aider ceux qui veulent s'en sortir plutôt que ceux qui brûlent des voitures »[120].

Le sociologue F. Dubet (2004), définit le mérite comme « le quotient intellectuel plus l'effort ». Dans son ouvrage, ce sociologue tente de démontrer que l'on « admet communément et à juste titre que je ne suis pas responsable de ma naissance, de mon éducation, des inégalités qu'elles ont engendrées. Mais le suis-je davantage de mes talents ou de mes handicaps ? Qu'est-ce qui garantit qu'une analyse des gènes des élèves et des conditions psychologiques et microsociologiques de l'éducation des enfants n'anéantirait pas à jamais la croyance dans le mérite ? »
M. Duru Bellat, dans l'article de Libération cité précédemment, critique le discours gouvernemental sur l'égalité des chances en soulevant cette question : Suffit-il de mettre en avant ces quelques élèves méritants pour que l'école soit juste ? Elle préconise de réduire le poids des diplômes car pour elle, en France, on considère qu'un élève qui échoue n'a pas de qualités et de capacités : « on est classé au collège selon son niveau en maths. Mais un élève créatif, imaginatif, généreux passe entre les mailles du filet. Il faudrait réfléchir au caractère partial du mérite ». Pour cette sociologue ce discours méritocratique marque une évolution : « aujourd'hui on ne tolère plus les inégalités et on défend l'individualisme ». F. Dubet et M. Duru Bella considèrent que l'école n'a jamais été démocratique, elle avait pour but de former l'élite et de renforcer le sentiment national, elle n'a pas favorisé l'égalité des chances. Ces deux sociologues ont tenté d'expliquer que « le mal-être de beaucoup de jeunes et les violences à l'école tirent en partie leur origine de la culpabilisation injuste sur la base des résultats scolaires ».
On comprend dès lors mieux dans quelle mesure tenir les élèves pour responsables de leurs succès ou de leurs échecs revient à ignorer les différences de capital culturel de départ entre les élèves comme de nombreux chercheurs le constatent à l'égard du discours gouvernemental. Ces spécialistes s'inquiètent de ce qu'un tel discours choisit délibérément de méconnaître l'impact de certains déterminismes naturels et culturels sur le parcours des élèves et dénoncent l'effet de cette politique sur les mauvais élèves, qui en viennent parfois à rejeter le système scolaire.
Pour les chercheurs, le manque de considération des inégalités risque d'accroître la dualisation des collèges qui est une réalité que le gouvernement laisse à la charge des acteurs locaux. Certains acteurs de terrain et syndicats partagent cette crainte comme en témoigne ce CPE (V) « *je suis inquiet dans le sens ou on tend vers un système anglo-saxon puisque ceux qui auront les moyens iront dans le privé avec un enseignement de qualité et ceux qui n'en ont pas seront dans le public* ».

### 4.1.2.5 La conservation d'un discours « Ferryste » pour rassurer l'opinion

La réappropriation d'une idéologie républicaine datée du 19ème, reprise par les ministres qui se sont succédés comme X. Darcos, F. Fillon ou encore L. Chatel, vise selon nous à légitimer le bien fondé du SCCC pour l'intérêt de la nation française en présentant ce nouveau référentiel comme un « acte refondateur pour notre école (…) qui réaffirme le pacte de l'École avec la Nation : par lui, elle s'engage à instruire les enfants, à leur donner un savoir vivant qui transmette les grands héritages, les ouvre aux réalités de leur temps et les prépare à réussir leur vie »[121] (Annexe 2-Volume 2). A

120 SOULE, Véronique, (2009), « Le Mérite scolaire, un maquillage moral », Interview de Marie Duru Bella le 18 septembre 2009, *Libération*
121 Extrait du SCCC, (2006), *Site éducation.gouv*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

travers ce discours, les instances politiques cherchent à minimiser les changements du SCCC en réaffirmant la conservation des fondements instructionnistes et de la vocation émancipatrice de l'école. Le ministre X. Darcos déclare[122] qu'« il n'y a pas de démocratie solide sans cohésion nationale et pas de cohésion nationale sans un SCCC, garant de la justice sociale ». L'opinion publique, qui n'a pas la finesse d'analyse des chercheurs, a tendance à croire dans la légitimité de ce discours empreint de valeurs républicaines. D'ailleurs, les chercheurs eux-mêmes n'ont pas vu tout de suite les intérêts sous-jacents au SCCC comme l'ont analysé les membres du FSU. Certains pédagogues, associés aux instances politiques ont promu leurs idées réformatrices en soutenant une réforme du système en profondeur, telle qu'envisagée par l'Europe, pour invalider les théories républicaines éducatives de l'époque. Ce choix a finalement contribué inconsciemment à l'édification et l'adoption du SCCC en France, approche de type néo libérale, que certains pédagogues comme P. Meirieu rejettent et dénoncent aujourd'hui. Convaincus de la nécessité de réformer le système conformément à leurs idées et prisonniers d'une opposition qu'ils voulaient dépasser, ils ont agi « aveuglement » pour reprendre l'expression employée par les chercheurs de la FSU et légitimé le recours au cadre international pour faire valoir leurs idées, sans au départ vouloir servir les intérêts de l'Europe et défendre une visée utilitariste de l'éducation qui s'est finalement imposée.

Avec la hausse des incivilités, l'école de J. Ferry est réappropriée à des fins stratégiques par les politiques. Or, si au 19ième siècle, ce socle de valeurs était indispensable au bon fonctionnement de la société, au bien commun et à la nation de cette époque, il nous semble que le débat et les enjeux ne sont plus les mêmes aujourd'hui. Dans l'ouvrage « La République n'éduquera plus », de C. Nique et C. Lelièvre (1993), les auteurs critiquent le mythe Ferryste qui n'aurait consisté qu'à faire de l'école un instrument de la politique au service de la construction de l'Etat-nation. Pour ces auteurs, « l'Etat actuel doit penser la citoyenneté en dehors de la nation, l'instruction en dehors de l'éducation et une autre forme de service public en rupture avec l'idéologie Ferryste inadaptée aux enjeux éducatifs d'aujourd'hui ».

Le discours dé-contextualisé de ces différents ministres donne le sentiment à l'opinion qu'ils considèrent les tensions existantes au sein de l'école. Seul le collège privé très privilégié « P » de notre échantillon, adhère à ce type de propos parce qu'il ne vit pas contrairement aux collèges défavorisés la difficulté d'assurer la discipline.

En réalité, nous postulons que les instances ministérielles, inscrites dans une démarche d'uniformisation des systèmes éducatifs européens tentent de cacher les véritables enjeux qui président à l'instauration du SCCC en France auprès d'une communauté éducative et de chercheurs qui se montre très critique à l'égard des nouvelles finalités scolaires qui remettent en cause la mission émancipatrice de l'école. Un extrait de discours de G. De Robien sur la directive du SCCC confirme l'importance accordée à la conservation d'un discours traditionaliste républicain pour rassurer l'opinion et qui cherche à atténuer la vision utilitariste de l'école : « si l'Éducation nationale abandonne les idéaux qu'elle a hérité des Lumières, elle n'est plus une école, mais juste un centre de formation, obéissant à des impératifs utilitaristes »[123] (p.10) (Annexe 2-Volume 2). Il nous semble que la retraduction française des compétences du SCCC européen renforce cette intention, le pilier « Esprit d'initiative et d'entreprise » ayant été réapproprié dans le respect de nos spécificités.

Comme nous avons pu le voir plus haut en relatant l'opposition entre pédagogues et républicains dans le cadre de l'introduction d'une APC en France, les enjeux sous-jacents au SCCC n'ont pas toujours été visibles et ne sont soulevés aujourd'hui par des chercheurs spécialistes de la question qu'au fruit d'analyses très approfondies.

Quand on dépasse les discours institutionnels prononcés face au grand public et que l'on se focalise sur les directives officielles comme celles du SCCC (Annexe 2-Volume 2) et que peu d'individus

122 DARCOS, Xavier, (2011), « École et Nation », in *Le Monde*, Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation » Mardi 1er mars 2011, *Site de l'Académie des sciences morales et politiques* (discours)

123 Extrait du SCCC, (2006), *Site éducation.gouv*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

lisent, on constate que les enjeux économiques qui président à l'introduction du SCCC en France sont révélés mais restent édulcorés et surtout relégués après l'objectif d'instruction, comme en témoigne cet extrait « si la transmission des savoirs est le principal instrument de la mission éducative de l'École, l'éducation nationale ne peut pas faire l'impasse sur l'insertion professionnelle des jeunes dont elle a la responsabilité (...) L'activité du Ministère est résolument tournée vers l'avenir dont la perspective s'impose à tous les acteurs du système. C'est bien en s'adaptant aux exigences du futur, en s'ouvrant sur la vie et les transformations du monde contemporain que l'éducation nationale est fidèle à sa mission première : préparer la jeunesse de France à relever les défis du 2ème siècle. »
L'intérêt de la nation et le socle de valeurs républicaines sont largement conservées dans un souci de prudence vis à vis des enjeux réels qui ont présidé au projet du SCCC, qui s'inscrivent largement dans un cadre international et qui modifie en profondeur notre modèle scolaire, nous y reviendrons.

Mais qu'en est-il dans la réalité? Comment ce discours politique pourrait-il convaincre les acteurs de terrain et la communauté de chercheurs du bien-fondé du SCCC en termes de justice sociale alors que toutes les réformes actuelles sur le plan éducatif vont à l'encontre de cette prise en charge en la reléguant aux acteurs de la communauté éducative sur le terrain? Sans compter que dans le même temps, ces mesures ont tendance, dans certains cas, à accroître les inégalités entre les élèves, notamment renforcées par une baisse drastique des moyens injectés dans l'éducation nationale?
Prenons un exemple concret qui illustre l'écart existant entre l'objectif recherché à travers ce dispositif et la présentation publique qui en est faite et qui permet de dévoiler pourquoi l'appropriation du SCCC est problématique. A propos de la manière dont les acteurs de terrain perçoivent la NVS (Annexe 28-Volume 2), inscrite dans les piliers 6 et 7 du SCCC, deux éléments au moins sont mis en avant par la communauté éducative pour démontrer que la mesure est révélatrice d'injustices sociales, contrairement à ce qu'elle prétend. D'abord, la NVS procède à un simple affichage des attitudes sans donner aux élèves les moyens de comprendre le sens de leur note. Elle ne résout pas par conséquent le problème des incivilités. Ensuite, elle récompense ceux qui s'engagent sur le plan civique mais pénalise ceux qui ne se consacrent qu'à leur scolarité et qui ne peuvent pas toujours s'investir dans l'école pour des raisons parfois personnelles. La NVS est considérée comme une mesure répressive, inadaptée et normalisante qui ne peut transmettre aux élèves des valeurs civiques : « *cette note elle appartient à ceux qui sont en mesure d'en comprendre les enjeux* » *(Français, V)* ; « *C'est complètement hypocrite la NVS, c'est considérer la violence comme un seul problème scolaire, or, la violence au quotidien ici comme on la vit, ce n'est pas seulement une problématique scolaire, c'est un tout, cela renvoie au projet de société qu'il y a derrière. Cela veut dire qu'on stigmatise la violence dans les collèges* » *(CPE, Co)*. C'est pourquoi les équipes éducatives remettent en question le bien-fondé de la NVS et du SCCC sur l'acquisition des savoir-être des élèves qui nie en réalité les inégalités et les injustices qu'ils peuvent subir et qui sont souvent indépendantes de leurs propres volontés. La communauté éducative déplore l'absence de décisions ministérielles pour gérer les incivilités alors que la tension est réelle « *Il y a une incompatibilité entre les enjeux du Ministère à instaurer cette note et les attentes de ceux qui, au quotidien subissent des incivilités dans des collèges ou une note n'apparaît pas à première vue comme un remède* » *(PA, Li)*. Les discours politiques abordent ces tensions et prétendent y remédier mais les faits prouvent que ce problème est nié et reporté sur les acteurs locaux pourtant démunis en termes de formation et de moyens pour les prendre en charge.
On peut comprendre les questions posées par la communauté éducative : les visées de la NVS sont-elles vraiment liées à la volonté de valoriser les élèves, à la volonté de réduire les inégalités sociales, à résoudre le problème de l'hétérogénéité des élèves ? Les instances ne cherchent elles pas davantage à repérer et classifier les élèves perturbateurs à des fins stratégiques d'orientation des élèves ? La manière dont les acteurs de terrain remettent en cause le bien-fondé de la réforme sur le plan de la justice sociale fait écho aux craintes que la communauté de chercheurs soulève à l'égard

du SCCC, mais les analyses de ces derniers éclairent ce que les enseignants perçoivent en ayant du mal à exprimer d'où viennent les problèmes.
Nous voyons bien comment la prise en charge individualisée des élèves à travers le SCCC n'exclut pas la sélection et la distinction des élèves. Cette analyse remet en cause le bien-fondé du SCCC comme référentiel « égalitaire » capable de doter tous les élèves, sans distinction, des bagages nécessaires à des chances égales de réussite. On peut d'ailleurs s'interroger sur le déficit d'explicitation des fondements et du fonctionnement du SCCC auprès de la communauté. Etait-il recherché volontairement par le ministre ? L'amalgame que les acteurs ont fait entre le SCCC et une approche constructiviste des apprentissages sert-il les intérêts du Ministère de l'éducation? Ne s'agit-il pas pour le Ministère de gérer la transition du modèle traditionnel transmissif français vers le SCCC ?
Nous partageons sur ce point les analyses de C. Laval (2011), pour qui le gouvernement tente de légitimer la nécessité de changer d'orientations managériales à l'école en mettant en avant la crise de l'école inégalitaire et bureaucratique et la nécessité d'un changement de modèle, celui au fondement du SCCC notamment.
C. Thélot, qui a présidé le grand débat sur l'avenir de l'école posait la question suivante dans son rapport (7) de 2004 : « l'école doit-elle privilégier la transmission d'une culture générale nécessaire à l'éducation de l'homme et aux progrès de la démocratie ou bien doit-elle faire de la formation et de l'insertion professionnelle des jeunes ses priorités ? C'est à cette question que nous allons maintenant tenter de répondre en éclaircissant la conception de la notion d'autonomie que le SCCC défend.

## 4.2 Les enjeux de l'autonomie aujourd'hui : entre employabilité et émancipation

Cette partie va tenter de prolonger l'analyse antérieure, en nous focalisant sur un autre point de confrontation particulièrement sensible, soulevé par les acteurs et qui concerne les finalités actuelles de l'école : doit-elle émanciper les élèves ou les insérer professionnellement? Nous l'avons vu, cette question se pose d'autant plus légitimement que l'introduction d'un nouveau référentiel scolaire dans les collèges, représenté à travers le SCCC, semble remettre en cause, d'après les chercheurs, le rôle émancipateur de l'école.
A travers quelle conception de l'autonomie défendue dans le SCCC, les instances politiques prétendent-elles rendre les élèves, futurs citoyens, responsables et autonomes? Comment les chercheurs tentent-ils de démontrer que le SCCC vise moins à « autonomiser » qu'à apprendre aux élèves à s'adapter à leur environnement à des fins de normalisation?
Il nous semble que les mutations structurelles de la société qui touchent le secteur de l'éducation sont mises en avant pour faire évoluer la professionnalité du corps des personnels d'éducation (vues dans le chapitre 1 (1.2)). Cela contribue à complexifier à la fois la mise en place de la NVS mais également la compréhension des finalités du SCCC pour les acteurs de la communauté (chapitre 3). Nous allons centrer nos analyses sur les points de dissensions autour du terme d'autonomie compris différemment par les acteurs selon trois axes que nous allons étudier.
- En premier lieu, nous nous intéresserons au concept d'autonomie vu comme « responsabilisation de l'élève » par rapport aux acquisitions de savoir, à son parcours et à son insertion professionnelle. Nous verrons que cette conception institutionnelle se confronte à celle des chercheurs et acteurs de terrain qui défendent l'idée que c'est à l'école de former l'individu à devenir responsable, ce statut n'étant pas inné.
- En second lieu, nous étudierons la conception de l'autonomie défendue à travers l'approche par compétences telle qu'elle est promue dans le SCCC. L'acquisition de ce socle apparaît, du point de vue des instances politiques, comme le modèle le plus adapté pour faciliter l'insertion professionnelle des élèves. D'une certaine manière cette approche rompt avec l'ancienne conception

attachée à la formation à la citoyenneté qui consistait à faire accéder les élèves à une approche critique du monde. La visée citoyenne préalable se transforme en visée instrumentale qui implique une certaine vision de l'autonomie fortement critiquée par les chercheurs.

### 4.2.1 L'autonomie vue comme la responsabilisation de l'élève

#### 4.2.1.1 La réussite personnelle et individuelle conçue comme la condition à l'adaptation au monde futur

Le rapport de la commission Thélot (2004) (Rapport 7), qui précède la promulgation de la Loi Fillon de 2005, la directive du SCCC, ainsi que les différents discours des instances politiques nationales et ceux des instances de régulation européennes et internationales (Union européenne, OCDE) constituent selon nous un corpus pertinent pour comprendre comment les instances décisionnaires, qui cherchent à légitimer l'intérêt de réformer le secteur éducatif sur le plan des savoirs, conçoivent la notion d'autonomie. Dans ce rapport (7), l'amélioration du « fonctionnement de l'École pour faire réussir tous les élèves » signifie « élever globalement l'éducation et la qualification de la jeunesse et faire réussir chaque jeune en fonction de ses capacités, de ses choix et de son mérite ». L'acquisition du SCCC par les élèves constitue un enjeu majeur pour assurer la poursuite des études et accéder à « une intégration sociale et à une vie personnelle réussies ». Au sens des hautes instances dirigeantes, l'école doit « armer tous les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement (...) qui permettent à chacun de faire des choix éclairés et d'exercer au mieux ses talents ». Le SCCC est dès lors conçu comme un nouvel enseignement devant permettre « la diversification des parcours et la découverte par l'élève de (leur) excellence propre » (p.20). Le référentiel se base sur l'égalité de l'offre scolaire conçue comme le moyen de voir les élèves réussir en fonction de leurs capacités et de leur volonté propre et non pas conçue comme un moyen de faire réussir tous les élèves grâce à un enseignement de base commun.
Ces différents extraits témoignent d'une certaine volonté de placer la réussite individuelle des élèves comme un élément central qui représente pour les instances politiques nationales et européennes le moyen d'apprendre aux élèves à développer leurs compétences et les mettre à jour à travers l'éducation et la formation tout au long de la vie[124](p.2). Le SCCC est à la recherche d'une nouvelle mission éducative, qui ne se contenterait pas seulement de faire acquérir une culture commune aux élèves mais au-delà de « préparer les élèves à une orientation réfléchie, en permettant à chacun de développer ses talents propres et de réaliser ses ambitions légitimes » comme le souligne le HCE dans son rapport (Rapport 10, p.44). Le pilier 7 du SCCC, intitulé « autonomie et initiative » définit l'autonomie dans la directive comme « une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale ». Les attitudes qui s'y réfèrent relèvent de « la motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser ». Les ambitions de ce nouveau référentiel scolaire sont éclairantes, chaque élève doit avoir « la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ».
Il nous semble que cette conception institutionnelle de l'autonomie, par ses concepteurs, revêt un caractère éminemment individuel en considérant d'emblée l'élève comme maître de ses choix. Cette nouvelle représentation du rôle de l'élève dans l'école, comme un agent responsable de lui-même,

124 *Education et formation 2010, Rapport national France 2007-Stratégies et actions des années 2005 et 2006* http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/france_fr.pdf
Tous les ans, les ministres de l'éducation des pays de l'Union et la Commission publient un rapport conjoint sur la situation globale de l'éducation et de la formation au sein de l'UE, comprenant une évaluation des progrès accomplis en vue de la réalisation des objectifs communs

est liée à la recherche d'une forme « d'adaptation ». En effet, un rapport[125] de l'OCDE sur le SCCC, daté de 2005, précise l'intérêt que les individus ont à détenir les compétences clés afin de « s'adapter dans un monde placé sous le signe du changement, de la complexité et de l'interdépendance ». La plupart des pays de l'OCDE accordent une grande importance à la flexibilité, à l'esprit d'entreprise et à la responsabilité personnelle. Les instances de régulation européennes attendent non seulement des individus qu'ils aient des facultés d'adaptation, mais également « qu'ils soient novateurs, créatifs, autonomes et capables de se motiver eux-mêmes ». Au cœur de ce nouveau cadre conceptuel, c'est la capacité des individus à « penser et à réfléchir pour eux-mêmes, ce qui est une expression de leur maturité morale et intellectuelle, et à assumer la responsabilité de leur apprentissage et de leurs actes » qui est recherchée (2005, p.10).
On comprend donc mieux dans quelle logique s'inscrit la notion de compétence qui cherche à rendre les individus autonomes à l'égard de leur parcours de formation. Pour l'OCDE, qui préconise vivement l'adoption du SCCC par les différents pays, « la capacité des individus et des pays de tirer parti des avantages de cette nouvelle économie de la connaissance dépend largement de l'éducation, des compétences, des dons et des aptitudes individuelles, c'est-à-dire de la qualité du capital humain »[126].

Les chercheurs travaillant dans les commissions de recherche de la FSU expliquent dans leur ouvrage (Laval, Clément, Vergne, 2011) que l'objectif qui vise à faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, reconfigure la gestion des systèmes éducatifs qui reposent désormais « sur le libre choix du consommateur-citoyen, la responsabilisation des individus, la performance entrepreuneuriale, érigés en règle morale » (p.24). La notion de capital humain, terme défendu et défini par l'OCDE comme « les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien être personnel, scolaire et économique »[127] (p.18) implique pour ces chercheurs de « repenser la façon d'être, de s'adapter et de s'investir ». Ce capital « oriente la conduite individuelle vers le développement du potentiel économique de chacun » (Laval, Clément, Vergne, 2011, p. 162). Les enjeux économiques globaux poursuivis par le cadre européen impliquent donc une nouvelle conception de l'autonomie vers la réussite personnelle et individuelle des individus et auquel le SCCC se propose de contribuer. Cette volonté de récompenser l'investissement personnel des élèves prouve que l'initiative et la responsabilité personnelle sont des qualités requises pour être reconnu aujourd'hui comme un individu compétent. En cherchant à individualiser les parcours de formation, l'approche par compétences du SCCC démontre qu'elle considère l'apprenant comme un être autonome et responsable avant même d'avoir été formé à l'autonomie. L'égalité, au sens ministériel repose sur l'autonomie des individus, vue comme dépendant des choix et relevant de la propre responsabilité des élèves par rapport aux acquisitions de savoir-faire et de savoir-être du SCCC, pour réussir leur parcours personnel et leur insertion professionnelle.

125 *La définition et la sélection des compétences clés*, (2005), OCDE
http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf
126 Synthèse de l'OCDE « Apprentissage tout au long de la vie et capital Humain », Aout 2007, *Site de l'OCDE*
Les Synthèses de l'OCDE sont préparées par la Division des relations publiques de la Direction des relations publiques et de la communication. Elles sont publiées sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.
127 *Du bien être des nations. Le rôle du capital humain et social*, (2001), OCDE, Paris, La documentation française, 140 pages

### 4.2.1.2 La promotion d'un « individualisme radical »

Certains chercheurs, auteurs du livre *La nouvelle école capitaliste* (2011), décèlent des incohérences des discours ministériels sur la réussite personnelle des individus. Ce groupe de chercheurs aborde par exemple la manière dont l'ancien président N. Sarkozy ainsi que le ministre L. Chatel, en présentant la réforme du lycée, « ont confirmé la place et la nature de l'orientation nouvelle, qui « trop élitiste » doit être « ouverte à tous les talents », active et éclairée » (p.190). Alors qu'à deux reprises dans ce chapitre nous avons pu prouver l'intérêt porté aux valeurs méritocratiques et individuelles, ces personnalités politiques tentent de rompre dans leurs discours avec ce socle de valeurs auprès de l'opinion publique en les présentant comme dépassées et s'opposant au concept d'égalité. Le SCCC est promu comme un référentiel en rupture avec l'instructionnisme français réservé à l'élite. Pour les chercheurs, cette stratégie discursive, vise à promouvoir le SCCC comme mettant à profit le potentiel de tous les élèves, selon leurs propres capacités. Dans la réalité, pour les chercheurs œuvrant au sein de la FSU, le gouvernement cherche à « euphémiser » leurs intentions, pour reprendre l'expression de P. Bourdieu.

Cette communauté de chercheurs tente également de montrer comment l'orientation actuelle, qui vise à faire acquérir les compétences du SCCC pour que chacun « s'oriente tout au long de la vie » selon les recommandations de Lisbonne, relie les enjeux scolaires avec ceux de l'employabilité. Partant de ce lien, l'institution éducative propose, à travers le SCCC, de gérer la difficulté scolaire sous la forme d'un contrat et d'engager les parties dans une obligation de résultats, rendant ainsi l'élève et l'enseignant individuellement responsables de la réussite ou de l'échec de l'élève (p.191). Pour ces auteurs, le « nouveau paradigme éducatif est dominé par un individualisme radical. La responsabilité individuelle est totale ». L'école actuelle « néolibérale » incite les élèves à devoir choisir un parcours de formation en « lien avec une stratégie que le sujet est censé mettre en œuvre » ce qui conforte et remet au goût du jour les analyses de P. Bourdieu et J.C Passeron (1964) sur les mécanismes de reproduction sociale. Pour ces auteurs, cette conception modifie la relation que l'élève entretient avec sa scolarité de la même manière que les finalités de l'école qui visent aujourd'hui à privilégier l'insertion professionnelle. La gestion individualisée du parcours des élèves cherche à les responsabiliser sur leur destin, « ses réussites et ses échecs relèvent désormais d'un usage stratégique personnel, judicieux ou défaillant, des compétences acquises et mobilisées pendant (leur) cursus ». Cette nouvelle conception de la responsabilité individuelle explique selon ces mêmes auteurs, comment le « mérite individuel » se recycle dans la politique néolibérale, « en lieu et place d'une politique redistributrice et correctrice des inégalités » ce que nous avons également pu constater précédemment (Laval, Clément, Vergne, 2011, p.192). De leur point de vue, « l'activation des conduites des individus, propres au gouvernement néolibéral, enjoint ceux-ci de se prendre en charge, d'être « individuellement » responsable, ces compétences doivent s'apprendre à l'école ». Cette autonomie est réinterprétée comme la capacité de faire les choix les mieux adaptés à ses intérêts dans un contexte de concurrence accrue (p.208).

Pour les spécialistes de cette question, l'individualisation des parcours à des fins d'employabilité constitue un des objectifs central du SCCC. Selon eux, la volonté au niveau des discours politiques de privilégier une conception de l'autonomie fondée sur la responsabilité individuelle permet à l'Etat et à l'école de se désengager de ses propres responsabilités sur le problème des inégalités en les reportant sur les acteurs (élèves et enseignants) eux-mêmes. Or, pour les chercheurs, comme pour les syndicats et les membres de la communauté éducative, l'élève au collège n'est pas un être autonome mais en formation à l'autonomie.

B. Charlot (1997) développe les mêmes points de vue que les chercheurs précédemment cités. Concernant l'autonomie d'un élève il souligne : « la construction par le sujet connaissant de son rapport au savoir qui lui est enseigné définit les conditions de son autonomie par rapport à ce savoir ». Pour lui, une telle construction « en appelle à la fois à l'expérience sociale et familiale de l'élève et à l'institution scolaire ». Ces acteurs s'opposent à l'idée d'une réussite qui ne dépendrait

que de la volonté personnelle des élèves comme en témoigne cette enseignante de français : « *Ils sont là pour progresser donc de toute façon un élève qui est là pour être autonome mais qu'on ne mène pas jusqu'à cette autonomie forcément va s'ennuyer et ne pas jouer son rôle d'élève comme il le devrait* » (Na). Le rôle socialisateur de l'école serait en ce sens réalisable par l'engagement commun et complémentaire d'un ensemble d'acteurs comme l'institution, les enseignants et la famille. Or, le report de cette construction socialisatrice sur les enseignants et les élèves bouleverse les finalités éducatives.

## 4.2.2 Un nouveau référentiel pour une nouvelle conception de l'autonomie

### 4.2.2.1 Les origines de la corrélation entre formation et économie

Les objectifs internationaux et européens en matière de SCCC et de formation tout au long de la vie sont liés aux enjeux économiques globaux, comme nous le montrerons, cette analyse nous permettra de mieux comprendre comment l'APC reconfigure les attentes de l'institution à l'égard des élèves sur le plan de l'autonomie. Ces instances (OCDE, Banque mondiale, OMC, UE...) préconisent tant sur le plan structurel que sur celui des contenus scolaires (SCCC), l'uniformisation des systèmes éducatifs européens à des fins de compétitivité. Une synthèse de l'OCDE[128] déclare en effet que les évolutions liées au monde du travail impliquent une reconfiguration des emplois que les spécialistes appellent « les « travailleurs du savoir » qui se répercutent sur les formations et l'enseignement. Ces changements doivent contribuer à la réussite économique des pays développés directement assujettis à la qualité du capital humain. C'est la raison pour laquelle les gouvernements attachent une importance croissante à l'éducation et la formation, « deux sources de croissance économique dont la mission n'a jamais été aussi stratégique ». L'actualisation des compétences des individus tout au long de leur vie constitue aujourd'hui un enjeu fondamental dans le sens où l'école doit assurer la formation de ce futur capital humain. D'où la corrélation de plus en plus évidente entre formation et « employabilité ». Une table ronde réalisée par les membres de l'UNESCO sur les enjeux de la formation, témoigne de ce lien : « l'importance croissante de la qualité de l'éducation ne saurait être séparée de la place particulièrement importante désormais accordée à la politique éducative et à la réforme de l'enseignement dans tout l'ensemble de la politique publique, notamment du fait du lien avéré entre résultats éducatifs et résultats économiques, du rôle joué dans le cadre de l'économie mondiale et de la construction des sociétés du savoir »[129].
Les Livres blancs sur l'éducation et la formation[130] (réalisés chaque année) permettent d'identifier les trois principales raisons qui président à la nécessité de changer le référentiel de l'enseignement et qui « transforment profondément et durablement le contexte de l'activité économique et le fonctionnement de nos sociétés ». Il s'agit de « l'avènement de la société de l'information ainsi que le développement de la civilisation scientifique et technique et la mondialisation de l'économie ». Ces trois mouvements structurels débouchent sur ce que les instances de régulation nomment « la société cognitive » (pp.5-7). Ce livre explique l'intérêt pour les futurs citoyens de développer leur aptitude à l'emploi sachant que « l'individu devra, de plus en plus, comprendre des situations complexes qui évoluent de façon imprévisible, mais dont la maîtrise devrait malgré tout être plus grande grâce aux progrès de la science ».
Les auteurs de *La nouvelle école capitaliste* confirment ces différentes tendances, ils identifient un ensemble de facteurs parmi lesquels : « la croissance des emplois de services, l'importance de

128 Synthèse de l'OCDE « Apprentissage tout au long de la vie et capital humain », Aout 2007, *Site de l'OCDE*
129 *Table ronde ministérielle sur la qualité de l'éducation* (1995), 32e session de la Conférence Générale, UNESCO, février 1995, Paris, 3-4 octobre 2003. 134972.pdf
http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=15505&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
130 *Livre blanc sur l'éducation et la Formation*, (1996), Enseigner et Apprendre, vers la société cognitive, Rapport de la commission, site de l'union européenne, doc409_fr, http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf

nouvelles techniques de communication, l'intégration des fonctions production/vente/après-vente dans les entreprises, et plus généralement les conditions symboliques minimales « d'intégration » dans nos sociétés » qui supposent selon eux l'acquisition d'un bagage scolaire minimal. Pour ces spécialistes, les nouvelles normes d'employabilité définies par l'OCDE ou par l'UE et illustrées à travers le SCCC reflètent cet ensemble de tendances macro qui encourage à « produire ce nouvel homme conforme à l'économie de la connaissance » et qui constitue pour eux l'enjeu de « la mutation néolibérale de l'école » (Laval, Clément, Vergne, 2011, p.83)

### 4.2.2.2 Le SCCC, fondé sur une approche par résultats

La réflexion sur la logique de compétences et les enjeux économiques dont elle dépend alimente une tendance de plus en plus marquée de nouvelles orientations de la formation selon deux axes comme en témoigne un extrait de la table ronde de l'UNESCO (cité précédemment). D' une part, il s'agirait de « savoir si les étudiants étudient bien ce qu'il faut en vue de mener une vie digne de ce nom dans un monde qui évolue rapidement ». D'autre part, la stratégie préconise de « contrôler les acquis durables et comparés des étudiants, y compris d'un pays à l'autre ». En effet, ce contrôle viserait à apprécier si les systèmes éducatifs préparent suffisamment bien « les jeunes à jouer leur futur rôle d'adultes en tant que citoyens novateurs et réfléchis, capables de pourvoir à leur subsistance et de contribuer au bien-être de leurs familles, communautés et sociétés ». La mise en œuvre du SCCC est présentée dans plusieurs rapports ministériels comme une occasion de faire entrer l'école dans un processus d'obligation de résultats en s'imposant comme un des outils de contrôle de la performance des écoles.
Les auteurs contributeurs des éditions de la FSU expliquent le rôle fondamental que L'OCDE et l'UE ont joué dans la concrétisation de la transformation des modèles éducatifs. L'OCDE est à l'origine de différentes enquêtes qui comparent les systèmes éducatifs des pays membres. Parmi elles, les enquêtes PISA qui semblent aujourd'hui représenter l'outil indispensable de diagnostic et d'aide pour les gouvernements sur l'efficacité, les dysfonctionnements de leurs systèmes mais également sur les réformes à entreprendre pour y remédier. Ces enquêtes ont pu légitimer une approche par les résultats grâce à la volonté de certains Etats membres de mesurer le rendement de ce secteur. L'UE, de son côté, a tenté de sensibiliser les Etats membres à réfléchir sur l'importance des nouveaux enjeux de l'éducation et de la formation en termes d'investissement stratégique pour l'emploi comme en témoigne la mise en place de la Méthode Ouverte de Coordination (MOC) qui impose aux Etats des objectifs concrets via des instruments précis. En outre, les chercheurs, qui ont analysé en profondeur les textes européens, précisent que les systèmes d'enseignement ont également fait l'objet d'une réflexion profonde dans le cadre de la « Stratégie Europe 2020 » qui place les compétences et la formation tout au long de la vie au centre des intérêts (Laval, Clément, Vergne, p.224). Pour ce groupe de chercheurs, les injonctions de l'Europe et les enquêtes PISA auraient servi d'alibi pour transformer les systèmes éducatifs. Le recours aux comparaisons internationales aurait « permis de dépolitiser les oppositions » entre « réformateurs et conservateurs » du système d'enseignement « pour en faire le résultat d'une nécessité inéluctable » comme nous avons déjà pu le voir plus haut (Laval, Clément, Vergne, 2011, p.234). En effet, les résultats de la France dans le cadre de PISA ont mis en avant les difficultés du système éducatif sur le plan non pas des moyens injectés, mais de l'optimisation de ces moyens. Ce retournement aurait rendu légitime, selon l'analyse des chercheurs, une autre forme de pilotage de l'organisation de ce secteur et de son contenu vers l'adoption d'un SCCC au service d'une logique de compétences et d'employabilité.
En outre, ces chercheurs constatent que la logique de compétences est partie prenante de la culture de résultats. Pour eux, cette logique s'apparente désormais à un moyen pour rendre les individus compétents et surtout aptes pour être préparés au mieux aux futures évolutions caractérisées par une forme d'incertitude (pp.212-220). Les individus doivent donc posséder un éventail de compétences

pour relever les défis complexes du monde d'aujourd'hui[131] (OCDE, pp.7-10).

### 4.2.2.3 La corrélation entre l'approche de l'autonomie et celle de « capital humain »

Le Livre blanc de l'éducation et de la formation (précédemment cité) constitue un document éclairant pour comprendre les nouvelles conditions d'accès à l'emploi et l'évolution du travail auxquelles sont exposés les individus. « La mondialisation des échanges, la globalisation des technologies et, en particulier, l'avènement de la société de l'information ont augmenté les possibilités d'accès des individus à l'information et au savoir ». Le chômage et les bouleversements techniques conduisent les instances politiques à s'interroger sur le rôle à donner à l'éducation initiale. Ces deux facteurs mettent à l'épreuve le système en place, le milieu économique cherche à déployer « une capacité permanente d'évolution des actifs, à travers un renouvellement des connaissances techniques et professionnelles fondé sur un socle solide de culture générale. » Ainsi, le Livre Blanc encourage à faire « du niveau de compétence atteint par chacun un instrument de mesure de la performance individuelle, dont la définition et l'usage garantissent le plus possible l'égalité des droits des travailleurs ». Même si les auteurs du Livre blanc disent ne pas vouloir réduire la formation à « une offre de qualification » (pp.4-5), l'ensemble de ce rapport renforce le lien entre l'éducation, la formation et l'emploi, en faisant des politiques de formation et d'apprentissage des éléments fondamentaux pour améliorer l'emploi et la compétitivité nationale.
Tous ces phénomènes entraînent une modification des compétences qui nécessitent de la part des individus un effort d'adaptation « en particulier pour construire eux-mêmes leur propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là » (p.7). Pour les instances de régulation européennes, c'est par l'éducation et la formation que les individus maîtriseront leur avenir et assureront leur épanouissement et ce en partie parce que « la faculté de renouvellement et l'innovation dépendront des liens entre la production du savoir dans la recherche et sa transmission par l'éducation et la formation ». La diversification et l'interdépendance sont conçues comme des tendances à adopter « pour vivre en intelligence avec ce nouvel environnement ». Le rapport cite, par exemple, la nécessaire adaptation des individus aux nouvelles technologies ou au volume grandissant des informations. Les propos tenus réclament également l'intérêt général des individus et leur conscience collective par rapport à la croissance économique, la protection de l'environnement, la prospérité et l'équité sociale.
D'autres rapports comme celui de la Table ronde des industriels européens[132] (1995) se placent dans la même ligne de pensée sur le bien-fondé de la nécessaire adaptation de la formation à l'emploi, tout en cherchant à rassurer l'opinion en affichant, dans les discours, ne pas se situer dans une approche utilitariste : « la mission fondamentale de l'éducation est d'aider chaque individu à développer tout son potentiel et à devenir un être humain complet, et non un outil pour l'économie » (p.12). L'idée de ce rapport européen (1995) consiste à mettre en avant une formation polyvalente fondée sur des connaissances élargies scientifiques, littéraires et philosophiques, développant l'autonomie et incitant à « apprendre à apprendre » tout au long de la vie, une formation indispensable à la compréhension du monde.
Pourtant, dans ces deux rapports (Livre blanc et Table ronde), le développement de l'aptitude à l'emploi et à l'activité constitue un enjeu fondamental et prioritaire : « dans le monde moderne, la connaissance au sens large peut être définie comme une accumulation de savoirs fondamentaux, de

131 *La définition et la sélection des compétences clés*, (2005), Site de l'*OCDE*, http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf
132 *Rapport de la Table ronde des industriels européens*, (Février 1955), ERT, Bruxelles
La Table ronde des industriels européens (European Round Table, ERT) est un groupe de lobbying créé en 1983 par É. Davignon auprès de la Commission européenne, le Conseil des ministres ou encore le Parlement européen. Il rassemble les 45 plus grandes entreprises européennes, situées dans 18 pays de l'UE.

savoirs techniques et d'aptitudes sociales. C'est une combinaison équilibrée de ces savoirs, acquis par divers réseaux d'information, qui donne la connaissance générale et transférable la plus propice à l'emploi ». L'éducation de base, telle qu'elle est définie et telle qu'il convient de l'établir aujourd'hui dans ce rapport consiste à « trouver un bon équilibre entre l'acquisition des savoirs et les compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même ». « L'aptitude à l'emploi d'un individu ainsi que son autonomie et sa capacité d'adaptation sont liées à la façon dont il pourra combiner ces différentes connaissances et les faire évoluer ». Ici, l'individu devient « l'acteur et le constructeur principal de sa qualification ». Ces différents extraits prouvent à quel point le rapport entre l'élève et la formation est en train de changer, la formation consiste à rendre l'individu « apte à combiner les compétences transmises par les institutions formelles et les compétences acquises par sa pratique professionnelle et par ses initiatives personnelles en matière de formation ». Ces capacités impliquent une diversification de l'offre éducative, le développement d'expériences pré-professionnelles...autant de changements permettant au futur employé de construire et développer son aptitude à l'emploi et de mieux maîtriser son parcours professionnel. Autant de changements qui permettent aussi aux employeurs de mieux évaluer les compétences réellement acquises par l'individu auditionné. Dans ce contexte mouvant, les compétences dont les individus ont besoin pour atteindre leurs objectifs sont plus complexes qu'auparavant. Du point de vue de l'OCDE, Il ne suffit plus que les individus maîtrisent certains savoir-faire bien définis, mais qu'ils développent leur capacité réflexive ce dont est chargé le DeSeCo[133] (Définition et Sélection des Compétences). En effet, cette institution a pour mission d'identifier les défis économiques futurs et d'édifier un cadre conceptuel qui définit les compétences à détenir. Ce dispositif est un outil de décision politique, en particulier dans la définition des attentes en termes de compétences. Chaque pays s'y réfère en fonction de ses spécificités et compte tenu des évolutions sociétales (pp.7-10)[134]. La DeSeCo exige des individus des facultés d'adaptation, « mais également qu'ils soient novateurs, créatifs, autonomes et capables de se motiver eux-mêmes. ». C'est pourquoi « le socle français s'articule autour de quatre notions, « la compétence comme objectif général d'acquisition, les connaissances, les capacités, les attitudes comme éléments constitutifs de la compétence. » Prenons un exemple concret, par exemple, la manière dont le SCCC envisage la maîtrise de la langue française (p.9) (Annexe 2-Volume 2). Au sens du SCCC, cette compétence repose sur la connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de l'orthographe. Mais « la connaissance de ces règles ne serait rien sans la capacité d'écrire, de lire, de s'exprimer à l'oral – faute de quoi les élèves seraient dépositaires d'un savoir mort, formel, inutile ». Autrement dit, l'école doit former des élèves capables de tirer parti des connaissances pour les mettre à profit dans les situations de la vie courante. C'est dans ce sens que le SCCC conçoit l'éducation comme un « bagage » à partir duquel les individus sont capables « de s'adapter à des contextes différents, capable de bâtir des projets, capable de choisir. »

Cette illustration relative à l'acquisition d'une compétence en langue française exprime l'ambition du projet qui consiste à donner les moyens aux élèves d'utiliser le savoir dans des situations concrètes et diverses grâce à l'école, et ce tout au long de la vie. Que recouvre de fait une telle ambition ? Si « l'autonomie dans la formation continue consiste bien à comprendre la société pour être agent du changement et construire son propre savoir » comme le soulignent M.J Barbot et G. Camatarri (1999, p.172), chercheurs en sciences de l'éducation, « le but est bien d'affronter la réalité et non pas d'adapter l'individu au marché » comme l'OCDE cherche à le promouvoir ainsi que les directives européennes actuelles. D'où notre interrogation sur la manière dont ce référentiel participe à la construction du capital humain et prépare les esprits en vue de les conformer à cet objectif.

Le pilier 7 du SCCC intitulé « autonomie et initiative » définit dès lors le concept d'autonomie

133 Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), Site de *l'OCDE*
http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm
134 *La définition et la sélection des compétences clés*, (2005), Site de *l'OCDE*

comme la capacité des élèves « de juger par eux-mêmes, de se prendre en main ». L'autonomie et l'esprit d'initiative devraient permettre aux élèves de concevoir des projets, de les mettre en œuvre, et d'innover, dans un monde où « l'innovation incessante est le moteur du progrès » (Annexe2-Volume 1).

### 4.2.2.4 Quand l'approche de l'autonomie sert l'« employabilité »

Le sociologue R. Normand porte un regard global sur ces mouvements, il nous a confié au cours d'un entretien (Annexe 18-Volume 2) l'importance pour l'Europe de limiter le taux d'abandon à l'école pour augmenter le taux d'emploi et la force de travail productive européenne. L'enjeu démographique constitue selon lui un enjeu très important pour maintenir la compétitivité de l'Europe, d'où l'intérêt d'adapter le référentiel scolaire aux différents élèves pour que la formation des compétences couvre un spectre large, aussi large que l'ensemble des besoins en main d'œuvre. Les Commissions européennes comme Lisbonne abordent en effet le défi démographique comme un enjeu de compétitivité. L'important au niveau de l'Education nationale est, dans cette optique, de réguler l'éducation en fonction de l'employabilité. Pour des chercheurs militants comme C. Laval, les compétences à acquérir aujourd'hui ont pour unique objectif d'être employable sur le marché et adaptable tout au long de la vie, flexible, mobile pour réagir face à l'instabilité de l'environnement. Les objectifs de l'école doivent correspondre dès lors aux évolutions de la société, ce qui n'est pas sans comporter de réels dangers de son point de vue.
Pour T. Lamarche (2006), l'éducation actuellement est envisagée comme un secteur économique en construction. D'après ses analyses, la maîtrise des savoirs devient fondamentale pour trouver un emploi (en tant qu'individu) et pour déjouer la concurrence en tant qu'entreprise ou en tant que pays, ce qui exerce une tension entre la logique publique et économique dans le cadre de la formation.
De manière unanime, les chercheurs qui travaillent autour des mutations du secteur éducatif, et plus particulièrement sur les changements qu'implique l'APC sur les finalités de l'école contestent le virage pris en matière d'éducation. Les nouvelles directives européennes en matière de formation ont tendance à accroître une forme d'utilitarisme en éducation. Ces tendances inquiètent tant elles remettent en cause comme nous l'avons déjà dit les finalités de l'école sur le plan de la transmission d'une culture commune aux élèves à des fins d'émancipation. De cette remise en cause découle une autre question : en quoi l'APC vise moins la formation des citoyens que l'adaptation de la main d'œuvre aux besoins du tissu industriel et économique?

Comme nous l'avons analysé, le discours ministériel reste vigilant, il tente de gommer l'approche utilitariste et de légitimer le bien fondé du SCCC en proclamant vouloir donner les moyens à tous les élèves sans exception de maîtriser les outils leur permettant de faire leurs propres choix. Ainsi, la conception de l'autonomie et de l'épanouissement de l'individu semble être respectée dans un sens qui vise à doter les futurs adultes d'un esprit critique et non pas simplement d'un ensemble de compétences techniques.
Un article sur le SCCC rédigé par M. Gabayet[135], formateur en centre académique explique la provenance, la formation et l'intérêt d'adopter une APC. Il approuve et promeut le SCCC qui « permet à l'élève de savoir ce qu'il sait, sait faire ou sait être, ce qu'il ne maîtrise pas et doit acquérir. A ce titre, il instaure une pédagogie de contrat et centre l'élève avec précision sur les apprentissages, lui proposant des objectifs prioritaires ». Pour l'auteur, « il contribue à la clarté cognitive, à dissiper les malentendus sociocognitifs portant sur les enjeux des tâches et activités. Il fournit le substrat nécessaire au développement d'une réflexion sur ses procédures et processus d'apprentissages et leurs objets (métacognition) ».

135 GABAYET, Maurice, (2009), « Le SCCC », Espace Ressources, 9 Juin 2009, in *site de l'académie de Lyon* http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/spip.php?article208

Or, c'est justement sur ce point que la communauté de chercheurs s'interroge et tente de démontrer que la visée utilitariste de l'APC prend le pas sur la recherche d'émancipation des individus. Pour P. Meirieu et M. Gauchet (dans leur interview donnée par N. Truong, 2011) cette approche ne permet pas de donner aux élèves une culture de base visant à entraîner leur esprit critique. « L'école est prise dans ce grand mouvement de déculturation et de désintellectualisation », raison pour laquelle les élèves ne perçoivent plus l'intérêt d'apprendre alors même que les auteurs constatent à juste titre que ce désintérêt contredit totalement la volonté des instances européennes de pénétrer dans une société de la connaissance. Pour eux, découper le savoir ne permet pas de comprendre le monde. P. Meirieu assimile la compétence à une transaction qui réduit la transmission des savoirs à un rôle secondaire, il accuse l'APC de relever d'une forme de « productivisme scolaire ». M. Gauchet converge vers ce même positionnement et affirme que « de même qu'aucun métier ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer, aucun savoir ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour le maîtriser. Les compétences graphiques, scripturales, orthographiques, grammaticales suffisent-elles pour entrer dans une culture lettrée ? Je n'en crois rien, car entrer dans l'écrit, c'est être capable de transformer les contraintes de la langue en ressources pour la pensée ». Ces deux auteurs s'opposent fermement à l'idée d'une simple juxtaposition de compétences variées qu'ils assimilent à « des savoirs techniques reproductibles » et à des « capacités invérifiables » qui ne contribuent pas à émanciper les élèves conformément à leur vision des finalités éducatives. Ils dénoncent la manière dont les instances nationales utilisent les enquêtes PISA en privilégiant une approche purement économique dont l'issue se réduit à la recherche de performance. Pour P. Meirieu, le principal clivage auquel se rapporte l'APC « se situe entre ceux qui chargent l'école de transmettre une somme de savoirs techniques garantissant à terme l'employabilité du sujet, et ceux pour qui l'école a une vocation culturelle qui dépasse la somme des compétences techniques qu'elle permet d'acquérir ». L'analyse partagée, portée par ces deux auteurs appartenant pourtant à des courants différents sur la pédagogie entre autres, remet en cause le bien-fondé du SCCC, notamment vis à vis de la finalité de ce référentiel qui ne cherche pas à développer l'autonomie des élèves telle qu'ils la conçoivent. Pour eux, la visée citoyenne antérieure se transforme en visée instrumentale. L'exigence de formation à la compréhension du monde portée par l'école jusqu'ici se réduit à l'exigence de former des compétences dans le sens « d'être capable de s'adapter » au contexte industriel et économique, être conforme au monde de l'entreprise. Pour la communauté de chercheurs, réduire l'individu à un ensemble de compétences implique l'abandon du projet de l'égalité et de formation à la citoyenneté et risque de renforcer la dualisation de l'école. L'autonomie s'apparente dès lors à une forme d'employabilité à des fins d'insertion dans le monde du travail. C'est pourquoi, les chercheurs prétendent que l'APC cherche à normaliser plus qu'à émanciper ou autonomiser les élèves.

Pour d'autres aussi, comme M.J Barbot et G. Camatarri (1999) « l'autonomie dans la formation continue consiste à comprendre la société pour être agent du changement et à construire son propre savoir » (p.172) mais dans le but d'affronter la réalité et non pas de s'adapter au marché comme certains consultants cherchent à le démontrer avec les nouvelles injonctions européennes actuelles. C'est pourquoi des sociologues comme F. Dubet et D. Martuccelli (1996) pour lesquels l'école comme institution formant des acteurs sociaux adhérant aux normes et des « sujets autonomes et critiques, des citoyens rationnels et libres » (p.12) disparaît au profit d'une école ressemblant à un marché où se joue des stratégies visant à s'approprier des qualifications scolaires plus ou moins rares ». Dans ce contexte, l'apprentissage de rôles sociaux clairement établis ne fait plus sens dans une société qui évolue. C'est la capacité à maîtriser l'expérience scolaire qui importe, et qui passe par la combinaison de « l'intégration de la culture scolaire, la construction de stratégies sur le marché scolaire, la maîtrise subjective des connaissances et des cultures qui les portent » (p.13).

Les chercheurs à l'origine de l'ouvrage sur *La nouvelle école capitaliste* approuvent ces critiques. Leurs analyses cherchent à démontrer que les nouvelles normes « cognitives et subjectives » imposées au travailleur de l'entreprise impliquent une nouvelle conception de la formation

« regardée comme un moyen d'entretien permanent de l'employabilité » dans un contexte d'incertitudes. (Laval, Clément, Vergne, 2011, p.84). Ces auteurs assimilent la notion de compétence à un « marqueur de la réforme ». Les élèves doivent prouver dans leurs parcours qu'ils peuvent acquérir et actualiser leurs compétences et les transférer dans tous les domaines. Voilà comment ce groupe de chercheurs perçoit la notion d'autonomie sous l'APC, comme une aptitude au changement qui assure le lien entre la nouvelle condition salariale et les nouvelles normes de la formation. De fait, les prescriptions ne sont plus définies en termes de tâches à accomplir mais en termes de savoir-être pour orienter les conduites. Par exemple, la NVS, inscrite dans les piliers 6 et 7 du SCCC nous a permis de constater qu'elle contribuait moins à former à la citoyenneté qu'à mesurer la conformité des élèves au règlement intérieur dans la réalité des situations. Les chercheurs n'hésitent pas à comparer cette nouvelle normalisation des pratiques à un retour aux pratiques tayloristes. Pour eux, « la nouvelle utopie néolibérale, consiste dans l'injonction contradictoire faite aux salariés de se comporter en sujets de leur travail tout en étant de plus en plus des objets dans leur emploi » comme en témoignent les nombreuses modalités de contrôle du travail (pp.90-92). Ils analysent comment la logique de compétences s'est imposée dans le patronat pour recomposer le rapport salarial selon trois enjeux : la prise en compte du savoir-être et du savoir-faire, l'implication subjective et personnelle du salarié dans son métier pour mieux accepter l'obligation de résultats et le report sur la responsabilité du salarié lui-même de sa capacité à entretenir son employabilité. Ces normes ont permis l'individualisation de la gestion des salariés en transformant le salarié en salarié « entrepreneur », jugé sur ses résultats et devant gérer les risques qu'il prend sur le plan professionnel en adoptant une attitude responsable comme si il pouvait maîtriser tous les risques, y compris ceux qui ne dépendent pas de lui. Pour eux, la logique de compétence, dictée par l'Union européenne, s'impose comme la nouvelle norme pour appliquer dans l'école ce qui s'est passé dans les entreprises. Les élèves sont soumis à une redéfinition totale de leur rapport à l'école et plus largement de la conception qu'ils doivent avoir d'eux-mêmes.

Pour la communauté de chercheurs, réduire l'individu à un ensemble de compétences concourt à abandonner les valeurs républicaines de notre modèle scolaire traditionnel et risque de renforcer la dualisation de l'école. N. Hirtt[136], interprète cette dualisation de la façon suivante: « au sommet, un enseignement supérieur et technique hautement performant, mais doublement contrôlé par le patronat : au titre de futur employeur et au titre d'investisseur dans les services éducatifs marchands. En dessous, un enseignement de base pour tous qui restera largement public, mais dont la mission première aura changé. Il ne lui appartiendra plus d'apporter aux jeunes un bagage commun de connaissances et de culture, mais bien de leur faire acquérir les compétences de base nécessaires à l'exercice d'un emploi peu qualifié ou à un recyclage permanent. ». Pour lui, l'instruction, c'est-à-dire l'acquisition des connaissances nécessaires à la maîtrise de la société technicisée, appartient aux seuls cadres chargés d'assurer cette maîtrise ; quant à l'éducation, elle reste à donner à ceux qui ne seront que des exécutants de cette société, exécutants soumis aux lois du marché, marché de l'éducation et marché du travail.

Ainsi, si les discours politiques cherchent à « euphémiser » les intérêts économiques de ce SCCC, nos analyses constatent deux dimensions concomitantes actuellement à l'œuvre en France, un modèle transmissif traditionnel et une APC en référence aux injonctions européennes qui tend à soumettre l'école aux besoins de compétences du monde économique, approche qui rentre en tension avec la logique civique propre au service public.

H. Arendt (1989) résume clairement les tensions dans lesquelles l'école est prise et qui sont plus que jamais d'actualité. L'éducation assume à la fois la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant et la continuité du monde. Elle précise que ces deux finalités « ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit ». L'École est à la fois conservatrice, au sens de la conservation de la société humaine, et formatrice au sens où elle permet à chacun d'être dans le monde.

136 HIRTT, Nico, (2000), « A l'ombre de la table ronde des industriels », *Cahiers d'Europe* n°1, 2000, pp.14-20

## 4.3 La NVS, une note interrogeant les mécanismes de l'évaluation

Jusqu'ici nos analyses ont interrogé les finalités recherchées par l'introduction de la NVS qui semble-t-il visent moins à former à la citoyenneté qu'à rendre compte des attitudes des élèves par rapport à des normes non explicitées. Il nous semble important à présent de préciser que les difficultés et divergences d'interprétation de l'APC sont également liées à la notion d'évaluation. En effet, la mise en place d'une logique de compétences pour évaluer le savoir être des élèves sous-tend une conception de l'évaluation de type « formatif ». Or, les mises en application de la NVS reposent toujours sur une approche normative de l'évaluation (vue dans le 4.1). C'est pourquoi l'évaluation constitue un second point de débat soulevé par les acteurs de terrain.
Si l'idée d'évaluer le comportement n'est pas nouvelle (code de conduite), la NVS n'en constitue pas moins une nouvelle manière de considérer l'attitude et même le rôle des élèves.
Un certain nombre de questions restent en suspens : Pourquoi les acteurs éprouvent-ils des difficultés à appliquer une approche formative de l'évaluation ? Alors même qu'ils la défendent ? Comment peut-on caractériser l'évaluation NVS ? Pourquoi les acteurs persistent-ils dans une application normative de la note et quels sont les risques engendrés par ce type d'évaluation ? Quels critères sont mis en avant ? Comment l'acte d'évaluer le comportement des élèves est-il perçu par les chercheurs et vécu par la communauté éducative et les élèves eux-mêmes ? Pourquoi l'institution cherche-t-elle à rendre compte des attitudes des élèves ?
Dans cette partie nous mettrons en regard :
- Le positionnement des acteurs de terrain, des chercheurs et inspecteurs sur l'évaluation normative française, telle que le corps enseignant est habitué à la pratiquer. Nous verrons notamment quels risques peut représenter l'usage d'une note chiffrée comme c'est le cas pour la NVS.
- Des effets de stigmatisation, de sélection et de contrôle social, semblent être sous-jacents à cette mesure du point de vue de ces acteurs. Pour ces raisons, nous verrons que l'ensemble des acteurs convergent vers l'idée d'adopter une approche formative de l'évaluation, sur le plan théorique. Car en pratique, telle qu'elle est réappropriée et utilisée en France, l'évaluation formative suscite des divergences de positionnement.

### 4.3.1 Une évaluation normative critiquée

#### 4.3.1.1 Une tradition normative de l'évaluation

Un rapport ministériel sur l'évaluation des acquis (Sage, 2005) (Rapport 9) des élèves revient sur les origines de l'évaluation. Avant les années 70, la « notation » jugeait la conformité des connaissances restituées et le comportement des élèves (note « de conduite » ou « de morale »). La notation permettait également de classer et comparer les élèves entre eux, afin de susciter « l'émulation ». Ce système renseignait les autorités scolaires et les parents sur les mérites ou démérites de chaque élève et permettait ainsi des sanctions publiques comme les prix, les tableaux d'honneur, les félicitations ou les blâmes, mais aussi le passage en classe supérieure (récompense) ou le redoublement (punition). Le rapport contextualise ce système d'évaluation inscrit à l'époque dans le débat classique de la pédagogie traditionnelle qui opposait les partisans de la contrainte (les élèves travaillent par obligation) à ceux de l'émulation (les élèves travaillent parce qu'ils sont stimulés par l'esprit de compétition). Le rapport explique que les autorités académiques françaises ont choisi l'émulation, justifiant ainsi le recours aux classements (Sage, 2005, p.9). Après les années 70, de nouvelles approches défendent une « explicitation des critères de jugement, une plus grande adaptation des instruments d'évaluation à ce qu'on veut évaluer, une plus grande rigueur méthodologique » faisant apparaître la notion « d'évaluation ». C'est en grande partie grâce aux études docimologiques notamment réalisées par H. Piéron (1934), que l'intérêt de l'évaluation s'est déplacé sur les progrès des élèves à travers la pédagogie par objectifs. Cette nouvelle approche

permet d'évaluer tant les élèves que l'action pédagogique, voire l'ensemble du « système de production » conformément à la volonté générale de mesurer l'efficacité de l'enseignement et de l'action éducative à l'école (Sage, 2005, p.8). L'objectif de ces nouvelles théories consistait alors à répondre à la question de savoir « si les élèves issus de l'école élémentaire savaient suffisamment lire, écrire et compter pour suivre avec profit l'enseignement de la classe de sixième » et non plus de savoir s'ils avaient atteints les objectifs du programme.
Il existe aujourd'hui quatre types d'évaluation dans le système scolaire d'après une Etude du BIOP[137] (Rapport 11)
- L'évaluation sommative (dite aussi normative) vérifie régulièrement l'état des savoirs acquis par les élèves, généralement par une note. Elle situe les performances de l'élève par rapport à une norme (10/20) et compare les résultats. Elle donne lieu à des moyennes permettant de faire un bilan.
- L'évaluation certificative certifie l'acquisition d'un examen comme le brevet (Kitabgi, Dain, 2009, p.11).
En France, les évaluations « sommative et certificative » sont les plus pratiquées même si l'évaluation formative commence à s'étendre souvent de manière isolée (pp.13-14). En accordant une place centrale aux notes et aux moyennes, ce type d'évaluation privilégie le contrôle et le classement des performances scolaires des élèves plus que le souci pédagogique de les faire progresser. L'évaluation normative est également associée à une vision de l'éducation centrée sur l'acquisition de savoirs scolaires et de connaissances disciplinaires plus que sur les compétences transversales comme le promeut l'Union européenne avec le SCCC.
- L'évaluation formative, préconisée par de nombreux chercheurs, permet de mesurer et de faire mesurer à l'élève ses progrès en utilisant l'erreur comme un outil pédagogique. Elle est intégrée aux apprentissages. Elle situe l'élève pour le faire progresser ce qui implique un suivi personnalisé plus important que le contrôle des acquis. Les notations sont indépendantes d'une logique de classement. Elle peut recourir à l'autoévaluation dans sa forme la plus aboutie pour amener les élèves à devenir acteur de leur apprentissage.
Le BO présente la NVS comme une évaluation formative, qui valorise les compétences grâce à la prise en compte de critères conformément à l'APC défendue dans le SCCC. Or les pratiques observées révèlent une application sommative et certificative de cette note en s'intégrant dans la moyenne générale avec les autres disciplines d'enseignement et pour le brevet.
- Reste enfin l'évaluation diagnostic, justifiée à des fins de pilotage, qui apprécie le niveau des élèves et de la classe généralement en début d'année pour que l'enseignant construise des pratiques pédagogiques adaptées au niveau des élèves.

137 KITABGI, Sylvène ; DAIN, Michèle (dir.), (2009), *L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation?* Etude réalisée par BIOP, centre d'orientation de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (Rapport 11)
Le BIOP est le centre d'orientation professionnelle du centre d'orientation de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. Au-delà d'une aide à l'orientation scolaire, sa spécialité est l'orientation tout au long de la vie, puisque le BIOP est aussi un centre de bilans de compétences pour les salariés de tout âge.

### 4.3.1.2 Les limites de la fiabilité de la note

Comment la communauté de chercheurs, spécialiste de l'évaluation perçoit-elle les usages de l'évaluation normative?
Peu d'acteurs de la communauté éducative, de chercheurs et d'inspecteurs reconnaissent la pertinence de l'évaluation « sommative » qui place la note au cœur du système d'évaluation français. La syndicaliste N.C avec laquelle nous nous sommes entretenue (Annexe 29-Volume3CDROM), pense qu'« *il faudrait qu'on supprime les notes dans le système français au moins jusqu'au collège* ». Si certains spécialistes de l'évaluation comme C. Thélot, A. Barrère, ou P. Merle, peuvent trouver un intérêt à l'idée de « noter » pour valoriser les élèves, ils défendent l'évaluation de type « formative » par compétences, qui peut se traduire ou non sous forme de note mais dont la démarche pédagogique dépasse le simple affichage d'une note chiffrée.
Les études docimologiques ont largement démontré la limite de la fiabilité des notes. L'étude du BIOP, citée plus haut identifie et résume ces différents biais : mécaniques (loi de gauss, ordre des copies), subjectifs (différence de perception des enseignants inconscientes, image d'eux-mêmes et de celle qu'ils ont des élèves), des biais scolaires (type d'établissement, niveau des élèves (pp.26-27)).
Pour P. Merle (1996 ; 2004), qui a beaucoup travaillé sur la question des biais professionnels, la notation permet soit disant d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences acquises des élèves, les évaluations des enseignants sont donc jugées fiables et sans effet sur la réussite et sur la démocratisation, ce qui pour l'auteur est fort contestable vu l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques. « Le paradigme de l'exactitude de la note se distancie des pratiques effectives. Dans le cadre d'une sociologie interactionniste, la notation doit être conceptualisée comme le résultat de contraintes contextuelles et de négociations explicites et implicites entre maitres et élèves, comme un arrangement évaluatif » : arrangement au niveau de l'établissement (adaptation des notes en fonction du type d'établissement), au niveau de la classe (bonne volonté des élèves ou décision d'un contrôle en plus en cas de mauvais comportement), au niveau des élèves considérés individuellement (travail supplémentaire par exemple, prise en compte des progrès des élèves), arrangement du maitre par rapport à lui (propre expérience scolaire), arrangements qui intègrent des dimensions relationnelles et didactiques. D'autres spécialistes comme P. Bressoux et P. Pansu (2003) distinguent deux profils types d'enseignants, ceux portés par un désir d'égalité et de promotion des plus faibles comme les enseignants rencontrés dans les collèges V et Ce, ceux tournés vers la volonté de sélectionner une élite comme le collège privé de P : « *ici, l'élève passe un contrat quand il est recruté, il doit s'engager, lui et sa famille, à être mature et investi par rapport à une obligation de résultats mais du coup, l'élève sait ce qu'il fait là et sait qu'il doit travailler, c'est peut-être aussi ce qui fait un peu défaut au public, ce rappel de contrat* ». (CPE, P). P. Merle (1996) explique que les biais d'évaluation se font à l'insu des correcteurs. Même si les notes obtenues sur l'ensemble de la scolarité révèlent un niveau scolaire représentatif du travail de l'élève, cela n'exclue pas l'influence de ces facteurs.

Nous retrouvons certains de ces biais dans les observations menées dans les collèges investigués (Annexe 28-Volume 3-CDROM) et dont certains membres de la communauté éducative témoignent tant sur le plan des différences de conception de leur métier, de la discipline, de la pédagogie...Certains collèges ont tenté d'innover avec la NVS là ou d'autres appliquent la note sans convictions ce qui prouve que chaque collège a établi une approche de la NVS conformément à ses spécificités et ses convictions (chapitre 3).
A titre d'exemple, en ce qui concerne les écarts de perception, alors que nombre de collèges soulignent le chantage qu'implique les bonus scolaires valorisant l'investissement des élèves, le CPE d'un collège, qui se définit comme « un manager », encourage et tolère ces pratiques : « *Pour les gamins qui décrochent, souvent ils aiment les clubs et les ateliers slam...et quand on voit qu'ils*

*n'adoptent pas leurs comportements d'élèves à ce qu'on demande, pour qu'ils remontent leurs moyennes NVS, on les prive de ces clubs jusqu'à ce qu'ils nous prouvent leur envie de le réintégrer et leur note remonte. On ne leur donne pas accès à ce club si dans les 15 jours on avait fixé moins de 5 retards et ils savent que si on dépasse cela, l'atelier foot lui sera interdit et souvent, ça a un impact important cette privation parce que scolairement, ils sont en échec mais dans ces ateliers ils se sentent revalorisés, forts. Ils comprennent aussi que ce n'est pas dans leur intérêt de faire des bêtises et que ces ateliers se méritent et que le talent ne suffit pas pour eux à y aller, il faut aussi savoir se comporter correctement. L'intérêt premier il est là, après si ils ont conscience qu'ils auront 2 points de plus tant mieux! Je préfère un élève qui pense comme ça qu'un élève qui s'en fiche mais c'est le cas et le risque d'une note, avec la note c'est une manière de penser qu'on impose de fait, le calcul » (CPE, Ce)*. Ce témoignage confirme l'influence d'un des biais évoqué plus haut, celui de l'image que l'enseignant a de lui-même et des élèves qui sont en situation de décrochage.

### 4.3.1.3 La subjectivité des critères

En ce qui concerne la NVS, il nous faut souligner trois points révélés lors de nos observations de terrain. D'abord, la NVS pose un problème de mesure, c'est une note de comportement qui a pour seul point objectif les retards ou absences mais qui reste dominée par la subjectivité en ce qui concerne les autres critères (civisme, attitudes positives ou négatives...). Ce premier point souligne la différence entre l'évaluation des « savoir-être » et celle des acquis fondamentaux.
Ensuite, la démarche adoptée pose un problème de détermination de critères, puisque chaque établissement définit les critères adaptés au profil de son collège, alors même que la NVS est comptabilisée pour le brevet, examen national. Cette absence d'uniformisation des grilles d'évaluation et des pratiques qui en découlent interroge également sur les possibilités de comparaisons entre les établissements.
Enfin, pour la communauté éducative, une note ne peut modifier les attitudes concernant le respect de l'autre. Nous avons pu le prouver dans le premier point de ce chapitre 4, la plupart des démarches adoptées n'impliquent pas l'élève dans l'autoévaluation de son attitude, et de ce fait celui-ci n'a pas une réelle connaissance de cette grille. Que signifie alors cette note pour l'élève?

Des chercheurs comme M.J. Barbot et G. Camatarri (1999) défendent l'idée que l'évaluation est essentielle dans un processus de formation comme moyen de contrôle intermédiaire et final et comme instrument de définition du processus d'apprentissage (p.107). Pour eux, elle est également utile à la motivation. Mais leurs analyses tendent à prouver que les pratiques d'évaluation en France sont encore loin d'un processus de formation visant à valoriser l'autonomie dans l'apprentissage de l'apprenant ou encore d'exprimer des valeurs démocratiques comme vu précédemment.
L'évaluation traditionnelle présente pour eux trois défauts : « elle mesure quantitativement des contenus au détriment des aspects qualitatifs de l'apprentissage. Elle transforme la mesure des contenus appris en paradigme de l'évaluation en général. La synthèse numérique prévaut sur des modalités analytiques de formulation de jugements évaluatifs y compris non quantifiables au motif qu'elle garantit l'objectivité ». Cette analyse est très révélatrice des constats que nous avons effectués à l'égard du manque d'effets de la NVS sur le plan des apprentissages.
Dans une majorité de cas, la NVS fait l'objet d'une évaluation « répressive » qui part de 20 et à partir de laquelle l'enseignant PP et le CPE retirent des points individuellement sur la base d'un ensemble de critères non respectés par les élèves, qui ne connaissent pas la grille dans le détail. La NVS est ensuite inscrite sur le bulletin, sans aucun commentaire et sans que l'enseignant, sauf demande de la famille ou de l'élève lui-même (ce qui est très rare), ne justifie cette note auprès d'eux.
Pour le chercheur D. Verba, avec lequel nous nous sommes entretenue (Annexe 19-Volume 2), la NVS n'a aucun sens « si elle n'est pas assortie d'un commentaire interprétatif, vu le contexte et la

position des professeurs, elle est encore plus dégradée ».
Une enseignante s'interroge sur le sens d'une note chiffrée : « *si un élève a 15 en NVS parce qu'il a été absent une fois et parce qu'il a oublié son matériel une autre fois…bon ça veut dire quoi au juste, qu'il est non assidu et étourdi ?» (Français, Pi).* Une CPE affirme que « *n'importe quel pédagogue pense que les notes ne sont pas un outil, ce n'est pas comme ça qu'on fait murir un élève » (CPE, Co).*
Pour la syndicaliste du SNES également enseignante d'EPS (Annexe 29) : « *la note invite à ne réfléchir que par la note, à ne prendre en compte que le chiffre, ce qui en soit ne sert à rien. Le système marche beaucoup sur cette auto prédication, malheureusement. L'idée c'est de mettre sur le papier ce qu'ils doivent apprendre, comment ils doivent l'apprendre, avec quelle persistance, quelle durée ? La note occulte ce débat-là* ».
En effet, en ce qui concerne les élèves[138], qu'il s'agisse des très bons élèves comme des moins bons, nous constatons qu'ils ont une certaine connaissance des critères relatifs à la NVS quel que soit leur niveau (6$^{ieme}$ ou 3$^{ieme}$) comme ces deux élèves de 4$^{ème}$ et de 6$^{ième}$ nous le confient : *«Il y a des points en moins, si on fait des bêtises comme les observations, les retards, le comportement en classe, si on ne participe pas par exemple et les absences. Et après on fait la moyenne de tout ça, cela fait une note qui va dans la moyenne, c'est une note sur 20, il y'a 10 points pour les retards et 10 points pour le comportement, On peut gagner des points en plus si par exemple si on a bien écouté en classe » (StG).*
Pour autant, cela ne signifie pas qu'ils connaissent le sens de leur propre NVS, noyée dans une moyenne générale qui ne rend pas compte des points retirés, sachant qu'ils n'ont pas accès à la grille. C'est pourquoi quand ils parlent de leur NVS, ils font des suppositions : « *moi je savais pas pourquoi j'ai eu 13 en fait, c'était pas détaillé, le truc c'est qu'on a une note et c'est à nous de savoir pourquoi on à cette note* » ; « *Je ne savais pas pourquoi j'avais cette note en fait, je sais que j'avais fait une ou deux bêtises mais de là à avoir une note aussi basse, je ne pensais pas parce que je n'ai pas eu de remarques donc j'étais surprise quand même qu'ils ne me préviennent pas quand ils n'étaient pas contents » (Pi)* ; « *des fois, même, quand tu n'arrives pas en retard et tout, que tu ne fais rien, que tu es calme tu n'as que 15 de NVS, tu ne sais pas pourquoi? T'as pas le maximum quoi alors qu'on ne t'as rien dit* » *(Directeur)*
Une parent d'élève interrogée nous « *avoue (d'ailleurs) également ne pas connaître du tout ce sur quoi les enseignants se basent. Je n'ai pas la moindre idée du pourquoi mes enfants ont telle note, je suppose que c'est les bavardages, le respect* ».
C'est pourquoi, dans un article du magazine du SNES[139] N. Charlier dénonce la mise en place de la NVS « qui tend à figer une attitude sans prendre la mesure de son ambivalence ». La NVS ne constitue pas un remède à l'autorité. Tous les acteurs ignorent cette note. Pour le SNES, la NVS porte à confusion en faisant croire qu'il suffit d'être sage pour réussir alors que les familles non initiées aux enjeux scolaires ne savent pas toujours que « c'est le rapport au savoir qui est déterminant ».
Pour M.J. Barbot et G. Camatarri (1999), l'évaluation peut d'ailleurs être utilisée comme un instrument de pouvoir sur le plan cognitif et disciplinaire ce qui empêche l'apprenant de développer une forme d'auto évaluation. Nombreux en effet sont les acteurs de notre échantillon qui utilisent la NVS comme une punition, même de manière inconsciente. Or, ces deux chercheurs défendent l'idée que l'autonomie passe par l'auto évaluation qui implique une redéfinition des rôles pour encourager

138 Nous avons interrogé 26 élèves dans le cadre de notre enquête. Nous devons préciser que seuls 12 entretiens nous semblent exploitables dans le sens ou certains entretiens ont eu lieu en groupe et que les élèves ont eu du mal à se livrer. Il nous faut préciser que rares sont les collèges qui nous ont autorisé à interviewer les élèves car il aurait fallu une autorisation de l'académie que nous n'avions pas. Mais certains chefs d'établissement appartenant à 5 collèges ont pris la responsabilité de nous laisser mener des entretiens individuels avec les élèves et ce sont les 12 entretiens qui nous paraissent les plus pertinents. Ils sont situés en Annexe 28-Volume 3-CDROM)
139 CHALIER. Nina, (2009), « comprendre et transformer l'école », *magazine syndical du SNES* n°810, 3 mars 2009

une attitude réflexive et progressive de l'apprenant (p.111). Ils préconisent de faire porter l'évaluation sur tout le processus d'apprentissage, en éliminant le verdict et en cherchant à interpréter l'erreur. Toutefois, l'enseignant doit de leur point de vue garder son rôle d'évaluateur en s'efforçant de définir des critères transparents dont l'apprenant devra s'emparer dans son auto évaluation. Or, la NVS prouve que non seulement les critères ne sont pas explicités et ré-expliqués chaque année mais que la grande majorité des enseignants ne laisse ni les élèves ni leur famille consulter la grille d'évaluation personnelle qui les concerne. Tout comme la part de la NVS en conseil de classe est minimisée pour éviter les contestations des familles. En outre, ceux qui ont recours à une approche plus formative de l'évaluation de la NVS, comme le collège V, ne vont pas aussi loin dans la démarche. Un travail sur la participation et l'intégration de l'élève dans la définition des critères et dans son processus évaluation est effectivement réalisé pour servir l'apprentissage des élèves. Mais l'explication orale des écarts entre l'évaluation faite par l'enseignant et l'autoévaluation des élèves eux-mêmes ne se limite généralement qu'aux très mauvais élèves, à défaut de temps. De plus, au-delà de cette démarche, la NVS débouche sur une note chiffrée, dans le bulletin et fait rarement l'objet d'un suivi personnalisé sur la poursuite d'objectifs.
A la limite, nous pourrions dire que le collège Na est un des rares collèges, qui en refusant de mettre une NVS chiffrée et en remplaçant son procédé par un système de lettre, tente une approche formative sans note en limitant les effets pervers de la notation chiffrée, remplacée par trois compétences, mais là encore, c'est une initiative personnelle du chef d'établissement, à laquelle les enseignants refusent de participer ce qui en limite la portée éducative. Aucun élève ne connait véritablement le sens de son évaluation.
Même si l'autoévaluation était préconisée dans le cadre de la NVS de manière informelle, comme le souligne le rédacteur du rapport Herbeuval (rapporteur du premier et unique bilan de la NVS à ce jour) que nous avons rencontré (Annexe 16-Volume 2) : « si la communauté éducative fait son travail correctement et si il y a acceptation des élèves dans le processus, il y a quand même dans ce domaine, à mettre les élèves dans un système d'autoévaluation ou au moins un système d'évaluation piloté par le CPE ou les professeurs. A partir de là, cela peut être un outil d'amélioration du comportement ». Cette démarche, par ailleurs non formalisée, a rarement eu lieu en partie parce que l'intérêt de la NVS n'a pas été unanimement reconnu et partagé. De plus, l'approche formative des apprentissages nécessite du temps et une formation adaptée pour les enseignants eux-mêmes, habitués à une tradition de l'évaluation normative et peu volontaires à cause d'une absence de moyens, raison qui justifie un rejet de la mesure qui ne conduit pas à introduire une démarche d'apprentissage.

### 4.3.1.4 La confusion entre approche « critériée » de la NVS et évaluation formative

Pour R. Normand, qui porte un grand intérêt aux travaux internationaux sur l'évaluation, l'idée de mettre en place une évaluation critériée comme dans le cadre de la NVS ne suffit pas à améliorer la réussite des élèves aux tests, parce que les anglo-saxons se sont aperçus que si on ne partage pas les objectifs de l'évaluation avec les élèves, si on ne leur explique pas les critères, ils ne peuvent s'améliorer. C'est pourquoi les anglais cherchent à développer des formes d'autoévaluation des élèves, conçues comme des outils de développement de leur personnalité, pour que l'évaluation réponde à la question vers où les élèves vont et comment ils y vont et non où ils en sont. R. Normand souligne que la France est loin d'avoir adopté ce cheminement, il précise « qu'on est même pas dans une évaluation sommative d'intelligence puisqu'on est dans la notation », de fait cette évaluation « a des effets stigmatisants » (Annexe 18-Volume 2).
L'hypothèse et la remarque faite par cet auteur sur la NVS nous permet de bien comprendre en quoi la réappropriation d'une approche formative non explicitée est complexe, ceci d'autant plus que notre mode de fonctionnement traditionnel de type normatif est encore très ancré dans les pratiques.

Comme les analyses de M.J. Barbot et G. Catimarri (1999) le montrent, une confusion règne entre évaluation critériée et formative et évaluation notée et sommative. Il ne suffit pas d'établir des compétences et de déterminer un certain nombre de critères pour évaluer les élèves et pour assimiler cette approche à une évaluation formative. Or, en France on alimente la confusion entre les deux systèmes. Inversement ce n'est pas parce qu'on note que l'évaluation a du sens.
En réalité, si les élèves ne sont pas associés à la construction des critères qui servent à les évaluer sous forme de note ou non, et si ils n'en comprennent pas le sens, l'évaluation n'a pas d'effets sur les apprentissages et les enseignants ne peuvent s'y référer.
Un des inspecteurs interrogés nous a fait part de sa volonté de voir les personnels d'éducation, dans le cadre de la NVS dépasser l'aspect chiffré : « il faudrait que l'enseignant le dise, nous te félicitons par rapport à ton comportement d'ensemble. Ce serait bien que pour la NVS il y ait un petit commentaire sous forme d'un entretien, que le CPE ou l'enseignant puisse prendre le temps de discuter avec les élèves dans un entretien (…). Or, c'est quelque chose qui n'est pas fait ». La NVS ne fait pas l'objet d'un suivi formatif des apprentissages (Annexe 16-Volume 2).
D'ailleurs, une majorité d'élèves interrogés prétend que la NVS ne leur a pas été expliquée à l'école mais qu'ils ont reçu en classe un papier sur la NVS à distribuer à leurs parents. A la question : « *Qui te l'a expliqué?* Ils ont répondu *: « C'est personne, j'ai reçu un papier avec les parents. Le PP nous a donné une feuille il y a deux semaines à donner à nos parents. On a lu, j'ai compris tout de suite mais le PP n'a pas expliqué il a dit juste pour la NVS vous verrez avec vos parents pour qu'ils vous expliquent » (StG) ; « Moi je l'ai vu sur le bulletin l'an dernier, je ne savais même pas ce que c'était, avec mes parents on a vu une NVS. La première fois je ne savais pas ce que c'était » (StG)*. Ces extraits (Annexe 28-Volume 3-CDROM) nous permettent d'avancer l'idée que si les élèves méconnaissent le sens de leur note, c'est aussi parce qu'ils n'en ont pas toujours été bien informés en amont par les équipes éducatives.
Pour autant, l'inspecteur reporte l'explicitation comme la détermination des modalités de l'évaluation NVS sur les enseignants alors que les équipes éducatives n'ont bénéficié d'aucune formation pour apprivoiser une telle démarche qui requiert un véritable apprentissage pédagogique et méthodologique, raison pour laquelle ils se sont retranchés dans des pratiques normatives de l'évaluation comme nous l'avons vu dans le chapitre 3.
Nous comprenons mieux quels changements institutionnels devraient être opérés auprès des professionnels pour préparer les acteurs à une telle révolution « formative ». Pour R. Normand, les enseignants croient que l'on tend vers une approche formative avec le SCCC et les compétences transversales alors que selon lui, le « Ministère renforce la logique d'évaluation sommative en laissant les enseignants sans formation à l'évaluation » (Annexe 18-Volume 2).

### 4.3.2 Les effets de l'évaluation chiffrée

Après avoir éclairci les différents éléments propres à l'évaluation et saisi la complexité de ce type de démarche, nous allons maintenant nous focaliser sur les effets de l'évaluation normative, telle qu'elle est pratiquée dans le cadre de la NVS par les acteurs de terrain. Nous souhaitons préciser que par effets, nous entendons évoquer les risques liés à la manière dont la note peut stigmatiser certains types d'élèves et contribuer à leur démotivation. Ensuite, nous nous intéresserons aux finalités accordées aux résultats scolaires, celles-ci influençant la sélection et l'orientation des élèves. Enfin, nous terminerons par une des conséquences de la NVS, soit la normalisation et le contrôle qu'elle exerce sur les élèves. Pour cela, nous solliciterons les travaux des chercheurs pour analyser les constats effectués dans les chapitres précédents. Qu'est ce qui permet aux chercheurs d'affirmer que l'évaluation normative perdure en France ? Comment interprètent-ils l'intérêt que pourraient avoir les instances politiques à conserver un tel système ?

### 4.3.2.1 La note, source de démotivation

De nombreuses études montrent que l'évaluation sommative par notation, quand elle est pratiquée de façon scolaire et peu pédagogique, nuit à l'estime de soi de certains élèves mais aussi à leur investissement dans les apprentissages (Kitabgi, Dain, 2009, pp.45-46). C'est ce que révèle l'étude du BIOP qui remet en cause la pertinence de la notation pour rendre compte de compétences plus larges (personnelles, extra-scolaires, professionnelles). Nous accordons à crédit cette idée dans la mesure où l'utilisation prescriptive et répressive de la NVS par les acteurs, démontre les limites de l'apport d'une note chiffrée sur un bulletin sans commentaire, ni accompagnement éducatif pour réguler les incivilités.
P. Merle, P. Bressoux et P. Pansu ont mis en évidence l'importance que peuvent avoir des pratiques évaluatives fondées sur une grande qualité pédagogique pour mobiliser et encourager la réussite scolaire des élèves. Selon eux, l'important pour les élèves est que leurs performances soient évaluées de façon juste et constructive dans la mesure où les mauvaises notes, assimilées à des sanctions, sont mal vécues par les élèves en difficultés (Merle, 2004). Or, la manière dont l'évaluation scolaire est pratiquée en France comporte un jugement de valeur qui tend à hiérarchiser les élèves en fonction de leur valeur scolaire, stigmatisant notamment les plus faibles comme l'expriment ces trois enseignants :
*« Pour celui qui n'a pas de souci, la NVS est un motif de satisfaction supplémentaire, c'est gratifiant. Par contre, pour celui qui a des soucis, c'est un motif d'insatisfaction supplémentaire, donc c'est absurde parce que cela a une influence mais pas sur ceux qui posent problème et pour lesquels il faudrait mettre en place des solutions concrètes, la NVS n'a aucune utilité » (HG, StG) ; « Généralement, en ce qui concerne les cas lourds, on retrouve des absences fréquentes, un travail non fait et un comportement déviant. Dans ce cas, la NVS ne pallie pas le comportement de ces élèves, elle les met devant un constat » (SEGPA, V) ; « La NVS consiste à rendre officiel ce que certains enseignants répètent oralement : t'es pas bon à l'école et en plus ton comportement est pénible, en gros je ne peux plus rien pour toi … » (PA, No)*
Ces situations peuvent conduire certains élèves à rejeter le système de note et le système scolaire dans son ensemble, puisqu'ils éprouvent un sentiment de dévalorisation accru comme le constatent certains enseignants : « *ça peut même dans certains cas avoir un effet pervers parce certains élèves en décrochage peuvent rechercher la mauvaise note volontairement pour aller contre le système et aussi pour se conforter dans l'idée qu'ils ne sont pas dans le système » (Français, Pi).*
Les entretiens menés avec certains élèves prouvent que de leur point de vue, la NVS a peu d'effets sur les élèves dits perturbateurs « *dès fois ça change rien du tout, il y en a qui font exprès d'avoir une mauvaise note* » ; « *ils font des concours quand les profs disent la mauvaise NVS, ils rigolent et se moquent » (StG)*. Elle semble en revanche plus influente sur les bons élèves « *les profs en ont marre du bruit, ça compte dans la moyenne donc pour nous c'est quand même important si on a des bonnes notes et avec les parents ça calme aussi* ».
En fait, le rapport du BIOP démontre que l'évaluation centrée sur les performances scolaires induit des situations de comparaison démobilisatrices, susceptibles de jouer un rôle dans l'absentéisme et le décrochage scolaire, alors que l'évaluation centrée sur les apprentissages motive les élèves qui ont le sentiment de progresser (Rapport 11, p.59).
Le directeur du collège GSV se montre très critique sur l'importance prise par la note aux yeux du système et des parents : « *je n'utilise pas la NVS, une note n'est en aucun cas un outil, tout ceux qui l'utilisent comme un outil de sensibilisation se trompent* » ; « *Dès que l'élève rentre dans le système scolaire, on lui met la note dans le biberon scolaire après on s'étonne que les parents ne se contentent que de la note. La note c'est un arbre énorme qui cache la forêt, quand on dit à un gamin qu'il a 12, on dit que tout va bien. On ne sait pas pourquoi, on ne connait pas ses acquis mais il a plus de 10. C'est tellement simpliste alors que si on dit ce trimestre en français, il devrait acquérir telle ou telle compétence, sur les 10, il en a 3 là, on prend le problème à l'envers, on part de ce qu'il*

*sait et pas de ce qu'il ne sait pas. De la maternelle à la fac, on régresse pédagogiquement. Le bulletin, c'est tout ce qui intéresse les parents « Mr B, vous ne donnez plus le tableau avec les moyennes générales? », ils veulent voir où se situe leurs enfants » (Directeur, GSV).*

Pour la communauté de chercheurs spécialiste des questions d'évaluation M.J. Barbot, P. Merle...l'évaluation par notation pervertit l'acte éducatif car c'est un système sous tension qui peut être à la fois source d'injustice et d'exclusion.

En prenant l'exemple du rôle de délégué, P. Merle (2010) met l'accent sur l'expérience négative de la participation de l'élève face à la liberté individuelle de l'enseignant[140]. Selon lui, les élèves aspirent à deux types de revendications à l'école, centrées sur l'organisation du travail et l'évaluation qui renvoient au maintien de leur statut d'élève. « L'élève définit ce qu'il est par rapport à sa valeur scolaire, les deux ne peuvent donc pas être dissociées du statut d'élève citoyen au risque de constituer une négation des conditions identitaires nécessaires à la participation des élèves ». Ainsi, si le droit d'expression est reconnu aux élèves, les instances règlementaires pour exercer ce droit ne permettent pas son expression en démontrant la faible influence des décisions, des espaces démocratiques et de la participation qui leur est laissée, notamment par crainte des répercussions de ces revendications par les élèves. Pour le sociologue, les élèves subissent des pratiques humiliantes qui s'opposent à l'émergence d'une conscience démocratique chez les élèves et qui accroit leur sentiment d'injustice conduisant certains élèves à un rejet de la culture scolaire alors que la citoyenneté est indissociable du sentiment d'appartenance des élèves à la communauté scolaire. L'injustice peut provenir d'un manque de compréhension de l'individualisation de la sanction, des exigences particulières de l'enseignant, de l'hétérogénéité des pratiques dans des situations similaires, du manque de visibilité de tout ce qui se passe en classe... Dans le cadre de la NVS, quand nous avons posé la question de savoir si les élèves demandaient la justification de leur NVS auprès des enseignants, ils ont généralement été surpris comme si cela ne se faisait pas, comme-ci cette demande allait être assimilée à une remise en cause du bien-fondé des décisions de l'enseignant, ils n'osent pas : « *on aimerait bien demander pourquoi on a cette note mais on va nous dire à ton avis? » (Ce) ; « bah je n'ose pas en fait, si ils ont mis cette NVS, elle ne va pas changer », « je n'ose pas parce que personne ne demande pourquoi on a cette note* » *(StA)*. Pourtant, plusieurs élèves soulignent des incompréhensions liées à l'absence de justification de leur NVS : « *pour les élèves violents, ils perturbent les cours et c'est la classe qui est sanctionnée, on est puni à cause d'eux, ça ne se fait pas. Il y a 2 jours, un élève a jeté un bout de gomme sur un professeur, on en a eu marre, on l'a balancé au prof, tout le monde et il a dit non ce n'est pas moi et on a eu une punition collective » (Pi).* Un autre élève fait état d'un sentiment d'injustice lié au fait qu'il prétend faire attention à son comportement mais que l'enseignant continue à le cataloguer comme un élève perturbateur comparativement à son attitude de début d'année « *Il y a des profs qui ne s'occupent pas de savoir si la personne fait des progrès en fait, il y a des profs, ils te voient une fois faire une bêtise, on dirait que toute l'année, c'est bon tu paies ta bêtise » ; « moi je trouve qu'on dirait qu'on est catalogué dès le début de l'année et qu'après si on se range bah c'est pareil, on est vu de la même façon* » ; « *j'aimerais qu'il y a ait moins d'injustices, les professeurs ils se font une idée des élèves juste au début de l'année alors qu'on change, ils ne voient pas les progrès et si t'es gentil au début de l'année et que tu deviens pénible, on dirait qu'ils ne voient pas » (Ce).*

Le sociologue D. Verba (Annexe 19-Volume 2), nous explique lors de l'entretien que « l'échec scolaire est source de souffrance individuelle et collective, manifestée par la délinquance, les incivilités, le vandalisme, la dépression, etc... En produisant de la disqualification, l'école fabrique de la violence symbolique, à l'origine de nombreux passages à l'acte ». Pour lui, dire qu'un comportement mérite 12/20, n'a aucun sens » sans une justification de la part de l'enseignant « parce que c'est le moment où la note peut se transformer en commentaire explicatif et ou toute la violence stigmatisante qui émerge de la note peut devenir quelque chose de peut-être un peu plus constructif

140 MERLE, Pierre, (juin 2010), « Élève et citoyen : des statuts inconciliables ? », Séminaire co-organisé par les laboratoires ERDESS et Théodile-CIREL, Genève, *à paraitre*

à digérer ». Selon lui, les élèves acceptent d'autant mieux la remontrance qu'ils ont confiance en la parole de l'enseignant qui a un moment donné est aussi capable de les valoriser. « L'élève doit ainsi intégrer le fait que c'est la copie qui a 5, et non pas lui qui vaut 5 ».
Pour illustrer ces propos, il aborde une des scènes du film *Entre les murs* à travers une séquence significative avec un élève *Soulémane*, qui apprend par la déléguée du conseil de classe que les profs avaient dit de lui qu'il était « limité ». D. Verba explique qu'on va voir qu'au cours de la journée petit à petit il va passer à l'acte, il va être renvoyé, il va passer en conseil de discipline et on voit bien toutes les humiliations finalement que subissent ces enfants à l'école qui produisent ce que Bourdieu appelle « la violence symbolique ». Pour lui, il faut être capable de contrôler cette coercition ou cette violence en la compensant avec la capacité d'écoute et de dialogue des élèves. D'ailleurs, d'après lui, cette approche pédagogique concerne autant les bons que les mauvais élèves qui ont tous besoin de donner un sens à leurs résultats. Tout comme ce directeur de collège le déplore « *on a une facilité déconcertante à dire à un élève que ça ne va pas mais pour trouver des choses positives! On est dans du répressif alors qu'on devrait être dans du constructif » « A partir du moment où on note ce qui n'est pas bon, on part du principe que ce n'est pas la peine de noter ce qui est bon. Pourquoi ne pourrait-on pas faire l'inverse, notons ce qui est bon pour inciter l'élève à retrouver ce qui ne va pas » (Directeur, GSV).*
Une enseignante de 30 ans d'expérience dénonce l'absence de pédagogie dans l'usage qui est fait de l'évaluation par la note : « *je vois des 2 en dictée ça veut dire quoi? Il y en a qui ne maîtrisent pas la grammaire, d'autres le vocabulaire, d'autres la conjugaison, il veut dire quoi ce 2 ? Est-ce que l'élève a sa place dans ce 2 ? Qu'est-ce qu'il doit en faire ? Est-ce que la démarche derrière ne devrait pas être de dire bon pour la prochaine fois tu révises tout tes accords et tu vises le 5 ? La NVS est à l'image de ce 2 ! L'école sera une violence symbolique à laquelle les élèves renverront une violence verbale et physique tant que l'école ne fera pas ce travail-là* » *(HG, Na).*

### 4.3.2.2 Une stigmatisation des mauvais élèves au service d'une forme de repérage

R. Normand situe la NVS et l'évaluation normative plus généralement « dans une logique d'étiquetage » en sachant que l'élève s'identifie à la note et se désintéresse de la démarche d'évaluation elle-même (Annexe 18-Volume 2).
L'exemple de la séquence du film expliquée par D. Verba produit deux effets. D'une part, elle amène l'intéressé à intérioriser l'image de soi que lui renvoie la société et ainsi à se définir lui-même comme déviant. D'autre part, elle limite ses possibilités de continuer à agir dans le cadre légal. La stigmatisation fait donc entrer l'individu dans un processus de déviance. Certains enseignants constatent en effet que certains élèves sont prisonniers de leur statut de mauvais élèves qu'ils cherchent à affirmer : *« on a des élèves en gros échec scolaire qui sont dans la négation complète donc pour eux à la limite si ils peuvent avoir la plus mauvaise note possible, ils sont contents (SEGPA, V) ; « Certains élèves à qui je mets 8, ils me disent, bah non madame, moi je voulais 2...c'est une fierté dans ces cas-là en SEGPA » (SEGPA2, V) ; « Plus ils ont une note basse plus oui, ils se confortent dans leur statut de mauvais élèves » (Français, V).*
Un enseignant questionne la responsabilité de la note sur l'attitude des élèves : « *Il y a une tradition enracinée dans ce corps de métier, mais une question se pose : est-ce qu'un outil statistique qui présente un caractère de déshumanisation, n'est pas quelque chose qui justement pousse à la faute? » (HG, Na).*

### 4.3.2.3 La note au service du « fichage » des élèves

Les chercheurs auteurs de *La Nouvelle école capitaliste* (2011, p.204) analysent également le traitement réservé à ces cas « déviants », ils s'attachent à la question de la surveillance qui éclaire selon eux « les vices du nouveau projet d'orientation ». Ils précisent ainsi que malgré des propositions gouvernementales pour améliorer l'insertion des jeunes en difficultés dans la vie active (exemple du Plan jeune 2009[141]), « l'orientation par défaut de ces élèves consiste à les inscrire dans le monde de l'entreprise » comme en témoigne les efforts réalisés pour redorer la formation professionnelle. Ce groupe de chercheurs met en avant un paradoxe : « comment les jeunes les plus dépourvus des compétences présentées comme indispensables à la réussite dans le monde du travail vont-ils parvenir à trouver un maître d'apprentissage qui a toute les latitudes pour choisir et sélectionner d'autres jeunes mieux formés et plus disciplinés? » Dans un système que les chercheurs caractérisent comme étant conçu pour les plus performants, le traitement comportemental et social des élèves en difficulté tend à les considérer comme dangereux, nécessitant la mise en place de dispositifs spécifiques et adaptés au repérage et à une certaine forme de normalisation. Ils prennent entre autres comme exemple les bases de données informatiques crées par le gouvernement qui croisent des données éducatives, sociales et pédagogiques concernant les cas difficiles, données par ailleurs échangeables entre institution scolaire, sociale et policière. Pour eux, la création de ces logiciels constitue les prémices de la mise en place d'un système de contrôle social dans la mesure où ces bases sont consultables en dehors de l'institution scolaire sans que la famille en soit informée. Ils s'appuient également sur le niveau européen, engagé dans une véritable lutte pour gérer le problème des sorties du système scolaire des élèves sans qualification qui alimentent les chiffres du chômage. Les membres de la FSU se montrent critiques sur la manière dont ces différentes mesures de repérage sont mises en place, ceci d'autant plus que ce type de dispositif ne résout pas la question de l'échec scolaire puisqu'il ne s'attache pas aux raisons qui poussent un élève à rejeter l'école. Ainsi, ils défendent l'idée que « l'échec scolaire, l'absentéisme, le décrochage ne sont plus en plus considérés comme des déficits à traiter sur le plan scolaire, comme c'était le cas dans le régime scolaire centré sur l'acquisition de connaissances, mais comme des anormalités comportementales ayant valeur de prédiction de la délinquance » (2011, p.206). La volonté de détecter les délinquants dès la maternelle en fournit une preuve parmi d'autres. Les chercheurs expliquent que l'on passe « d'une déficience scolaire à une déviance socio-économique qui comporte un risque de traçabilité exhaustive, voire de profilage psychologique et social, l'orientation se confond alors avec la prévention / répression des déviances de comportement ». Le livret électronique des compétences, les fichiers de l'éducation nationale (base élèves, Sconet) tout comme la NVS pourrait revêtir un tout autre usage que celui affiché, visant en réalité à orienter et à « ficher » les élèves ne répondant pas aux exigences requises pour poursuivre leurs études. L'ensemble des enseignants constate que la NVS ne fait que confirmer ce qu'ils savent déjà, elle sert à catégoriser les bons élèves d'un côté et les perturbateurs de l'autre. Simplement, le fait que cet affichage soit inscrit sur le bulletin, sans aucun suivi, interroge quant à l'utilisation qui pourrait être faite de cette note, notamment sur le plan de l'orientation, nous allons y revenir.
R. Normand (Annexe 18-Volume 2) qui appuie ses analyses sur les travaux qu'il a mené en Angleterre, constate comme les membres de la FSU le traitement réservé aux élèves perturbateurs, mais son étude permet d'approfondir les finalités et les raisons gouvernementales qui président à cette volonté de repérer ces élèves. Si le gouvernement actuel met en place une politique de maitrise des compétences de base des élèves, c'est pour mieux repérer ceux qui ne les maîtrisent pas, ceci afin qu'ils fassent l'objet de traitements spécifiques. Il pense que les élèves déviants constituent aux yeux du gouvernement une population à risque, parce qu'ils posent des problèmes disciplinaires ou

141 Le plan "Agir pour la jeunesse" présenté par le chef de l'État le 29 septembre 2009 traite principalement de l'orientation, de la formation et des aides sociales en direction des 16-25 ans

parce qu'ils décrochent de leur scolarité. Cet auteur prend pour objet d'étude comparatif, ce qui s'est passé en Angleterre, il explique que dans ce pays, on met en évidence « les différences entre les élèves pour pouvoir les traiter spécifiquement par des dispositifs publics appropriés. Ainsi, le nouveau système public actuel en Angleterre dans l'éducatif conduit à multiplier les dispositifs et les externaliser, à travers la politique de « social inclusion » à des fins d'économies. Ainsi, par rapport aux publics localisés, sont déterminés des politiques et services publics qui s'adaptent au public local ». Cet auteur fait l'hypothèse que dans la mesure où cette forme de repérage a pour objectif de catégoriser les collèges pour y développer une politique spécifique adaptée aux élèves en difficulté cette démarche contribue à la dualisation de l'école, point sur lequel nous reviendrons dans les chapitres 6 et 7.

### 4.3.2.4 Une évaluation normative au service de la sélection et de l'orientation

Précédemment, nous avons tenté de montrer à quel point la conservation d'une élite en France constituait, en plus d'une forte tradition, un enjeu économique important, au moment où est mise en avant la société dite « cognitive », la question de la compétitivité est centrale. Ainsi, si les acteurs situés au niveau stratégique de l'institution semblent tenir le même discours sur l'évaluation formative des apprentissages, il nous semble que les pratiques d'évaluation en France fonctionnent toujours selon une approche éminemment normative. De fait nous nous posons la question suivante. La conservation de notre modèle de notation, malgré une tentative ministérielle de promouvoir une nouvelle approche ne constituerait-il pas un moyen de faire adopter et légitimer le SCCC par les enseignants ? Ces derniers sont souvent attirés par une approche soucieuse de la pédagogie active, ils adhèrent donc à l'idée d'évaluation formative, annoncée dans les discours, mais elle ne paraît pas devoir être appliquée dans les faits. Ce qui reste recherché correspondrait-il à la sélection (et l'orientation) des élèves au comportement déviant ?
L'étude du BIOP (Rapport 11, 2009) sur l'influence de l'évaluation dans l'orientation des élèves propose une formulation plus subtile de notre interrogation : « Dans quelle mesure l'institution scolaire française ne perpétue elle pas un usage des notes, dont la dimension faiblement pédagogique et formative est avérée, parce qu'ainsi elle peut masquer un principe fort de sélection fortement enraciné dans la culture scolaire française? »
Pour la spécialiste de l'autoformation en sciences de l'éducation M.J. Barbot (1999), « la notation implique une hiérarchie implicite des prestations des apprenants qui produit la compétition au détriment de la stimulation de l'apprentissage ». La hiérarchisation suppose une norme à laquelle il faut se conformer et qui concourt pour certains à la perte de l'estime de soi, cette hiérarchisation et contraire à l'approche cognitive que l'institution préconise et qui devrait viser à évaluer les apprentissages et non les enseignements.
L'étude du BIOP (Rapport 11, 2009) montre que les élèves qui ont des résultats faibles sont aussi les plus exposés à des décisions d'orientation précoces (redoublement, orientation par défaut) sanctionnant une nouvelle fois leurs performances. Ce constat est à l'origine d'une forme de « désinvestissement » scolaire. Mais le rapport souligne également que certains élèves dits « bons » sont inversement engagés dans une course à la performance pour s'assurer le meilleur parcours scolaire et éviter ainsi, l'orientation par défaut. Ceci peut conduire certains élèves à calculer leur investissement scolaire. Par exemple, lors de notre enquête, nous nous sommes rendue dans un collège (StG) qui nous a autorisé à interroger un élève. Nous sommes allés en salle de permanence afin de demander si il y a avait un volontaire pour répondre à nos questions sur la NVS. Immédiatement, un élève de 6ème, à qui la NVS venait d'être expliquée par le PP la même semaine (car nous étions en début d'année), a levé la main pour se porter volontaire. Dans le même temps, il a demandé devant toute la salle si sa participation à cet entretien allait lui rapporter des points NVS supplémentaires. Lorsque je lui ai dit que non, la motivation n'était plus la même pour venir passer l'entretien même si pendant l'interview, il a très bien joué le jeu.

Un autre élève de 3ème pendant une interview menée avec une autre camarade illustre cette attitude « intéressée », à la question *« Que pensez-vous des bonus?* Un des élèves me dit : « *je ne suis pas dans les clubs, je ne suis pas déléguée...c'est plutôt pour les cours et tout...mais même si je sais que ça rapporte des points, je ne le fais pas parce que je n'ai pas envie en fait »,* son camarade réagit immédiatement : *« ah moi je ne savais pas que ça donnait des points de faire ça! ».* L'autre élève répond : *« voilà, il va s'inscrire à tous les clubs (rire)! Mais ça se trouve ils les mettent même pas les deux points, je ne sais pas peut être... »*
Ces deux observations mettent en scène la manière dont certains élèves calculent pour avoir une bonne note. Des extraits d'enseignants confirment ces agissements stratégiques de la part des élèves qu'ils soient bons ou moins bons : « c*eux qui comprennent que ça leur fait augmenter leur MG et que c'est sur ça que se basent les commissions d'appel pour les orientations, ils comprennent mieux qu'ils peuvent facilement avoir le maximum de points* » *(Français, V)*. Une CPE (Co) relativise toutefois les effets de la NVS et explique que les élèves ont conscience que « *même si l'enjeu de la NVS est important pour le brevet et l'orientation, je ne pense pas qu'ils y attachent autant d'importance que ça parce qu'ils ont quand même à l'esprit qu'ils ne redoubleront pas à cause de leur comportement* ».
J.M. M., représentant syndical de la FCPE interrogé (Annexe 29-Volume 3-CDROM) est interpellé par les risques de pratiques stratégiques et consuméristes liées à la volonté institutionnelle de valoriser les attitudes civiques en donnant des points : « *les délégués élus par popularité et parfois sans conviction aucune, sont-ils plus méritants que ceux qui se sont présentés, qui ne sont pas élus mais qui voulaient être délégués? Ça va instaurer ce qu'on cherche à combattre nous, les stratégies dérivatives qui transforment l'élève en client. On l'encourage à travers ça à tout négocier et il a raison parce qu'il a compris la faille ici, et on le conforte dans cette position ».*
Le second syndicat interrogé conforte ce positionnement (même annexe) : *« c'est une vision consumériste de l'école. Agiter la carotte pour avoir une note, c'est faire croire que quand ils sont sages, c'est suffisant pour qu'ils apprennent mais encore une fois ça se saurait ».*

Le rapport du BIOP (Rapport 11, 2009) critique donc fortement la place accordée à la performance scolaire, aux notes et aux hiérarchisations dans les processus d'orientation sachant qu'en France, les décisions d'orientation reposent majoritairement sur les résultats scolaires (p.3). Il interroge l'influence de l'utilisation des notes dans le processus d'orientation et sur la motivation des élèves (p.8). Même si la communauté de chercheurs récuse la logique de performance, elle constate que ces principes se maintiennent dans le système de manière insidieuse et vont à l'encontre de l'égalité des chances et de la réussite de tous les élèves.
Pour P. Merle[142], la sévérité des équipes éducatives repose sur deux objectifs : sélectionner l'élite ou justifier une décision de redoublement ou de refus d'orientation (p.34). Ainsi pour le chercheur, les notes basses « permettent d'assurer efficacement la fonction sélective nécessaire à l'émergence des meilleurs parmi les meilleurs : les notes moyennes attribuées à de bons élèves (visent) à autoriser ou non la poursuite de la scolarité dans le même établissement et donc à s'assurer d'une probabilité de réussite au bac proche ou égale à 100% ». Cet usage de l'évaluation scolaire constituerait une façon de perpétuer l'excellence scolaire dans une école au public de plus en plus hétérogène (p.35). Les notes étant un moyen pour maintenir un niveau de travail scolaire élevé des élèves, démarche qui contribue à la logique de sélection et d'orientation au moment du passage de la 3ème à la seconde. Pour ce sociologue « cette hiérarchisation implicite des élèves attribuée à leur performance renvoie à la notion de classement » qui peut influer sur leur motivation (p.57).
D. Verba affirme dans le cadre de ses fonctions d'enseignant et de responsable d'UFR que la sélection est inéluctable « on regarde les bulletins de seconde, première et terminale et dès qu'il y a des absences répétées, des comportements ; des bavardages... terminé, on sort le dossier, c'est facile

142 MERLE, Pierre, (2007), *Les notes. Secrets de fabrication*, Coll. Education et société, éd. PUF, 172 pages

c'est une pratique que je ne justifie pas, je la constate et d'une certaine manière j'ai envie de dire que je la légitime, comment on fait ? On ne peut pas recevoir tous les lycées et les élèves, donc on est obligé d'avoir des critères d'éviction parce qu'en fait c'est comme ça que ça se passe ». Pour lui, « les critères de NVS sont des critères d'éviction, c'est absolument vrai » (Annexe 19-Volume 2).

### 4.3.2.5 La NVS, une note stratégique ?

Les expérimentations menées sur le terrain sont restées très floues sur une possible influence de la mesure NVS à des fins d'orientation, notamment en lycée professionnel. Mais nous nous interrogeons dans la mesure où elle met en évidence par une note chiffrée sur le bulletin l'attitude des élèves, sans commentaire et peut donner une idée au recruteur de Lycée Professionnel (LP), souvent plus attentif au comportement qu'aux notes d'acquis dans cette filière.
Quelques cas de collèges assument leur volonté de maintenir un niveau d'exigence élevé comme le collège privé d'excellence P. Mais nous avons pu constater que même dans le cas des établissements considérés comme difficiles et souffrant de stigmatisation territoriale comme la ZEP V, la direction se montrait particulièrement soucieuse sur la volonté de maintenir une forme de justice et de crédibilité de niveau de leurs élèves tant sur le plan des acquis fondamentaux que sur celui du comportement. En fait V est réellement confronté à des problèmes de discipline et les membres du corps enseignant ont décidé, de faire de la NVS un outil de régulation des attitudes. Ils veulent refléter l'image d'un établissement sérieux, qui assume et prend en charge les difficultés auxquelles il est confronté par souci de crédibilité vis-à-vis des autres établissements, notamment les LP. C'est pourquoi ils utilisent tout le panel de note dans l'évaluation de la NVS et ne sur-évaluent pas leurs élèves par souci de respect et de vérité à l'égard des LP qui recrutent nombre de leurs élèves. En revanche, ce souci de justice révèle un autre problème que l'ensemble de l'équipe éducative de ce collège nous a révélé. En effet, ils constatent que les collèges voisins ne fonctionnent pas sur les mêmes principes et ont tendance à « surévaluer » leurs élèves, notamment parce qu'ils souffrent comme V de discriminations fortes sur le plan géographique, ce qui explique que les équipes éducatives veulent s'assurer qu'ils placeront leurs élèves en LP. Voici quelques extraits d'enseignants du collège V situé près de Lyon qui mettent en évidence cette contradiction entre souci de justice et discrimination subie par ce collège (Annexe 28-Volume 3-CDROM) :
« *La gestion autonome de la NVS comporte le risque de gonfler les notes en général, ce que nous ne faisons pas dans notre collège et ce qui peut nous porter tort puisque certains élèves peuvent souffrir de discriminations : dans la mesure où ils viennent d'ici, ils n'ont pas très bonne réputation à la base...La gestion autonome laisse place à des dérives, on n'a pas la possibilité de vérifier la justesse et la rigueur des autres collèges* » (SEGPA2, V) ; « *Notre démarche est différente par rapport à d'autres collèges où la note est gonflée et pas révélatrice de la réalité, leur objectif est de placer leurs élèves. Mais l'élève qui bavarde souvent, si on lui met 20 il va se dire, je vais continuer, ce n'est pas grave...mais ce n'est pas lui rendre service, nous on essaie de faire un juste compte rendu et c'est vrai que c'est pénible de savoir que tout le monde ne joue pas le jeu. Pour nous elle est significative cette note, pour les élèves aussi mais à la sortie de ce collège elle ne l'est plus* » (CPE, *V)*.
Un autre collège isolé, situé dans une zone « dévastée » (économiquement) témoigne de ce problème :
*« Pour les établissements professionnels, la NVS est importante, on regarde la motivation, pas toujours les notes et donc faut quand même être rigoureux pour les élèves quoi, être juste et finalement on ne sait pas comment les autres établissements gèrent ça, si ils surévaluent ou si ils sont sensibles à cette justice et utilisent toutes les notes et les assument. Mais sur les deux collèges où j'interviens, la NVS ne se ressemble pas, donc elle ne peut pas être comparée nationalement et pourtant elle est facteur de recrutement, c'est pas normal » ; « le deuxième problème c'est au niveau*

*des places, donc on ne va pas toujours là où on le souhaite et ça veut dire que ça laisse la place à des dérives de notation vers le haut pour privilégier ses élèves, ce que nous ne faisons pas mais que d'autres font...et on se retrouve avec des élèves qui chez nous avec notre système ne peuvent avoir 20 mais dans d'autres collèges, il peut avoir 20, bon les élèves sont mis en concurrence quoi...alors qu'ils ne sont pas évalués sur les mêmes choses ou que ces choses ont des valeurs différentes. Je suis un peu gênée quoi » (Français, GSV)*

Un autre membre d'un établissement, dans lequel les conditions d'enseignement restent difficiles nous a également fait part de ce constat de différences de pratique entre les collèges sans nous dire comment ils procèdent : « *les collèges du 93 sont tellement mal perçus qu'ils surévaluent les élèves avec cette note et certains endroits souffrent de ça et c'est une surenchère du coup entre établissements, bon c'est pas normal mais c'est vrai que quand un département souffre de discrimination, c'est dur aussi pour les élèves... » (Français 3, Ce) ; « Il y a des établissements qui aident les élèves qui vont en professionnel à avoir une bonne note, et qui se servent de cette note à des fins, on pourrait dire, stratégiques parce qu'ils placent leurs élèves » (Français 3, Ce).*

Enfin, d'autres collèges, toujours classés parmi les plus difficiles admettent qu'ils ont recours à ce type de pratique de surévaluation pour avantager leurs élèves, ce qui confirme les accusations prononcées par les établissements plus haut : « *Pour les lycées professionnels, il y a beaucoup de demandes pour un faible taux de place. Un élève qui s'est battu mais qui progresse, on le sanctionne avec une note en plus pour son orientation, la note va lui être préjudiciable! Je ne peux pas concevoir de refuser un élève l'entrée en LP parce qu'il a fait des conneries en collège quoi. En sachant en plus qu'il y a beaucoup d'élèves qui se révèlent au lycée. C'est pas la vocation de l'école » (EPS, Co) ;* « *Pour faire en sorte que l'élève en grande difficulté soit admis en lycées professionnels, on a tendance à fausser les résultats, à ne pas jouer le jeu pour les avantager, on n'est pas sévère et dans les appréciations des professeurs dans les matières y compris dans la NVS parce qu'on a déjà entendu dans les commissions d'affectation, ce qu'ils regardent immédiatement, c'est la NVS et disent, on prend ou pas » (CPE, Li)*

Si une majorité des collèges qui se sont exprimés sur ce sujet sont des établissements réputés et classés comme étant difficiles, un collège plus privilégié nous a avoué qu'il n'a « *pas voulu pénaliser les élèves de 3eme vis à vis des pratiques de chaque collège (et qu'ils font) attention à ne pas plomber les élèves de 3eme. On leur met des notes correctes mais qui peuvent descendre quand même quand ils sont pénibles mais on reste vigilant à ce que ça ne le poursuive pas. Je pense quand même que les lycées le savent et le prennent en compte (ASSED, StA).*

Ainsi, cette mise en perspective des différents témoignages rend compte de la difficulté à laquelle les établissements sont confrontés notamment en raison du manque d'uniformisation de la NVS sur le plan national et qui de leur point de vue comporte des risques et influe sur l'orientation, notamment en LP.

Les inspecteurs interrogés se sont montrés très prudents sur l'exercice de telles pratiques sur l'ensemble du territoire. Si ils reconnaissent que « dans des cas individuels, très rares, on ne peut pas empêcher les chefs d'établissement, consultant le dossier d'un élève de regarder la NVS et de se faire une idée ». Ils affirment que les lycées « connaissent le type d'élève que les collèges leur envoie. Ils ont peu d'intérêts à mentir sur le comportement d'un élève ». Pourtant nos observations prouvent que de nombreux établissements difficiles sont concernés par ces problématiques de surévaluation et d'injustice qui en découlent (Annexes 15 et 16-Volume 2).

Nous avons essayé d'envoyer plusieurs mails à des directeurs de LP afin de vérifier la possible influence de la NVS sur l'orientation de leur propre point de vue. Un seul directeur nous a répondu en restant très évasif sur cette corrélation prétextant un manque de recul. Toutefois, il a reconnu que de plus en plus, des grilles de critères comportementales étaient créées et utilisées pour le recrutement en LP pour lequel il n'a pas minimisé l'influence de l'attitude et des savoir-être des élèves par rapport aux acquis.

Le témoignage recueilli auprès du responsable syndical de la FCPE nous livre une autre interprétation (Annexe 28-Volume 3-CDROM), il révèle que « la NVS intervient au moment où le contrôle continu de 4ième et de 3ème ne compte plus pour le brevet, la moyenne générale des NVS est meilleure que les points accordés sur le contrôle continu pour une majorité d'élèves et donc de loin plus favorable pour décrocher le brevet ». Pour lui, la NVS favorise un meilleur taux de réussite au brevet et « devient un facteur de recrutement au niveau BEP ». Le syndicat précise que « quand un collège a des taux de réussite bas, l'inspection donne des consignes pour que le jury rectifie en commission les résultats du brevet, afin de le réévaluer à la hausse ». Il prétend que le recteur s'est félicité de la manière dont la NVS favorise les jeunes parce qu'elle remonte le nombre d'élèves obtenant le brevet, ce qui prouve de son point de vue qu'elle n'est pas faite pour sortir les élèves de la difficulté mais pour arranger le Ministère selon lui. Ces méthodes n'ont pas été vérifiées dans le cadre de notre travail mais ce témoin nous apporte un positionnement critique sur la manière dont la NVS pourrait réévaluer l'épreuve certificative du brevet, nous y reviendrons dans la troisième partie de cette thèse. Il s'interroge enfin : « pour un élève qui dérape une fois, la note n'intervient pas mais pour un élève qui a de mauvaises notes et qui en plus veut se réorienter, la NVS intervient! Pourquoi veut-on sélectionner ceux qui ont des difficultés et pour lesquels l'orientation est presque déterminée?

Une principale adjointe (PA) constate également « *que les NVS dans son collège sont très bonnes et rehaussent sensiblement le niveau général des élèves moyens sans trop d'efforts. Parfois la MG prend 2 points avec un 20 en NVS ce qui n'est pas négligeable, sans compter que cela fausse le niveau général des élèves » (PA, No)*. Dans ce même collège une enseignante est dérangée par ce constat « *Je me dis que c'est juste pour augmenter la moyenne parce qu'un élève qui a 20 en NVS mais 7 de moyenne générale, sa MG passe à 9 donc il obtient la satisfaction des parents mais au fond de nous-même, c'est frustrant* » *(Anglais, No)*. Certains enseignants pensent même « *qu'il y a des élèves qui ont le brevet grâce à la NVS donc c'est peut-être pour augmenter sensiblement le niveau scolaire des élèves sur un indicateur comme celui d'un examen national* » *(Directeur, StG).*

Des membres de la communauté éducative affirment qu'il existe une corrélation évidente entre la NVS et la manière dont elle influe sur l'orientation des élèves apportant une nouvelle dimension par rapport aux études conduites par le BIOP (Rapport 11) par exemple, organisme qui analyse cette influence par rapport aux notes d'acquis : « *contrairement aux sanctions et aux punitions qu'on retire du dossier à la fin de l'année, la note sur le bulletin est marquée au même titre que les autres disciplines et il y a des conséquences immédiates. Par exemple l'an dernier, on a reçu un appel du CFA pour une orientation de 3ième qui demandait pourquoi l'élève n'avait eu que 11 de NVS, ça lui posait problème et face à des employeurs qui demandent les raisons de cette note-là. En fait, les erreurs de ce gamin n'étaient pas dommageables, il oubliait régulièrement son matériel, en soit ce n'est pas très grave, ça se travaille et c'est réparable et d'ailleurs ils auraient pu mettre son dossier de côté sans même nous appeler. Pour les 3ième qui veulent s'orienter dans cette direction, on insiste sur la NVS, on se dit que c'est légitime, on dit aux élèves que leur employeur va demander telle attitude, que cela a son importance » (CPE, Pi).* Cette CPE insiste donc auprès des élèves sur l'influence de la NVS dans l'orientation des élèves et pense qu'il est de son rôle de les en informer surtout dans ces filières. Les témoignages d'élèves, recueillis lors de nos entretiens, confirment la transmission de cette information par la communauté éducative, surtout chez les 3ième qui font tous (parmi les élèves interrogés en 3ième) la corrélation entre la NVS à l'orientation. Les élèves se montrent très sensibles à la manière dont une bonne NVS peut rehausser la moyenne générale et favoriser l'orientation dans telle ou telle filière. Voire même dans certains cas, c'est l'objectif essentiel de la NVS car les enseignants et certains parents attentifs aux notes semblent insister sur ce point comme cette élève nous le dit : « *Je fais attention, c'est important pour moi cela compte dans la moyenne » (Pi). « La NVS donne une idée à nos parents de comment on se comporte à l'école» ;* « *Elle ne comptait pas dans le contrôle continu l'année dernière en fait, alors que cette année, elle compte pour le brevet, donc elle est importante » ; « Pour moi, elle sert à augmenter les*

*moyennes en fait (Ce) ; « Elle est importante pour l'orientation après la 3ième » ; « la NVS existe pour savoir si les lycées peuvent prendre les élèves de collège et être sûr qu'ils vont bien se comporter » ; « les lycées, ils ne prennent pas les gens qui ont des comportements pénibles, c'est ce qu'on nous a dit ».* Dans un collège, qui a fait le choix de ne pas intégrer la NVS dans la moyenne générale des élèves, l'un d'entre eux le déplore : *« comme elle ne compte pas dans la moyenne (dans ce collège) sauf pour le brevet apparemment, cela ne remonte pas la moyenne donc ce n'est pas important, moi j'aimerais bien que mon 20 il compte dans la MG, ça remonterait encore plus! » (StG).*

Pour le HCE (Rapport 10), « l'orientation en France s'apparente à une sélection par l'échec, fonctionnant comme une mécanique d'exclusion » pour les élèves les moins adaptés à l'idéal scolaire « la voie générale est au sommet de la hiérarchie, l'orientation tend à procéder par exclusions successives vers des voies ou des filières moins considérées. Pour des élèves orientés au collège, cela revient à ne pas être jugé digne de la voie générale. Les élèves qui n'ont pas un profil adapté sont disqualifiés (2010, p.69). Une étude ministérielle montre le lien entre redoublement et sortie du système scolaire sans diplôme ou qualification : 30% des élèves entrés en 6ième en 1989 et ayant redoublé leur CP sont sortis du système sans qualification et 42% sans diplôme[143]. Ce lien renforce les difficultés scolaires des élèves les moins adaptés à l'univers scolaires, au lieu d'y remédier (pp.62-67). Le HCE reconnaît que le système privilégie les performances académiques et disciplinaires au détriment d'autres formes d'intelligence (2010, pp.10-11). Certains élèves ont des savoir-faire et des savoir-être qui ne sont pas reconnus à l'école mais qui sont recherchés dans le monde professionnel.
Le HCE constate en outre que l'orientation scolaire et la hiérarchie des filières qu'elle perpétue restent éloignées des réalités de la vie professionnelle et des besoins économiques de la Nation. C'est l'offre de formation qui régit les politiques d'orientation dans les académies. « Cette rigidité globale conduit à des orientations quasi forcées et aboutit à trop d'abandons en cours de scolarité. Elle recouvre aussi de fortes disparités territoriales, inéquitables ».

### 4.3.2.6 La persistance du modèle normatif

Si de nombreux chercheurs ont prouvé le manque de fiabilité des notes, nous constatons qu'elles sont toujours considérées comme des atouts pour réussir son orientation ce qui témoigne de l'enracinement d'une tradition élitiste française (Kitabgi, Dain, 2009, p.115). Pour le BIOP, « l'évaluation est un outil utilisé par les enseignants pour mesurer le plus objectivement possible les acquis des élèves, rendre compte de leur niveau aux familles et permettre au conseil de classe de décider, à certains paliers de leur orientation » (2009, p.11). Leurs analyses démontrent pourtant que les pays qui font de l'équité et de l'efficacité leur priorité sont aussi ceux qui ont placé au centre de leur projet éducatif une véritable réforme de fond sur une évaluation plus juste et plus formative au service d'une meilleure orientation de leurs élèves, comme en témoignent le Danemark, la Suisse, la Finlande et le Canada.
Une enseignante soulève une forte contradiction entre la manière dont l'institution promeut une évaluation formative et ne l'impose absolument pas dans les faits: « *j'ai travaillé à l'IUFM et dans les textes on essaie inlassablement d'expliquer aux futures professeurs que la note n'est pas une évaluation et que l'évaluation formative est bien plus importante que l'évaluation sommative qui aboutit à la note. Mais en fait le Ministère est en contradiction avec ces textes sur les livrets de compétences, l'évaluation des compétences, la NVS...c'est une contradiction terrible, on va évaluer les compétences de chaque élève pour noter ces progrès, un élève il a 4 en maths et à la fin de*

143 PERETTIT, Claudine, (2003), « 18 questions sur le système éducatif », synthèse des travaux de la DEP, *Éducation et formation n°66*, http://cache.media.education.gouv.fr/file/27/1/5271.pdf

*l'année il à 4 mais on a avancé dans le programme c'est plus dur, peut-être qu'il a progressé mais à aucun moment on ne prend en compte sa progression parce que la note se limite à 4* » *(Directeur, Co).*

Pour le sociologue et enseignant D. Verba, que nous avons interrogé, « une note n'a jamais eu une quelconque valeur éducative, notre système français est un système de notation inique qui n'est pas fiable et c'est l'un des défauts majeurs de notre système ». Or, il essaie de montrer les limites de ce modèle en faisant un constat éclairant. En effet, selon lui, les grandes enquêtes internationales comme PISA rendent compte « que nous péchons aux deux extrêmes de la chaine scolaire, nous excluons beaucoup d'enfants du système scolaire avec un taux de 150 000 élèves qui sortent sans diplômes chaque année. En voulant exclure et en voulant sélectionner par un système de notation qui semble de plus en plus inadapté et bien, on échoue paradoxalement et l'école n'est plus l'ascenseur social qu'il était auparavant et surtout on ne forme plus les élites qui permettraient de gagner des marchés dans la grande économie mondiale ». Pour ce chercheur, les élites représentent seulement 15 ou 20% de gens qui vont au-delà du niveau licence, « ce qui est insuffisant dans un monde comme le nôtre » (Annexe 19-Volume 2).

Pour F. Dubet[144] enfin, « le mérite », notion que nous avons largement développée dans le premier point, constitue un nouveau registre de domination qui incite certains jeunes à rejeter l'école. « En dépit de la massification scolaire, l'imaginaire pédagogique est resté le même, fondé sur un modèle d'excellence ». Il propose un regard différent des autres chercheurs en abordant les tensions suscitées par la persistance de ce modèle : « d'un côté les enseignants pensent que le niveau baisse et s'épuisent dans un métier de plus en plus dur. De l'autre, les élèves se sentent méprisés ». Face à ces tensions, deux camps s'affrontent selon lui : « certains pensent que les élèves qui échouent sont le produit du fonctionnement normal du système et qu'il faut accroître les moyens pour les canaliser et les soutenir ». D'autres, comme cet auteur, « estiment que si le système produit autant d'échec, il faut changer l'organisation scolaire et remettre en question le fonctionnement de l'école ». Or, « l'égalité des chances méritocratiques est un idéal cruel car les vaincus ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes ». F. Dubet se montre favorable à la création d'un « SMIC culturel » et pense que les élèves doivent aussi pouvoir rejouer leur chance dans une formation tout au long de leur vie. Pour lui, l'école doit offrir un bien « proprement » éducatif comme la confiance en soi. Il se positionne à l'encontre d'une évaluation fondée sur la performance scolaire comme la majorité des chercheurs sur ce sujet.

La NVS ne fait qu'officialiser l'attitude des élèves dans leur dossier scolaire, sans un réel souci de considérer les apprentissages civiques qui s'y réfèrent, par manque d'explicitation du projet de la part du ministre et aussi par absence de prise en compte par des relais spécifiques au sein de l'école de ce type d'apprentissage. Plusieurs interrogations restent soulevées : la volonté d'évaluer les attitudes ne traduit-elle pas un souci, non pas d'amélioration du traitement des cas perturbateurs, mais une utilisation de la NVS comme moyen de stigmatisation des élèves? La NVS pourrait-elle devenir une mesure du capital social? Nous entendons par ce terme la capacité pour l'individu de s'intégrer socialement, qui renvoie à l'idée d'intégrer les normes sociales, à s'y conformer et à intégrer les normes du travail. Le glissement opéré des savoirs aux compétences souligne-t-il un changement de cap? Nous tenterons de répondre à ces questions dans le chapitre 7, qui clôturera notre travail.

144 DUBET, François ; FOURNIER, Martine, (2004), « Ecole : la révolte des "vaincus" ? », in *Sciences humaines*, Hors-série n°47, décembre-février, pp.42-43

### 4.3.3 Une volonté consensuelle de rompre avec l'approche normative des apprentissages au niveau des élèves

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, la politique éducative actuelle doit répondre à une double vocation pour le Ministère : « assurer la formation du citoyen et son insertion sociale, d'une part, être acteur de son insertion professionnelle, d'autre part » en respectant les différences entre les élèves via une approche personnalisée des apprentissages. Dans ce cadre, l'évaluation formative permettrait justement, au sens ministériel, d'identifier les causes des écarts relevés entre les résultats et les objectifs de référence, en suggérant la mise en place d'un suivi.
Le sociologue suisse P. Perrenoud (1999c) défend l'intérêt d'une approche formative des apprentissages vis-à-vis des élèves. Pour lui, « la formation par compétences permet aux élèves d'apprendre à mobiliser, lier, transférer et contextualiser les savoirs scolaires afin de les mettre en œuvre dans des situations complexes ». Pour ce chercheur, les compétences ne sont pas incompatibles avec la mission d'instruction à l'école si elles sont bien définies.
Mais il nous semble important de contextualiser les propos de ce chercheur qui légitime et défend ce dispositif, tel qu'il a pris forme en Suisse, le pays au service duquel il exerce ses recherches. Ce pays a en effet expérimenté et adopté une approche formative des apprentissages aboutie, ce qui n'est pas le cas en France où deux systèmes parallèles sont en vigueur comme le confirme l'inspecteur que nous avons interrogé qui affirme qu'« actuellement cohabitent deux systèmes, le système tout à fait traditionnel de l'évaluation chiffrée et celui de l'évaluation par compétences ». « C'est vrai qu'avec le socle on est en train de changer totalement le mode d'évaluation et le personnel a peut-être du mal à percevoir les changements du système, oui ». En Suisse, comme en Belgique, nous le verrons au chapitre suivant, l'évaluation a fait l'objet d'une remise en question à laquelle a succédé un grand débat pour favoriser la réussite de tous les élèves en décidant d'accorder moins de place aux notes et à la sélection suite aux recherches docimologiques (Kitabgi, Dain, 2009, p.89). Le pays a lancé des expérimentations sur l'évaluation formative (parfois sans note mais pas seulement) dans l'ensemble des cantons suisses. L'évaluation devant soutenir les apprentissages, la confiance en soi et le développement des enfants en évaluant les compétences sans abandonner une forme d'exigence. Ce projet se développe progressivement et connait un véritable succès. Le positionnement de ce chercheur doit donc être contextualisé dans le cadre de cette expérimentation qui précise quelle idée de l'évaluation notée il défend. Ce n'est pas l'évaluation par la note qui est toujours polémique mais bien l'usage qui est fait de la note et l'impact qu'elle peut avoir, en fonction de cet usage, sur les élèves.

En réalité, qu'il s'agisse du Ministère, des chercheurs ou de la communauté éducative, tous semblent s'accorder sur l'idée de rompre avec une approche sommative à la française comme nous l'avons vu au début de ce chapitre. A titre d'exemple, deux des trois inspecteurs que nous avons interrogés ont révélé des doutes quant à la pertinence d'une évaluation des attitudes par la note dans le cadre de la NVS (Annexe 16-Volume 2). En faisant part de la plus grande prudence sur un potentiel désaccord avec la décision ministérielle d'instaurer une NVS, ils nous ont exprimé le cadre de leurs réserves au moment de leur consultation sur la mesure NVS par le ministre : « *nous sommes conseillers du ministre donc nous avions émis une note confidentielle. Ce qu'on disait c'est que ça ne nous choque pas de nous intéresser de très près à l'évaluation du comportement des élèves pour rappeler les règles et on est tout à fait dans la logique du socle, par contre ce qui nous pose problème, c'est la notation en tant que telle. Ce qui nous amenait à dire que si il y avait note, il fallait prendre énormément de précautions. Donc une surprise sur la note, une interrogation, plutôt qu'une surprise...mais si le ministre décide qu'il y a note, il faut éviter que cela devienne une note négative, c'est à dire que nous étions totalement opposés au permis à points. Ensuite nous souhaitions que cette note soit positive dans le sens d'une démarche éducative de valorisation de l'élève. Voilà un petit peu le cadre de nos réserves* ». En outre, ces deux inspecteurs défendent l'intérêt du recours à

une évaluation formative *« par rapport à des actes produits. Lorsqu'on évalue les compétences, on laisse aussi des traces, cela a une valeur déjà beaucoup plus formative, il y a le cadre de la répétitivité, de la chose en acte »*.
Ainsi, pour l'apprentissage des élèves, l'évaluation formative est envisagée par une majorité d'acteurs comme une solution constructive et pertinente, qui a du mal à s'imposer en France face à notre tradition d'évaluation, et en partie par manque d'explicitation et de prise en charge d'une volonté ministérielle de changer radicalement de mode de fonctionnement. Ce qui questionne sur la volonté réelle au niveau de l'institution de rompre avec le système de note, qui malgré tout permet d'assurer la sélection des élèves nécessaire à la répartition des besoins de main d'œuvre.
Les acteurs de terrain rejettent la démarche, celle-ci a été pressentie négativement car ils considèrent que le Ministère se contente de leur demander d'appliquer de nouvelles modalités d'évaluation sans cohérence d'ensemble. C'est d'ailleurs à ce niveau qu'ont lieu des dissensions de point de vue sur l'approche formative telle qu'elle est réappropriée actuellement en France. En effet les procédures d'évaluation sont aussi cristallisatrices de tensions au niveau des usages qui en sont fait, notamment quand elles semblent participer à l'évaluation du système éducatif dans son ensemble, dont le fonctionnement repose toujours sur des bases traditionnelles, car la multiplication de ces pratiques met en évidence des incohérences d'ensemble.

## 4.4 La NVS, révélatrice d'une tendance généralisée de la mesure

Dans cette dernière partie, nous allons tenter de mieux saisir pourquoi les autorités décisionnaires françaises cherchent à faire adopter en France une approche formative des apprentissages et comment les acteurs perçoivent cette nouvelle approche. Nous relierons ainsi la question de l'évaluation à celle plus globale qui concerne la gestion du pilotage du système éducatif qui utilise de nouvelles procédures d'évaluation pour instaurer de nouvelles formes gestionnaires dans l'éducation, en provenance de l'Europe et que nous reprendrons plus en profondeur dans la dernière partie de notre travail de thèse, dans les chapitre 6 et 7.
Pour saisir le cadre général dans lequel ces évaluations se situent, nous partirons des discours prononcés par les instances de régulation européennes comme l'OCDE ainsi que les analyses réalisées par les chercheurs des dernières lois et réformes en vigueur. En effet, le gouvernement français reste très évasif concernant la nature et l'extension du processus d'évaluation, ce qui rend difficile l'appréhension des tendances macros en cours, ceci d'autant plus que le gouvernement de droite n'a cessé de légitimer et de diversifier ces pratiques.
Or, il se trouve que la multiplication de ces procédures pour évaluer l'efficacité du système éducatif français cristallise les tensions entre les acteurs, parfois même situés à des niveaux hiérarchiques similaires, comme les différents corps d'inspection par exemple.

### 4.4.1 Le nouveau credo de l'évaluation

#### 4.4.1.1 L'évaluation au service du pilotage du système éducatif

Le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) attribue trois fonctions principales à l'évaluation. D'abord elle doit permettre de « construire, acquérir et partager des connaissances (cognitif). C'est également un outil d'aide à la décision (normatif). Enfin, elle doit participer aux transformations et améliorations du système (instrumental). Elle relève donc de trois usages : réglementaire, managérial et social.
Un rapport ministériel sur l'évaluation[145] réalisé par le corps d'inspection IGEN IGAENR s'intéresse

145 PERRET, François, BOSSARD, Thierry, (2004), *Rapport ministériel sur l'évaluation (0000-1)*, IGEN IGAENR,

à l'évaluation des élèves mais aussi à celle des pratiques, des établissements, des territoires, des organisations et des modes de pilotage. Ce rapport précise que l'autonomie croissante des acteurs et des structures locales trouve son contrepoids dans le développement des dispositifs d'évaluation (p.5). L'inspection légitime ainsi le recours aux différentes évaluations comme permettant de rendre compte « du couple objectifs-résultats, inscrit dans une nouvelle forme de gouvernance et de management, et qui peu à peu est devenu indispensable à la prise de décision ». D'après le rapport, l'évaluation généralisée semblerait constituer un enjeu de pouvoir dans la mesure où elle apprécie la performance, en comparant les résultats obtenus aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre (p.12).
Le processus a débuté avec les lois de décentralisation et de déconcentration des années 80, centrées sur l'efficience des ressources et l'accroissement des responsabilités (vues dans le chapitre1).
Ensuite la Loi d'orientation de 2005 a imposé la création de projets d'établissement, de contrats d'objectifs et instauré l'acquisition du SCCC par les élèves.
La LOLF, datée de 2001, est un projet de loi qui transforme en profondeur le fonctionnement du système éducatif dans la mesure où elle vise à substituer, à tous les niveaux de responsabilité, un pilotage par les objectifs et les résultats à un pilotage traditionnel par les normes et l'affectation des moyens. Le budget de l'état est élaboré sous cette Loi.
Enfin, la pression des comparaisons internationales concernant la société de la connaissance en Europe a contribué à l'essor de ces processus (p.19).
A titre d'exemple, B. Hugonnier, directeur adjoint de l'OCDE pour l'éducation insiste dans un article[146] sur le fait que les systèmes éducatifs doivent développer des instruments d'aide à la décision politique. Selon lui, les enquêtes réalisées par l'OCDE doivent comparer l'efficience des systèmes éducatifs (macro) en comparant ce qui est investi (dépenses de l'éducation) avec les résultats (performances des élèves).
Le rapport de l'inspection auquel nous nous référons (Rapport 12) établit une liste de ce qui est actuellement évalué dans le secteur éducatif : le fonctionnement et les résultats d'une structure, d'un système d'enseignement, les contenus disciplinaires et les pratiques d'enseignement, l'évaluation individuelle juge la qualité et l'efficacité de la pratique de l'enseignant mais aussi les acquis et progrès des élèves (p.25). L'ensemble de ces mesures doivent apprécier les performances de l'école à la fois sur l'efficacité, qui concerne la progression des élèves dans les acquisitions scolaires et la maitrise des compétences, mais aussi l'équité, qui consiste à réduire les inégalités et enfin l'efficience qui permet d'optimiser les ressources (p.150). L'évaluation sert l'ensemble des acteurs qui gravitent dans (responsables, enseignants, élèves) et autour du système éducatif (familles) ainsi que les structures pour favoriser un pilotage par les résultats. La multiplication des instances d'évaluation comme : le comité national d'évaluation des établissements publics, le comité national d'évaluation de la recherche (1989), le haut conseil de l'évaluation de l'école (2000), la direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance... ainsi que la diversification des missions de l'inspection générale (IGEN, IGANER) chargée d'évaluer, témoigne de l'extension de ces processus.
Le rapport réalisé par l'inspection (Rapport 12) et centré sur l'analyse du système d'enseignement dresse un état des lieux sur les travaux d'évaluation conduits sur une durée de 5 ans. En plus d'aider au pilotage académique des établissements, il a pour objet de rendre compte de la situation au ministre. L'inspection constate que l'évaluation est « insuffisamment maîtrisée dans les établissements », la logique de moyens primant toujours sur celle des besoins, cela empêche le système d'entrer dans une logique de pilotage par les résultats malgré le développement des contrôles de gestion avec la LOLF (p.19). Si les inspecteurs soulignent les efforts de modernisation des programmes (p.107), le rapport rappelle que « la France se doit, si elle veut en être un élément

---

rapport basé sur des rapports précédents et expertise des inspecteurs, La documentation française, site éducation.gouv.fr (Rapport 12), http://www.dgdr.cnrs.fr/daj/archiv-actus/2006/Janvier%202006/Docs/IGEN2005.pdf

146 NORMAND, Romuald ; HUGONNIER, Bernard, (2008), « Que valent les comparaisons internationales sur l'école? » *in revue US magazine*, supplément N°661 du 5 janvier 2008

moteur, de faire évoluer son propre système pour l'inscrire dans le mouvement de l'Europe et apporter, avec lui, une contribution décisive à la construction de l'identité européenne » (p.119).

### 4.4.1.2 Le rôle du Conseil Européen dans l'accroissement des procédures d'évaluation

L'ensemble des indicateurs d'évaluation aujourd'hui mis en place dans le système éducatif français sont issus du cadre européen[147]. Le Conseil européen, tenu à Lisbonne en mars 2000 représente une étape décisive pour l'orientation de la politique européenne puisque c'est à cette occasion que l'Europe est entrée dans « l'ère de l'éducation et la formation tout au long de la vie qui doit s'accompagner d'une transition réussie vers une économie et une société fondées sur la connaissance ». En plus des recommandations visant à accroître l'investissement dans les compétences et à améliorer la reconnaissance des qualifications, le Mémorandum présenté par la commission européenne s'est accompagné d'un rapport sur les objectifs concrets invitant tous les États membres à améliorer la qualité de leur système d'éducation et de formation dans le domaine des apprentissages. Parmi ces recommandations figuraient le recours aux procédures d'évaluation pour rendre l'offre de formation efficace et assurer une utilisation optimale des ressources mises en œuvre dans l'investissement en capital humain. Ainsi, la commission européenne a réalisé en mai 2000 un rapport sur la qualité de l'éducation basé sur 16 indicateurs choisis par un groupe d'experts désignés par les ministres de l'éducation, de 26 pays regroupés dans quatre domaines principaux :
- le niveau atteint dans les domaines des mathématiques, de la lecture, des sciences, des technologies de l'information et de la communication (TIC), des langues étrangères, la capacité d' « apprendre à apprendre » et l'éducation civique;
- la réussite et la transition : cet indicateur identifie la capacité des élèves à mener à termes leurs études en accordant un intérêt au taux d'abandon, à l'achèvement de l'enseignement secondaire supérieur ainsi qu'au taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur;
- le suivi de l'éducation scolaire, permet de vérifier la participation des acteurs concernés au système scolaire à travers une évaluation et un pilotage de l'éducation ainsi qu'en évaluant la participation des parents;
- les ressources et structures se concentrent notamment sur les dépenses consenties en matière d'éducation par étudiant, sur l'éducation et la formation des enseignants, sur le taux de fréquentation d'un établissement pré-primaire mais également sur le nombre d'étudiants par ordinateur.
Les indicateurs crées ont permis d'identifier cinq enjeux principaux désignés par le conseil : « le savoir, la décentralisation, les ressources, l'intégration sociale, les données et la comparabilité dont le principal reste celui d'accorder à tout européen un niveau élevé d'éducation scolaire ». Ces indicateurs doivent évaluer les résultats, la réussite, l'orientation scolaire, le pilotage, les ressources et les structures mais également favoriser les comparaisons de performances entre pays qui doivent servir de référence aux responsables politiques nationaux dans leur choix stratégiques. Vis à vis de la commission, ces comparaisons doivent contribuer à « élever les standards et diffuser les bonnes pratiques » considérés comme « indispensables à l'élaboration et à la mise en œuvre de stratégies cohérentes et complètes de la part des pays sur l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Pour l'Union Européenne, l'éducation et la formation représentent à la fois le moyen d'assurer la cohésion sociale et culturelle de l'ensemble des pays mais également un atout économique

147 *Indicateurs sur la qualité de l'éducation scolaire*, (2002), rapport EUROPA, (BONNET, Gérard), Direction générale de l'éducation et de la culture, Synthèses de la législation de l'UE, Éducation, formation, jeunesse, Bruxelles, 80 pages
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_fr.pdf
Dans le cadre de l'Éducation et formation tout au long de la vie (c11063) établissement d'un rapport européen de mai 2000, sur la qualité de l'éducation scolaire sur la base de 16 indicateurs de qualité

considérable au service de la compétitivité et du dynamisme de l'Europe[148]. L'approche globale de l'éducation défendue par l'Union européenne tourne autour de trois objectifs principaux :
- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne,
- permettre l'accès de tous à l'éducation et à la formation tout au long de la vie,
- ouvrir les systèmes d'éducation et de formation sur le monde (renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société, développer l'esprit d'entreprise, accroître la mobilité et les échanges, renforcer la coopération européenne…)

Ces différentes exigences mises en avant dans les discours de l'Union européenne nous permettent de comprendre comment la gestion uniformisée des systèmes « d'éducation et de formation » imposés, implique la mise en place d'évaluations qualitatives dans le secteur de l'éducation scolaire.
Le Conseil fixe ainsi les priorités pour la mise en œuvre des politiques de l'emploi par les États membres et les partenaires sociaux car cet enjeu est au centre des intérêts et à l'origine du développement de l'ensemble de ces procédures. Les États membres sont invités « à améliorer la capacité d'adaptation des travailleurs et des entreprises, à attirer les personnes sur le marché de l'emploi, à investir davantage et plus efficacement dans le capital humain et la formation tout au long de la vie ainsi qu'à assurer la mise en œuvre effective des réformes par une meilleure gouvernance ». Le rapport pointe les dysfonctionnements de chaque pays, la France par exemple doit agir sur le taux d'emploi ou encore de chômage en suivant les préconisations du rapport. L'ensemble de ces lignes directrices pour les politiques de l'emploi (2003-2005) proposées par la Commission révèlent un lien très fort entre les politiques de l'emploi et celles de la formation et de l'éducation en fixant l'ensemble des objectifs à atteindre pour les pays d'Europe. C'est pourquoi, nous avançons l'idée que le paradigme de l'efficacité dans le secteur éducatif est directement lié aux enjeux économiques futurs de la société industrielle qui impliquent un haut niveau de formation des individus, nous y reviendrons au chapitre 7.

### 4.4.1.3 La mesure et l'enjeu démographique

Le chercheur R. Normand que nous avons interrogé en 2008 (Annexe 18-Volume 2), nous apporte un témoignage essentiel pour saisir les enjeux macros qui pourraient expliquer quel intérêt l'Europe a à déterminer des standards de qualité au service de l'emploi. En prenant l'exemple des USA, marqué par un important taux d'abandon de la scolarité, ce sociologue nous explique comment « les théories du capital humain considèrent qu'il faut maintenir le plus longtemps possible les individus dans la scolarité obligatoire, pour qu'ils deviennent ensuite des futurs adultes productifs et travailleurs, en fonction des postes qu'ils vont occuper dans le monde du travail ». Pour lui, cette lutte devient une politique européenne, raison pour laquelle l'UE développe des indicateurs qui ont pour objet d'articuler les politiques de la formation tout au long de la vie de la Commission européenne aux objectifs de la formation pour l'emploi. Les indicateurs établis ont pour vocation de faire diminuer le chômage et d'augmenter le taux d'emploi, c'est à dire faire en sorte de détenir une force de travail productive européenne et compétitive pour s'inscrire dans la compétition internationale entre les différents systèmes régionaux, Amérique, Europe et Asie. Ainsi, « la stratégie de Lisbonne de la Commission européenne, consiste à promouvoir la politique d'éducation et de formation qui permette d'alimenter la réserve de main d'œuvre, la force de travail ». Pour cela, un des axes envisagés serait « d'emmener les élèves à un niveau de qualification qui leur permette d'être productif ». C'est pourquoi la Commission européenne s'efforce de promouvoir la scolarité, d'augmenter les compétences de bases du SCCC…
R. Normand est convaincu que c'est en maintenant le plus longtemps possible la force de travail et

148 *Rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, (Février 2001), site Europa http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_fr.htm

le niveau des formations que l'on pourra résoudre le problème de la démographie en Europe qui se fera pressant dans 30 ou 40 ans : « comment l'Europe va-t-elle approvisionner sa main d'œuvre avec le vieillissement démographique? ». Son analyse nous permet de relier la question de l'introduction de la « mesure » dans l'école à la question démographique, « la mesure permettant de classifier et sélectionner des individus ». Il affirme prendre « cette question de la population scolaire très au sérieux dans le sens ou l'état éducateur d'origine a toujours eu le souci de la gestion de la population, à partir de là, l'Etat a (selon lui) besoin d'appuyer sa décision politique et son action par la mesure ».

Ainsi, les membres de l'inspection appartenant au service évaluation (Rapport 12, 2004), justifient le recours aux évaluations de type « formatif », utiles d'abord pour les responsables du système éducatif, soucieux de substituer un pilotage par les résultats à un pilotage par les normes. L'évaluation des structures et des personnels est promue dans le cadre élargi européen, mais l'analyse et la comparaison sont également au service des familles, des usagers et des partenaires de l'École, les rendant aptes à mieux comprendre son fonctionnement, à apprécier son efficacité et à trouver ou retrouver une confiance dans le service public (p.28).
Ainsi, ce corps d'inspection conçoit l'évaluation des acquis des élèves « comme (une) progression (qui) doit devenir « consubstantielle » au pilotage du système éducatif, aux pratiques d'enseignement, au suivi du travail scolaire et à l'orientation de l'élève » (p.88). Ce point de vue est-il partagé par tous ?

## 4.4.2 Une politique généralisée qui révèle des incohérences et cristallise les tensions

### 4.4.2.1 Interprétation par la communauté de chercheurs de la multiplication des procédures d'évaluation

Depuis 20 ans environ, les évaluations quantitatives (niveau global d'une classe d'âge...) et qualitatives (coût et efficacité de l'enseignement...) se développent, tant sur le plan régional que national et international car « les pratiques d'observation, de comparaison et d'évaluation, constituent dans les sociétés modernes les fondements de l'action et de la réflexion » comme l'affirme J. Beillerot dans *Les mutations de l'école* (2005, p.59). La formation est en effet devenue un investissement majeur qui se traduit par un accroissement des études pour les États.
De nombreux chercheurs s'interrogent en particulier « sur la fonction nouvelle ou renouvelée de l'éducation » et tentent de dévoiler « comment dans la période contemporaine une vision utilitariste, rationalisatrice, gestionnaire tend à s'imposer ou à être imposée » à travers ces procédures (Laval, Clément, Vergne, 2011). Puisque la détention de savoirs et de compétences correspond aujourd'hui pour les entreprises au moyen de résister à la concurrence, comme nous l'avons vu plus haut, les institutions internationales augmentent les pressions sur les systèmes pour « recomposer » l'action publique, en tenant compte de la crise budgétaire. Ainsi, comme le mentionne E. Auziols (2003) « nos sociétés, de plus en plus engagées dans des logiques concurrentielles vivent comme un impératif de survie, la nécessité d'une évaluation de plus en plus précise, de plus en plus fonctionnelle, de plus en plus opérationnelle des processus et des dispositifs qui sont mis en place ». Pour ce chercheur, c'est donc à un pragmatique souci d'appréciation de l'efficacité que vient répondre le projet d'évaluer. Comment ont commencé ces nouvelles normes ?
Les recherches réalisées par R. Normand, spécialiste de l'évaluation des politiques d'éducation et de formation en France mais aussi dans les pays anglo-saxons sont particulièrement éclairantes pour comprendre les tendances en cours caractérisées selon lui par un pluralisme des évaluations[149]. Il

149 NORMAND, Romuald, (2006), « L'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les

situe les premières tentatives aux USA avec le « Planning Programing Budgeting System », conçu comme un instrument comptable de rationalisation des politiques publiques américaines confrontées à la crise. Selon lui, les Américains auraient fait pression auprès de l'OCDE pour que la « qualité » devienne un thème prioritaire de l'agenda politique international, ce qu'il est devenu. Pourtant, ce chercheur souligne les biais épistémologiques révélés par ces instruments de pilotage pour évaluer l'efficacité : fiabilité des tests, corruption des processus par la recherche d'indicateurs, modalités de calcul définies par les enseignants pour orienter les objectifs, augmentation des inégalités, management de la performance qui détruit la confiance dans la communauté.
La recherche de l'efficience, de l'efficacité et de la performance aurait permis de créer des instruments de mesure, qui ont comme visée principale la fixation de normes, que les anglais appellent des « standards » qui se traduisent par de nouvelles formes d'évaluation tendant à accroître le rôle de l'Etat centralisé mais aussi celui d'institutions décentralisées s'appuyant sur un management local. Pour R. Normand (2006) la notion anglo-saxonne d'*accountability* [150] « transforme les conceptions de l'administration de l'éducation vers le management et la gouvernance ». D'après ses analyses, l'Europe établit « un système d'information servant de référence commune aux normalisateurs, aux évaluateurs et aux acteurs de l'éducation ». Cette normalisation par la qualité « transforme les modes d'évaluation en donnant de l'importance à des normes de qualité se substituant aux procédures d'agrément et aux contrôles réglementaires jusque-là assurés par l'État ». Elle pénètre aujourd'hui dans « l'enseignement supérieur et la formation professionnelle sous forme de réseau qui caractérise l'entrée du nouvel esprit du capitalisme dans les systèmes éducatifs actuels »[151] (p.37).
De son point de vue, l'appréhension des statistiques internationales est à prendre avec prudence car elles sont « le produit d'une construction sociale et politique » [152] qui alimente la critique du fonctionnement de certains systèmes éducatifs qui ne suivent pas cette tendance à l'obligation de résultats.

### 4.4.2.2 Des dissensions de point de vue vis-à-vis de la multiplication des procédures d'évaluation marquées par des incohérences

Certains acteurs, situés à des échelons hiérarchiques similaires (l'inspection) mais qui appartiennent à des entités différentes (éducation ou évaluation) mettent en évidence des désaccords de positionnement sur la multiplication des évaluations, notamment parce qu'ils défendent des intérêts divergents. Le corps d'inspection qui effectue des expertises liées aux évaluations (Rapport 12) défend l'intérêt de multiplier les outils d'évaluation et l'adoption d'une approche formative dans un souci d'efficacité. Le corps d'inspection qui travaille sur l'éducation (Rapport 11) critique l'usage de ces évaluations et leur impact décisionnel. Ces dissensions révèlent la complexité d'une approche formative et démontrent que les raisons qui président à l'intérêt d'adopter une approche formative divergent en fonction des intérêts et des usages défendus, alors que toutes deux veulent rompre avec l'évaluation traditionnelle.
Ainsi, un rapport réalisé sur les acquis des élèves (Rapport 9, 2005) et rédigé par un corps spécifique d'inspection de l'éducation nationale (éducation) témoigne de ces écarts de

---

outils? », in Y. Dutercq (coord.), UMR Éducation & Politiques n°21, *site de l'INRP* http://ep.inrp.fr/EP/colloques/eval_pol/Romuald_Normand2?set_language=de

150 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. Il distingue « les standards de contenu qui visent à évaluer ce qu'un élève est capable de réaliser ou d'accomplir dans un domaine d'études et les standards de performance qui correspondent à un niveau de performance que les élèves doivent atteindre au regard d'un standard de contenu »

151 NORMAND, Romuald, (2011), « Le Nouveau Management Public : nouvelles normes de l'Etat néolibéral? », T. Lamarche (coord.) in *Manager ou Servir*, Éditions Syllespse, Paris

152 NORMAND, Romuald ; HUGONNIER, Bernard, (2008), « Que valent les comparaisons internationales sur l'école? » *in revue US magazine*, supplément N°661 du 5 janvier 2008

positionnement en dénonçant notamment le détournement « politique » qui est fait de l'usage des multiples évaluations dites « formatives ». Pour ce corps d'inspection, la diversité et la multiplication des procédures risquent de révéler un manque de cohérence interne des indicateurs.
Par exemple, la loi de 2005 accorde une importance prépondérante à l'évaluation des « connaissances » des élèves, aux « résultats » atteints. Ces objectifs impliquent de nouveaux rôles que le HCE est en charge de vérifier en instaurant des modes d'évaluation des connaissances des élèves mais pas seulement. Les projets d'école et d'établissement doivent « déterminer les modalités d'évaluation des résultats atteints » ; le conseil pédagogique doit coordonner « la notation et l'évaluation des activités scolaires ».
Le rapport (9) révèle ainsi que « la Loi ne se limite pas à renvoyer à l'exécutif la charge de définir les programmes d'enseignement qui devront être dispensés par les maîtres, elle impose que devra être défini « un SCCC qui devra être atteint par la totalité des élèves à la fin de la scolarité obligatoire » (p.23). Or comme il n'existe pas de système éducatif européen qui fixerait une éventuelle norme, la norme est basée sur des observations internationales, comme PISA, « qui se réfèrent à des compétences de jeunes de quinze ans et non à celles d'élèves issus de telle ou telle formation ».
Ce rapport (9) tente en fait de démontrer que peu d'enquêtes rendent réellement compte du niveau d'acquisition des compétences : « elles sont trop souvent utilisées, de manière déviante, comme substitut des évaluations bilans longtemps en sommeil et aujourd'hui réactivées, afin de dresser des bilans nationaux ou académiques. Ce détournement de la fonction initiale de ces évaluations fragilise les conclusions que peuvent en tirer les responsables, à divers niveaux, pour piloter leurs actions ». (pp.28-29).
Ainsi, de leur point de vue, PISA interroge la pertinence des critères. D'ailleurs, pour le corps d'inspection, les élèves et leurs familles sont très mal renseignés sur la façon dont se construisent les apprentissages individuels, ayant essentiellement à leur disposition des moyennes et des résultats à des examens qui n'explicitent pas les difficultés des élèves (p.49). Nous pouvons reprendre à notre compte ces constats dans le cadre de la NVS, qui sous forme de moyenne, ne rend pas compte de l'acquisition de compétences citoyennes ou civiques de la part des élèves, comme en témoigne le secrétaire syndical de la FCPE, que nous avons interviewé (Annexe 29-Volume 3-CDROM) : *« quand on maintient une sanction, on explique pourquoi, alors que là, avec la NVS, l'élève ne sait même pas au bout de 3 mois pour quelles erreurs il a déjà été puni!».* Quel usage pourrait être fait dès lors d'une officialisation des attitudes si ce n'est mettre en évidence les cas perturbateurs? Ce représentant syndical ne s'oppose pas à l'idée d'instaurer des indicateurs dans les établissements, mais pour lui, « *la NVS est répressive et l'élève doit se contenter de son interprétation* », ce qui rend la mesure inefficace.
La confusion actuelle qui prend forme autour de l'évaluation formative peut également être illustrée à travers l'exemple du livret de compétences, qui valide les compétences du SCCC proposées dans le cadre de la Loi Fillon (2005). Si pour le Ministère, ce livret représente la possibilité de prendre en compte autre chose que les performances scolaires en établissant un lien plus fort entre l'école et les savoir-faire et savoir-être nécessaires dans le monde professionnel, il entend aussi rompre avec les effets sélectifs et punitifs de l'approche sommative. Pourtant, le syndicat SNES critique avec vivacité ce livret qu'il assimile à « une vision utilitariste de savoirs fragmentés qui marginalise les disciplines scolaires, valorise l'acquisition de normes et de repères, juxtapose des compétences définies comme la combinaison de connaissances, capacités et attitudes ». L'évaluation par les enseignants de l'acquisition des compétences s'avère particulièrement complexe pour ce syndicat qui préconise son retrait. Certains chercheurs comme J.L. Derouet, partagent aussi ces inquiétudes sur ce livret, comme il le souligne dans son interview (Annexe 17-Volume 2) : « comment va-t-on faire pour délivrer le brevet aux élèves, alors que la plupart des piliers du socle ne sont pas remplis. Chacun comprend la notion comme il en a envie, à sa façon. Le document de base ne facilite pas sa préparation, il va être inexploitable ».

D'autres mesures, comme la NVS et le SCCC prouvent en effet que l'établissement de critères et de compétences ne suffit pas à entreprendre et mettre en place une approche formative des apprentissages qui implique une formation, celle-ci étant absente, notre recherche montre le risque bien présent de renforcer une approche prescriptive de l'approche sommative par manque d'explicitation de son fonctionnement en amont par les institutions dirigeantes.

Le rapport de l'inspection (Sage, 2005) (Rapport 9) explique également que les exigences de la LOLF qui consistent à bâtir un dispositif d'évaluation des compétences de base des élèves à la fin de l'école primaire est d'autant plus difficile à mettre en place que les programmes au collège ne sont pas rédigés en termes de compétences, que les compétences « de base » ne sont pas précisément définies et que le socle est flou, comme nos analyses le confirment depuis le début de ce chapitre.
La prise en compte de ce rapport nous permet de constater que pour ce corps d'inspection, c'est moins la pertinence de la prise en compte des compétences des élèves qui est recherchée que la recherche d'une modernisation du système éducatif, rendue possible par les procédures d'évaluation, pour imposer le nouveau référentiel scolaire dans le système.
L'obligation actuelle d'adopter un pilotage par les résultats sur la base d'objectifs fixés suppose l'existence d'outils adaptés et bien exploités. Le rapport conclue sur ce point que dans la quantité d'indicateurs qui existe actuellement, il manque « des instruments simples de connaissance des résultats des élèves, fondés sur des protocoles partagés, permettant une approche analytique, des conclusions fiables et des comparaisons incontestables ». L'usage qui est fait de ces différentes évaluations fait défaut au système « chez des responsables soumis aux exigences de la gestion et plus préoccupés, de ce fait, de mouvementer des flux que d'analyser la construction des savoirs » (Rapport 9, p50).
L'inspection s'interroge donc sur la pertinence de ces dispositifs et sur l'exploitation qui en sera faite, aussi bien par l'administration centrale que par le Parlement dans le cadre de son activité de contrôle, résultant des dispositions de la LOLF, qui rappelons le, entend introduire une obligation de performance dans la gestion financière de l'État.

Nombreux sont ainsi les chercheurs spécialistes et les acteurs concernés par ses évaluations qui s'inquiètent des dérives gestionnaires liées à la multiplication des évaluations inscrites dans un mouvement de réforme des politiques publiques. Un des auteurs ayant contribué à l'édition spéciale des Sciences Humaines consacrée à la « La fièvre des évaluations », stipule que « l'évaluation s'accompagne souvent d'une forme de rationalisation (quantification) qui cristallise des tensions entre les partisans d'une amélioration et d'une modernisation des activités humaines et ceux qui pensent que tout n'est pas évaluable, surtout dans les services qui relèvent de la qualité des relations humaines » (Damon, 2009), nous y reviendrons dans le chapitre 7.
En ce qui concerne l'évaluation de la NVS, le recours à l'évaluation normative française domine car l'évaluation des savoir-être requiert de nouvelles pratiques pédagogiques qui n'ont pas été explicitées aux acteurs de terrain. Dans les faits, l'exemple de la mise en place de la NVS prouve toute la difficulté à rompre avec les habitudes d'un modèle prescriptif. Pourtant, la NVS illustre de manière édifiante toutes les imperfections liées à un système de notation qui privilégie le chiffre et non son explicitation avec des effets sous-jacents comme la stigmatisation, la normalisation vis à vis des attitudes conformes à adopter par les élèves à l'égard de l'institution
Par ailleurs, l'évaluation revêt un caractère protéiforme qui se complexifie, s'étend au service de l'introduction d'un nouveau mode de pilotage dans le système. Même si le gouvernement dans les discours, met en avant le caractère « formatif » des évaluations, elles ont pour objectif d'accélérer l'acceptation de leur introduction par les acteurs de terrain.

## Conclusion du chapitre 4

Dans ce chapitre, nous avons tenté de comprendre à quoi correspondait le changement de référentiel et de pratique imposé à travers l'APC et l'évaluation formative, dispositifs consubstantiels de la NVS. Notre démarche a consisté, pour interpréter ce qui localement suscite des tensions au sein de la communauté éducative à l'égard de la NVS, à déterminer les logiques qui président, au niveau macro, au projet de ce nouveau référentiel qu'est le SCCC développé au niveau européen et inscrit dans une logique stratégique et structurelle globale et internationale.
Quels sont les nouveaux enjeux relatifs au SCCC, à l'autonomie telle que mise en avant dans les discours aujourd'hui, aux évaluations dites formatives et à la tendance généralisée de développement de statistiques et de la mesure que de nouvelles procédures évaluatives imposent et qui impliquent l'adoption de nouveaux modes de pilotage du système éducatif? Notre hypothèse était qu'on assiste actuellement à l'introduction progressive de nouveaux processus de normalisation, d'individualisation, d'adaptation, d'autonomisation, de responsabilisation et d'évaluation perceptibles à travers le déploiement de dispositifs comme le SCCC dans lequel la NVS est inscrite. Les quatre parties développées s'appuient sur l'étude et la mise en regard des paroles des acteurs de terrain, des contenus des rapports officiels parus ces dernières années et des analyses des chercheurs, elles articulent la question du référentiel, le SCCC, (1) à celle de l'autonomie (2) et de l'évaluation formative (3) pour saisir comment se définit progressivement un nouveau mode de pilotage du système éducatif (4).

Dans la première partie, nous avons analysé les écarts d'interprétation entre idéalisation et appréhension du SCCC qui expliquent comment des confusions interprétatives s'instaurent, en particulier sur le terrain ; celles-ci sont d'autant plus explicables qu'elles sont dues à un déficit d'information sur ce dispositif. Ce manque de communication ne serait peut-être pas aussi fortuit qu'on pourrait le penser, car il rend possible sans l'afficher le remplacement progressif de la politique traditionnelle de l'émancipation par une politique de « différenciation maîtrisée » qui défend « une école qui s'adapte aux potentialités de chacun » et non « la même école pour tous », les discours qui font encore référence à J. Ferry n'étant alors destinés qu'à rassurer l'opinion publique et à cacher les intentions réelles du changement promu.

Dans la deuxième partie, l'analyse tente de montrer comment la conception de l'autonomie, associée à la notion de capital humain qui implique pour l'individu de « repenser sa façon d'être, de s'adapter et de s'investir » tout au long de la vie, créée de nouvelles corrélations entre formation et économie, entre autonomie et employabilité. « L'individualisme radical » défendu repose sur la responsabilité individuelle de l'élève d'un côté, et de l'enseignant de l'autre. Ainsi, l'institution, à travers l'approche par résultats qu'elle instaure, reporte la responsabilité des échecs scolaires sur des responsabilités individuelles et à travers les nouvelles finalités du système éducatif avancées vise le développement de l'employabilité des futurs citoyens. Cependant deux optiques s'affrontent : si l'apprentissage par compétences charge l'école de transmettre une somme de savoirs techniques garantissant à terme l'employabilité du sujet et soumet ainsi l'école aux besoins de compétences du monde économique, nombre d'enseignants restent fidèles à une école privilégiant une approche culturelle de l'éducation et la logique civique propre au service public.

Dans la troisième partie, il nous est apparu, au-delà de la question des finalités qui sont reconsidérées sans que ce changement soit réellement affiché, que les difficultés et divergences d'interprétation de l'approche par compétences sont liées au changement d'approche de l'évaluation. Actuellement, cohabitent deux systèmes, le système tout à fait traditionnel de

l'évaluation chiffrée et celui de l'évaluation par compétences. Ainsi, une confusion règne entre évaluation notée et sommative et évaluation critériée et formative. Cette situation méritait d'être interrogée. Alors qu'aujourd'hui, il conviendrait non de répondre à la question : où en sont les élèves, mais vers où les élèves vont et comment ils y vont, dans quelle mesure l'institution scolaire française ne perpétue elle pas un usage des notes, dont la dimension faiblement pédagogique et formative est avérée, parce qu'ainsi elle peut masquer un principe fort de sélection fortement enraciné dans la culture scolaire française? Ainsi la volonté d'évaluer les attitudes ne traduit-elle pas un souci, non pas d'amélioration du traitement des cas perturbateurs, mais une utilisation de la NVS comme moyen de stigmatisation des élèves? De nombreux constats conforteraient cette hypothèse, la tendance française à hiérarchiser les élèves en fonction de leur valeur scolaire, source d'injustice et d'exclusion, cette forme de repérage pouvant contribuer à la dualisation de l'école ; le choix pris de laisser les enseignants sans formation à l'évaluation formative**,** l'institution promettant de la mettre en place dans les rapports, mais ne l'imposant absolument pas dans les faits ; la mise en avant de l'idée d'égalité des chances, de la méritocratie qui consiste à respecter les différences entre les élèves via une approche personnalisée des apprentissages. Ce dernier choix n'est-il pas cruel, les vaincus ne pouvant s'en prendre qu'à eux-mêmes ? Aux vues des pratiques relevées, les démarches proposées ne semblent pas pour l'instant conduire l'école à offrir aux élèves un bien « proprement » éducatif comme la confiance en soi qui leur permettrait de rejouer leur chance dans une formation tout au long de leur vie.
Aussi si l'ensemble des acteurs (communauté éducative, chercheurs, syndicats, ministres...) convergent unanimement vers l'idée d'adopter une approche formative des apprentissages, l'écart entre cette volonté et la réalité traduit la différence des finalités recherchées par les acteurs décisionnaires et les acteurs de la communauté éducative, chacune des parties en défendant des approches différentes. Les instances européennes veulent faire adopter l'approche formative dans les systèmes éducatifs aux États membres car celle-ci s'inscrit dans une stratégie de changement tant des finalités que de l'organisation du système, stratégie définie en vue de répondre aux exigences des sphères économiques et industrielles, l'uniformisation des systèmes éducatifs européens étant la condition préalable à la formation d'une main d'œuvre qualifiée capable de rendre l'Europe compétitive au niveau international. Les instances ministérielles optent pour l'approche formative pour légitimer l'introduction d'un pilotage par les résultats, démarche qui a nécessité la succession des réformes dans le secteur, cette évolution qui implique une transformation des formes de professionnalité enseignante réclame l'adoption de la logique de l'apprentissage par compétences et du SCCC. Les acteurs de la communauté éducative ainsi que les chercheurs défendent une visée plus directement éducative confrontée aux difficultés scolaires croissantes de certains élèves, le changement est pensé en termes d'approche pédagogique, même si dans les usages peu d'applications réelles de l'évaluation formative sont perceptibles. En fait, plus schématiquement, les tensions se situent entre les partisans d'une réforme « managériale » du système public et ceux qui reconnaissent qu'il faut réformer le secteur mais qui s'inquiètent des méthodes et valeurs adoptées pour la mettre en place.

Dans la quatrième partie nous avons pu constater que la multiplication des procédures évaluatives et plus encore, la provenance de ces pratiques interroge les chercheurs car ils constatent que les directives prennent racine plus en amont encore, via des instances de régulation qui n'appartiennent pas à la sphère éducative mais à la sphère économique. En procédant à des mesures, ces instances établissent des états des lieux et préconisent la conduite à adopter par les États. C'est sur ce point que les inquiétudes se font sentir, quelle légitimité ont ces instances en matière d'éducation puisqu'elles appartiennent à des secteurs poursuivant le profit et la satisfaction d'investisseurs ?
L'usage qui est fait de ces chiffres par les instances impose les mauvais résultats comme une évidence visant à légitimer d'autres modes de fonctionnement qui réclament à tous les acteurs, enseignants et élèves avec la NVS par exemple jusqu'aux institutions, de rendre des comptes. Cette

stratégie puise sa légitimité dans l'introduction d'une nouvelle logique managériale, qui s'inspire des modes de gestion de l'entreprise privée et qui requiert un pilotage par les résultats, qui privilégie l'action au détriment de ce qu'elle produit.
Les limites d'un raisonnement qui ne dépendrait que du chiffre sont à soulignées car elles pourraient avoir des effets destructeurs sur « l'esprit fonctionnaire », que l'évaluation doit contribuer à restructurer. Pour les chercheurs, ces mouvements remettent en cause l'éducation conçue comme un bien public car les objectifs fixés par ces instances sont déterminés en fonction du marché, ce qui invite certains d'entre eux à justifier l'entrée de l'école dans une logique capitaliste.
Ainsi, si l'approche par compétences via une évaluation formative constitue une approche intéressante pour une grande majorité d'acteurs, sa réappropriation par le gouvernement français pour des raisons plus économiques qu'éducatives participe aux difficultés de réappropriation d'une telle approche par les acteurs de terrain eux-mêmes, sommés d'introduire localement ses nouvelles modalités.
Mais le fait que les acteurs se retranchent dans leurs pratiques habituelles ne constitue-t-il pas un moyen de « résistance » de leur part, qui relativiserait la pénétration d'une nouvelle logique managériale dans le système ? Nous répondrons à cette question dans le chapitre 6 de la troisième partie de notre travail.
Avant cela, il nous semble intéressant d'analyser un cas singulier de collège, situé en Belgique qui illustre une réappropriation consensuelle du SCCC, via une approche par compétences et une évaluation formative des savoir-être, notamment pour relativiser les analyses constatées dans nos 12 collèges français. Voyons donc comparativement à la France à quelles conditions, ce consensus a-t-il pu être trouvé ?

# Chapitre 5

# Une approche innovante de la prise en compte des savoir-être dans un collège de Belgique

Le chapitre précédent nous a permis de saisir l'ensemble des facteurs structurels, communicationnels et identitaires, qui expliquent le peu d'implication des acteurs de la communauté éducative vis-à-vis de l'innovation relative à la NVS dans les 12 collèges de France visités. Mais la NVS aurait-elle pu être appréhendée selon un autre construit social? On a pu constater qu'au sein de notre échantillon, un collège dans son ensemble (V) et deux enseignants isolement avaient tenté d'adopter une approche plus innovante de la mesure en intégrant les élèves dans le processus à travers une démarche d'autoévaluation. Mais ces cas sont bien trop isolés pour considérer la NVS comme une innovation aboutie.

Pour prolonger notre investigation, nous avons pu nous rendre au sein d'un collège Belge, situé en Flandres, qui expérimente un dispositif comparable à la NVS française depuis moins d'un an, on nomme ce dispositif, non pas NVS, mais « bulletin d'attitude ». Ce cas singulier a l'avantage, même si nous l'avons étudié de manière succincte et sans pouvoir assez approfondir les spécificités du système éducatif belge et que nous n'avons pas pu creuser la question des représentations des acteurs, de considérer la conduite de l'expérimentation d'une évaluation des attitudes des élèves dans une configuration opposée à celle menée en France.

A travers ce chapitre, nous souhaitons expliciter l'ensemble des facteurs environnementaux, managériaux et éducatifs, relatifs à la mise en place de cette évaluation des attitudes. On peut d'ores et déjà souligner que le construit social mis en œuvre est totalement différent par rapport au cas français tant au niveau de sa conception que de son application. Sur le plan méthodologique, ce chapitre ne vise pas à comparer l'ensemble des systèmes éducatifs belge et français mais bien d'analyser les raisons qui concourent dans ce collège, à l'idée de mise en place innovante des savoir-être afin de prouver qu'il existe d'autres alternatives qu'une mise en place dérégulante de cette NVS, telle que nous l'avons observée en France. De plus, il nous faut préciser que ce cas de collège est un établissement privé aux caractéristiques socio-démographiques spécifiques peu représentatives du système éducatif belge dans son ensemble.

En quoi le cas belge et les cas français étudiés diffèrent quant au respect des prescriptions européennes du SCCC pour mettre en place une évaluation des attitudes?

Notre analyse reposera sur les propos recueillis auprès d'une interlocutrice, enseignante d'anglais et de français qui occupe un poste de coordinatrice européenne dans ce collège belge, situé à la frontière des Pays Bas, et que nous avons rencontrée en novembre 2009. Nous avons dans un premier temps sympathisé du fait d'avoir un objet commun d'intérêt, notre première rencontre a été suivie d'un entretien approfondi. Puis dans un second temps nous avons pu nous déplacer dans le collège belge dans lequel nous avons réalisé des observations au sein de 3 cours et visité l'ensemble des locaux. Nous devons préciser que la langue officielle étant le néerlandais, toutes nos informations sur le fonctionnement du collège ainsi que le bulletin d'attitude nous ont été rapportées lors des entretiens conduits avec notre correspondante Belge et lors de nos échanges informels qui se sont déroulés en français. Raison pour laquelle notre analyse est plus succincte que celle conduite pour le cas français. (Annexe 30-Volume 3-CDROM).

Ce chapitre visera à vérifier la première partie de notre troisième hypothèse de recherche, selon laquelle « *il nous semble possible de tenir la généralisation de la note de vie scolaire pour un vecteur potentiel de redéfinition de la mission éducative et civique. Cette disposition pourrait constituer, sinon une véritable innovation dans l'organisation des établissements, du moins un facteur de transformation, notamment dans l'approche de l'évaluation, dans les formes de*

*coopération mais aussi dans les formes de professionnalités ».* En effet, il s'agira de confirmer pourquoi la NVS française ne peut être actuellement assimilée à un construit innovant et pourquoi « le bulletin d'attitude » tel qu'il a été conçu et appliqué dans ce collège Belge a favorisé une approche innovante des savoir-être.

## 5.1 Des conditions environnementales et politiques privilégiées

Il serait fastidieux et peu utile de vouloir rendre compte avec précision du fonctionnement du système éducatif Belge dans son ensemble, d'autant que comme nous l'avons vu, nous ne pouvons traiter que d'un cas singulier. C'est pourquoi nous ne développerons que les points qui nous semblent pertinents et favorables à la diffusion du projet d'évaluation des savoir-être pour conduire notre analyse.
Pour décrire le fonctionnement du système éducatif, nous nous fondons sur les propos recueillis par notre interlocutrice (Annexe 30-Volume 3-CDROM) ainsi que sur un rapport institutionnel « L'enseignement en Flandres »[153].

### 5.1.1 Structure et fonctionnement du collège

Chacune des communautés, flamande, française et germanophone, sont compétentes en matière d'enseignement en Belgique et ont un système d'enseignement spécifique. La communauté donne une majeure partie des moyens mais le « pouvoir organisateur », constitué par la personne physique ou morale de l'institution, a en charge l'organisation, la gestion de l'établissement scolaire sur le plan des objectifs pédagogiques et de la manière d'évaluer les élèves via un système de compétences à acquérir qui repose sur le SCCC défini dans le cadre européen. Le collège Belge étudié dispose de subventions pour assurer le suivi des règles de déroulement des études qu'il doit lui-même gérer, ce qui en fait une école privée très privilégiée (l'enseignement religieux n'est pas obligatoire et peut être remplacé par des cours de morale). C'est un établissement qui compte près de 500 élèves, avec une équipe pédagogique constituée d'environ 20 enseignants. Les parents sont libres de choisir ce collège pour leurs enfants. La gestion décentralisée est beaucoup plus forte qu'en France puisque les programmes et les modes d'évaluation dépendent de l'initiative du collège.

En Belgique, la scolarité obligatoire commence en primaire (enseignement fondamental de 6 à 12 ans). L'organisation de la scolarité est également très « démassifiée » par rapport à la France. L'objectif est de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, ceux-ci doivent choisir des filières d'enseignement tôt et sont répartis dans des catégories en fonction de leurs niveaux scolaires (Rapport 13).
Ensuite, les élèves entrent dans l'enseignement secondaire de type I, qui se caractérise par un enseignement à temps plein suivi par la majorité des élèves. L'enseignement secondaire de type II, également à temps plein, représente moins de 2 % du total des élèves du secondaire.
L'enseignement secondaire de type I se compose de trois degrés de deux années chacun :
- 1er degré: degré d'observation (première et deuxième année)
- 2ième degré: degré d'orientation (troisième et quatrième année)
- 3ème degré: degré de détermination (cinquième et sixième année)

Un 4ème degré de un, deux ou trois ans est organisé dans quelques établissements d'enseignement.
L'enseignement secondaire est en principe commun à tous les élèves pour les deux premières

153 DE RO, Jo, (2008), *L'enseignement en Flandres, aperçu succins du paysage de l'enseignement en Flandre*, Division Information et Communication-Agence de Communication d'Enseignement, rapport de l'Administrateur Général, Bruxelles (Rapport 13)

années. Afin de permettre un parcours pédagogique différencié et mieux adapté aux besoins de certains élèves, les deux premières années peuvent également être organisées de manière différenciée. Au premier degré, l'enseignement est organisé en un cycle. Aux 2ième et 3ième degrés, l'élève doit choisir entre 4 formes d'enseignement secondaire : l'enseignement général; technique; professionnel et artistique.
On distingue deux sections :
● la section de transition pour l'enseignement général comporte une partie de l'enseignement technique et artistique (de la troisième à la sixième année), appelée également « humanités générales et technologiques ». Elle prépare à l'enseignement supérieur.
● la section de qualification comporte pour une partie de l'enseignement technique et artistique (de la troisième à la sixième année) ainsi que pour l'enseignement professionnel (de la deuxième à la septième année), appelée également « humanités professionnelles et techniques », qui vise l'obtention du certificat de qualification.
La plupart des élèves entrent dans le général qui se compose dans le premier degré de deux catégories A et B. B concerne généralement environ 10% des élèves qui ont des difficultés et doivent logiquement s'orienter vers le professionnel.
Le conseil de classe délibératif, composé du directeur et de tous les enseignants décide de la réussite des élèves. Toutes les années de cours sont ratifiées par une attestation d'orientation, un certificat d'étude ou un diplôme. Le certificat d'étude certifie les compétences de base ainsi que les compétences d'ensemble du premier et du second degré.
Notre correspondante belge explique cependant que le directeur actuel de l'établissement essaie de cibler les problèmes en créant des sous-groupes et des classes de niveau homogène pour adapter des pratiques éducatives et pédagogiques ciblées. Notre interlocutrice n'est pas convaincue par ce système et est plus favorable au mélange des élèves : « les élèves sont scindés, les latinistes sont ensemble, ceux du technique ensemble... il y a moins de mélanges et j'entends déjà des opinions des profs qui disent que dans les classes où il n'y a pas de latinistes, on sent que les élèves ne cherchent pas à se motiver plus, c'est vrai que les très bons éléments latinistes tirent un peu vers le haut les autres élèves mais là, j'entends déjà des sons de cloches différents ». Pour notre correspondante, « Bruxelles » ne mesure pas encore les conséquences d'une forte différenciation entre les élèves.

#### 5.1.1.1 Environnement du collège

Dans cette école privée de Flandres, les élèves comme les parents peuvent circuler librement dans l'enceinte comme dans les classes pour assister à un cours. De fait, les élèves n'ont pas été perturbés par notre présence en classe parce qu'elles sont ouvertes, les parents, les autres enseignants, l'ensemble de la communauté éducative peut venir voir ce qui s'y passe.
L'intérieur des locaux est propre, bien entretenu, il y a une salle des profs pour échanger et une salle de travail pour le personnel excessivement bien équipée en informatique. Les salles de classes sont également très bien équipées, certaines ont des tableaux digitaux (maths, géographie) pour animer le cours. En plus des salles de classes, il existe une salle sous les toits, charpentée réservée, à certains enseignements (morale). Par rapport aux collèges français visités, les moyens financiers et matériels sont bien supérieurs.

#### 5.1.1.2 Un service administratif qui travaille avec des partenaires extérieurs

Chaque école secondaire est tenue d'avoir un règlement scolaire contrôlé ces dernières années. Ce règlement prévoit les droits et les devoirs réciproques des parents et des élèves, d'une part, et ceux de l'administration scolaire, d'autre part.
Concernant les problèmes lourds de discipline, il existe des conseillers pédagogiques ou d'élèves qui gèrent la relation aux familles, et plus largement s'occupent du suivi et de l'orientation des

élèves pendant toute la scolarité. Il y a un conseiller pour chaque année, affecté dans la catégorie A et un autre affecté pour l'année B. Le système est fait pour que les élèves gardent le même référent d'une année sur l'autre. Ils ont une réunion chaque semaine à l'issue de laquelle les conseillers pédagogiques demandent à l'administration le bilan des absences des élèves. Les absences, sont gérées par deux personnels administratifs constamment en lien avec les conseillers d'élèves dans ce collège, dont le rôle et les tâches peuvent évoluer dans d'autres établissements.
L'inspection vient vérifier deux fois par an les absences des élèves qui ne sont pas justifiées. Si des élèves ont plus de 10% d'absences dans cette école, les conseillers d'élèves contactent les familles afin de trouver une solution. Ils doivent aussi donner le nom de ces élèves à un partenaire externe, relié au Ministère et spécifique aux écoles privées, qui gère les aides sociales appelé le « centre d'assistance ». A partir de là, si le centre décrète qu'il y a abus, il peut décider de suspendre les aides sociales aux familles.
Notre interlocutrice nous explique que pour les élèves en difficultés sociales, ce dispositif s'avère particulièrement efficace parce qu'il ne se contente pas de cibler leur environnement et de dénoncer le problème mais aide les familles à trouver des solutions adaptées à leurs problématiques comme un partenaire social. A titre d'exemple, les parents des élèves, à leur inscription dans les collèges Belges, doivent remplir un questionnaire sur leur situation sociale intitulé « indicateur d'égalité des chances ». Avant, lorsque les écoles privées n'étaient pas reliées à ce partenaire externe, certaines familles mentaient sur leur condition sociale réelle, trouvant les questions discriminantes. Aujourd'hui le Ministère a accès à ces informations et les conditions socio-démographiques ont évolué, les parents ont moins de diplômes que ce qu'ils annonçaient auparavant. Parmi les critères sociaux considérés, il y a la formation des parents, la langue que l'enfant parle à la maison, le revenu de famille, le quartier dans lequel l'enfant habite. En fonction de ces indicateurs, certains élèves peuvent bénéficier d'une bourse. Ce partenariat direct entre l'école et les services d'aides sociales (CAF) a été évoqué en France sous le gouvernement N. Sarkozy. Ce sujet a généré une forte polémique en France car il pose un problème de fichage et il modifie le point de vue que la communauté éducative et les parents ont par rapport au rôle de l'école.

#### 5.1.1.3 Des enseignants polyvalents

Comme le veut la formation dispensée en Belgique pour pallier les problèmes d'absentéisme, notre correspondante nous a expliqué que « les profs enseignent pour la plupart deux matières chez nous, moi c'est français / anglais, comme ça quand on a un prof absent on a toujours quelqu'un qui peut assurer un remplacement ». Dans le secondaire inférieur, les enseignants ont 3 ans de formation (non universitaire) et dans le secondaire supérieur, 4 ou 5 ans (universitaire). Ils dispensent tout le programme à titre définitif après nomination.

Contrairement à la France, qui reste un cas exceptionnel sur ce point, il n'y a pas de Conseiller Principal d'Education en Belgique. Les premiers intervenants en charge de l'aspect disciplinaire sont les enseignants titulaires, équivalents chez nous aux professeurs principaux (PP), car ils connaissent bien les élèves. Les conseillers d'élèves peuvent également gérer certains problèmes de discipline quand l'enseignant ne le peut pas. Les titulaires doivent consacrer une heure par semaine à la charge administrative pour préparer les conseils de classe et parler des cas d'élèves. L'heure du titulaire se fonde sur un programme d'étude divisé en 3 grandes parties, « apprendre à apprendre », « apprendre à vivre et apprendre à vivre ensemble » et « apprendre à choisir » (parcours scolaire / orientation). Ce programme est conforme aux objectifs prioritaires défendus par ce collège qui consistent entre autres à apprendre aux élèves à faire des choix d'études positifs, quel que soit la filière. D'après notre interlocutrice, « certains parents veulent que les élèves suivent le général, d'autres des filières techniques et l'école doit apprendre à les guider au mieux et à leur donner des informations sur le contenu des formations, notamment sur le technique qu'ils ont tendance à

dévaloriser ».
Au moins une fois par an, les enseignants doivent également réaliser un entretien de fonctionnement avec chaque élève individuellement. Conformément au programme d'étude, et afin d'encourager la citoyenneté, l'autonomie et la responsabilité des élèves, tous les enseignants de cette école travaillent de manière approfondie sur les attitudes, sur les règles de vie à l'école et organisent de nombreuses initiatives autour de l'acte de fumer, de se battre par exemple. Mais cette organisation est propre à cette école.
Sur le plan éducatif, notre correspondante pense que « si l'on se focalise sur des initiatives préventives pour sensibiliser les élèves, c'est mieux que de réagir en attendant que les problèmes arrivent ». Par exemple, en début d'année, les enseignants essaient d'apprendre aux élèves à s'organiser « on vérifie les sacs pour les peser car certains élèves ont peur, ils prennent tout et leur sac pèse 10Kg. Une des premières leçons en heure de titulaire c'est de renverser les sacs afin de mettre son cartable en ordre et d'apprendre à prendre l'essentiel. Ils voient ce dont ils ont besoin et comment ils doivent organiser leur cartable ». De son point de vue et compte tenu de la politique de l'école, l'éducation ne doit pas faire l'objet d'une discipline à part entière mais doit être intégrée dans l'ensemble des disciplines. C'est pourquoi les règles de comportement sont affichées partout dans l'établissement et font l'objet d'une autoréflexion en classe. Notre correspondante admet connaître dans son école des problèmes de discipline mais la prise en charge par les titulaires de cette tension lui semble adaptée : « les professeurs ici n'ont qu'un après-midi de libre où ils rentrent chez eux mais le reste du temps ils restent dans l'école pour travailler, tout le temps libre est consacré aux réunions, au travail personnel et à la disponibilité pour les élèves qui en ont besoin ».
La polyvalence demandée aux enseignants qui sont, à la fois responsables de l'acquisition des compétences de base par les élèves, mais également administratifs, éducateurs, médiateurs et conseillers d'orientation personnalisé, permet une toute autre gestion de l'organisation scolaire que celle pratiquée en France. Le suivi éducatif est très approfondi et les enseignants doivent faire preuve de créativité et d'initiatives pour sensibiliser les élèves. Mais les moyens financiers engagés, les partenaires mobilisés, ainsi que la durée du temps de présence renforcée dans ce collège permettent de mener à bien cette manière de travailler différente.
En France, les autorités ministérielles insistent sur la réaffirmation de la mission éducative des enseignants sans que le gouvernement ne mette en place des moyens supplémentaires. Par exemple, la proposition faite par N. Sarkozy d'augmenter le temps de présence des enseignants volontaires jusqu'à 26 heures à l'école sans expliciter à quoi doit servir ce temps ne favorise pas l'assentiment de la communauté éducative par rapport à la réforme, malgré l'argument financier avancé (25% d'augmentation de salaire). Cette conception d'une fonction polyvalente de la profession d'enseignant en Belgique est en totale rupture avec le cloisonnement fondé sur une approche disciplinaire de la profession en France. Sans compter que la création d'un corps de CPE dans notre pays a renforcé le partage entre des services en charge de l'éducation, d'un côté, et de l'enseignement, de l'autre, qui n'incite pas les équipes à travailler collectivement ou à vouloir diversifier leurs tâches respectives. Deux identités professionnelles différentes ne favorisent pas la mise en place de la polyvalence pour les enseignants. Sans compter que les économies effectuées dans le secteur ont accru la charge de travail administrative des enseignants qui ont parfois tendance à détourner l'heure de vie de classe, normalement utilisée à des fins d'exercice démocratique, pour rattraper le programme. La création d'espaces civiques est confrontée à un manque de moyens humains et financiers et à une absence de motivation des enseignants, cette fonction n'étant pas intégrée dans leur esprit ni à leur mission, ni à l'idée qu'ils ont de leur métier. Les enseignants craignent en outre de devoir s'improviser conseiller d'orientation, depuis que cette fonction est mise en avant dans l'approche de la formation tout au long de la vie.

### 5.1.1.4 Le projet d'établissement

Les conseillers pédagogiques du réseau des 6 établissements de cette fédération de collèges flandres gèrent le projet d'établissement, c'est à dire le projet éducatif (les valeurs) et le projet pédagogique (les méthodes). Ce projet comprend les modalités d'évaluation, les procédures de délibération des conseils de classe et la communication de l'information relative aux résultats scolaires. Le cas Belge étudié a défini son cadre de valeurs à travers la réalisation des objectifs suivants :
- le choix de la filière doit être un choix positif, c'est à dire qu'il doit orienter efficacement chaque jeune.
- il faut favoriser la mixité sociale.
- améliorer les performances, c'est à dire conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base. L'égalité des acquis essentiels doit concerner tous les élèves et elle est considérée comme une priorité.
- augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire
- augmenter la ponctualité
- renforcer le dialogue école-familles

Les objectifs du collège sont très orientés sur les résultats et la progression du niveau scolaire des élèves. Trois priorités sont mises en avant : valoriser l'idée de citoyenneté, la progression en termes de lecture ou en termes d'orientation. Dans le collège Belge, la notion de réussite implique une obligation de résultat, elle est considérée comme une priorité qui permet de débloquer des moyens supplémentaires utiles et justifiés (Annexe 30).

### 5.1.1.5 L'inspection, au service du collège

L'inspection de l'enseignement du Ministère flamand de l'enseignement et de la formation contrôle la réalisation des objectifs précédemment cités. Les inspecteurs sont chargés de contrôler et évaluer au sein des établissements scolaires les programmes, les pratiques, le respect des décrets. En outre, leur rôle consiste aussi à conseiller, aider, formuler des propositions et participer aux groupes de travail dans le cadre des projets initiés (Rapport 13).
Les inspecteurs qui visitent ce collège sont très présents sur le terrain et sur le plan administratif et pédagogique, ils doivent veiller notamment à la qualité de l'enseignement. Aujourd'hui, le gouvernement est particulièrement attentif à l'efficacité du choix d'orientation des élèves ainsi qu'à la mixité sociale pour lutter contre les écoles ghettos conformément aux recommandations européennes. Selon notre interlocutrice, jusqu'à récemment, « les écoles publiques étaient plutôt des écoles ghettos mais on voit que cela change, notamment à cause de l'application du socle commun car on accroît la volonté de changer la culture originale du système ». D'après elle, « quand on cherche à améliorer les performances et à conduire chaque jeune jusqu'aux compétences de base, on s'aperçoit que l'on réduit les écarts entre les meilleurs et les moins bons. Donc l'objectif d'augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire, d'augmenter le niveau des élèves et leur engagement sont essentiels, notamment parce que le niveau de redoublement est encore trop fréquemment utilisé ».
Les inspecteurs sont chargés de rendre compte au ministre des efforts réalisés par les collèges pour réduire les inégalités et doivent questionner les écoles sur les dispositifs et initiatives qu'ils mettent en place. Dans ses propos, elle justifie ces contrôles et perçoit l'intervention du corps d'inspection comme une démarche d'accompagnement de l'expérimentation. En France, nous avons pu noter que les inspecteurs ne s'investissaient que modérément par rapport à la réussite du projet de NVS, visiblement ils n'avaient aucune directive, pas plus que la communauté éducative en termes de résultats à ce niveau précis et ils n'ont eux-mêmes pas ressenti le besoin de susciter une réelle démarche dans ce sens. Comment expliquer cet état de fait ?
L'autonomie de gestion croissante des établissements a rendu nécessaire la mise en place de

nouveaux mécanismes de régulation, mais l'autonomie rend moins facile la perspective égalitaire entre les établissements. Comment créer les conditions d'un développement équitable ? Néanmoins, les processus d'évaluation des établissements en Belgique sont historiquement moins développés que dans bon nombre d'autres pays européens. Chaque pouvoir organisateur est d'ailleurs libre de gérer seul une grande part de l'organisation et du fonctionnement des établissements scolaires. C'est l'une des raisons pour lesquelles, par exemple, il n'existe pas en Belgique de procédure officielle d'évaluation globale des établissements.
Une commission centrale de pilotage pour l'enseignement secondaire a pour mission de coordonner et de contrôler les groupes de travail chargés d'élaborer les « socles de compétences », les « commissions de programme » et « les commissions des outils d'évaluation ». Un conseil de participation (composé du responsable de l'établissement et de délégués du pouvoir organisateur, de représentants des membres du personnel, des parents, de l'environnement social, culturel et économique et de représentants des élèves) créé dans chaque établissement est notamment chargé d'évaluer périodiquement la mise en œuvre du projet d'établissement, de proposer des adaptations et de remettre un avis sur le rapport d'activité de l'établissement. Le rapport annuel est rédigé par le chef d'établissement ou par le pouvoir organisateur et soumis à l'avis du conseil de participation. Un rapport plus complet doit être rédigé tous les trois ans, celui-ci doit comprendre le bilan des indications relatives aux problématiques suivantes : les innovations pédagogiques mises en œuvre; les démarches visant à organiser le soutien aux élèves en difficulté; les démarches entreprises pour favoriser l'orientation des élèves; les initiatives prises en collaboration avec les partenaires externes à l'établissement, les initiatives prises en matière d'éducation aux médias, à la santé et à l'environnement, les initiatives prises en faveur de l'intégration dans l'établissement des élèves issus de l'enseignement spécialisé...Les directeurs d'établissement doivent s'assurer de l'adéquation entre les apprentissages, les socles de compétences, les compétences terminales, les profils de formation et les programmes.

D'une manière générale, il faut retenir de cette présentation résumée du fonctionnement de ce cas Belge que la structure et l'organisation du système diffèrent en de nombreux points du système éducatif français. La gestion décentralisée implique une forte polyvalence des rôles imputés aux enseignants qui bénéficient de moyens importants et qui constituent des facteurs environnementaux favorables à la mise en place de projets innovants, notamment aux vues de la tradition des initiatives engagées dans ce collège à des fins de sensibilisation éducative. Mais un environnement privilégié ne suffit pas à lui seul à légitimer le bien fondé et la diffusion d'une innovation. En effet, le cas français qui a tenté d'innover avec la NVS dans une ZEP au contexte social particulièrement difficile est intéressant. Intéressons-nous dès lors aux conditions managériales du collège Belge afin de voir comment les projets innovants sont conçus, relayés et mis en place.

## 5.2 Une autre conception managériale de type « *Bottum up* »

Le projet de « bulletin d'attitude » belge, dispositif comparable à la NVS, est une expérimentation qui émane de la volonté des équipes éducatives elles-mêmes de rendre compte des savoir-être. Notre correspondante, en qualité de coordinatrice européenne, est en charge de mener à bien cette expérience qui doit reposer sur la concertation des équipes pendant 3 ans. De fait, contrairement à la NVS française, ce projet d'innovation n'est pas édicté par un cadre formel et ne cherche pas à répondre à un problème d'incivilité au départ. Cette condition est essentielle car le bulletin d'attitude s'inscrit dans ce collège Belge dans la continuité de réappropriation collective des programmes scolaires désormais fondés sur le SCCC et dont certaines injonctions préconisent l'évaluation des attitudes. Ces différentes caractéristiques expliquent les modalités de conception et de représentation de ce bulletin, représentations particulières par rapport à celles du dispositif de NVS

française. C'est pourquoi il nous semble intéressant d'explorer dans les grandes lignes le fonctionnement managérial du collège Belge dans le cadre de la mise en place de ce projet qui nous permettra de mieux comprendre le construit conceptuel de l'évaluation des savoir-être comme nous l'a expliqué notre interlocutrice (Annexe 30-Volume 3-CDROM).

## 5.2.1 Une gestion décentralisée et contrôlée des expérimentations

### 5.2.1.1 Un modèle décentralisé

Si le système éducatif français reste encore profondément marqué par une conception managériale de type « bureaucratique professionnelle » qui peut freiner la conduite du changement, le modèle de type « *bottum up* » Belge nous semble plus favorable à la mise en place de projets innovants et à la participation.
En Flandres, depuis une dizaine d'années maintenant, il n'y a plus de lignes directrices officielles en provenance du Ministère concernant l'évaluation, les compétences à acquérir et l'approche pédagogique. De fait, ce sont les équipes éducatives de chaque collège qui peuvent choisir leur mode de fonctionnement et qui sont à l'origine des innovations qui doivent néanmoins faire l'objet d'une demande justifiée auprès du Ministère qui accorde ensuite une expérimentation de 3 ans aux équipes et des moyens financiers et humains pour tester ces projets. L'introduction du bulletin d'attitude dans ce collège a donc été accordée par le ministre qui considère que cette innovation s'inscrit dans la continuité des compétences à acquérir en termes de savoir-être sur la base du SCCC.
Cette innovation est en adéquation avec les exigences du Ministère actuel qui recommande aux établissements de faire des efforts pour réaliser les objectifs au niveau des compétences finales dans les différents domaines (apprendre à apprendre, santé, attitudes civiques...).
Pour aider à la mise en place de cette innovation, des inspecteurs sont envoyés chaque année pour prendre connaissance de l'évolution du projet et en rendre compte au ministre. Si l'expérience porte ses fruits, le Ministère pourra proposer d'étendre la mesure à la fédération puis à l'ensemble du territoire national. Toutefois, aucune directive ne fait l'objet d'une imposition généralisée de la part du Ministère belge car les innovations doivent toujours faire l'objet d'une adaptation à l'environnement de chaque établissement conformément à leurs spécificités et en adéquation avec leur projet d'établissement. Notre interlocutrice nous a expliqué que si les réformes étaient imposées par le ministre, « les syndicats réagiraient très fort ». Concernant la probabilité pour le bulletin scolaire d'être généralisé, elle pense que le projet « sera introduit dans les fédérations mais sera réajusté en fonction de l'environnement des écoles ». De son point de vue, « il y aura d'abord une période avec des écoles pilotes qui vont essayer le même modèle et c'est seulement après le *feed back* de ces écoles que le Ministère avisera et choisira de généraliser ou non le modèle ». En revanche, elle insiste bien sur le fait que même dans le cas d'une évaluation étendue au reste du territoire, les collèges devront se la réapproprier localement : « ce projet ne pourra devenir un critère national parce que les « codes » qu'on utilise ici ne sont pas mesurables ailleurs et aussi parce qu'on ne fonctionne pas comme ça, on n'oblige pas à adopter des réformes standards sans tenir compte de leurs spécificités ». « On ne va pas faire des comparaisons non plus avec les autres collèges car l'évaluation des savoir-être reste subjective ».

### 5.2.1.2 Un modèle « bottom up » favorable aux initiatives locales

Ce type de management *« bottom up »,* qui donne un plus grand pouvoir décisionnel aux exécutants sollicite des initiatives locales. Cette démarche concorde avec la volonté ministérielle actuelle qui cherche à renforcer la capacité gestionnaire des collèges, impulsée par la démarche européenne du SCCC. Pour A. Bartoli (2009), la conduite d'une innovation consiste moins à « décréter le

changement que d'inciter à l'initiative locale », c'est pourquoi elle recommande aux instances ministérielles d'éviter « l'injonction centralisée », en donnant une impulsion centrale au démarrage mais en laissant aux initiatives locales la capacité de mettre réellement en œuvre à condition que ses membres respectent les exigences du service public. Les autorités doivent selon elle également octroyer du temps aux établissements pour mettre en œuvre le changement en préparant les acteurs et en les informant de la nature de ces changements à des fins de cohérence. En effet, selon notre interlocutrice, l'information doit susciter la mobilisation collective (pp.336-349). C'est pourquoi l'articulation du local et du global, du long terme et du court terme, de l'analyse et de l'action, du management descendant et ascendant sont essentiels pour conduire un pilotage stratégique du changement (p.335).
L. Legrand (1998, p.47) propose une interprétation des politiques d'éducation qui fonctionnent selon des structures inversées. De son point de vue, on assiste dès les années 90 dans le système éducatif à une opposition entre une politique normative définie au sommet et impulsée hiérarchiquement et à une politique démocratiquement décidée et proposée aux acteurs visant à susciter l'engagement d'acteurs responsables. Dans le premier cas, « l'essentiel apparaît dans la publication d'instructions et de règlements et la vérification hiérarchique de l'obéissance à ces textes ». Dans le second cas, « l'essentiel réside dans la naissance et la prise de conscience d'un besoin de formation et dans l'offre de formation faite à des engagements volontaires ». Il nous apparaît essentiel, pour analyser les écarts existants entre le cas français du dispositif de NVS et le cas belge que nous venons d'exposer concernant le « bulletin de comportement » de prendre en compte l'opposition des valeurs sous-jacentes à une démarche fondée sur des instructions, règlements, vérifications hiérarchiques d'un côté, et à la prise de conscience et l'engagement volontaire vers une formation au changement de l'autre.

### 5.2.1.3 Evaluer l'efficacité des expérimentations

En contrepartie de l'acceptation ministérielle de mener une innovation, le collège doit rendre des comptes très régulièrement au corps d'inspection et justifier leur utilisation des moyens injectés. Notre interlocutrice nous explique le processus : dans la mesure où elle est conceptrice du projet, elle doit préalablement l'exposer à son chef d'établissement, en faisant des suggestions sur l'idée du projet final. La direction donne son avis sur la faisabilité du projet et éventuellement préconise d'autres orientations. Ce mode de fonctionnement est représentatif de celui appliqué au sein de sa fédération. Ensuite, les équipes éducatives doivent mettre en œuvre le projet et l'auto évaluer chaque année et au bout des 3 années d'expérimentation. Au niveau hiérarchique supérieur, l'inspection devra vérifier l'adéquation des mises en œuvre par rapport aux objectifs prévus et rendre compte au ministre de cette expérience à travers une synthèse qui doit mettre en évidence les atouts et faiblesses de l'expérience. Si l'innovation est concluante, les inspecteurs présentent l'expérimentation sous forme de propositions à généraliser au ministre.
Par rapport aux contrôles d'inspection exercés dans ce collège, à l'égard notamment du respect des objectifs du projet d'établissement, lié cette fois-ci à l'obligation de résultat, le personnel défend le souci de l'évaluation de l'efficacité dans le système éducatif.
« Avec le pourcentage du budget qui va dans l'éducation, c'est normal que le contribuable soit informé de l'efficacité du système et de l'argent qu'on injecte ». Notre interlocutrice pense également « qu'il est essentiel dans l'organisation de la fédération, d'avoir quelqu'un qui ait la vision d'un manager, qui porte des lunettes économiques dans une école, tant que ce regard ne se généralise pas à tout le personnel ». Pour elle, le fait que des enjeux économiques pénètrent dans l'éducation, liés à la politique gestionnaire européenne qui encourage des résultats, ne représente pas un danger dans la mesure où les autres membres du personnel, qui défendent un point de vue pédagogiques arrivent à travailler ensemble et de manière complémentaire, chacun à leur niveau. Mais elle insiste sur le fait que ces rôles doivent être complémentaires, car les directeurs qui ont une

formation économique doivent de son point de vue comprendre les intérêts des pédagogues, c'est pourquoi elle a conscience qu'un changement de direction peut remettre en cause cette relation équilibrée, telle qu'elle existe actuellement dans son établissement.

### 5.2.1.4 Un modèle décentralisé au profit d'une plus grande confiance

Ce cas belge témoigne donc d'une culture singulière marquée par « l'initiative locale ». Cette approche créee également les conditions d'une forme de confiance entre les acteurs concepteurs et les autorités ministérielles, propice à la conduite de l'expérimentation. La reconnaissance du travail professionnel pour conduire les projets a été facilitée par le fait que les objectifs à atteindre soient restés clairement pédagogiques et éducatifs, centrés autour de la volonté de faire réussir les élèves, les équipes arrivent à former un consensus autour des valeurs et le bien fondé des projets menés. La communauté trouve les contrôles justifiés quand ils sont relatifs à leur capacité, en tant qu'enseignant, à réaliser des projets collectivement et au service des élèves. Ils conçoivent davantage leur travail comme un devoir. D'ailleurs notre correspondante est reconnaissante de l'inversion du modèle managérial (*bottom up* à la place de *top dow*) qui laisse désormais les acteurs libres d'inventer et de conduire des projets (Annexe 30). Elle déclare que « les concepteurs ne vivent pas les situations de la même manière. Auparavant, c'était facile parce qu'on avait juste à appliquer les directives de Bruxelles mais on pouvait accuser Bruxelles d'être responsable d'une réforme qui ne donne rien dans les écoles… Maintenant, il faut plus de communication, de concertation mais au moins, c'est nous qui décidons de ce qu'il y a de bien pour nos écoles ». Les changements portés par l'Europe sur la rénovation du système éducatif belge (sur laquelle nous allons revenir) ont impliqué un mode de management décentralisé et de type « *bottum up* », ils correspondaient à une volonté des communautés éducatives belge, du moins dans ce collège. De fait, l'obligation de justifier de leurs actes et d'amener la preuve au Ministère de la viabilité et de la pertinence de leurs projets innovants est ressentie positivement. Lorsque leur travail est concluant, ils bénéficient de moyens supplémentaires et sont encouragés. Cette manière de procéder a entièrement reconfiguré le système et les pratiques des équipes éducatives qui sont reconnaissantes de cette marge de manœuvre et de la confiance qui leur est accordée pour adopter la politique locale qui leur paraît être constructive puisque ils peuvent adapter leur démarche aux profils de leurs élèves.

Par exemple, sur le plan pédagogique, cette nouvelle gestion a permis dans ce collège de prendre la liberté de ne pas donner de « cours les deux premiers jours de rentrée dans les classes pour travailler sur l'accueil avec les familles et demander aux élèves leurs avis et leurs idées pour améliorer les indicateurs d'évaluation relatifs au SCCC ». Les enseignants titulaires expliquent dès le début de l'année aux parents comment les élèves sont évalués au niveau de leurs acquis car les parents ne lisent pas les circulaires d'après notre correspondante. Les acteurs se sentent soutenus par les autorités ministérielles : « On passe du statut d'appliquant au statut de concepteur, c'est aussi devenu une priorité du Ministère qui dit que la capacité de concevoir doit être plus forte dans les collèges ». Pour elle, l'ancienne stratégie ministérielle qui visait à imposer les mesures correspondait à la possibilité pour les enseignants d'accuser le gouvernement de méconnaitre le terrain et de faire pression pour retirer la réforme. Mais notre interlocutrice a conscience que désormais, la volonté des équipes de gérer plus localement leur système pourrait encourager le Ministère à accuser les enseignants d'être responsables des dysfonctionnements : « maintenant, pour chaque changement qu'on introduit dans une école il faut avoir étudié le terrain, être plus sensible à ce qui se passe. On est plus polyvalent. C'est aussi un moyen de nous rejeter la faute quand un projet ne marche pas mais ce qui est bien c'est que comme c'est une expérimentation, si ça ne marche pas, ce n'est pas nationalisé ou étendu aux autres écoles donc c'est juste une expérience ». En effet, dans ce collège, l'expérimentation locale préside désormais aux décisions définitives. De fait, la communauté éducative se sent entendue, reconnue et respectée par son gouvernement depuis cette

restructuration.

### 5.2.1.5 Un contexte économique fragile qui soulève des inquiétudes

Notre interlocutrice s'inquiète toutefois de plus en plus de la situation économique du pays qui pousse le gouvernement à limiter les dépenses au niveau de l'enseignement secondaire. Par exemple, le nombre d'écoles est passé de 680 à 400, les établissements de moins de 400 élèves ayant été soumis à une fusion avec un autre établissement, cela a entraîné des pertes d'emploi. De nombreuses grèves ont perturbé la vie des établissements durant l'année scolaire 1995/1996. Notre correspondante déclare qu' « à partir de l'année prochaine, les enseignants devront partir si ils n'ont pas assez d'heures dans les écoles, mesure liée à l'économie de ces 10 dernières années. On sent qu'avec la crise, on veut réduire les coûts et que ça va devenir moins confortable ». Elle a conscience des moyens qui ont été injectés pour mettre en place « l'autogestion », de fait elle s'inquiète de la possibilité de « continuer cette progression » sans le soutien financier, notamment dans le cadre des expérimentations qu'elle gère puisque la fédération doit décider l'année prochaine si elle lui ré attribuera les 11H consacrées à une autre expérimentation intitulée « jardins d'expérimentation ». Les économies réalisées dans le secteur lui posent réellement des questions car la situation actuelle est viable et confortable et elle craint que la profession ne soit soumise à des changements radicaux qui offrent des perspectives instables et incertaines : « Qu'est-ce qu'ils vont encore supprimer? Pendant 4 années, on a eu des heures supplémentaires pour conseiller les stagiaires afin de les familiariser avec l'environnement et je sais qu'on va les supprimer alors qu'elles sont utiles », tout comme « les heures des coordinateurs de l'égalité des chances ». Elle comprend néanmoins la nécessité des efforts financiers que le gouvernement s'apprête à réaliser : « nous avions un très bon ministre avant et le ministre actuel intervient dans une crise, donc naturellement, ce n'est jamais facile. Il a dicté toutes ces restrictions et l'école doit faire avec...mais là je suis plus inquiète pour l'école de demain ». Elle appréhende notamment que l'accompagnement des élèves soit menacé par l'accroissement des effectifs en classe alors que les changements ont eu lieu pour favoriser l'apprentissage des élèves : « les élèves qui ont des difficultés individuelles, ils ont besoin d'un suivi et ils sont 14, c'est la limite pour nous. Du moment qu'on met plus d'élèves dans une classe, chaque professeur a un travail plus lourd ».
Ces témoignages nous permettent de relativiser le cadre de fonctionnement équilibré de cette école qui doit également faire face à une crise économique globale qui préconise une réduction des coûts et qui risque d'engendrer une baisse des moyens financiers et humains.

## 5.2.2 Les apports de la concertation

La gestion décentralisée, qui accompagne la réappropriation ainsi que la mise en place progressive des savoir-être du SCCC en Belgique, a également considérablement renforcé les logiques coopératives entre les acteurs tant sur le plan interne qu'externe. La concertation externe s'effectue au sein des fédérations de pouvoirs organisateurs. Elle a pour objet d'ajuster les offres de formation entre les collèges du réseau afin d'éviter qu'ils ne se fassent concurrence et de réguler les effectifs dans les options scolaires afin d'éliminer celles qui attirent peu d'élèves et s'avèrent trop coûteuses.
A l'interne, le décret pour la promotion d'une école de la réussite préconise la concertation entre membres du personnel. Celle-ci doit permettre l'élaboration collective des projets, des outils pédagogiques et le suivi des élèves au cours d'un cycle. Au collège, la concertation interne a lieu dans le cadre du conseil de participation et du conseil de classe chargé de faire, à intervalles réguliers, le bilan intellectuel, pédagogique, social et comportemental de chaque élève. En cas de difficultés, la communauté propose des remédiations éventuelles, l'objectif étant de décider, en fin d'année du passage avec certification ou de l'orientation des élèves. Le conseil de classe fonde ses décisions sur le parcours scolaire antérieur de chaque élève; ses résultats, les bilans et examens; les

informations recueillies par le centre psycho-médico-social; les entretiens éventuels avec l'élève et ses parents.

### 5.2.2.1 Une concertation qui change le rôle des inspecteurs

D'après notre correspondante, sous l'ancien modèle de gestion, « les inspecteurs avaient beaucoup de dossiers à gérer cette tâche était réalisée au détriment de celle de concertation avec les enseignants. Les inspecteurs ne communiquaient qu'avec le directeur et l'équipe de gestion ». « Maintenant que les écoles font leur autoévaluation chaque année, les équipes pédagogiques peuvent faire des suggestions quand les inspecteurs viennent ». La démarche « *bottom up* » est beaucoup plus intéressante sur le plan de la coopération et de la collaboration entre les différents corps de métier, et sur le plan de la qualité des projets. Le statut de l'inspecteur n'est plus considéré sous le seul angle hiérarchique, leur rôle s'est diversifié, une démarche plus collaborative avec les équipes enseignantes s'est instituée.

### 5.2.2.2 Une concertation qui vise l'harmonisation des pratiques et l'initiative

Sur le plan des pratiques communicationnelles de cet établissement, notre correspondante explique l'importance de la concertation entre toute l'équipe pédagogique au moment des conseils de classe : « quand on a un conseil de classe, nous tenons à ce que chaque professeur de chaque branche donne ses codes (ses évaluations) parce que si on ne se décide pas collectivement, quand il s'agit de faire une moyenne, un bilan ce n'est pas possible ». Elle nous fait part des difficultés à recueillir des représentations homogènes sur les élèves, d'une discipline à l'autre, ce qui ne facilite pas toujours le consensus sur le bilan d'un élève : « parfois, personne n'est d'accord, et c'est ceux qui parlent le plus fort dans les conseils de classe, qui souvent décident de ce qui va être marqué sur le bulletin alors que ce n'est pas représentatif ». « Une élève à qui j'avais donné insuffisant pour ses devoirs me disait que dans une autre matière, elle n'était pas pénalisée quand elle ne rendait pas ses travaux à temps ». Ainsi, l'harmonisation des pratiques, conformément à nos observations françaises est difficile à mettre en place entre des acteurs qui défendent des positions sur l'éducation différentes, d'autant qu'il ne s'agit pas de notes dans ce collège mais d'acquisition de compétences observées pour évaluer.

Néanmoins, sur le plan communicationnel dans cet établissement, les équipes ont pour habitude d'harmoniser leurs démarches par rapport aux questions de contenu, de suivi éducatif des élèves et de projets d'innovation. Par exemple, au niveau de l'harmonisation des pratiques dans le programme à enseigner : « chaque semaine, les professeurs des mêmes disciplines se regroupent pour être sûr que d'un niveau à l'autre, les élèves aient étudié les mêmes choses. Même si leurs pratiques sont différentes, ils essaient d'harmoniser leurs évaluations sur les mêmes acquis et d'avancer au même rythme sur le programme par souci de clarté pour les élèves. Dans notre école les professeurs qui enseignent la même branche consacrent une heure par semaine à cette harmonisation mais ce n'est pas forcément comme ça ailleurs ». En outre, dans tous les collèges de la fédération auquel appartient le collège étudié, chaque enseignant fait partie d'un « groupe de branche » et doit être membre d'un groupe de travail pour organiser une activité. Par exemple, le groupe « Europe » est constitué par des enseignants dont le rôle consiste à organiser les échanges entre les élèves de ce collège et d'autres élèves européens. Ces groupes doivent permettre aux enseignants de créer des espaces d'initiatives pour faire progresser les élèves à différents niveaux (langue, citoyenneté, lecture...) et évaluer les compétences du SCCC, notamment celles relatives au bulletin d'attitude. Ce mode de fonctionnement, décidé localement prouve que la collaboration entre les enseignants ne se limite pas à leurs disciplines d'enseignement mais que d'autres projets favorisent le décloisonnement disciplinaire.

### 5.2.2.3 Les concertations au service d'une co-construction de l'innovation

Le statut de la personne interviewée qui assume le double rôle de coordinatrice européenne et d'enseignante en charge du projet lui permet de jouer un rôle intermédiaire entre le niveau local et le niveau global du système éducatif belge.
D'un côté, elle anime les concertations locales au niveau des enseignants et des élèves pour expliquer, tester le projet, le faire évoluer en tenant compte des positions de chacun. Elle rassemble les personnels pour discuter du bulletin d'attitude, propose des indicateurs qu'elle soumet à discussion à ses collègues. Elle confronte ensuite les représentations hétérogènes de chaque membre du personnel et reformule de nouvelles propositions jusqu'à ce qu'elle trouve le meilleur consensus possible autour de la pertinence des critères relatifs à la prise en compte des attitudes des élèves. Le fait d'acter l'évolution des échanges lui permet d'approfondir son travail et ses propositions pour la prochaine réunion, pour aboutir enfin sur une grille de critères communément admise. Ce rôle est d'autant mieux admis qu'elle n'impose rien de son point de vue et qu'elle se situe au même niveau hiérarchique que ces collègues.
De l'autre, elle rend compte des avancées du projet au chef d'établissement, aux inspecteurs, au directeur de la fédération. Et, comme cela a été choisi, par exemple, dans les 6 écoles de la fédération qui mènent un projet innovant, elle doit réaliser un « rapport de concertation » qui doit rendre compte du construit des concertations menées localement et de leur sens.
Ces pratiques communicationnelles révèlent une forme de communication « inter-compréhensive » au sens de P. Zarifian (2010), en ce sens qu'elle mobilise les représentations des acteurs à la recherche d'un sens collectif du projet. Dans ce cas belge, un réel intérêt est accordé à la manière dont les acteurs perçoivent les initiatives de manière à trouver un compromis qui fasse l'unanimité entre tous les acteurs, même si cela n'est évidemment pas toujours possible et parfois difficile. Selon Collerette (1998), « le changement ne peut être intégré que si les nouvelles significations proposées font l'objet d'une convention, donc d'une reconstruction des significations partagées dans leur culture organisationnelle »[154]. Cette manière de gérer les projets ne peut que faciliter l'enrôlement des acteurs (Latour, Callon, Akrich, 2006), d'autant que dans ce cas belge, ils sont à l'origine de la volonté d'intégrer les savoir-être dans l'évaluation des élèves via un système de compétences et ils sont prêts à s'engager dans une véritable réflexion collective pour rendre le projet viable sur le plan éducatif. Dans ce processus, la place accordée à la communication et aux concertations constitue un élément central pour mobiliser le collectif dans la recherche du compromis ainsi que dans la recherche de l'amélioration des pratiques pédagogiques enseignantes au service des élèves.

Ce construit social autour du bulletin d'attitude est particulièrement intéressant, car on constate que le fait de donner sens à l'action est primordial pour ceux qui participent à l'innovation.
Notre interlocutrice souligne cependant à quel point la concertation est associée à la volonté du directeur : « le directeur actuel fonctionne différemment. Moi je suis un produit de l'ancienne directrice, elle disait toujours de travailler ensemble. Quand elle était directrice j'avais seulement 2H de cours de français, elle me disait, comment est-ce que tu veux faire des projets si tu n'as plus de contact avec tes élèves? Avant, chaque semaine nous avions une consultation entre professeurs avec le directeur alors que maintenant chacun sait exactement ce qu'il doit faire, comment le faire...le directeur n'aime pas trop les consultations avec tout le monde, il préfère le faire avec moi comme représentante et intermédiaire et alors c'est moi qui doit informer de ses remarques auprès des autres collègues ». Ce témoignage doit nous faire prendre conscience que les procédures communicationnelles installées, qui accordent une grande place aux traductions et à la prise en compte des représentations des acteurs dans ce collège sont libres et spécifiques à cet établissement,

154 RONDEAU, Alain, (dir.), (1998), *Changement organisationnel*, Tome 1, Collection gestion des paradoxes dans les organisations, Québec, Presse Interuniversitaire

qui défend une politique décentralisée, axée sur la concertation qui n'est pas généralisable à l'ensemble du système éducatif belge. En outre, ce mode de fonctionnement pourrait également être remis en cause ou changer de forme comme c'est le cas avec ce changement de direction récent. Conformément aux analyses de L. Demailly (1991), chaque principal a une politique de gestion de son établissement qui met en jeu la représentation qu'il se fait de son rôle et de ses conceptions éducatives. De fait, cette sociologue explique qu'en fonction du style de direction adopté, chaque collège est un lieu de légitimité pédagogique qui autorise des pratiques pédagogiques qui peuvent exercer une influence unificatrice ou diversificatrice (p.199). Dans le cas du collège belge, les concertations ont tendance à unifier les personnels mais cet équilibre reste fragile.

### 5.2.3 La tradition de l'innovation

Ce collège Belge constitue un bon exemple d'établissement engagé dans une tradition de l'innovation. A titre d'exemple, notre interlocutrice est à l'origine d'un projet intitulé « les jardins d'expérimentation » dans le but de favoriser l'apprentissage des compétences pour tous les élèves. Ce projet envisage d'autres méthodes de travail de la part des enseignants pour évaluer les compétences des élèves. Le bulletin d'attitude est également l'occasion pour elle d'être discuté dans cet autre projet innovant car l'évaluation des savoir-être n'est pas simple. Pour conduire son projet, elle propose des entretiens individuels avec les enseignants et recueille également l'avis des élèves dans le cadre d'activités afin de voir comment ils perçoivent et vivent cette nouvelle forme d'évaluation. Elle propose des exercices pour tester la manière dont les élèves coopèrent et s'informent entre eux.
Elle travaille également en commun avec les 6 autres écoles de la fédération sur les « jardins d'expérimentation » mais chacune des écoles développe un projet spécifique global en fonction de son environnement. A titre d'exemple, il y a dans cette fédération une école technique du supérieur secondaire dans laquelle un projet innovant a été introduit en conformité avec ce profil. Le projet consiste à faire travailler dans les usines des élèves de 5eme et 6eme année (secondaire / 3ème degré) pour apprendre et essayer de maîtriser un ensemble de techniques.
Un autre projet commun aux fédérations cette fois-ci est expérimenté sur les compétences à développer relatives à la créativité, item inscrit dans leurs compétences clés européennes que la Belgique doit se réapproprier. Elle cherche donc à mettre à l'épreuve la capacité des élèves à faire preuve de créativité comme cela est le cas avec le « projet Haïti » dans lequel les élèves doivent inventer un système qui permette de récolter de l'argent et des fonds pour construire un orphelinat sur place.
Les initiatives prises pour mettre en place des projets innovants sont toujours inscrites dans une visée civique et citoyenne, parfois même associées à des partenaires qui permettent de débloquer des moyens financiers au service de la réalisation des projets. En outre, les projets doivent être conformes à la politique d'établissement et conduits dans la volonté de se réapproprier localement le SCCC européen qui constitue dans ce collège une occasion de se questionner sur les pratiques enseignantes afin de les inscrire dans une véritable approche constructiviste et formative des apprentissages au service des élèves. Cette volonté poursuit les débats engagés en Belgique sur la refondation du système scolaire Belge depuis les années 70 et qui avait pour objectif d'instaurer un système de compétences sur des points clés du parcours scolaire, interprété comme la meilleure façon de réduire les inégalités et de considérer les rythmes hétérogènes d'acquisitions des savoirs par les élèves.
Pour L. Demailly (1991), il existe une combinaison de facteurs nécessaires mais pas suffisants qui peuvent favoriser les innovations professionnelles et que l'on retrouve dans ce cas belge : un collège hétérogène, un chef d'établissement volontariste, un corps enseignant bien formé accompagné par des leaders pédagogiques et un établissement ancré dans une tradition de l'innovation qui permet aux acteurs de réagir aux sollicitations. Si la convergence de ces facteurs ne signifie pas que le

collège soit consensuel, ils ont tendance à créer une forme de mobilisation collective qui nous semble caractériser cet établissement privilégié.

Le modèle managérial décentralisé de ce collège place les personnels d'éducation au cœur de la gestion de projets localisés et concertés. Ce modèle constitue selon nous un des facteurs essentiels qui prédispose les équipes à une bonne réception et construction des innovations ainsi qu'à leur mise en place effective. Le mode de fonctionnement du collège révèle une approche communicationnelle simplifiée ascendante et surtout démocratique. Tous les acteurs du collège, parents, élèves peuvent exercer leur droit de parole et sont intégrés dans le processus de construction du projet. Cette co-construction collective de l'innovation par les acteurs, ne peut que faciliter le consensus sachant en outre que notre interlocutrice est garante de ce fonctionnement et de la gestion des échanges pour favoriser ce dernier. La communication ascendante est intégrée dans un système global d'échange qui vise un équilibre informationnel et relationnel qui semble presque atteint ici (D'Almeida, Liabert, 2010).
Dans ce collège, la concertation porte d'abord sur les écarts de perception à l'égard de la mesure. Ces dissensions de points de vue ne représentent pas un problème mais au contraire, une réalité et une étape à prendre en compte pour faciliter le compromis. Le fait qu'il s'agisse d'une expérimentation permet aussi aux équipes de bénéficier d'une marge d'erreur et de tests, d'accepter que l'innovation ne puisse pas marcher ou qu'on peut la faire évoluer. Cet exemple montre en outre dans quelles conditions les nouvelles formes de professionnalités collaboratives sont favorables à la diffusion de l'innovation qui nécessite l'acceptation des différences dont il faut se saisir pour chercher l'accord et viser l'équilibre. Sur le plan culturel, il ne s'agit pas seulement de communiquer, le gouvernement exige de la part de la communauté éducative la mise en place d'une démarche de coopération et la réappropriation d'une innovation localement.
Ce collège montre aussi que si tous les acteurs de la communauté éducative acceptent une responsabilité conjointe et collective dans la conduite des innovations, un autre mode de fonctionnement est possible mais il requiert une organisation des pouvoirs différente (Demailly, 1991). En outre, les postures professionnelles « conciliantes » dans ce collège sont largement liées aux dispositions engendrées par les instances politiques décisionnaires telles que l'institution belge l'organise au niveau de la formation initiale, des modalités d'évaluation, de contrôle des tâches au profit de l'intérêt des élèves et la prise en compte des régulations autonomes du collectif d'enseignant. Autant d'éléments qui facilitent la conduite des changements, qui respectent le sens que les collectifs ont de leur mission éducative rendu possible par une communication *bottom up*.

## 5.3 Une NVS conduite sur le modèle d'une approche par compétences

### 5.3.1 Influence du cadre européen dans le référentiel scolaire belge

La coopération internationale en matière d'éducation est ancienne en Belgique et au départ essentiellement fondée sur des accords bilatéraux et multilatéraux conclus avec les régions et les pays voisins (Pays-Bas, Allemagne, Luxembourg, Royaume-Uni et France principalement). Puis, la dimension européenne et internationale de l'éducation s'est renforcée sous l'impulsion donnée par le développement de la Communauté économique européenne, la reconnaissance des diplômes entre les États membres, la naissance des grands programmes de coopération et de financement en matière d'éducation et le Traité de Maastricht en 1993. La participation active de la Belgique au sein des autres principales organisations internationales (UNESCO, Conseil de l'Europe, etc.) ainsi que dans les travaux issus du Sommet de Lisbonne, dans le cadre du « Processus éducation et formation 2010 » témoignent également de la place de la dimension européenne et internationale dans la rénovation de leur système éducatif qui n'a pas fait l'objet de débats particuliers en

Belgique. La Communauté belge défend des positions en faveur de la diversité culturelle, de la promotion de la démocratie et de l'État de droit, de l'égalité des chances et de la justice sociale. Le gouvernement lutte pour que le secteur de l'enseignement reste un bien public, relevant de la responsabilité publique « face à la marchandisation et à la libéralisation »[155] (Rapport 14) (p. 173).
Au niveau des établissements scolaires, le Décret-Missions, voté en 1997 prévoit que tous les pouvoirs organisateurs d'enseignement en Belgique doivent adapter la définition de leurs programmes d'études et leur projet pédagogique à l'internationalisation et l'européanisation de l'éducation qui fait l'objet d'une attention particulière dans la formation des enseignants.
Notre interlocutrice et l'ensemble de l'équipe pédagogique de ce collège sont convaincus que « développer des compétences est plus important que d'assimiler des savoirs car les connaissances se renouvellent à une vitesse inconnue ». En France, si de nombreux enseignants soutiennent l'idée d'une refondation du système sur les compétences, le SCCC reste confus et la communauté de chercheurs s'inquiète de la manière dont il pourrait remettre en cause la logique civique, centrée autour de la transmission de la culture, au fondement de l'école, comme nous l'avons vu dans le chapitre 4 et comme nous l'approfondirons dans le chapitre 7.

Notre correspondante a conscience que les changements du système éducatif belge sont inscrits dans un cadre européen mais elle a le sentiment que les spécificités de la Belgique sont respectées grâce à la décentralisation : « chez nous comme c'est la communauté éducative qui est à l'origine des projets de réforme, je ne vois pas comment l'Europe interfère dans nos décisions. Un certain nombre de décrets nous sont imposés mais finalement, on maîtrise quand même nos orientations. On ne nous impose pas un modèle en vue de nous faire adhérer à des changements ». Néanmoins, elle s'interroge sur les incidences de cette influence européenne par rapport aux débats qui ont lieu en France : « lors d'une formation sur un réseau européen, un professeur d'université avait parlé d'uniformisation européenne des systèmes éducatifs. Depuis j'écoute avec d'autres oreilles les interventions : Est-ce que je suis enfermée dans une manière de pensée ? Est-ce que je nie l'évidence? Je ne sais pas mais je suis plus vigilante. Sur le nouveau référentiel sur les compétences, je me dis que oui en effet, c'est le cadre européen qui nous y encourage mais nos réformes ciblent encore bien nos problèmes nationaux donc je ne sens pas le danger si tu veux comme vous en France ». On voit bien comment la gestion localisée du processus de décision à l'interne des collèges permet à notre correspondante d'avoir confiance en sa hiérarchie par rapport à la manière dont les changements sont imposés dans le cas français.

### 5.3.1.1 Pour une refondation complète du système éducatif Belge

Comment le cas belge s'est-il réapproprié les directives européennes sur le socle commun notamment ? Comment les personnels ont-ils reçu le projet ? Quelles méthodes emploient-ils ? Pourquoi fait-il sens chez eux alors que dans le chapitre précédent, nous avons pu voir que le SCCC générait de nombreuses confusions auprès des acteurs en France ? Dans quelle mesure leur réappropriation du SCCC a-t-elle encouragé une approche formative de l'évaluation des attitudes dans le cadre du bulletin d'attitude ?
Commençons d'abord par comprendre les transformations du système éducatif belge afin de mieux saisir leur faculté de réappropriation par rapport aux nouvelles exigences européennes, transformations extraites d'un rapport institutionnel précédemment cité.

Dès les années 70, les communautés belges se sont engagées dans un processus de rénovation de l'enseignement fondamental (Rapport 14). Ce processus de réforme d'ensemble portait sur les

155 *Organisation du système éducatif dans la Communauté française de Belgique*, (2009/2010), Rapport de la commission européenne, EACEA, Eurydice (Rapport 14)

objectifs, les méthodes pédagogiques, l'organisation et le contenu de l'enseignement. Ces transformations répondaient surtout au souci d'introduire plus de souplesse dans la formation, d'utiliser des méthodes adaptées aux jeunes enfants, et de respecter le rythme d'apprentissage de chacun en proposant notamment des choix d'orientation vers l'âge de 15/16 ans. Cette rénovation se traduit par une structure d'enseignement secondaire unique, appelée « enseignement rénové » ou « de type I », et qui a aujourd'hui quasi complètement remplacé l'enseignement traditionnel. Depuis 1994, les deux premières années de l'enseignement secondaire (degré d'observation) forment un cycle complet à l'intérieur duquel il ne peut y avoir ni redoublements, ni échecs.
Le décret du 24 juillet 1997 définit les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire prévoyant notamment la définition de socles de compétences, de compétences terminales, de profils de qualification et de formation. Cette restructuration doit permettre de résorber l'échec scolaire et d'asseoir les connaissances de base et se compose de cinq objectifs : faire progresser tous les élèves dans la maîtrise de la langue, favoriser l'interdisciplinarité dans la perspective d'une formation globale de l'élève (connaissances, aptitudes à l'analyse et à la synthèse, méthodes de travail, etc.), assurer une meilleure transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, organiser l'évaluation sur la base des aptitudes acquises, des compétences en cours d'acquisition plutôt que sur des contenus particuliers, mettre à la disposition des enseignants des outils qui leur permettent d'évaluer les élèves (p.162, Rapport 14).
Ce qui nous semble devoir être retenu ici, c'est que la réappropriation du socle commun en Belgique a débuté dès 1997, soit 10 ans plus tôt que chez nous, ce qui peut expliquer qu'au moment de notre enquête, les procédures relatives à l'intégration d'une approche par compétences soient mieux installées et moins confuses pour les acteurs de terrain.

Toutefois, la gestion de l'hétérogénéité des compétences reste un sujet d'actualité, bon nombre d'enseignants de la communauté belge estimant certains piliers du SCCC peu applicables, malgré les aménagements nationaux et locaux effectués autour de la réforme, ce qui n'est pas le cas dans le collège étudié.
Généralement, aux vues du rapport sur le système éducatif belge daté de 2010, l'enseignement secondaire poursuit les objectifs généraux suivants (p.168 du Rapport 14) :
● promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves
● amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle
● préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures
● assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale
L'acquisition des compétences du socle est considérée comme un guide d'apprentissage nécessaire à l'insertion sociale et à la poursuite des études. Ces objectifs généraux sont identiques pour tous les établissements et complémentaires aux programmes traditionnels. Le SCCC comporte à la fois des compétences transdisciplinaires ou transversales, dont la maîtrise progressive assure le développement de l'élève et de sa personne, et des compétences disciplinaires, directement en rapport avec les matières enseignées dans les différents cours.

### 5.3.1.2 Une approche par compétences au service de l'insertion professionnelle

Dans le cas du collège observé (Annexe 30-Volume 3-CDROM), il y a un SCCC dans lequel on retrouve des compétences transversales et terminales liées au savoir comme « acquérir et assimiler de l'information », mais aussi liées aux savoir-faire : « communication et créativité » et aux savoir-être : « curiosité, exploration ».
C'est au sein des compétences terminales que notre interlocutrice doit travailler le bulletin d'attitude.

L'entité curriculum se compose de 27 compétences clés, basées sur le SCCC européen parmi lesquelles : « la capacité à communiquer, la créativité, la persévérance, l'empathie, la capacité esthétique, l'exploration, la flexibilité, l'initiative, la réflexion critique, la sagesse de médiation, l'attitude ouverte et constructive, le respect, la coopération, la responsabilité, l'image de soi, l'autonomie, l'attention, la minutie et le soin (qualité), l'attention pour soi et auprès des autres ».

Les objectifs des compétences terminales sont regroupés sous sept contextes :
« Le développement de la personne (la santé physique et la sécurité, la santé mentale), le développement socio relationnel, le milieu et le développement durable, la société multiculturelle et démocratique, la société politique et juridique, la société socio-économique, la société socio culturelle ».
Dans le collège belge étudié, ce socle de compétences repose sur une approche constructiviste des apprentissages qui a fait ses preuves et qui est déjà acceptée par tous. Si pendant longtemps, comme en France, l'évaluation belge ne portait que sur les savoirs, il est aujourd'hui demandé aux collèges de considérer l'évaluation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans les pratiques pédagogiques. Pour favoriser ces nouvelles pratiques, les conseillers pédagogiques doivent reformuler les compétences du SCCC et s'assurer qu'elles sont comprises par les enseignants et conformes aux programmes d'études. En France, la distinction entre savoir et savoir-faire est d'autant plus difficile à opérer que les écoles ne bénéficient pas toujours d'un inspecteur en charge de cette traduction et de cet accompagnement, comme nous l'avons constaté dans le chapitre 3.

L'évaluation par compétences dans cet établissement considère l'hétérogénéité des élèves en proposant un suivi éducatif et un accompagnement individualisé grâce au temps de présence accru des enseignants sur le terrain. Ce référentiel est conçu comme un outil de justice sociale au service d'une différenciation maîtrisée, adaptée aux problèmes d'échec scolaire. C'est à dire que les différences de rythme et de progression des élèves sont admises et prises en charge par le personnel.
Le SCCC est également perçu comme un référentiel qui favorise la construction de l'autonomie et de la citoyenneté des élèves grâce aux initiatives mises en place par le personnel, si l'on en croit les compétences requises par le curriculum comme « la sagesse » ou encore la « responsabilité ».
Le développement de compétences est vécu comme participant positivement à la construction des individus, auxquelles les acteurs doivent contribuer en proposant des initiatives.
Cependant, la prise en compte effective de certaines compétences difficiles à évaluer en situation fait polémique, plus que les fondements éducatifs du socle que les enseignants considèrent comme étant au service de l'apprentissage des élèves.

Pour notre interlocutrice, le fait que l'école considère l'insertion professionnelle des élèves comme un élément central ne s'oppose pas à la conception émancipatrice du rôle de l'école et se perçoit comme une finalité évidente de la mission éducative de l'école.
L'acquisition de compétences terminales représente pour les collèges un moyen de responsabiliser les élèves en les encourageant à développer leur employabilité. Sur ce point, notre interlocutrice nous a expliqué que leur volonté de croiser les compétences clés avec un ensemble de contextes réels provient de ce souci du collège de permettre aux élèves de développer leur responsabilité civique et leur citoyenneté et de favoriser leur adaptation et leur inscription dans la société politique, socioéconomique et socioculturelle actuelle. « Nous avons toujours défendu l'idée que certaines compétences du SCCC, ne sont en fait qu'un moyen pour arriver à ce que les élèves deviennent des adultes qui s'intègrent dans la société actuelle. C'est pour cela que l'on attache beaucoup d'importance aux partenaires externes à l'école, pour qu'ils comprennent le lien entre l'école et la société ». Les contrôles effectués par l'inspection sur ce lien entre l'école, l'emploi et la société témoignent également d'une conception de l'école belge, non pas sanctuarisée comme en France, mais au contraire ouverte sur la société, d'où l'intérêt de leur apprendre des compétences

qu'ils pourront réutilisées tout au long de leur vie.

### 5.3.1.3 Décalage de sens sur la réappropriation du socle entre la France et notre interlocutrice…

Nous avons tenté d'expliquer à notre interlocutrice la polémique liée au SCCC en France que certains chercheurs interprètent comme un moyen de normaliser les comportements au service d'une forme d'employabilité, vu dans le chapitre 4.
Elle nous a répondu qu'en Belgique, le SCCC n'est en aucun cas perçu comme un outil qui viserait à « formater » les attitudes élèves : « pour moi c'est très fort de dire qu'on formate les élèves. Je n'ai jamais en Belgique, entendu parler de quotas de redoublement ou de quotas pour les examens, non, on accompagne nos élèves mais c'est eux qui choisissent leurs parcours. On se focalise d'ailleurs sur le fait que l'élève doit être « l'acteur » de son parcours scolaire, de son choix professionnel ».
D'après nos analyses, nous avons pu voir qu'en France, cette notion « d'acteur » est parfois vécue et interprétée par la communauté éducative comme une tentative ministérielle d'individualisation du parcours de formation des élèves, dont l'objectif principal consisterait à reporter l'échec ou la réussite des élèves sur leur propre responsabilité.
En Belgique, c'est la notion « d'accompagnement » qui est centrale et qui, du point de vue de notre interlocutrice, ne peut qu'accroître les choix positifs d'orientation des élèves au service de son autonomisation.
Au cours de nos échanges (Annexe 30), un autre exemple a mis en évidence les différences de positionnements et du sens des mots entre les belges et les français sur la notion de « métier d'élève », qui préside chez nous, à la volonté institutionnelle d'évaluer les attitudes grâce à la NVS comme nous l'avons expliqué à notre correspondante. Celle-ci nous répond ainsi : « la notion de métier d'élève, c'est un terme dont on n'a jamais entendu parler en Belgique. Moi, je ne parle pas de métier d'élève, ça me semble grave, parce que ça signifie qu'on considère les élèves comme « non adultes ». Or, la philosophie de notre école et de la fédération, c'est de dire que nos élèves sont préparés pour s'intégrer dans la vie démocratique, sociale et culturelle mais on ne considère pas les élèves comme n'étant pas encore finis! Ce sont des élèves d'un certain âge, qui apprennent des compétences. Pour le bulletin d'attitude, on veut justement qu'ils prennent conscience des compétences dont ils disposent et de celles qu'ils doivent acquérir. Comment est-ce que je peux travailler pour développer les compétences dont j'aurais besoin dès maintenant et aussi dans le futur, c'est important. Le terme de métier est réducteur, quand j'ai vu ce terme en France, mon interprétation était de dire que le contexte de l'école ne représente pas le contexte de la société et c'est pour ça que je n'aime pas que les élèves soient regroupés selon l'homogénéité de leur niveau, parce que ça veut dire qu'ils n'ont pas une représentation de la société multi-culturelle, or pour qu'ils apprennent des autres qui sont plus faibles ou plus forts, ils doivent se réaliser avec toutes ces différences ».

En revanche, notre correspondante, qui a pu gérer cette réappropriation du socle au moment de sa mise en place, reconnaît que le changement de référentiel scolaire a nécessité un réel travail de sensibilisation auprès des enseignants : « je leur ai montré que les élèves comme les adultes peuvent apprendre d'une autre manière, notamment en mettant les élèves dans des contextes réalistes. Les élèves quand ils partent en voyage scolaire, ils n'ont pas l'impression d'apprendre parce qu'ils ne sont pas dans la classe mais ils apprennent énormément ».

Ces différences de représentations des compétences du socle entre la France et la Belgique mettent en évidence la manière dont le SCCC a été réapproprié puis légitimé dans les discours prononcés par l'institution. En France, l'absence d'explicitation du SCCC provoque le sentiment que certains termes prononcés par les autorités ministérielles sont dévoyés, comme nous l'avons relevé dans le

chapitre 4. En Belgique, les termes ont été expliqués, débattus et acceptés. Des termes comme « l'accompagnement personnalisé », « adapté au rythme » des élèves, qui relèvent du registre éducatif, ont pu contribuer à rassurer les belges sur les intentions ministérielles qui président à la mise en place du SCCC qui se situe comme un référentiel qui défend la justice sociale au service de la réussite des élèves.
En France, certaines des terminologies associées au SCCC renvoient nous l'avons vus à des discours ambigus à la fois républicains, dans l'intérêt des élèves mais aussi européens et plus proche d'un discours qui vise une attitude responsable, cette responsabilisation individuelle fait débat en France, les enseignants par rapport aux élèves en difficulté, surtout dans les collèges classés ZEP qui interprètent cette injonction comme une manière de reporter la faute de leurs échecs sur eux, l'institution se dégage de toute responsabilité.
La réappropriation française du SCCC dans les discours institutionnels nationaux et européens mais aussi dans les critiques médiatiques ou de chercheurs qui lui sont associées, ne met pas de manière évidente au premier plan les enjeux éducatifs par rapport au système belge.
Par exemple, nous avons vu que le souci de « justice sociale », mis en avant par les autorités décisionnaires pour légitimer le socle en France, et issu des discours européens, entre en contradiction avec les notions de « mérite » et de « réussite personnelle » mises en avant dans ces mêmes discours.
Sans compter qu'en France, de nombreux acteurs critiquent la réduction des coûts et des personnels dans l'éducation en opposition, selon certains acteurs interrogés et chercheurs, avec l'idée d'un accompagnement personnalisé, qui ne peut être conçu qu'avec une politique de personnels renforcés. Ces contradictions opposent l'affichage d'une volonté institutionnelle d'accompagnement avec la réalité des moyens. Une baisse de personnel ne pouvant pour eux prétendre à un meilleur suivi éducatif des élèves dans leur parcours de formation. Ces contradictions révèlent non seulement un défaut d'explicitation de ce référentiel de la part des autorités ministérielles françaises, mais surtout un écart entre prétentions affichées et cohérence des moyens proposés et rendent la réappropriation du SCCC confuse en France, que chacun réinterprète de son point de vue. Elles favorisent aussi la recherche d'intérêts sous-jacents plus économiques qu'éducatifs au niveau du gouvernement par rapport à la mise en place du socle et de la NVS, analyse mise en avant par les chercheurs et membres de la communauté éducative.

### 5.3.1.4 Réappropriation des modalités d'évaluation relatives au SCCC, selon une approche formative

Chaque pouvoir organisateur dispose de la liberté d'adapter ses modalités d'évaluation (choix des disciplines, types d'examens, temps consacré à chaque examen...) aux divers degrés et formes d'enseignement. Dans le cadre du SCCC, les établissements doivent encourager l'élève à produire un travail scolaire de qualité. En Belgique, l'évaluation de type formatif est considérée comme étant la plus à même de rendre compte de cette qualité. Cette évaluation ne doit jamais pénaliser l'élève qui commet une erreur, mais doit servir d'indicateur, à l'élève et ses parents, qui, au terme des séquences d'apprentissage, doivent pouvoir situer le degré d'acquisition de ses connaissances et de maîtrise de ses compétences. L'évaluation formative est donc recommandée afin de permettre d'apprécier la progression et les acquis de chaque élève et de déceler les lacunes éventuelles de façon à assurer à chacun les remédiations appropriées par les enseignants. Le cadre de référence de ce type d'évaluation devient la progression de l'élève intégrée dans le cadre d'une pédagogie de la réussite qui doit accorder, selon le Ministère une importance centrale à « la prise de conscience du rôle de l'évaluation dans le processus d'enseignement, la primauté de l'évaluation individuelle, la pratique de l'évaluation formative et de la pédagogie différenciée, le recours à des notations différenciées (appréciations littérales et commentaires), la mise en place de processus de remédiations, de soutien, de rattrapage, l'acquisition de savoir-faire et de compétences transversales,

l'établissement d'un référentiel des performances-seuils fixées pour chaque année ou chaque degré ». L'évaluation du travail accompli au terme des deux années du premier degré doit rendre compte pour chaque élève de son évolution et de son degré de maîtrise des compétences disciplinaires et transversales qui constituent les objectifs prioritaires de la formation (p.196, Rapport 14)
Au terme de chaque année du premier degré de l'enseignement secondaire, le conseil de classe élabore pour chaque élève un rapport sur les compétences acquises au regard des socles de compétences visées à la fin de la troisième étape du « continuum pédagogique ». Un certificat d'études du 1er degré (CE1D) puis un certificat d'enseignement secondaire du 2e degré (CES2D) est délivré aux élèves.

Une cellule administrative de pilotage organise des évaluations externes non certificatives des acquis des élèves à l'entrée de la 2ème et de la 4ème/5ème année de l'enseignement secondaire portant successivement sur la lecture/production d'écrit, les mathématiques et en sciences/éveil. Ces évaluations permettent aux enseignants de mieux mesurer le niveau atteint par leurs élèves et d'adapter leur enseignement en conséquence. La cellule opère une analyse des résultats et élabore des pistes didactiques. Sur ce type d'évaluation, notre interlocutrice (Annexe 30) nous a expliqué que le Ministère « commence à instaurer des tests nationaux. Par exemple, ils ont obligé les écoles primaires à donner au moins 2H de cours en langue alors qu'avant c'était facultatif à partir d'un certain âge pour mettre les élèves au niveau et répondre aux attentes du SCCC. Depuis que le SCCC a été instauré, le Ministère réalise ces tests pour voir si les compétences formulées pour le primaire sont appropriées. Les écoles qui prennent part à ces changements reçoivent les résultats de leurs élèves et comparent avec les autres ». Toutefois, elle précise que c'est un outil d'aide qui n'est pas exploité par l'inspection mais qui doit servir à mieux gérer leur programme. Elle prend également un autre exemple, « pour les classes B, livrées à des tests pour les mathématiques au premier degré. Leurs résultats peuvent ne pas être très bons parce que la plupart des élèves qui sont dans les classes B, ont reçu une éducation spécialisée et ne sont pas destinés à faire de longues études. Après ce bilan, les professeurs des écoles qui ont pris part à ces tests sont invités à Bruxelles, lors d'une conférence dans laquelle il y a une présentation de ces tests pour discuter ensuite en petits groupes avec des professeurs, des coordinateurs pédagogiques...des programmes d'étude pour améliorer les résultats, qui sont accompagnés d'une véritable réflexion ».
Ce témoignage souligne le soutien institutionnel réalisé pour accompagner les changements auprès des équipes éducatives sur les pratiques d'évaluation formatives, adaptées au SCCC et qu'il s'agit de faire adopter aux acteurs.

#### 5.3.1.5.1 Méthode d'évaluation dans le collège, par « codes » et « autoévaluation »

Dans le collège étudié, l'évaluation des compétences des élèves repose en majeure partie sur des observations effectuées dans le cadre de mises en situation (Annexe 30). D'abord, les élèves, à qui les compétences ont été expliquées et qu'ils ont contribués à définir en début d'année, doivent préalablement s'autoévaluer à l'aide de la grille de compétences choisie dans ce collège. Ensuite, le collectif enseignant évalue à son tour les compétences des élèves individuellement puis en concertation au profit d'une approche formative concertée. Cette méthode accorde un intérêt central à l'approche constructiviste des apprentissages par le collectif dans lequel l'élève est intégré. Depuis une dizaine d'années environ en Belgique, chaque discipline d'enseignement donne « un code » sur les 3 bulletins de l'année. Par code, il faut comprendre six appréciations variables générales qui doivent être justifiées : « Excellent, très bien, bien, variable, insuffisant, doit se « remotiver ». L'évaluation par compétences s'accompagne d'une note finale dans le cadre de la certification, mais ce sont les codes qui sont les plus importants. Pour les élèves qui sont dans les classes B en pré-professionnel, les bulletins sont uniquement codés et non chiffrés. Selon notre interlocutrice « les élèves doivent faire des pronostics et s'autoévaluer, ils doivent se demander comment le professeur

va les évaluer par rapport aux indicateurs de référence. Les élèves notent ce qu'ils pensent et ensuite le professeur choisi ses propres codes. C'est seulement après qu'ils comparent lors d'une confrontation leurs informations pour que l'élève comprenne les écarts entre les deux évaluations, tout est justifié ». « Quand les élèves mettent leur pronostic, ils doivent mettre des croix et derrière les croix, ils doivent mettre les raisons pour lesquelles ils pensent avoir ce code ». « Le titulaire doit ensuite faire une synthèse de ce que tous les professeurs disent de l'élève, afin de voir si tous les collègues sont d'accord ». Notre interlocutrice explique que la décision pour chaque code demande de réels moments de concertation qui ont lieu quatre fois dans l'année avant les conseils.
Ensuite, « les conseillers d'élèves regardent les bulletins en totalité pour être sûrs que les codes ne sont pas injustes, et ils font une synthèse de ce qu'ils ont entendu sur les élèves pendant les conseils de classe ». Ce n'est qu'à partir de cette étape que le titulaire communique le bulletin aux parents.
Ce processus a été long et complexe à mettre en place selon notre interlocutrice qui s'interroge actuellement sur la manière dont elle devra mettre en évidence sur le bulletin les codes liés au « bulletin d'attitude ».
Afin de mieux saisir la méthode d'évaluation dans ce collège belge, nous avons été invités à suivre plusieurs cours dits « de titulaires » qui sont réalisés à la première heure du matin par un titulaire qui fait un cours théorique ou propose une activité de son choix mais pas nécessairement lié à sa discipline d'enseignement. Généralement dans ce cours, les enseignants proposent à leurs élèves des mises en situations à partir desquelles ils sont observés pour ensuite pouvoir être jugés sur l'acquisition de certaines compétences qui ne sont pas forcément des compétences évidentes à juger dans le cadre des disciplines d'enseignement. Typiquement, ces activités permettent aussi d'évaluer les compétences décidées dans le cadre du « bulletin d'attitude » qui nous intéresse.
Dans un de ces cours, un premier titulaire a donné la consigne suivante aux élèves : « Vous allez réfléchir à ce que vous pourriez vendre pour récolter des fonds qui serviraient à la construction d'un orphelinat en Haïti, vous devrez chacun trouver un rôle à jouer dans le groupe ».
Spontanément dans ce cours, les élèves se sont activés et ont réaménagé les tables pour travailler en groupe, ce qu'ils ont pour habitude de faire. L'enseignant adopte ensuite davantage une position de retrait et d'observateur et laisse les élèves travailler et observant la mise en place du projet et le rôle joué par chacun des élèves dans les groupes (leader, coordinateur, suiveur...) mais aussi leur méthode de travail, leur manière de se parler, la construction du projet, leur créativité...Dans ce cours, chaque élève doit apprendre à se responsabiliser et s'organiser, et au sein de chaque groupe, trouver quoi vendre et comment se répartir les tâches Les élèves devaient ensuite exposer devant la classe en fin de cours le plan de leur projet.

### 5.3.1.6 Des conditions favorables et singulières à la réappropriation du socle qui n'excluent pas des critiques sur le système éducatif belge

Le système éducatif belge a rénové le contenu et l'organisation de son enseignement en fonction des directives de l'Europe en réalisant un effort considérable pour adapter les apprentissages aux rythmes des élèves. Leur réappropriation du SCCC est très révélatrice de la manière dont les équipes pédagogiques questionnent les dysfonctionnements et réfléchissent collectivement aux solutions favorables à la réussite des élèves. Ils sont prêts à remettre en cause leurs pratiques. Même si tous les acteurs ne trouvent pas le SCCC évident à mettre en place, le Ministère a su convaincre les acteurs de l'intérêt de changer leur modèle éducatif qui ne concourrait plus à faire réussir tous les élèves.
Les autorités ministérielles belges ont justement d'abord travaillé sur la formation des enseignants et l'organisation du système pour légitimer une autre manière de fonctionner, ce qui n'est pas le cas en France où le référentiel du SCCC est progressivement imposé sans accompagnement et dans une structure bureaucratique qui a du mal à évoluer et qui représente un frein à l'adoption de nouvelles pratiques comme l'initiative par exemple ou l'évaluation par compétences.

L'observation des pratiques pédagogiques enseignantes dans ce collège nous a permis de mieux comprendre de quelle manière les membres du personnel essaient d'évaluer et de rendre compte des compétences des élèves. Ces observations nous obligent à reconnaître la nécessité de faire évoluer les formes de professionnalités enseignantes en particulier, celles relatives au travail collaboratif et à l'organisation des enseignements afin de décloisonner les disciplines. Ces évolutions semblent favoriser une approche constructive des apprentissages en corrélant l'action et la réflexion des élèves à l'école et en les ouvrants à des problématiques sociétales globales. Ces choix semblent aller dans le sens de leur émancipation.
Toutefois, dès le début de ce travail, nous avons insisté sur la singularité du cas belge analysé qui semble fonctionner de manière particulièrement consensuelle, en partie grâce à son statut privilégié et renforcé par le fait que nous ne pouvons rapporter que le point de vue de notre seule interlocutrice, dont la position est très favorablement orientée envers les réformes en vigueur, positionnement qui n'est pas forcément représentatif de celui des autres acteurs. En effet, nous ne pouvons négliger les critiques effectuées par certains chercheurs à l'égard des changements subis par ce pays.
J.E. Charlier[156] par exemple explique que la Belgique a vécu un glissement des politiques publiques qui sont passées d'un modèle où la mission de formation et de préparation à l'emploi était exclusivement dévolue à l'École à un modèle où les initiatives non institutionnelles ont pris une importance croissante. De son point de vue, ce glissement remet en cause les fondements de l'école, du projet collectif et des valeurs qui ont fondé sa légitimité. Ce chercheur dénonce une évolution qui pourrait se caractériser « par une valorisation affirmée de la formation et un écrasement symétrique de l'institution scolaire » c'est à dire, « un abandon progressif du modèle institutionnel au profit d'un modèle contractuel où la valeur du travail pédagogique est estimée moins en regard de critères globaux, dérivés d'un projet de société, que des intérêts immédiats qu'en attendent les partenaires ». La question de la contractualisation est un fait majeur, que nous reprendrons à notre compte dans la troisième partie de cette thèse car elle est au cœur des nouvelles formes de pilotage recherchées, en particulier au niveau local et régional. Le socle, en visant une adaptation des programmes au rythme des élèves cherche à renforcer l'engagement des élèves, des parents et des acteurs auprès de l'institution, ce qui requiert de nouvelles formes de professionnalités de la part des enseignants et davantage d'engagement et de responsabilité, nous y reviendrons. De plus en plus de contrats sont passés entre les parents, les élèves, les collèges et l'institution.
De fait, si le cas étudié semble concilier une logique gestionnaire localisée dans l'intérêt éducatif des élèves, il semble que ce système doit être questionné à un autre niveau, celui de la place laissée à l'institution, comme J.E. Charlier le souligne. Ce chercheur notamment se fait l'écho des critiques qui alimentent la polémique sur les intérêts sous-jacents que cache le SCCC comme certains chercheurs s'en alarment en France.

## 5.3.2 Bulletin d'attitude

Comme nous l'avons déjà précisé, le bulletin d'attitude belge est une innovation imaginée par le collectif qui ne cherche pas à répondre à un problème spécifique mais à développer la prise en compte des savoir-être dans le collège conformément aux recommandations européennes du SCCC qui structure désormais l'enseignement dans ce pays. Cette mesure s'inscrit dans une approche constructive des apprentissages. Les enseignants de ce collège se situent dans une démarche de continuité, dans la dynamique des réflexions engagées par l'introduction d'un nouveau référentiel scolaire relatif au SCCC et des sollicitations gouvernementales de mise en place d'initiatives dans ce domaine.

156 CHARLIER, Jean-Emile ; DENIS, L. ; MOENS, Frederic, (2008), « Des combats idéologiques à la gestion technicienne des problèmes dans l'enseignement de Belgique francophone », in R. Cusso ; A. Dufresne, C. Gobin, G. Matagne et J.-L. Siroux, (dir), *Le conflit social éludé*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Académia, pp. 161-187

L'entretien mené avec notre interlocutrice (Annexe 30-Volume 3-CDROM), nous conforte dans l'idée que ce qu'elle entend par « Bulletin d'attitude » correspondrait à la prise en compte d'autres types de savoirs dans le système scolaire : « c'est aussi un débat entre les savoirs, les savoir-faire, et maintenant les savoir-être. Pour chaque école, la discussion est différente, parce que chez nous on est presque « endoctriné » depuis des années, vers l'idée que l'élève est au centre et que les connaissances et les savoirs ne sont qu'un moyen pour éduquer les élèves à avoir des compétences clés ».
Cette démarche la conduit à élaborer des critères précis qui rendent compte des attitudes des élèves en fonction de celles inscrites dans le projet d'établissement de ce collège et en fonction des compétences du SCCC énumérées plus haut.

Voici les cinq compétences construites et décidées collectivement par l'établissement pour prendre en compte et évaluer l'attitude et les savoir-être des élèves, suite aux différentes concertations menées par notre interlocutrice, vers lesquelles presque tous les personnels convergent actuellement.

- L'ardeur et la persévérance :
Les critères à observer et prendre en compte relatifs pour cet item sont :
- la salle de classe et la maison, deux lieux de pratiques au service de l'apprentissage
- j'apprends mes leçons
- je réalise mes tâches aussi bien que possible
- j'ajuste mon rythme de travail
- je montre mon empressement pour les choses qui me fascinent ou que j'aime moins
- je ne me décourage pas quand quelque chose ne fonctionne pas la première fois, je recommence la leçon progressivement

- La planification et l'organisation
- je peux planifier mon travail en utilisant des outils
- j'ai mon matériel, j'en prends soin, ainsi que celui des autres
- je respecte les tâches comme je l'avais prévu
- je m'assure que tous mes exercices sont terminés
- j'aime ma classe

- La coopération et la communication
- j'écoute activement les élèves et les enseignants
- je prends la parole
- je me montre solidaire pour aider mes camarades
- je travaille pendant les cours
- je ne fais pas de distinction entre mes camarades (bons ou moins bons)
- je suis courtois et poli, mon langage et mon attitude sont respectueux envers les autres
- je réponds en faisant des phrases correctes, j'écris lisiblement, je mets la ponctuation, je fais attention à l'orthographe,
- je respecte les règles

- La créativité
- je cherche des solutions
- je veux apprendre avec les autres ou je préfère apprendre seul
- j'apprends de mes erreurs
- j'utilise des outils quand je ne peux pas résoudre les problèmes (dictionnaire, Internet)
- je donne des idées pour le travail en groupe dans les moments de consultation

Sur ce point, notre interlocutrice nous explique que cette compétence relative à la « créativité » ne se limite pas seulement à l'art mais aux capacités à résoudre des problèmes, à chercher des solutions.
A travers « les jardins d'expérimentation », elle sollicite les échanges entre les élèves pour évaluer par exemple l'entraide dont ils font preuve pour créer une activité et faire émerger une idée, pour avancer sur un projet grâce à la collaboration. Le travail que nous avons conduit en France sur le terrain ne nous a pas permis de relever de la part de la centaine d'interviewés une telle définition de la créativité.

- Les qualités des élèves
- je sais quel matériel je dois utiliser
- je peux exprimer le chemin de ma réflexion
- je vérifie si je ne rate pas les étapes intermédiaires sur une feuille de route
- je vérifie à la fin de la consigne qu'elle est exécutée dans les règles
- je travaille en collaboration

Pour chacun de ces cinq items définitifs, choisis par la communauté de ce collège belge, traduits par notre interlocutrice et que nous avons dû nous réapproprier également d'un point de vue français, notre correspondante est désormais en charge à ce moment précis, dans le cadre de cette expérimentation, de tester la validité et la manière dont sont perçus les indicateurs qui composent les items auprès des élèves et des enseignants en faisant des suggestions : « on réfléchit actuellement sur les prescriptions d'attitude, qu'est-ce qu'on voit, qu'est-ce qu'on peut observer? Comment vont-ils comprendre et réagir? ». Elle doit également réfléchir à la progression de certains critères conformément au passage des élèves dans les degrés supérieurs.

Pour sensibiliser les élèves enfin au bulletin d'attitude et leur faire comprendre ce sur quoi ils vont être évalués, elle a donné aux élèves les cinq compétences et les critères cités plus haut dans le désordre pour que les élèves classent l'ensemble des indicateurs appartenant respectivement à chacune des compétences, dans le souci de leur faire approprier la démarche. A la fin de l'année, elle a proposé à l'ensemble des enseignants de demander aux élèves comment ils comprennent les indicateurs pour voir s'ils doivent évoluer.
Les grandes compétences en revanche ont été unanimement validées et ne changeront pas a priori, seuls les critères sont maintenant à déterminer en fonction de ce qu'ils évoquent aux enseignants et aux élèves.
Notre interlocutrice mène ce travail avec un certain plaisir :
« Je peux faire ce que je veux comme activités avec les élèves, voir comment ils réagissent ce qui me donne beaucoup d'énergie, c'est passionnant. Pour le bulletin, je mets en place des activités qui me permettent de juger par exemple sur un cours leur créativité et c'est intéressant parce que cela renouvelle et apporte une autre dimension à mon travail et pour mes élèves, cela les changent de ce qu'ils connaissent ».

### 5.3.2.1 Des compétences qui ne sont pas unanimement évocatrices

Sur les critères de compétences choisis dans ce collège par rapport à la prise en compte des savoir-être, notre interlocutrice remarque qu'ils ne remportent pas toujours une adhésion unanime. Elle prend notamment l'exemple des enseignants de mathématiques qui ont du mal à se représenter l'évaluation de la créativité dans leur matière : « certains collègues ne comprennent pas comment ils peuvent évaluer cet item. Comment voir si un élève est créatif en maths? » Pour elle, à partir du moment où les élèves sont capables de résoudre des problèmes, ils font appel à une forme de créativité. Mais elle révèle le problème des enseignants de cette discipline « qui donne au savoir un

caractère sacré » selon ses propos. Elle a donc en charge de sensibiliser ceux qui ont du mal à appréhender ces items et pense que la dissociation entre les savoirs et les savoir-être constitue une bonne solution.
Elle nous a présenté un état des lieux des types de critiques formulées par les enseignants et qu'elle doit prendre en compte pour faire évoluer sa grille :
- tel événement arrive trop fréquemment (ex des oublis)
- certaines compétences sont difficiles à observer, d'autres à comptabiliser
- le temps que requièrent l'observation et le travail administratif adjoint ne paraît pas toujours d'une grande utilité
- les attitudes ne sont pas reconsidérées en conseil de classe et ne sont pas l'objet de délibération
- certains critères sont subjectifs

Face à ces remarques générales, notre interlocutrice a pour mission, en tant que chargée du projet de faire évoluer ces indicateurs pour faciliter leur prise en compte par les équipes et plus généralement l'intégration des changements de pratiques que ces observations impliquent.

### 5.3.3 Différences entre le bulletin d'attitude et la NVS

Qu'est qui distingue cet établissement belge d'un des établissements français analysé au cours de l'enquête et qui est situé dans notre panel comme un établissement moyen, n'ayant pas développé de démarche allant au-delà du cadre prévu ?

#### 5.3.3.1 Le bulletin d'attitude : une innovation pédagogique

Ces cinq items, censés rendre compte de l'acquisition des savoir-être des élèves sont à la fois très précis et véritablement axés sur le développement « éducatif » des élèves, ils semblent peu comparables avec les items prescriptifs de la NVS centrés autour d'une approche disciplinaire et comptable du comportement vue dans le chapitre 2 (2.2) (nombre de retards, d'oublis...). Ces items sont révélateurs du changement de référentiel scolaire belge formé autour des compétences à acquérir au service d'une approche formative des apprentissages qui privilégie la construction des individus. Ils prennent forme dans un tout cohérent. Notre interlocutrice nous a expliqué que son école avait fait le choix de recourir aux codes (appréciations variables) et non à la note dans le cadre de l'évaluation du bulletin d'attitude « qui attache plus d'importance aux évolutions de l'élève qu'à un portait figé ».
De fait, l'innovation du bulletin d'attitude diffère sur de nombreux points de la NVS et particulièrement du cas de collège V que nous qualifions au départ d'innovant car c'était le seul établissement échappant à une démarche bureaucratique. Il s'agissait pour cet établissement français de faire de l'évaluation du comportement des élèves, rejetée au départ, un outil au service du collège et favorable aux élèves, dans son application. Cependant cela ne suffit pas à assimiler la NVS à une innovation pédagogique.
Le cas V français et le cas Belge ne peuvent pas être comparés. La communauté éducative de V pratique l'autoévaluation des élèves dans le cadre de la NVS et justifie les notes par souci de justice en concertation avec les élèves et en recueillant l'avis de l'ensemble des enseignants. La directrice a piloté le projet en faisant de la concertation une dimension centrale par souci de justice sociale. Mais la NVS ne s'intègre pas dans un cadre plus global de recherche de progression ou d'accompagnement éducatif, ni dans un référentiel scolaire qui fonctionnerait selon cette approche formative et constructive. La finalité reste une note, sur la base de critères prescriptifs à défaut de moyens et de temps supplémentaires.
Le collège Na, où rappelons le, l'équipe d'enseignants boycotte la mesure à laquelle ils refusent de prendre part et où le chef d'établissement est le seul à évaluer dans ce collège difficile, le choix d'utiliser de son propre gré des variables, à l'image des codes de Belgique, à partir d'une ou deux

compétences de base (respect, comportement) afin de ne pas pénaliser les élèves par une note, pourrait être le cas de collège qui se rapproche le plus d'une réappropriation formative des apprentissages comme dans notre cas Belge. Mais nous insistons, le collège Na ne repose ni sur une approche innovante, ni sur une approche collaborative.
Ainsi, pour notre interlocutrice, l'évaluation des attitudes ne pouvait se concevoir qu'à travers une réappropriation formative du SCCC, l'approche normative, telle qu'elle est appliquée en France lui semble en effet très risquée : « chez nous désormais, ce sera toujours interdit d'employer ce bulletin d'attitude comme un outil de sanction, on ne verra jamais ça ».
En France, la NVS n'a pas été travaillée institutionnellement dans l'idée du SCCC au départ, mais simplement intégrée dans deux piliers, ce qui nous permet de mettre en évidence les différences des modes de réappropriation conformes à l'héritage et aux spécificités des systèmes éducatifs de chacun de ces deux pays.
Selon nous, la démarche décidée en amont et collectivement dans ce collège belge, d'observation des attitudes, mise en place pour évaluer les compétences relatives au savoir être des élèves s'inscrit dans une approche formative des apprentissages conforme aux exigences du socle commun.

### 5.3.3.2 Un projet global de rénovation du système éducatif nécessaire, légitimé

Le projet de rénovation, lancé par le gouvernement de ce pays repose sur un compromis entre la nécessité du changement structurel du système éducatif dans ce pays et la confiance accordée aux acteurs de terrain pour le conduire via un mode de management « *bottom up* ». Si la contrepartie consiste à contrôler les modes de réappropriation et d'application des acteurs dans le respect de l'esprit du SCCC, ce contrôle a été légitimé au nom de l'intérêt des élèves. De fait, c'est moins l'obligation de résultats qui est mise en avant que la capacité des acteurs à adapter les mesures selon une approche qui doit toujours mettre l'objectif éducatif en avant. C'est pourquoi, la communauté éducative de ce collège est fédérée autour de cette logique qui lui semble cohérente et porteuse de valeurs, même si ce référentiel a parfois été complexe à mettre en place. Le travail sur les compétences précéde la nouvelle démarche est un facteur important à prendre en compte pour analyser le processus d'innovation.

Or, c'est justement cet équilibre qui n'arrive pas se former en France puisque le choix des instances politiques ministérielles procède de manière inverse et surtout que la prise en compte du SCCC n'a pas été anticipée comme en Belgique. Les changements en France sont imposés, ils ne sont pas explicités, le temps du débat est déconsidéré actuellement alors que c'est cette étape qui permet de chercher le consensus entre tous les acteurs du système, concernés par les changements. La Belgique a pris le temps d'assumer les différences de positionnement, ce dont témoigne la part du travail consacrée à la réappropriation du SCCC comme du bulletin d'attitude.
C'est grâce aux échanges et aux étapes respectives de la traduction que le SCCC a été considéré comme une approche éminemment éducative et constructive auprès des publics visés.
En France, l'absence de débat et de concertation a pour conséquence de renforcer un sentiment de « manipulation » ressenti par la communauté éducative. Celle-ci considère que les autorités ministérielles imposent des changements qui sont favorables aux intérêts qu'ils défendent et pas à l'émancipation des élèves. Ce sentiment déstabilise et bouleverse les identités enseignantes. L'approche communicationnelle permet de mettre en évidence pourquoi la NVS ne revêt pas en France une approche innovante de la prise en compte des attitudes et pourquoi à l'inverse elle est révélatrice d'une innovation pédagogique dans le collège belge étudié. En décentralisant une partie du processus de décision depuis 15 années, les communautés éducatives belges sont devenues progressivement les principaux agents du changement au service d'une revalorisation de leurs compétences pour pallier le problème de l'échec scolaire dont s'est saisi le gouvernement, du moins l'enquête dans l'établissement permet d'en faire l'hypothèse.

### 5.3.3.3 Une nouvelle forme de pilotage pour gérer le problème de l'échec scolaire

De ce point de vue, la gestion localisée, de type « *bottom up* » permet à ces acteurs d'adapter le changement à leurs problématiques locales, garant d'une certaine cohérence entre les mutations en cours du système d'enseignement vers le SCCC, qui visent à reconnaître l'hétérogénéité et les différences de rythmes d'apprentissage des élèves. De fait, la rénovation de la formation scolaire qui repose sur des compétences, évaluées selon une approche formative et au service de la construction des adultes de demain, tous différents, s'impose comme une véritable solution éducative. Certes, la construction du SCCC ne s'est pas faite en un jour mais elle semble avoir néanmoins été particulièrement bien perçue par les communautés belges qui depuis les années 70 ont mis en place un réel débat qui vise à reconnaître l'hétérogénéité des élèves pour résoudre les injustices liées au programme scolaire général traditionnel que tous les élèves ne pouvaient pas suivre.
C'est pourquoi la construction de la grille d'attitude belge témoigne d'un mode de réappropriation innovant de la prise en compte des savoir-être tant sur le plan des mises en situation pour observer et évaluer les attitudes des élèves qui requièrent des méthodes pédagogiques spécifiques que sur le plan éducatif, les équipes accordant un réel intérêt au suivi et à la progression du comportement des élèves. Le bulletin d'attitude donne un sens collectivement aux savoir-être grâce au processus de traduction engagé par cette expérimentation.

### 5.3.3.4 Viser le consensus pour la conduite du changement managérial et pédagogique

Le collège belge a pu mener un processus de traduction collectivement, dirigé par notre interlocutrice, garante de la gestion des concertations, gestion indispensable dans la construction du bulletin d'attitude. Quant au compromis, il semble être formé autour de la pertinence du bulletin d'attitude et sur des valeurs partagées dans la politique d'établissement et des changements globaux du système éducatif autour de l'acquisition des compétences du SCCC, liées aux savoir-être dans un objectif de justice sociale. Les modalités de traduction et d'appropriation successives du bulletin ont permis à cette innovation co-construite de prendre forme sans réelle tension, bien qu'à ce niveau du processus, nous ne pouvons témoigner de la manière dont il est appliqué aujourd'hui. La stratégie d'accompagnement de la mesure par les autorités ministérielles est réellement porteuse de sens sur les intentions des concepteurs qui ne peut être séparée de phénomènes sociaux et contextuels qui l'accompagnent, à savoir une réappropriation du SCCC capable de répondre à l'objectif poursuivi : faire réussir tous les élèves. Objectif que l'ancien système ne pouvait plus réaliser.

## Conclusion du chapitre 5

Ainsi, aux vues de ce cas belge, deux conditions primordiales nous paraissent déterminantes pour favoriser une approche innovante des savoir-être et qui n'ont pas eu lieu en France.
Sur le plan structurel d'abord, la mise en place d'une gestion participative démocratique issu d'un mode de management ascendant et faisant l'objet d'un accompagnement rompt avec le partage bureaucratique des pouvoirs qui accorde une place moins importante aux enseignants dans la construction conceptuelle des projets.
Les concertations qui ont pour objet de confronter la diversité des représentations nourrissent le projet innovant. Celles-ci participent du construit social qui s'élabore, entre les enseignants d'abord puis avec l'aide des élèves, qui interviennent dans le processus de construction de la démarche. Évidemment, la mise en place de ces concertations nécessite une restructuration globale du système, notamment une reconfiguration des rôles et de l'identité professionnelle des enseignants qui passe par la formation pour leur permettre de développer de nouvelles formes de pratiques pédagogiques et collaboratives au service des élèves, c'est la seconde condition.
A. Bouvier (2007), dans son ouvrage sur *La Gouvernance des systèmes éducatifs* affirme que les organisations performantes réussissent parce que « leurs stratégies sont claires, leurs cultures unifiées, qu'elles font coïncider stratégies et culture pour exploiter les possibilités de changement et qu'elles stimulent les énergies de leurs équipes pour obtenir une efficacité optimale (…). Elles doivent savoir combiner stratégie et culture d'entreprise, à des degrés différents suivant les périodes, en donnant priorité tantôt à l'une, tantôt à l'autre, mais sans jamais sacrifier l'une à l'autre » (Bouvier, 1994, p.63).

En France, les stratégies gouvernementales poursuivies au moment de la NVS visaient à imposer les réformes, dont la légitimité est restée bien souvent opaque du point de vue des acteurs concernés par les changements, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent mais aussi dans le chapitre 1 de notre travail. En outre, notre travail d'enquête, révélé dans les chapitres 2 et 3 montrent l'hétérogénéité des cultures au sein de l'éducation nationale. Enfin, la stimulation des énergies ne semble pas avoir été la voie adoptée par le gouvernement pour motiver les acteurs dans la mise en œuvre du changement, nos témoignages révèlent au contraire le sentiment d'une campagne de dénigrement menée par les autorités à l'égard des enseignants qui a tendance à renforcer le manque de soutien qu'ils évoquent vis-à-vis de l'institution.
L'étude du cas belge nous semble à l'inverse être révélatrice de l'équilibre nécessaire mentionné par A. Bouvier pour rendre leur système performant. En nous inspirant des analyses de L. Demailly (1991), la conversion technique du métier enseignant a pu se faire dans ce collège parce qu'elle a été accompagnée d'une revalorisation statutaire et d'un sentiment de reconnaissance sociale. La manière dont les autorités belges ont expliqué la nécessité du changement et leurs pratiques associées est apparue dans ce collège comme un modèle pertinent et légitime. Ces transformations culturelles, reposant sur un nouveau système de valeur basé sur la justice sociale, ont permis de faire accepter les changements structurels du système, notamment sur le plan managérial.
Le sens donné à la réforme, dont on a vu l'importance pour la communauté éducative française, a été justifié dans ce collège belge par la nécessité du changement, qui vise ici un nouveau référentiel scolaire, adapté aux difficultés des élèves et au service de leur apprentissage, il a permis aux acteurs de cet établissement de s'engager dans la mise en place du socle (Boltanski, Thévénot, 1987).
Si dans les cas français, l'opposition entre les enjeux politiques et stratégiques nationaux (réguler les incivilités, instaurer un nouveau mode de management) face aux enjeux éducatifs et pédagogiques locaux (favoriser l'émancipation de l'élève) a conduit à hypothéquer l'application de la disposition et son appropriation par les acteurs (hypothèse 2), le cas belge montre l'importance de rechercher un

consensus entre différentes représentations et d'expliquer la cohérence aux acteurs locaux entre deux approches économiques et éducatives, qui sont au centre des tensions à l'école mais pas forcément inconciliables. Notre interlocutrice trouve normal que des questions économiques interviennent dans l'école, tout en considérant que la finalité première est la construction des élèves ainsi que leur insertion professionnelle. Mais ces différents enjeux éducatif, économique, civique, industriel doivent se concilier avec les intérêts pédagogiques des acteurs locaux qui bénéficient de marges de manœuvre éducatives importantes qui les poussent à prendre des initiatives dont les visées sont en adéquation avec la conception qu'ils défendent de la mission éducative (hypothèse 2).
C'est pourquoi, conformément à notre troisième hypothèse de recherche, ce cas belge nous conforte dans l'idée qu' « *il est possible de tenir la généralisation de la note de vie scolaire pour un vecteur potentiel de redéfinition de la mission éducative et civique. Cette disposition peut constituer une véritable innovation dans l'organisation des établissements, comme pour le cas Belge. Cette disposition pourrait constituer, sinon une véritable innovation dans l'organisation des établissements, du moins un facteur de transformation, notamment dans l'approche de l'évaluation, dans les formes de coopération mais aussi dans les formes de professionnalités.*
En France, le fait que cette gestion participative soit requise sans accompagnement, sans explicitation des rôles à redéfinir devient source de conflit, perçue et réinterprétée comme une manipulation hiérarchique, une perte de temps, un empiètement sur l'autonomie professionnelle, voire une remise en cause de leurs compétences. Dans le cas français, toutes les conditions ne sont pas réunies pour encourager ces transformations. Or, le cas belge démontre que les processus participatifs encadrés peuvent constituer un levier de changement pour faire évoluer la prise en compte des savoir-être. Mais cette mesure ne pourrait revêtir une cohérence qu'en étant inscrite dans un véritable projet éducatif global consensuel entre des acteurs situés à des niveaux institutionnels différents mais qui dans la finalité propre au système d'éducation, devraient converger vers un but commun émancipateur : faire des élèves les futurs adultes de demain. Le collaboratif en France ne correspond pas à une réalité compte tenu des observations que nous avons recueillies dans le cadre de l'étude de la réforme NVS mais cet exemple belge, singulier, montre dans quelles conditions structurelles et culturelles, de nouvelles formes de professionnalités ainsi qu'une autre conception de l'éducation seraient possibles. Nos analyses consistent à admettre que ces conditions nécessitent une rupture plus radicale que progressive avec la forme bureaucratique professionnelle française pour promouvoir l'initiative et le changement dans une articulation consensuelle des nouvelles formes managériales légitimées dans un intérêt pédagogique.

# Conclusion de la partie 2

Après avoir analysé le processus communicationnel de légitimation de la NVS au niveau ministériel dans la première partie de notre thèse, il nous a semblé intéressant dans cette partie de nous concentrer sur l'analyse des données de terrain recueillies.
L'analyse détaillée du processus de traduction à l'interne des collèges débouche sur deux constats. Nos travaux révèlent d'abord une forte diversité des modes de traduction, de réappropriation et d'application de la NVS dans les 13 collèges investigués. Ensuite, force est de constater que la NVS ne revêt pas une conception innovatrice de la gestion du civisme en situation pour les acteurs en charge de son application. L'analyse du construit social des collèges français investigués révèle que si la NVS est bien appliquée sur le plan légal, elle est généralement détournée de son cadre originel, caractérisée par un processus de rationalisation contraint justement parce que les acteurs la trouvent inadaptée à la réalité de leur situations. Ils n'ont par conséquent pas réussi à se mobiliser autour de sa pertinence.
Au-delà de considérer l'évaluation par la note comme une mesure inadaptée pour réguler les incivilités au collège, l'analyse des points de cristallisation majeurs et directement liés à la réforme, que sont le changement de référentiel sur la conception des savoirs avec le socle commun et les nouvelles approches en termes d'évaluation qui en découlent nous ont permis de mieux comprendre la nature des représentations des acteurs de terrain à l'égard des changements sous-jacents à la NVS. Celle-ci est inscrite dans une nouvelle conception des apprentissages. La diversité des représentations et les inquiétudes associées à l'égard du changement de référentiel scolaire apportent une preuve emblématique du manque d'explicitation de la part du gouvernement sur l'intérêt d'adopter la NVS et sur les changements qu'elle induisait. En imposant une réforme, que les acteurs doivent co-construire mais qui implique des transformations sur les plans éducatifs, pédagogiques et structurels, sans comprendre le sens profond de leur mise en œuvre et des orientations qu'elles défendent, les acteurs ont le sentiment que les missions civiques inhérentes au système éducatif français sont progressivement remises en cause. D'où la nécessité de comprendre dans le chapitre 4 à quoi correspondait le changement de référentiel et de pratique imposé à travers l'APC et l'évaluation formative, dispositifs consubstantiels de la NVS. Cette analyse nous a conduit à considérer que le manque de communication ne serait peut-être pas involontaire, car il rend possible, sans l'afficher le remplacement progressif de la politique traditionnelle de l'émancipation par une politique de « différenciation maîtrisée » qui défend « une école qui s'adapte aux potentialités de chacun » et non « la même école pour tous ». Nous avons à plusieurs reprises pu montrer l'ambivalence des conceptions opposées de la mission éducative : l'une défendue par la majorité de la communauté éducative s'inscrit dans une approche plutôt éducative mais sans formalisation claire et unanime sur les formes pédagogiques à adopter et les principes d'application à privilégier d'où une grande hétérogénéité des points de vue et des actions choisis, l'autre correspond plus à la philosophie des concepteurs et vise à mettre en place une réforme managériale et des référentiels européens qui induisent de nouvelles formes de participation et de coopération et une exigence d'autonomie et de responsabilisation de l'élève. Nous ne reviendrons pas ici sur les conclusions du chapitre 4 qui expliquent comment l'introduction progressive de nouveaux processus de normalisation, d'individualisation, d'adaptation, d'autonomisation, de responsabilisation et d'évaluation rendus perceptibles à travers le déploiement de dispositifs comme le SCCC (dans lequel la NVS est inscrite), tente de modifier, sans que l'institution s'investisse directement, le fonctionnement et les missions du système éducatif. Ces nouveaux objectifs sont largement déterminés par de nouveaux principes, celui d'un pilotage par les résultats qui privilégie l'action au détriment de ce qu'elle produit, c'est-à-dire la formation d'un individu (difficilement

évaluable par des données chiffrées et dans un temps court), et le principe du primat de l'économique sur le politique pour définir les finalités de l'école.
A l'inverse, l'étude d'un cas de collège belge tout à fait singulier qui expérimente une forme de NVS, nous a permis de voir à quel point le gouvernement s'était montré clair sur la conduite des changements demandés aux communautés pour changer de référentiel scolaire, légitimé à des fins de justice sociale, en remplacement d'un ancien modèle contribuant à accroitre l'échec scolaire. La volonté de ce gouvernement d'expliciter la nécessité des changements justifiés prouve que de nouvelles formes de gestion peuvent s'imposer dans les établissements scolaires vers un management plus favorable à la conduite d'expérimentations et d'innovations pédagogiques, au service de l'apprentissage civique des élèves, comme cela a été montré avec le « bulletin d'attitude ». Ce cas donne un exemple des conditions environnementales et structurelles favorables à l'acceptation du changement par les acteurs et valide par conséquent le début de notre troisième hypothèse de recherche : « *il est possible de tenir la généralisation de la note de vie scolaire pour un vecteur potentiel de redéfinition de la mission éducative et civique. Cette disposition peut constituer une véritable innovation dans l'organisation des établissements, comme pour le cas Belge. Cette disposition pourrait constituer, sinon une véritable innovation dans l'organisation des établissements, du moins un facteur de transformation, notamment dans l'approche de l'évaluation, dans les formes de coopération mais aussi dans les formes de professionnalités (*chapitres 3 et 5).
Sachant en outre que malgré le positionnement des enseignants français sur la NVS, certains ajustements des acteurs peuvent aussi conduire à des innovations, justifiées dans un souci civique.
Grâce à la compréhension de la diversité des modalités de réappropriation de la NVS et des représentations que les acteurs lui associent nous avons pu également valider notre seconde hypothèse de recherche selon laquelle : « *la confusion des enjeux politiques nationaux (répondre à la hausse des incivilités via de nouvelles formes de gestion des établissements) et des enjeux éducatifs locaux (inventer de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques constructives pour réguler les incivilités) hypothéquerait l'application de la disposition et son appropriation par les acteurs (*chapitres 1, 2, 3).
*Peu désireux d'être tenus pour responsables de problèmes qui échappent largement au système éducatif et globalement hostiles aux pressions néo-libérales qu'elle leur semble refléter, les communautés éducatives s'opposeraient à une disposition dont, par ailleurs, ils considéreraient qu'ils n'ont pas les moyens humains et financiers nécessaires pour la mettre en œuvre. La question sera alors de savoir par quelles voies ils font obstacle à son application (*chapitres 3 et 5)
L'analyse du décalage entre une réforme et son application, illustrée à travers la mise en place de la NVS devrait nous permettre de mettre à jour quelles formes d'agencement entre logique civique, domestique, industrielle voire marchande sont recherchées et président à la mise en place d'une réforme qui apparait si impopulaire auprès des publics visés.

# Partie 3

# Nouvelles orientations managériales et civiques dans le système éducatif

Pour cette troisième et dernière partie, notre démarche se veut plus globale. L'idée consiste à interpréter, grâce aux discours et analyses des chercheurs spécialistes des politiques éducatives, des organisations ainsi que de l' industrialisation de la formation, les décalages soulevés entre la légitimation institutionnelle de la NVS, vue en première partie et les multiples représentations et appréhensions soulevées par les acteurs que nous avons interrogés, vues en seconde partie.

Nous allons nous intéresser aux reconfigurations organisationnelles, structurelles, institutionnelles, professionnelles et communicationnelles qui travaillent actuellement le domaine de l'éducation. Par reconfiguration nous faisons référence aux différentes figures managériales auxquelles le système éducatif fait appel pour faire face aux enjeux et défis nationaux et internationaux qui se posent actuellement à ce secteur. Ces mutations modifient les frontières ou rôles jusqu'ici institués, on assiste à l'intégration d'acteurs nouveaux (les parents, les usagers du système, l'Europe, partenaires) et de principes préconisés par l'Etat comme celui de responsabilité de l'élève.

Ces nouvelles recommandations transforment les missions dévolues au secteur : à une logique civique qui exige des organisations éducatives la prise en charge d'une responsabilité sociale, s'ajoute désormais un défi économique qui renvoie à la prise en compte des questions relatives à l'emploi et à la dimension économique de l'éducation. Ainsi on assiste au rapprochement du secteur de l'éducation au secteur économique et à l'instauration d'un nouveau modèle managérial dans le domaine éducatif qui semble remettre en cause le compromis démocratique au fondement de l'école.

Dans un premier chapitre (6), nous allons donc tenter de définir les démarches de gestion et les formes de professionnalités mises en œuvre, fondées sur de nouvelles formes de communication, et qui visent à instituer de nouvelles modalités gestionnaires qui se développent concomitamment à notre modèle structurel traditionnel. Ce chapitre, nourri de l'apport théorique des chercheurs nous permettra de mieux saisir les transformations managériales recherchées au niveau institutionnel et de les comparer avec celles à l'œuvre dans le système.

Dans un septième et dernier chapitre, notre objectif visera à identifier les effets ainsi que les enjeux globaux sous-jacents à la NVS qui nous permettront, avec l'aide de chercheurs, de mieux saisir en quoi les logiques fondatrices de l'école semblent bouleversées avec cette réforme, comme le révèlent nos acteurs de terrain. Les mouvements observés devraient ainsi rendre plus clair le nouveau compromis démocratique ou du moins, les nouvelles références actuellement recherchées par les instances de régulation internationales et européennes concernant le rôle de l'éducation dans la société.

# Chapitre 6

## La réforme NVS, révélatrice de la coexistence de deux logiques managériales traditionnelle et gestionnaire du système éducatif

Dans le chapitre 1 (1.2), nous avons mis en évidence comment l'instauration d'une NVS dans les collèges, participait d'une volonté globale de changement des formes de coopération entre acteurs, celles-ci étant vivement encouragées par les décisions européennes et nationales. La recherche de l'intégration d'une logique participative, d'une autonomie plus grande des acteurs du système et de ces usagers et la décentralisation des décisions au niveau local sont autant d'éléments articulés à une démarche globale différente de celle en place jusqu'ici, cette nouvelle démarche répond à une logique gestionnaire. L'analyse réalisée dans le chapitre 3 a permis de révéler les modes d'appropriation et d'application hétérogènes de la NVS. Nous avons ainsi pu constater que l'application de la NVS ne va pas dans le sens de l'innovation réellement recherchée. Dans la majorité des cas, c'est une réappropriation bureaucratique de la NVS qui est privilégiée.
Pourquoi les acteurs éprouvent-ils des difficultés à saisir le sens de la démarche et quels facteurs expliquent leur repli dans des pratiques traditionnelles? Quelles sont les contradictions existantes entre les fondements du système éducatif français et ceux propres aux directives européennes?
Ce chapitre devrait nous éclairer sur les types de logiques managériales à l'œuvre dans le système éducatif actuellement. Plus exactement, est perceptible aujourd'hui la conjonction de deux logiques managériales différentes dans le système, la phase de transition actuelle étant révélatrice, à notre sens, telle est notre hypothèse, du passage d'un paradigme à l'autre dans le système éducatif. Dans ce chapitre nous nous attacherons plus particulièrement aux questions organisationnelles, pédagogiques et aux mutations professionnelles à l'œuvre. Notre développement prendra en compte les analyses réalisées précédemment dans les deux premières parties (chapitre 2, 3 et 5).
Pour conduire notre raisonnement, nous procéderons en trois temps :
Dans un premier temps, nous tenterons de dévoiler vers quel modèle managérial le système éducatif français semble s'orienter en analysant l'ensemble des mutations structurelles et juridiques en cours ainsi que les transformations qu'elles impliquent sur le plan professionnel (6.1).
Dans un deuxième temps, nous dégagerons les divergences constatées, entre les mutations du système attendues, et les pratiques réellement effectives des acteurs. Cet écart nous semble révélateur de l'injonction paradoxale à laquelle sont soumis les professionnels du secteur, ceux-ci étant confrontés à deux logiques managériales, l'une prescriptive, propre à la logique hiérarchique traditionnelle, fondée sur une approche bureaucratique, l'autre plus participative qui exige autonomie et décentralisation des collectifs locaux et soumission à une logique gestionnaire (6.2).
Dans un troisième temps, nous identifierons les facteurs structurels et identitaires qui expliquent les tensions à l'œuvre et les difficultés d'appropriation de la NVS. En effet, les politiques publiques cherchent à introduire progressivement une dimension gestionnaire et économique dans le système éducatif. Les transformations des modalités de coordination exigent une évolution des valeurs, des normes professionnelles, qui ont des difficultés à pénétrer le système (6.3).
Si nous reprenons la première hypothèse formulée au départ, à savoir : « *la décision concernant la NVS, s'inscrit dans la politique ministérielle, en vue de renforcer l'existence de collectifs d'enseignants et de responsables administratifs jouissant d'une certaine autonomie locale et mettant à profit les modes de communication et d'information qu'ils sollicitent pour engager des modes relativement poussés de coopération et définir des politiques d'établissement, et spécifiquement pour la NVS définir un indicateur de mesure pour évaluer les élèves, la directive n'imposant pas une grille nationale nécessite de fait des ajustements locaux.*
*Cette pratique, nouvelle en France, mettrait en concurrence deux logiques, au sein même du*

*système éducatif : celle, prescriptive et informationnelle, de la hiérarchie traditionnelle reposant sur des circuits informationnels verticaux et celle, participative et communicationnelle, de l'autonomie et de la décentralisation des collectifs locaux. Logiques elles-mêmes révélatrices de la coexistence de deux approches managériales au sein du système éducatif aujourd'hui* », le travail que nous allons conduire devrait nous permettre de vérifier la validité de notre hypothèse.

## 6.1 La NVS, vers une autonomie gestionnaire?

Aux vues des analyses réalisées à partir des textes officiels dans le chapitre 2, nous avons pu constater que la NVS témoignait de la recherche d'une plus forte autonomie locale des établissements et de leur personnel. En effet, la directive du BO relative à l'introduction d'une NVS dans les collèges réclame une démarche participative collective, une coopération et une forme d'engagement de la communauté éducative. Grâce à ces recommandations organisationnelles, les personnels d'éducation doivent :
- encourager la construction de modalités d'évaluation communes et uniformisées pour les enseignants et adaptées aux spécificités locales du collège ;
- favoriser la fixation d'une note de comportement pour chaque élève, représentative de l'ensemble de la communauté éducative (la NVS doit donc être débattue entre les différents services « vie scolaire » et les enseignants pour faire l'objet d'un consensus, en ce sens, elle doit encourager une démarche participative et collective) ;
- contribuer à gérer et relever les formes d'incivilités, comme les attitudes positives en classe et dans l'enceinte du collège ;
- développer la création d'espaces pour que les élèves exercent leur citoyenneté et puissent prendre des initiatives de type civique.
L'ensemble de ces changements, formalisés pour certains dans la directive officielle et plus induits pour d'autres, implique une nouvelle manière d'envisager le métier d'enseignant avec de nouvelles méthodes d'enseignement en faveur d'une plus grande autonomie, qui rompt avec l'approche cloisonnée du métier. Ces orientations définies au sein des instances de régulation européennes et du Ministère de l'éducation, comme nous l'avons déjà montré (chapitres 1 et 4), accentuent la volonté ministérielle de renforcer l'autonomie des collectifs d'enseignants au niveau local en les obligeant à utiliser des modes de communication et d'information pour engager des modes de coopération, définir des indicateurs d'évaluation et faire remonter les résultats au niveau national et européen. Ces pratiques doivent favoriser l'émergence d'une logique participative et d'un nouveau mode de gestion, créant à la fois plus de flexibilité dans les pratiques collectives et d'uniformité gestionnaire au niveau européen. D'où cette volonté d'autonomie gestionnaire provient-elle ? Par quels changements règlementaires est-elle rendue possible ?

### 6.1.1 Vers un nouveau rôle des professionnels de l'éducation

#### 6.1.1.1 La loi d'orientation

Ces nouvelles normes de fonctionnement proviennent en partie de deux transformations majeures. La première concerne la prise en compte du projet personnel de l'élève à travers la loi d'orientation de 1989[157]. Cette loi vise à réguler le problème de l'échec scolaire, à cette date le constat de l'hétérogénéité des élèves ne pouvant plus être nié. Par rapport aux critiques faites au modèle d'éducation fondé sur l'égalité des chances, l'Etat se positionne comme responsable du droit à

157 Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, *site éducation.gouv* http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm

l'éducation pour tous mais « il choisit de promettre l'intégration plus que la mobilité sociale » (Derouet, 1992, p.152). C'est pourquoi l'orientation se tourne du côté du projet de l'enfant. Il convient d'instituer un contrat entre l'élève et l'institution pour que ce dernier puisse construire son propre projet de formation. « Le jeune construit son orientation au lieu de la subir. Pour effectuer son choix, il reçoit information, aide et conseil, sa famille et l'école y participent » (1992, p.153).
J. Deceuninck (1993, pp.139-150) explique dans un article scientifique que ce recentrage de l'institution autour de l'élève vise la qualification des 80% d'une classe d'âge au niveau du BAC, ce choix « évite le recours à la planification imposée » et privilégie « une recherche d'adaptation locale », conformément aux exigences de la commission européenne qui veille au maintien d'une main d'œuvre hautement qualifiée en France à des fins compétitives. Ainsi, sont favorisées, à la fois, l'autonomie des établissements et la construction d'un système éducatif au service du monde industriel. En plaçant l'élève au centre du système, la loi marque le passage d'une école ouverte à tous, à une école spécifique pour chacun, le service éducatif est défini en fonction des différenciations entre les divers publics. Ce processus de différenciation se confirme avec la création des ZEP ou de la NVS, dont la grille de critères doit tenir compte des spécificités du collège. Ces recompositions qui imposent des critères d'efficacité différents selon les publics instituent une nouvelle forme de régulation du fonctionnement du système éducatif. Pour J. Deceuninck (1993, pp.139-150), « on ne peut que remarquer la manière dont est censée s'opérer l'articulation entre les deux objectifs que sont l'évolution globale du niveau de qualification dont a besoin l'appareil économique, et le souci nouveau de prendre en compte l'usager de l'appareil éducatif ». Ces deux objectifs sont censés ajuster naturellement la demande de formation avec l'offre de l'institution et résoudre le problème de massification tout en garantissant progrès économique et social.
La société du savoir réclame de nouvelles compétences de la part des usagers et des professionnels, conformes aux évolutions industrielles et en particulier informationnelles et communicationnelles. La NVS, intégrée dans le SCCC, vise à prendre en compte les savoir-être des élèves, le civisme et la bonne conduite étant des compétences nécessaires aux nouvelles normes d'employabilité.
En outre, les critiques du modèle de « bureaucratie professionnelle » du système scolaire dans les années 70 ont érigé le modèle de l'efficacité comme une nouvelle configuration pour l'école, celle-ci correspondant aux évolutions structurelles de la société. La loi d'orientation « recompose l'accord en éducation (...), la question de l'orientation et de la sélection scolaire se trouve reformulée en un contrat à établir entre le projet d'un établissement et celui d'une famille » (Derouet, 1992, p.66). La recomposition de ces liens interroge néanmoins le rôle de l'Etat : cette autonomie est-elle une liberté accordée à l'usager pour faire ses choix ou une manière subtile pour l'Etat de se désengager de l'obligation d'égalité des chances en proposant une offre de formation diversifiée en fonction des établissements? (1992, p.159).

### 6.1.1.2 L'autonomie locale au profit de la contractualisation

Une des solutions envisagées par le gouvernement pour endiguer l'échec consiste donc à modifier le niveau de décision d'un point de vue éducatif dans le système scolaire. Les décisions à prendre en matière d'éducation seraient plus pertinentes sur un plan local, en sollicitant l'engagement des acteurs pour trouver des accords, l'établissement devient le niveau approprié (Derouet, 1992, p.14). La contractualisation constitue un second changement. Dès 1998, le sociologue J.L. Derouet identifiait le passage de la notion d'équipe pédagogique à celle de projet d'établissement, faisant écho au projet d'entreprise. Les mouvements de déconcentration et de décentralisation des années 80, qui ont affecté le système scolaire[158] (vus dans le chapitre 1) ont permis aux collèges et lycées de

158 En plus du budget et du règlement intérieur, l'établissement gère l'organisation des classes, la répartition des élèves, les heures d'enseignement, l'organisation du temps scolaire, la définition des actions de formation, l'ouverture de l'établissement sur son environnement. Le Conseil d'administration établit un rapport sur le fonctionnement

bénéficier d'une nouvelle autonomie administrative et pédagogique qui a donné naissance au statut d'Établissement Public Local d'Enseignement en 1985. L'EPLE est conçu comme une « petite cité politique locale », « assurant une mission d'intérêt général dans des conditions de démocratie locale qui requiert ouverture et transparence vis à vis des usagers et partenaires » (Derouet, 1997, p.27). Les établissements sont placés sous la tutelle de l'Éducation nationale et des collectivités territoriales de rattachement. Ce nouveau statut s'inscrit dans un contexte plus large de réforme des modes de gestion du service public, qui depuis les années 80, cherchent à individualiser les relations vers une forme de proximité « ou l'on privilégie la qualité du contact avec l'usager, son information, une meilleure connaissance de ses attentes » (1997, p.30). Pour L. Demailly (1991), cette autonomie marque « le passage d'une différenciation spontanée des curricula à une différenciation maîtrisée et l'articulation consciente d'une politique éducative territoriale ».

L'exemple du projet d'établissement (1982) est très éclairant si on considère le changement d'orientation voulu. Sa réalisation « passe par le consentement et la participation des individus », les acteurs devant localement et collectivement trouver un accord (Derouet, 1989, p.11-12). Ce projet se présente comme un moyen d'atteindre des objectifs au niveau de l'établissement, tout en tenant compte de la diversité des situations locales, en intégrant les élèves notamment, dans les décisions pour y exercer leur citoyenneté. Si le projet d'établissement se veut démocratique, plusieurs auteurs comme P. Merle ou J.L. Derouet relativisent le rôle réel des partenaires consultés dans les prises de décisions. La construction d'une cité politique locale est complexe à mettre en place, il ne suffit pas d'introduire des démarches de concertation pour que les élèves et autres partenaires prennent spontanément la parole.

Il n'en demeure pas moins que le projet d'établissement est également conçu comme un outil d'optimisation de la gestion des ressources humaines et de gestion participative en fonction des convictions des chefs d'établissement. Nous avons constaté un tel usage dans le collège V par exemple, qui constitue un des rares collèges dans lequel la chef d'établissement a choisi d'exprimer d'emblée, à l'annonce de la réforme, auprès de son équipe sa propre conception de ce qu'elle attendait de la NVS dans son collège compte tenu des caractéristiques de son établissement et des priorités qui figurent dans le projet d'établissement en termes de civisme et de citoyenneté. Son implication dans la démarche en faveur d'une construction collective de la mesure vise à adapter la NVS aux spécificités de ce collège ZEP, en favorisant l'autoévaluation de leur comportement par les élèves eux-mêmes. Elle opte donc pour une conception démocratique de la NVS qui accorde une place aux élèves dans le processus, conformément aux recommandations du projet d'établissement, élaboré collectivement par les personnels.

J.L. Derouet prend l'exemple de la « dotation horaire globalisée », comme un instrument de dialogue entre chef d'établissement et académie dans le cadre d'attribution de moyens financiers. Les chefs d'établissement établissent un diagnostic, des axes de projet (activités, projet pédagogique, orientation, formation professionnelle, environnement...), élaborent un programme d'action, ces différents éléments sont évalués au niveau académique, instituant une forme de contrat entre le collège et l'institution. Cette dotation oblige les directeurs à analyser eux-mêmes les coûts de fonctionnement leur permettant de mesurer la pertinence de leurs choix d'un point de vue économique et les encourage à ouvrir leurs collèges vers l'extérieur conformément aux recommandations institutionnelles. Ce projet est présenté au conseil d'administration qui décide ensuite des attributions supplémentaires en moyens.

En fait, le lien à établir entre le cadre national et les pratiques à adapter en fonction des situations se matérialise à travers la notion de contrat, qui a changé de forme puisque les acteurs sont aujourd'hui autorisés à interpréter le cadre national et à l'adapter dans le respect de ses principes.

Depuis 1998 en effet, un nouveau type de dialogue s'est instauré entre le niveau central et les académies faisant de ces dernières le niveau pertinent de pilotage du système éducatif. Il doit

---

pédagogique, les résultats obtenus et les objectifs à atteindre.

aboutir à une contractualisation entre les deux niveaux et installer un mode de relation tenant compte des objectifs nationaux et des spécificités académiques. Le dialogue porte sur quatre domaines stratégiques : l'offre de formation et son évolution, le pilotage de la pédagogie, la gestion des ressources humaines et la relation avec les établissements scolaires. Cette démarche obéit d'ailleurs aux principes gestionnaires de la LOLF, vue dans le chapitre 4 (Bartoli, 2009, p.214). La contractualisation dans le secteur public constitue donc un axe de la modernisation managériale qui consiste à responsabiliser les acteurs et qui requiert un pilotage maîtrisé dans sa mise en place. A titre d'exemple, les établissements publics passent des contrats pluriannuels avec le Ministère de tutelle mais les collèges contractualisent également de plus en plus souvent avec des partenaires extérieurs à l'école via les collectivités territoriales.
D'une certaine manière, comme nous l'avions évoqué dans le chapitre 1 (1.2), la NVS, en restituant aux enseignants le devoir de gérer officiellement la prise en charge éducative des élèves et en engageant les élèves à faire preuve de civisme et à exercer leur citoyenneté conformément aux attentes du collège, constituent autant d'éléments qui participent d'une forme de contractualisation au cœur du renforcement des responsabilités de l'ensemble des acteurs à l'égard de l'institution.
En quoi ces mouvements règlementaires sont-ils susceptibles de modifier les formes de professionnalité des acteurs locaux au profit de nouvelles formes de coopération ? En quoi la NVS est-elle révélatrice d'une nouvelle manière de gérer l'organisation des pratiques enseignantes au collège ?

### 6.1.1.3 De nouvelles modalités de gestion qui changent les formes de professionnalités

Dans le chapitre 1 (1.2), nous nous sommes intéressée aux changements de formes de professionnalité des enseignants attendues par la réforme nationale de NVS, inscrite dans un cadre plus large d'acquisition de nouvelles compétences réclamées par les directives européennes. L'objectif de ce point consiste à comprendre dans quelle mesure les recompositions territoriales au service d'une gestion plus efficace du système éducatif, changent les pratiques professionnelles et en particulier instituent de nouvelles normes, illustrées à travers l'introduction de la NVS.
Pour L. Boltanski et E. Chiapello (1999), le management des années 90 cherche à répondre aux critiques émises dans les années 68, qui voyaient dans la bureaucratie une forme d'étouffement de l'autonomie et de la créativité défavorable à l'implication des salariés. Pour remédier à ce problème, les entreprises auraient selon eux tenté de revaloriser l'autonomie et la participation. La capacité du capitalisme à se nourrir de la critique aurait donc servi à mieux faire adhérer les salariés à ces changements. Pour expliquer l'évolution du mode de management recherché au sein du système éducatif, F. Dubet et M. Duru-Bella (2000) prétendent qu' « il s'agit moins de dire aux enseignants comment ils doivent faire que de leur dire ce que l'on attend du collège et de leur travail, de les inciter à le faire, ce qui pose la question, de nature politique, de la régulation du système » puisque la réforme relative au secteur éducatif a bien vocation à transformer les conditions d'exercice du métier (p.203).
En fait, le rééquilibrage des pouvoirs dans le système éducatif dessine trois changements principaux sur les métiers de l'enseignement identifiés par A. Van Zanten (1998) : D'abord, on assiste à la multiplication les tâches collectives dans le cadre du projet d'établissement ou d'autres projets pédagogiques comme la NVS, à co-construire collectivement. Ensuite, est privilégié le travail inter-partenarial dans le cadre d'actions pédagogiques entre les enseignants et les autres acteurs scolaires (conseiller d'éducation, surveillants, agents de service ...) ou entre les acteurs scolaires et des acteurs extérieurs à l'établissement (parents, élus, travailleurs sociaux, animateurs...), mouvement conduisant à plus de collaboration : la collaboration entre CPE et professeurs principaux pour fixer une NVS représentative témoigne de cette tendance. Enfin, on constate un changement des modes d'encadrement et d'évaluation. Les enseignants, avec la NVS, sont tenus de rendre compte des

incivilités et du civisme des élèves envers l'institution. C'est pourquoi les professions concernées requièrent de nouvelles compétences techniques d'évaluation mais aussi communicationnelles telles que l'écoute, l'observation, l'analyse, les capacités d'expertise, l'adaptabilité (Bouvier, 1994, p. 245).

L'institution politique, à travers le Livre vert (Pochard, 2008) (Rapport 8) précise ce qu'elle attend en termes de compétences : « les enseignants du secondaire (doivent se sentir) d'avantage membre de (leur) établissement et moins membre de (leur) groupe professionnel ». Cette préconisation est symptomatique du changement voulu. La profession, telle que perçue par les enseignants au sens traditionnel, est conçue comme « un obstacle à la prise en compte des besoins des usagers et au bon fonctionnement des organisations ». Selon R. Normand (*Manager ou servir,* 2011), la modernisation managériale du secteur éducatif introduit un rapport au travail plus flexible qui nécessite de l'engagement de la part des personnels. La décentralisation se présente comme un processus capable d'accroître la gestion par projet de la part des personnels d'éducation.

Avec la NVS, on voit bien comment l'institution n'attend plus des fonctionnaires qu'ils appliquent simplement les directives nationales. Les autorités établissent une trame et des consignes qui sont à co-construire par les personnels eux-mêmes afin qu'ils adaptent les directives à leur environnement. La gestion par projet vise donc à assouplir le mode de fonctionnement des collèges en plaçant le processus de décision au plus proche des publics concernés. La volonté de satisfaire l'usager amène les personnels à faire preuve d'initiative, « c'est à dire à interpréter, en fonction des besoins, les normes nationales » (Normand, 2011, p.30) qui ne s'érigent plus en solution toute faite. La construction de modalités d'évaluation conformes au projet d'établissement et à l'environnement social des collèges en témoigne. Prendre en compte le projet des élèves réclame aussi de la part des enseignants une participation accrue pour aider les élèves à faire le meilleur choix de formation.

En outre, la volonté ministérielle de construction des grilles de critères locales pour la NVS, par les équipes, ainsi que la fixation d'une note « globale » de comportement implique à la fois plus de responsabilités de la part des personnels d'éducation dans la prise en charge du civisme, une plus forte autonomie pour co-construire la réforme et une collaboration plus poussée pour fixer une note consensuelle et représentative de tous les acteurs. La NVS implique donc de nouveaux modes d'information et de communication, en changeant les modalités participatives vers de nouvelles formes de coopération plus concertée. L'objectif de cette nouvelle gestion participative consiste à rendre compte objectivement des attitudes des élèves dans le collège et à renforcer la responsabilité et la polyvalence du rôle des enseignants au profit d'une meilleure efficacité du système à l'égard du problème d'incivilité comme nous l'avons déjà développé dans le chapitre 1 (1.2).
Ces nouvelles modalités trouvent leur légitimité à un niveau local, de manière à ce « que les défauts du système (soient) réajustés par des dispositifs correctifs dont la liste constitue le projet d'établissement » (Derouet, 1992, p.255).
Pour A. Bouvier (1994), le projet d'établissement s'intègre dans une démarche qualité qui vise à remettre en cause le modèle taylorien et promouvant le management participatif pour encourager l'intérêt général, la rentabilité et la satisfaction des usagers (p.140). Pour lui, ce projet relève le passage d'une logique d'obéissance à « une logique de responsabilité active », qui conduit à multiplier les micro-décisions (p.71). Le projet d'établissement nécessite une approche constructiviste qui incite les acteurs à penser globalement pour agir localement et qui devrait susciter leur motivation. Certains collèges en effet témoignent de leur capacité à trouver des engagements locaux à travers le projet d'établissement. Les directeurs en place depuis des années dans leurs collèges et très engagés dans leur environnement local nous ont parlé de manière approfondie de leur projet d'établissement. C'est le cas du collège privé « P » dont les axes du projet d'établissement fondent la réputation d'excellence du collège depuis sa création (Annexe 28-Volume 3-CDROM). Mais aussi le cas du collège StG, dans lequel le directeur est très investi en matière d'ouverture culturelle du collège vers l'extérieur, via des partenaires et en matière d'apprentissage de la tolérance, objectif central dans le projet d'établissement. « *Le fait d'être différent parce qu'on est*

*un bon élève est difficile à vivre, c'est dur ici d'accepter la différence; du noir, du maghrébin et du bon élève oui, c'est notre souci, c'est notre gros défi ici dans notre projet d'établissement. C'est pour cela qu'on accueille une classe handicapée* ». De son point de vue, la NVS constitue une action parmi d'autres, « *qui va vers la recherche de l'autonomie et de la responsabilité* », conformément « *au projet d'établissement qui vise à produire un climat de sécurité* ». C'est le cas enfin du collège belge (Annexe 29-Volume 3-CDROM), dans lequel le projet d'établissement est un véritable conducteur de la politique du collège. La construction collective et concertée des expérimentations ainsi que l'innovation sont des axes prioritaires du projet, par ailleurs maîtrisé par l'ensemble de l'équipe. La NVS est caractérisée par un effort communicationnel de réappropriation et de retraduction collective de la démarche auprès des enseignants, entrepris par la coordinatrice européenne.

Toutefois, le projet d'établissement n'est pas toujours bien réapproprié par les personnels, même si il fait de plus en plus l'objet d'évaluation. Il est parfois ressenti comme une obligation contrainte, c'est à dire vécu comme un système de contrôle et non comme le moteur d'une prise d'autonomie : devoir fixer des axes de priorité est vu comme un moyen trouvé par le système de juger et contrôler toute action mise en œuvre. De plus, l'équipe éducative met souvent en avant le peu de consensus trouvé entre les membres pour définir les axes du projet. Certains chefs d'établissement de notre échantillon ont été évasifs et n'ont pas toujours su nous donner oralement les priorités de leur projet.

Ces nouvelles pratiques professionnelles vers plus d'initiatives et de responsabilités ne sont pas toujours perceptibles dans les établissements, la recherche d'accord entre les membres ne se développe pas sans cristalliser des tensions, les enseignants, désormais obligés de travailler en étroite collaboration avec leurs collègues pour s'adapter aux publics de leur établissement, ne vivent pas ce changement positivement et considèrent même que cette contrainte leur fait perdre le sens de leur travail. « Or toutes ces interactions supposent à la fois de nouveaux modes de gestion du temps et de l'espace au sein des établissements, de nouvelles compétences en matière d'animation et de travail collectif » (Demailly, 1987, pp.59-70). Le travail que nous avons mené montre que la NVS ne conduit pas à un travail concerté mais à une évaluation individualisée entre CPE d'un côté et enseignants de l'autre, ainsi les cloisonnements antérieurs persistent. Les méthodes de travail nouvellement exigées par la restructuration en cours impliquent l'évolution des missions sollicitées de la part des personnels, mais celles-ci ne leur ont pas toujours été expliquées clairement.

R. Bourdoncle et L. Demailly (1998) affirment que « les activités d'éducation et de formation sont soumises à un mouvement de rationalisation qui affecte à la fois les organisations » (modes de gestion et de pilotage, division sociale et technique du travail) et « les pratiques professionnelles » (développement de l'évaluation, recherche de qualité, technologisation, formalisation des savoirs professionnels, tentatives d'amélioration de la transmission des savoirs professionnels) (pp.7-24). La confiance accordée aux acteurs pour co-construire les réformes peut donner un sens concret à la notion d'autonomie mais somme les contractants à prendre des initiatives. L'initiative individuelle est encouragée tant qu'elle s'inscrit dans le cadre d'un projet d'ensemble cohérent en synergie avec d'autres initiatives. On voit bien comment les pratiques innovantes des deux acteurs isolées du collège H (Annexe 28-Volume 3), au profit d'une autoévaluation des élèves n'a de sens que pour les élèves de leurs classes car l'équipe dans son ensemble n'expérimente pas ces mêmes pratiques au sein de l'établissement. Pour les auteurs cités, « cette cohérence est construite par les relations que les différentes unités autonomes (du collège) tissent entre elles, par les contrats qu'elles passent, sous la forme de réseaux d'établissement, qui doivent favoriser la coopération et la complémentarité plutôt que la concurrence » (Bourdoncle, Demailly, 1998, p.31). Mais ces changements ne pénètrent pas toutes les professions dans ce secteur. Comme le montre la mise en place de la NVS, les enseignants et CPE éprouvent des difficultés à appliquer les nouvelles normes relatives à la NVS. Il nous semble intéressant de prolonger cette analyse en mettant en évidence les mutations affectant le rôle du chef d'établissement. En effet celui-ci est chargé de mettre en place le nouveau processus de rationalisation, en particulier les modes de gestion et de pilotage, une autre division du travail et le

choix des processus d'évaluation ainsi que l'amélioration de la transmission des savoirs professionnels, comme notre enquête sur l'intégration de la NVS le montre.

### 6.1.1.4 L'évolution du rôle du chef d'établissement révélatrice du changement de forme de rationalisation

Comment, à travers ces mouvements de régulation, est articulée l'évolution du rôle du chef d'établissement et celle des modes de management ? Quel lien peut-on établir entre l'exigence nouvelle imposée aux établissements de développer des initiatives locales et les nouvelles approches de ce métier ? Quel rôle joue l'information et la communication dans ces changements ?
Pour R. Bourdoncle et L. Demailly (1998) l'image traditionnelle du chef d'établissement est en pleine mutation, il n'est plus question de l'appréhender comme un professionnel qui se contente d'appliquer des normes et des règles venues d'en haut, on constate d'ailleurs que la volonté politique actuelle cherche à revaloriser leur statut.
Y. Dutercq et V. Lang (2001) ont réalisé une enquête auprès de chefs d'établissement[159] qui tente de rendre compte des changements du métier, en particulier ceux liés à l'autonomie accordée aux établissements et aux nouvelles formes de contrôle. Selon ces auteurs, la décentralisation permet « d'établir des relations directes entre les directeurs d'établissement et les décideurs locaux », mais il conviendrait de favoriser une gestion humaine et financière plus localisée des collèges.
Ces deux chercheurs notent que l'État en France conserve un rôle essentiel sur la définition des objectifs et l'organisation d'une politique éducative nationale, mais le pouvoir de décision des directions a effectivement augmenté. Ainsi, « une fraction importante des chefs d'établissement s'inscrit dans le modèle du "modernisme organisationnel", préconisant une réorganisation managériale dans un cadre public, la construction de lignes hiérarchiques plus unifiées et plus fortes, le chef d'établissement disposant de davantage de moyens de sanction ». En revanche, ils soulignent de fortes inégalités entre les établissements, ce qui les amène à parler d'un « espace de régulation dans le système scolaire, dépendant des rapports de force locaux dans une configuration de "déconcentralisation" ». Leurs travaux permettent de constater que ce métier doit désormais mobiliser des ressources extérieures à celles qu'ils avaient l'habitude d'utiliser. Les relations dans le collège étaient fondées sur la séparation du pédagogique et de l'administratif et les relations externes reposaient sur le rapport d'autorité hiérarchique. Quelles compétences nouvelles ces évolutions structurelles imposent aux chefs d'établissement ? Ces auteurs insistent sur l'importance des qualités communicationnelles pour les nouveaux managers de l'école, parmi elles ressortent la nécessité pour les chefs d'établissement de convaincre et de négocier auprès de leurs partenaires, ce qui exige, de leur part, un engagement fort, une bonne connaissance des politiques sociales locales pour construire leurs projets et de trouver des ressources financières. Les directeurs doivent en plus fédérer leurs équipes autour des projets ce qui favorise le développement des qualités d'animateur, de manager et de coordinateur avec une culture de l'évaluation et de la communication. Si la NVS n'impose pas de relations spécifiques avec des partenaires extérieurs, elle réclame en revanche, comme on a pu le voir, des qualités d'animateur et de coordonnateur d'équipe. Ainsi, la directrice de V par exemple a pu convaincre ses équipes de l'intérêt de pratiquer une « autoévaluation » de leur NVS par les élèves eux-mêmes afin de les intégrer dans le processus de notation et de dépasser les risques d'une note arbitraire qui contribuerait à accroître les injustices à l'égard d'un public d'élèves déjà en difficultés sur le plan social. C'est une des rares directrices qui a pris en charge le

159 L'essentiel du matériau d'enquête auquel se réfère cet article provient d'une recherche sur la transformation des modes d'action des personnels d'encadrement de l'éducation associant le GES (INRP Paris), le CREN (Université de Nantes) et l'AEP (Université de Reims). Dans le cadre de cette recherche 100 chefs d'établissement de l'enseignement public ont répondu à un questionnaire adressé à 140 d'entre eux, 45 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de chefs d'établissement, d'inspecteurs territoriaux, de responsables des services académiques et de membres des collectivités locales et territoriales en charge de l'éducation ou de la formation.

processus de traduction de la NVS au profit d'une approche collective innovante.
A. Van Zanten (1998) souligne ce renforcement de pouvoir, en particulier en ce qui concerne « les possibilités de maîtriser la diffusion des informations, de traduire et de modifier les règles organisationnelles et d'avoir une vue d'ensemble sur le fonctionnement de l'établissement, (ces différentes possibilités, comme elle le souligne) se sont considérablement accrues » (p.42). Le sens éducatif et la portée pédagogique innovante de la NVS dans ce collège V repose essentiellement sur cette prise en charge informationnelle et communicationnelle de la part de la direction, qui adopte une approche globale de la situation compte tenu des caractéristiques de son établissement ZEP et qui impose un mode de fonctionnement collaboratif pour établir cette mesure en faisant participer tant le personnel que les élèves. Un autre directeur exprime très bien tout l'intérêt et toute la complexité de ce rôle communicationnel : « *la difficulté pour un chef d'établissement, c'était d'avoir l'information avant pour pouvoir la préparer, la digérer, la différer, la restituer et pouvoir dire, c'est une demande institutionnelle que l'on doit adapter sur notre terrain, voilà à quoi elle va servir » (GSV)*(Annexe 3-Volume 3-CDROM).
On notera que les différents processus réglementaires se sont imposés progressivement, ainsi une circulaire du 25 juin 2003[160] appelle « l'Etat à renouveler le pacte qui le lie à ses agents pour mieux récompenser leurs efforts, pour simplifier et améliorer le cadre de leur action et pour mieux mobiliser leur énergie et leurs compétences ». Cette circulaire engage une rénovation profonde de l'évaluation des enseignants, cette évaluation individuelle est conduite par le chef d'établissement conformément à leur nouveau statut de « manager éducatif ». Les personnels de direction font également l'objet d'une évaluation dans leurs établissements sur la base d'un diagnostic de départ. Après une période de 3 ans, un bilan est réalisé et un entretien individuel d'évaluation a lieu et peut conduire à des prises de décisions sur la carrière du chef d'établissement en fonction de l'avis du recteur. Ce nouveau rôle semble satisfaire certains des directeurs d'établissement rencontrés, c'est le cas du collège GSV, qui approuve ce mode de gestion : « *la LOLF change notre métier, c'est nouveau. On passe d'une identification de moyens à de la recherche d'indicateurs et de résultats, c'est à dire qu'on travaille avec des indicateurs, on ne fait plus le même métier. Je trouve que c'est bien, que c'est intéressant, qu'on est redevable des moyens qu'on a, de quel droit on peut utiliser des moyens publics sans jamais rendre de compte? Ça n'a pas de sens* ». Même si il soutient la volonté d'évaluer l'attitude des élèves dans le sens de la NVS, elle reste selon lui *« calquée sur un quotidien et un fonctionnement qui n'est pas apte à digérer une telle révolution* » (Annexe 28-Volume 3-CDROM).
Sur ce point, les chercheurs cités précédemment R. Bourdoncle et L. Demailly (1998) mettent bien en évidence que ce nouveau modèle de régulation ne peut être que « de type normatif parce que l'autonomie des enseignants » dépend du « travail d'enrôlement (du directeur) pour obtenir le consentement des acteurs ». Nous pouvons reprendre à notre compte cette analyse, en effet dans le cadre de la NVS, on a pu constater que les chefs d'établissement ou CPE qui ont choisi de soumettre la mesure à un processus de traduction mené collectivement ont généralement trouvé un consensus sur l'application de la NVS beaucoup plus facilement que lorsque la traduction a été imposée. Ainsi, les chefs d'établissement doivent développer de nouveaux rapports avec le corps enseignant. Ces nouveaux rapports sont fondés sur une culture managériale de l'efficacité, qui sollicite l'innovation, qui oblige à déterminer une politique d'établissement allant dans ce sens, et de nouvelles formes de solidarité. La finalité de ces changements est plus perceptible au niveau du chef d'établissement qu'à celui des personnels d'éducation (enseignants et CPE). Mais comme nous allons le voir, ces objectifs sont loin d'être facilement applicables dans la réalité, bien des limites tant d'ordre idéologique, organisationnel, pédagogique, etc sont rencontrées. Sur les 12 collèges étudiés, l'enrôlement des acteurs n'a généralement pas été une étape prise en charge par le directeur lui-même mais souvent déléguée au CPE. Très peu de chefs d'établissement se sont réellement investis

160 Circulaire du 25 juin 2003 relative aux stratégies ministérielles de réforme, *Site de Légifrance,* http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000237022&dateTexte=&categorieLien=id

dans la démarche en dehors de 3 collèges (Li, V et StG) (Annexe 28-Volume 3-CDROM).

### 6.1.1.5 Quand l'autonomie encourage les procédures d'évaluation

Derrière la liberté d'action octroyée théoriquement aux personnels d'éducation pour une meilleure gestion du système, se profile une contrepartie qui exige transparence et possibilités d'évaluation de l'efficacité du travail conduit (Bourdoncle, Demailly, 1998, p.31). Les pratiques d'évaluation ne constituaient pas, jusque dans les années 80, une priorité dans le secteur de l'éducation, cette activité était marquée par sa difficulté à mesurer les apports du système éducatif sur sa « production », c'est-à-dire sur l'amélioration des élèves en termes de formation. Mais le passage à une gestion plus décentralisée s'est accompagné d'un changement de point de vue par rapport à la notion d'efficacité. Comme nous l'avons souligné, reprenant sur ce point les analyses de J.L Derouet (1997), il s'agit moins pour l'école de viser l'égalité des chances mais de permettre à chacun selon ses moyens d'intégrer le monde du travail. Les outils d'évaluation crées par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) permettent aujourd'hui de rendre compte à la société de l'efficacité du système dans ce sens et de donner aux responsables les moyens de prendre des décisions pour réguler les politiques et les actions et apprécier les résultats. La modernisation du service public a favorisé la mise en place de nouveaux centres de gestion à travers l'évaluation ou le développement de l'audit. Ces évaluations servent à la fois pour le travail des établissements mais servent également d'outils d'aide à la décision, à la planification et au pilotage par le pouvoir central afin de répondre aux fluctuations de la demande par exemple. Dans l'établissement, la concertation qu'exige la NVS par exemple constitue un objet de mobilisation autour de la constitution de la grille de critères pour fixer la NVS, mais aussi la programmation des apprentissages dans le cadre d'une activité civique par exemple. La concertation permet aussi d'organiser la cohérence pédagogique des équipes pour évaluer le plus objectivement possible les élèves (Derouet, 1997, p.42). On pourrait tout aussi bien adapter ce raisonnement au travail interne de préparation que requiert l'organisation du brevet par exemple.
Nous avons montré l'accroissement de ce phénomène dans le chapitre 4 (4.4) qui développe de nombreux indicateurs au service de la performance. L'évaluation est donc devenue un principe régulateur comme on le voit à travers les réformes de la LOLF, la RGPP ou la création de services spécifiques comme la DEPP, qui rapproche le fonctionnement de l'établissement scolaire du modèle industriel, modèle en opposition sur le plan des valeurs avec les modèles domestiques et civiques, nous y reviendrons dans le chapitre suivant. Ces dispositifs peuvent être considérés comme de véritables outils de management (1997, p.41). Nombreux sont les acteurs qui souhaitent une meilleure adaptation du système aux évolutions, mais beaucoup de chercheurs s'inquiètent de l'intrusion du modèle industriel dans l'éducation qui privilégie des valeurs et des résultats bien différents de ceux qui avaient cours précédemment. J.L. Derouet, que nous avons interrogé, sur ce point, (Annexe 17-Volume 2) considère que ces évaluations visent moins à rendre compte d'un effort de justice qu'à soutenir une logique de différenciation voire une logique de marché qui risque d'accroître les inégalités. De son point de vue, l'obligation de résultat n'est pas sans « heurter un certain esprit fonctionnaire qui sert un intérêt public, c'est-à-dire un intérêt général, qui n'est pas exprimable en résultats, en objectifs ». A. Bartoli (2009) note, par ailleurs, les difficultés à faire évoluer l'état d'esprit du corps enseignant, les acteurs du système éducatif ont une opinion souvent tranchée sur les dysfonctionnements du système, mais ce type de point de vue est rarement fondé sur une analyse rigoureuse et chaque niveau du système se forge ces propres critères en fonction de son rôle dans l'institution. Les pédagogues analysent le niveau des élèves, les administrateurs tranchent en fonction des moyens dont ils disposent, l'inspection générale « apprécie » les résultats et les usagers, éloignés du terrain, se réfèrent à un idéal éducatif dépendant de leur propre expérience (Bartoli, 2009, p.383).
Cette nouvelle obligation d'évaluation questionne, les critères définis le sont à partir d'objectifs pas

toujours clairement explicités aux intéressés (enseignants et usagers), elle s'inscrit dans un cadre de réforme managériale du service public qu'il nous faut expliciter.

### 6.1.2 Des procédures inscrites dans un nouveau cadre de « management public »

L'administration centrale a connu depuis quelques décennies une multiplication de réformes qui n'ont pas toujours suscité l'adhésion des services et usagers du système. La volonté de mesurer les résultats et d'apprécier le fonctionnement du système, tel que nous venons de le préciser, a favorisé l'essor d'un contrôle de gestion ainsi que l'émergence de techniques d'évaluation nouvelles (développées dans le chapitre 4).
Depuis les années 80, le modèle de l'entreprise est envisagé comme pouvant réduire les dysfonctionnements bureaucratiques des services publics, ce point de vue a encouragé le développement de nouvelles méthodes de gestion au sein du secteur public. La dynamique de « renouveau » a débuté avec la circulaire Rocard, datée du 23 février 1989[161]. Cette circulaire prévoit un devoir d'évaluation des politiques publiques, une politique de développement des responsabilités ainsi qu'une gestion plus dynamique des personnels. La circulaire Juppé[162], datée de 1995 sur la réforme de l'Etat, poursuit la volonté de changement du secteur public, une nouvelle relation entre l'Etat et le citoyen se cherche. La mise en place de procédures de suivi, de relation de type contractuel font évoluer l'administration centrale « vers la constitution d'un pôle stratégique apte à définir une politique globale » (Bartoli, 2009, pp.56-57). Pour A. Bartoli, le choix d'intitulé des deux réformes précitées révèle une approche discursive de la part des autorités politiques qui promeut un changement progressif mais pas radical pour ne pas susciter d'appréhensions négatives. Ces réformes ont néanmoins joué un rôle non négligeable dans la responsabilisation des acteurs internes notamment, même si les méthodes engagées n'ont pas assez tenu compte des spécificités du secteur de son point de vue. Ce manque d'adéquation a pu entraîner, selon elle, des confusions quant à l'interprétation du terme « management », ainsi qu'une méfiance du personnel envers les démarches de changement. (2009, pp.22-23).
Cette sociologue définit ainsi le « service public » : il s'apparente à un ensemble d'activités « d'intérêt général qui s'exerce de façon directe ou indirecte sous l'égide des pouvoirs publics, centraux ou locaux » et qui se concrétise par « des prestations assorties de garanties pour l'usager citoyen » (2009, p.55). Ce secteur repose sur trois principes: la continuité (les services publics doivent fonctionner de manière régulière), l'égalité et la mutabilité (les prestations doivent être adaptées aux besoins du public qui peuvent évoluer) (p.56). Elle définit également la notion récente de « management public » comme un «ensemble de processus de finalisation (objectifs locaux explicités aux acteurs), d'organisation (transversalité et coordination entre les acteurs et les services), d'allocation pertinente de moyens, d'animation (qui vise à passer du commandement descendant à la participation des acteurs et leur implication), et de contrôle des organisations publiques, visant à développer leur performance générale et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation ». Comme elle le souligne, ce mode de management implique une « adaptation des méthodes de gestion à la diversité des situations et des enjeux à différents niveaux », l'introduction de la NVS a pu rendre compte de cet état de fait. Le niveau micro, porte sur les interactions entre les acteurs et les systèmes au profit de nouvelles formes de coopération. Le niveau méso, touche « au processus de fonctionnement du système éducatif inscrit dans une logique gestionnaire ». Le niveau macro concerne le contexte environnemental et les logiques économiques (p.100).

---

161 Circulaire du 23 février 1989 relative au renouveau du service public, *site CNRS*, http://www.dsi.cnrs.fr/rmlr/textesintegraux/volume4/414-cirdu23-02-1989.htm
162 Juppé, Alain, « Circulaire du 26 Juillet 1995 relative à la préparation et à la mise en œuvre de la réforme de l'Etat et des services publiques *», Journal Officiel de la République Française*, 28 juillet 1995, *site de Légifrance*, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000737464&fastPos=1&fastReqId=154588341&categorieLien=id&oldAction=rechTexte

Cette analyse fait bien ressortir les trois logiques principales de la dimension gestionnaire du management public (p.107). D'abord, une logique d'efficacité, qui se base sur le rapport entre le résultat obtenu et l'objectif à atteindre. Il sera d'ailleurs important d'interroger la pertinence des objectifs définis. A titre d'exemple, l'existence d'un taux maximum de redoublement par établissement, se fait au détriment des besoins éducatifs réels des élèves en difficulté. C'est pourquoi la sociologue insiste sur la pertinence des objectifs, ceci d'autant plus que la logique de résultats devrait conduire à responsabiliser les acteurs, mais comment les responsabiliser quand les objectifs définis vont à l'encontre de leurs propres points de vue sur la situation. La logique d'efficience ensuite, concerne le rapport entre les résultats obtenus et les moyens engagés. Cette logique peut poser problème aux acteurs qui ont du mal à associer éducation et rendement. Enfin, la logique de programmation et de budgétisation correspond à la programmation pour les chefs d'établissement de moyens au regard d'objectifs, et au suivi de leur application. La LOLF s'inscrit dans ces trois logiques.
Quel retour peut-on faire de l'étude conduite sur la NVS par rapport à ces sujets ? L'objectif de cette directive consiste à relever et donc mieux gérer les incivilités par les personnels d'éducation. Il convient pour les établissements de montrer à l'Education nationale qu'ils prennent en charge l'éducation des élèves. La décision de passer par une note chiffrée qui compte dans la moyenne générale et pour le brevet pour rendre compte officiellement des attitudes n'est pas anodine. Cette officialisation constitue un affichage qui influence les choix d'orientation fait par l'institution pour chaque élève, notamment pour le passage en lycée professionnel. Ce choix sert une modalité de sélection particulière, par là le dispositif s'inscrit dans un processus d'instrumentalisation. De surcroît, l'injonction de la part de l'inspection d'une moyenne NVS minimum pour classer les bons établissements (14/20) questionne sur le processus d'instrumentation auquel répond la NVS, ce processus ne procède d'aucun objectif affiché, cette mesure implicite n'implique pas d'atteindre un résultat, mais situe de tels établissements en dehors des normes communément admises, normes non avouables officiellement.

### 6.1.2.1 Un nouveau management porté par les instances internationales

Depuis les années 80, la crise économique incite à davantage réfléchir aux priorités au niveau des politiques publiques, la rigueur budgétaire pour les services publics s'impose au niveau européen. Sur le plan géopolitique, la globalisation a encouragé la compétitivité entre nations et grandes régions planétaires, d'un côté, et la recomposition territoriale au sein de chaque nation, d'un autre côté. L'intégration d'instances de régulation économiques au niveau européen ou mondial comme l'OCDE, la banque mondiale ou européenne, la discussion au sein de l'AGCS des questions d'éducation et de santé, apporte une preuve significative des remises en cause du rôle de l'État dans ces domaines et des avancées d'une logique marchande dans ces secteurs. En outre, la fixation de normes européennes instaure une forme de contrainte budgétaire qui vise à moderniser le secteur et à rechercher une efficacité gestionnaire. Sur le plan juridique, le secteur public fait l'objet de nombreuses réformes parmi lesquelles, la décentralisation, la LOLF et la RGPP.
Rappelons que la LOLF est considérée comme la nouvelle constitution financière de la France (août 2001) conçue comme un instrument de modernisation de l'État dans un contexte démocratique. Elle a été votée à l'unanimité par le parlement, convaincu de ses apports par l'OCDE. Il s'agit de passer à une culture du résultat et de la performance qui dépasse le simple contrôle pour aller vers une évaluation des politiques, gérée par un comité de pilotage. L'axe central de la démarche consiste à rééquilibrer les rôles entre une administration centrale, censée devenir un pôle stratégique, des services déconcentrés et accroître l'autonomie des établissements en visant une cohérence des approches entre les tâches d'administration et le pilotage pédagogique (Bartoli, 2009, p.382). Ainsi, la LOLF vise une profonde remise en cause de la logique de fonctionnement à tous les échelons de l'action publique dans la mesure où elle détermine des objectifs de performance à tous les

responsables qui disposent de ressources qui leur sont confiées. Toutefois, les finances publiques restent très centralisées même dans le cadre des collectivités territoriales dont l'autonomie est restreinte par rapport aux potentialités des services financiers de l'Etat, sans compter les lourdeurs du système comptable et financier propre à ce type d'organisation. Pour les fonctionnaires, la LOLF est susceptible de participer à une clarification de leurs missions, à un décloisonnement des services et à un meilleur dialogue social comme l'évolution du statut de chef d'établissement a pu le montrer. Pour les usagers, elle pourrait accroître la qualité de prestation des services publics.

La RGPP (Révision Générale des Politiques Publiques) a pour objectif l'analyse et l'évaluation approfondies des politiques publiques existantes, et la détermination des modalités de mise en œuvre. Cette loi qualifie les actions et les transformations concernant les objectifs et les modalités de fonctionnement des services. Pour A. Bartoli, cette réforme est associée dans les esprits, aux restrictions budgétaires qui touchent la fonction enseignante (2009, pp.373-374). Les nouvelles réglementations portent sur les domaines suivants (Bartoli, 2009, p.354) :

- le rééquilibrage et la complémentarité des rôles entre les acteurs intervenants dans le secteur public,
- la prise en compte des enjeux internationaux et des spécificités locales,
- le développement du pilotage stratégique des activités publiques avec une volonté d'évaluer,
- la création de dynamiques de changement reposant sur des organisations plus souples et plus responsabilisantes,
- l'ouverture des unités publiques sur l'extérieur et l'écoute envers les usagers.

Ces lois récentes et d'autres, liées à la refonte des statuts des fonctionnaires impliquant la détermination d'un statut plus professionnel ou la modernisation statutaire de la fonction publique sont corrélées aux transformations internes et requièrent de nouvelles compétences et méthodes de gestion que les responsables administratifs et gestionnaires appartenant aux organisations publiques doivent considérer (p.79).

A. Bartoli recense cinq axes de modernisation : des approches stratégiques de choix d'objectifs prioritaires, des processus de management participatif, des démarches qualité totale, des actions d'informatisation, la mise en place de système de pilotage et d'outils de contrôle de gestion.

Ces mouvements sont caractérisés par la propagation d'une pensée managériale depuis les années 80 à des fins de compétitivité, visant une uniformisation européenne de l'éducation. Les mouvements de régulation témoignent de l'introduction d'une logique gestionnaire dans le système et celle de « performance », qui cherche à répondre aux nouveaux enjeux de la formation.

Peut-on pour autant parler de l'introduction dans le secteur éducatif d'un nouveau management public en France ? La sociologue A. Bartoli (2009) révèle des mouvements convergents de la part des pays européens qui font le choix de réformer leurs services publics parmi les changements en cours, on notera le transfert des compétences, la souplesse de l'organisation, l'introduction de la performance, du contrôle et de la responsabilité, le développement de la concurrence, l'adéquation aux besoins du public, l'amélioration des ressources humaines, l'optimisation des TIC, la qualité de la réglementation, le renforcement des fonctions de pilotage au niveau central. Selon elle, « la rhétorique organisationnelle »[163] insufflée par ce nouveau modèle managérial vise à persuader du bien fondé de ses principes, mais a aussi pour objectif de fournir des valeurs, d'influencer et de justifier de nouveaux comportements. Toutefois, en France, « les réformes reposent davantage sur la construction d'un management *ad hoc*, supposé respecter la spécificité et les valeurs du service public tout en évitant la transposition des techniques du secteur marchand », en cela la France diffère dans son approche des pays anglo-saxons. La remise en cause des frontières entre le local et le global, le public et le privé constitue cependant de réels facteurs de modernisation qui apportent plus de transversalité. En ce sens, la LOLF constitue « un levier transversal de modernisation managériale ». Cela étant, le cadrage politique du dispositif et la question de la mise en œuvre du

163 « La rhétorique est une partie d'un système culturel qui possède ses propres règles de manipulation et d'action politique » (GOMES DA SILVA, DE SOUZA, 2007)

changement restent des questions ouvertes (Bartoli, 2009, pp.361-362).
D'après A. Amar et L. Berthier (2007) la bureaucratie manque « de souplesse dans l'environnement actuel mêlant mondialisation des échanges, globalisation financière, intégration spatiale et mutation technologique. À l'opposé, la conception décentralisée issue du NMP permet aux structures de gagner en autonomie, en flexibilité, en réactivité et assure un meilleur partage des responsabilités (pp.3-4). En effet, la bureaucratie est caractérisée par des fonctions politiques et administratives interdépendantes alors que le NMP facilite leur séparation permettant aux pouvoirs publics de fixer les objectifs et aux fonctionnaires de les atteindre, ce qui implique une plus grande responsabilisation de leur part suscitée par un système de rémunération plus incitatif.
Toutefois, les pratiques d'évaluation ne signifient pas une amélioration systématique des politiques conduites. « Le NMP pousse les individus à se remettre en question, à redéfinir leurs missions et leur place dans le service public. Les résistances rencontrées, plus ou moins actives, prennent leur source dans les représentations culturelles, politiques et sociales que se font les différents acteurs à propos des finalités du secteur public ». Rappelons, comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, que le bilan de la mise en place du NMP est mitigé : « il n'a pas toujours permis de redresser les situations budgétaires dégradées et d'impulser un nouveau souffle dans le secteur public » (Amar, Berthier, 2007).
R. Normand dans *Manager ou Servir* (2011) explique que les réformes de l'Etat ont été soumises à deux mouvements contradictoires : « la réduction de la croissance des dépenses publiques et le souci d'améliorer la performance pour gagner en efficience, efficacité et qualité », les objectifs d'économie l'emportant souvent sur la mesure de la performance. Il distingue deux groupes de pays, les compétiteurs, comme le Royaume-Uni et la Nouvelle Zélande qui accordent de l'importance à la concurrence dans le secteur public en favorisant des quasi-marchés. Ces États sont réceptifs à l'introduction de techniques de management issues du privé car l'État y a un rôle très réduit. Les modernisateurs eux, croient au rôle de l'Etat tout en reconnaissant la nécessité du changement dans la gestion. Ces changements sont axés sur les résultats et la performance, la décentralisation. Ainsi, la France donne plus d'importance à la modernisation managériale dans un cadre qui reste technocratique alors que les pays scandinaves privilégient une modernisation participative. Ce projet de modernisation de l'école est influencé selon lui par le système anglo-saxon, porté par l'OCDE qui consiste à « transformer les services de l'Etat pour les mettre en concurrence par rapport aux services privés dans une logique de co-efficacité » (Normand, 2011, p.40).
Les changements organisationnels qu'implique le changement d'échelle vers le local, portés par les instances de régulation internationales, nous permettent d'affirmer comme J. Deceunink (1993) et J.L. Derouet (1997) que l'enseignement secondaire est en cours d'évolution au niveau de son organisation mais également au niveau de ses finalités, nous y reviendrons dans le chapitre suivant. La formation initiale est devenu « perméable aux normes et aux modèles issus du monde de l'entreprise : management, audit, gestion par projet font désormais partie de l'environnement quotidien des chefs d'établissement » (Deceunink, 1993, pp.139-150). L'évolution des objectifs, de l'organisation et des méthodes de gestion dans l'Education nationale témoigne en effet d'une idéologie inspirée du modèle de l'entreprise, renforcée par la pression grandissante d'acteurs externes comme les familles qui attendent une forme d'efficacité du système ou les collectivités territoriales qui financent en partie les établissements.
En France, la directive officielle de la NVS cherche à rompre avec la logique bureaucratique professionnelle inadaptée aux évolutions réclamées au niveau mondial. Ce projet de loi illustre la dynamique de changement des modes de gestion en cours, dynamique qui trouve son origine dans le modèle entrepreneurial. Pour J.L. Derouet (1992), ces différents mouvements ont fait entrer l'école dans un univers à justification multiple qui doit trouver un mode de régulation qui tienne compte de cette pluralité (p.62). L'établissement scolaire devient l'unité de gestion du système éducatif. En effet, si l'école doit être la même pour tous, tout en tenant compte des particularismes, le compromis passe par la décentralisation du « travail d'accord (pour faire) fonctionner le système

à partir de compromis locaux » (p.32). La justice ne procède plus de l'égalité de traitement (p.39). L'émergence du local, l'idée de projet d'établissement et l'extension des pratiques de contrats démontrent la volonté de former de nouveaux accords « dans un contexte d'incertitude sur la légitimité et les buts de l'éducation » (p.78). Ces évolutions tentent également de répondre aux besoins des entreprises pour leur permettre d'adapter les ressources humaines aux enjeux auxquels elles sont confrontées (internationalisation des échanges, modernisation, nouvelle logique économique, tertiairisation), les mouvements de réglementation favorisent donc le lien entre économie et formation (Carton, 1993, pp.15-36).
Aux vues de nos analyses sur la modernisation du secteur public, la logique bureaucratique traditionnelle du système éducatif français est questionnée. Différentes lois et réformes cherchent à moderniser le secteur public sur le plan économique, structurel et organisationnel.
A. Amar et L. Berthier (2007) rappellent à juste titre que « la finalité du NMP n'est pas de faire disparaître les services publics mais de les perfectionner ». De fait, si le changement vient du privé, il ne tient pas compte *a priori* des spécificités du secteur. Si le changement vient d'une logique du public issue d'un autre pays, il peut heurter les valeurs et traditions propres au pays.
Or, les nouvelles formes de coopération attendues avec la NVS n'ont pas réellement opéré en situation comme nous l'avons vu dans le chapitre 3. L'organisation des établissements évolue-t-elle vraiment quand les formes de régulation se transforment ? Les mesures comme la NVS réclamant une dynamique participative, de nouvelles formes de coopération peuvent-elles se développer au sein d'une organisation dont les fondements reposent toujours sur un fonctionnement de type bureaucratique ? L'analyse approfondie de l'écart entre les diverses volontés institutionnelles visant l'évolution des pratiques professionnelles du chef d'établissement et des enseignants et la réalité de leurs actions dans le cadre de la mise en place de la NVS devrait nous permettre de répondre à ces questions.

## 6.2 Ecarts entre changements attendus et réalité du terrain

Les transformations organisationnelles actuelles préconisées par les réformes récentes, sont-elles toujours effectives dans la réalité ? Les différents mouvements de décentralisation sont-ils réellement susceptibles de faciliter la mise en place d'une démarche gestionnaire plus souple et de nouvelles formes de coopération sur le plan local?
Plusieurs chercheurs comme L. Demailly, J. Deceuninck, mettent en évidence le paradoxe de l'établissement scolaire : « ce n'est pas un système au sens précis du terme. La plupart des acteurs d'un établissement en ont fait l'expérience, on peut très bien changer quelque chose en un point d'un établissement sans que rien ne bouge ailleurs » (Demailly, 1991). L'autonomie pédagogique octroyée aux enseignants dans la classe « est sans doute à l'origine de l'échec de bien des tentatives inspirées du modèle domestique pour transformer l'École » (Deceuninck, 1993, pp.139-150).
Nous allons prendre deux exemples qui témoignent de la complexité de mise en place des nouvelles normes managériales dans l'organisation des collèges au niveau des chefs d'établissement et des enseignants, car ces mouvements pourraient bien n'exister qu'à l'état de tendance. Nos travaux nous permettent de constater qu'en France, l'ensemble des mutations, énumérées plus haut, ont du mal à pénétrer, certaines professions étant, on l'a vu, plus touchées que d'autres.

## 6.2.1 La difficile application d'une gestion localisée, illustrée à travers la NVS

### 6.2.1.1 Les difficultés du chef d'établissement à revêtir le rôle de manager

Les entretiens que nous avons réalisés dans le cadre de notre étude confirment qu'une partie des chefs d'établissement s'empare volontiers de l'accroissement de responsabilités qui leur est conférée. Deux directeurs appartenant à notre échantillon reconnaissent que la LOLF entraîne des mutations dans la conception de leur métier (Annexe 28-Volume 3). Quatre principaux se définissent même comme des « managers », fonction qu'ils assument et éprouvent comme valorisante. Ces acteurs témoignent aussi de leur intérêt à pouvoir recruter des personnels éducatifs qui soient en adéquation avec leur conception des missions éducatives, ce qui constitue pour eux un réel avantage à venir. Ainsi, ces « managers » défendent l'introduction d'une nouvelle forme de management dans le système éducatif, l'autonomie qu'elle leur confère leur donne la possibilité de choisir la politique qu'ils veulent mener en fonction du public de leur établissement. Le chef d'établissement du collège GSV adopte un discours et un fonctionnement de type managérial. Pour autant, il pense que les enseignants ne sont pas prêts à ce changement de statut. Ce directeur approuve les pratiques d'évaluation en matière d'efficacité et considère positivement le fonctionnement par objectif et validation des résultats ainsi que les formes de contractualisation qui permettent de juger la pertinence de leurs choix, mais à son sens ses initiatives sont freinées par les appréhensions de la communauté éducative.
Pour les directeurs qui s'impliquent dans la mise en place de la NVS, nous avons constaté qu'ils étaient parfois effectivement confrontés à un contre-pouvoir fort comme à StA où la communication avec le reste de l'équipe est rompue en raison de la volonté du nouveau chef d'établissement de remettre en cause le fonctionnement pré établi de la NVS sous l'ancienne direction. De fait, le climat n'est pas toujours favorable à l'innovation dans le cadre de la NVS même quand la volonté du directeur est présente. A « V », la direction est certes, très motivée et malgré une approche innovante de la NVS, nombreux sont les enseignants résignés qui considèrent que la finalité de la NVS reste une note qui recouvre de fait un faible intérêt éducatif. A Na comme à Co, considérés comme des collèges difficiles, les équipes ont refusé d'appliquer la NVS dont l'intégralité de la prise en charge revient au directeur qui agit sous la contrainte par légalisme.
J. Deceuninck constate, il y a 20 ans, dans le cadre de ses recherches sur l'évolution managériale de la formation initiale que « l'autonomie des établissements reste fictive, les chefs d'établissement restant pris (…) (dans) la gestion des personnels qui suivent les règles de la fonction publique » (1993, pp.139-150).
Si les mutations informationnelles induites par la logique gestionnaire à des niveaux allant au-delà du niveau national sont très importantes, nos travaux montrent également que certains chefs d'établissement ne mettent pas toujours en pratique leurs nouvelles responsabilités communicationnelles. Les difficultés du changement à pénétrer le système ne proviennent pas du seul fait des réticences des enseignants. L'introduction d'une innovation pédagogique comme la NVS ne produit pas réellement « un effet de sociabilité » dans la réalité (Combès, 1993, pp.37-50). La majorité des chefs d'établissement de notre échantillon, à défaut de respecter les normes communicationnelles du BO, délèguent la mise en place de la NVS et ne s'impliquent pas dans sa démarche, alors même que certains réclament plus de responsabilités dans leurs discours. Ils se délestent des projets qui ne les intéressent pas comme nombre de directeurs nous l'ont exprimé.
Y. Dutercq et V. Lang (2001) abordent une question particulièrement sensible, ils critiquent « l'approche techniciste du management » que doivent adopter les chefs d'établissement, car elle réduit « l'analyse des actions éducatives aux seuls résultats des évaluations des performances de l'établissement sur le marché scolaire ». Cette approche transforme, selon eux, l'utilisation des outils d'évaluation qui deviennent des moyens de légitimer les décisions du chef d'établissement vis-à-vis des usagers et cristallisent les tensions avec le reste de la communauté. En effet, les actions

du directeur doivent répondre aux nouveaux objectifs imposés par l'institution sur un plan national (insérer les jeunes sur le marché du travail) sans qu'ils ne tiennent toujours compte des localismes et du manque d'emploi dans certains secteurs. A V par exemple, la ville ou le collège est implanté comporte un taux de 30% de chômage. L'esprit de concurrence et de recherche d'efficacité entre parfois en confrontation avec l'esprit de justice, censé réguler l'action dans ce domaine. L'exemple de la CPE du collège StG, qui, à la demande du directeur doit comptabiliser le nombre de punitions des élèves à des fins statistiques témoigne de l'ambiguïté des choix opérés. Le surplus administratif demandé s'effectue au détriment de la présence sur le terrain de la CPE, présence qui revêt un intérêt éducatif. L'existence d'un taux de redoublement maximum dans les collèges, déjà évoqué précédemment pose également question (Annexe 28-Volume 3).

Si une partie des chefs d'établissement soutient certaines de ces pratiques gestionnaires qui privilégient une approche par les résultats et leur donne de vraies potentialités sur le terrain, une majorité des autres membres de la communauté éducative perçoit ces changements comme une menace. La récente contestation du corps enseignants à l'égard d'une proposition de Loi de l'UMP[164] sur leur évaluation par les chefs d'établissement en 2011[165] en témoigne. Les enseignants s'inquiètent de l'impact de ces logiques gestionnaires sur leur métier et dénoncent les conséquences perceptibles de l'entrée de ces logiques dans l'école : suppression de postes, de filières, de moyens, sur-effectifs en classe...

Pour A. Pelage (Demailly, Boudoncle, 1998), la « logique institutionnelle en matière de direction des établissements scolaires (nouveaux publics, nouveaux instruments de gestion, politique d'établissement, partenariat, innovation mobilisation des enseignants) et les trajectoires individuelles socioprofessionnelles des proviseurs se croisent et dans une certaine mesure s'ajustent ». Pour elle, le parcours personnel des chefs d'établissement diffère largement de celui des enseignants, « ils vivent leur position de chef d'établissement comme une promotion » et sont réceptifs à l'idée de changer les habitudes, d'adapter l'école aux évolutions du marché de l'emploi. Elle assimile les personnels de direction à des « cadres autonomes » mais s'inquiète également de l'avenir de leur statut dont la gestion pourrait revenir aux collectivités territoriales. Cette crainte est d'autant plus légitime que la nomination des chefs d'établissement par les collectivités territoriales si elle n'est pas encore appliquée en France, l'est en Angleterre comme le précise R. Normand dans « La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité » (2005). Malgré les résultats très mitigés de la politique conduite depuis 1990 dans ce pays, ce modèle est mis en avant en France pour justifier les réformes actuelles comme nous l'avons vu dans le chapitre 4.

En outre, les directives somment les chefs d'établissement de « se conformer au plus vite aux manières de faire prescrites et de rendre rapidement visible leur action, quelle que soit la donne locale » (Pelage, 2011, p.75). Selon cette sociologue, ils doivent appliquer le changement en réduisant leur présence dans les collèges pour minimiser les conflits et doivent privilégier leur carrière individuelle qui implique une grande mobilité. Les chefs d'établissement doivent donc « produire de l'information normalisée », pour la NVS, cela renvoie aux nouvelles formes de gestion collectives et coopératives des incivilités qui répondent aux recommandations européennes à l'égard du SCCC et à la manière de rendre compte du savoir-être en France. Ils doivent également « fabriquer de l'organisation, et sont soumis à des contraintes à distance et à des directives resserrées » (Mispelblom, 2006). Le fait que les chefs d'établissement aient majoritairement insisté sur l'obligation légaliste pour appliquer la NVS dès la rentrée scolaire de 2006, évitant ainsi le débat

164 PECH, Marie Estelle, (2011), « Les enseignants bientôt évalués par leurs proviseurs ? », le 15/11/2011, *i*n site en ligne *Le Figaro,* http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/11/15/01016-20111115ARTFIG00580-les-enseignants-bientot-evalues-par-leurs-proviseurs.php

165 Décret n° 2012-portant dispositions statutaires relatives à l'appréciation et à la reconnaissance de la valeur professionnelle des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *site du café pédagogique*, http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/decreteva.pdf

sur sa légitimité, témoigne d'une démarche qui reste assez bureaucratique car il convient d'appliquer la réforme dans le respect des prescriptions indiquées dans le BO.
Les chercheurs qui ont analysé précisément les transformations des missions des chefs d'établissement comme A. Pelage (2011) relèvent que les métiers et les rôles des personnels d'éducation se transforment mais il existe un décalage entre ce qui est affiché dans les textes préconisant la modernisation du secteur et des professions et la réalité des actions sur le terrain. Les situations évoquées permettent de constater que le statut du Chef d'établissement se situe actuellement dans un « entre deux managérial », en tant que fonctionnaire, il doit faire appliquer les directives légalement et en tant que «manager », il doit gérer ses équipes pour adapter les directives aux spécificités de son terrain. Comment évolue le rôle des enseignants et comment appliquent-ils ces nouvelles normes ?

### 6.2.1.2 Une injonction paradoxale au cœur des mutations du métier d'enseignant

Si la NVS est symptomatique de la recherche d'une dynamique de changement par les instances ministérielles et européennes, elle est avant tout révélatrice d'une injonction paradoxale entre une « logique participative » et une logique « prescriptive ».
Comme le souligne Y. Winkin (1981) « le paradoxe est un modèle de communication qui mène à la double contrainte ». Ainsi, « le paradoxe est un message, qui, en même temps, nie ce qu'il affirme et affirme ce qu'il nie ». Cette injonction paradoxale préside à la mise en place de la NVS. L'enseignant en France a toujours été soumis à un système de contrainte : son engagement en tant que fonctionnaire l'oblige à respecter les missions nationales et les directives. Mais son inscription dans une communauté locale peut aussi l'amener à défendre des valeurs différentes. Par exemple, à V, la NVS est perçue comme une note injuste d'emblée (Annexe 28-Volume 3-CDROM). Dans l'esprit de la communauté éducative, la NVS stigmatise des élèves déjà en difficulté, l'éducation n'est plus alors considérée comme un« bien commun ». Cette dénonciation unanimement reconnue va pousser l'équipe à « innover » en recourant à une démarche d'autoévaluation par les élèves. C'est le seul collège qui a réellement dépassé cette forme d'injonction paradoxale. Les équipes se sont mobilisées autour d'une procédure innovante en intégrant les élèves dans le processus. Mais c'est moins la réforme en elle-même qui mobilise que l'attachement et la volonté des acteurs de la communauté éducative, et plus particulièrement de la direction, à lutter contre les discriminations sociales. D'autres collèges, au contexte similaire luttent différemment, en boycottant le dispositif pour manifester leur désapprobation vis-à-vis de cette mesure.

Les écarts constatés révèlent une forme de contradiction entre, d'un côté, le devoir d'application des textes de lois, auquel sont assujettis les enseignants ( le sociologue D. Verba évoque dans ce cas le terme d'« obéissance civile » propre à la fonction publique), et d'un autre côté, la prise d'initiative et d'autonomie imposée par la réforme dans le mode de management des équipes, la construction de critères d'évaluation. Par rapport à cette démarche d'autonomie, un des inspecteurs rencontrés en souligne l'intérêt ainsi : « chaque établissement à son identité, il a sa culture, c'est pourquoi il paraissait difficile d'imposer des critères très stricts qui n'auraient pas correspondu à l'environnement des collèges, au mode de vie de l'établissement » (Annexe 16-Volume 2). Ainsi, la réforme imposée par le Ministère réclame de l'investissement et de l'implication de la part de la communauté éducative, mais cela nécessite des actions inhabituelles. L'ancien modèle de fonctionnariat fondé sur l'application des textes dans un cadre prescrit se corrèle difficilement avec le nouveau modèle promu actuellement. Une double transformation des rapports sociaux de travail de la communauté cherche à s'imposer, celle des modes de coordination et celle des modes gestionnaires, chacune visant la modernisation du métier.
De fait, l'importation d'un modèle managérial issu du secteur privé se traduit à la fois par un dessaisissement des professionnels du secteur de la maitrise gestionnaire ou de l'encadrement de

l'activité comme cela s'est passé dans l'hôpital, la santé, certains services publics et le social. Dans le même temps, ce modèle exige un accroissement de la responsabilité et de l'autonomie des acteurs au risque de nier par ailleurs des spécificités de l'activité, d'où le renforcement du conflit dans ce type d'organisation comme certains auteurs en sciences de la communication et plus spécifiquement en communication organisationnelle ont pu le dévoiler à travers leurs travaux centrés sur la tension organisation/institution comme F. Bernard (1998), C. Le Moenne (1992).
Ensuite, la demande de réappropriation et d'engagement vis-à-vis de la NVS pèse sur les acteurs les conceptions des enseignants, personnels éducatifs, habitués à un travail collectif dans leur groupe de référence cherchent également à conserver leur indépendance dans l'exercice de leur profession. D'où le paradoxe observé, entre un encadrement descendant et fermé du point de vue des objectifs, flou et changeant au niveau des directives opérationnelles et des pratiques sur le terrain très hétérogènes, prescription et autonomie locale ne s'articulent pas harmonieusement.

**6.2.1.2.1 Le « tout prescriptif » contre-productif**

Or, dans le chapitre 3, nous avons mis en évidence que sur le plan des pratiques d'évaluation, le fonctionnement de la NVS en situation s'inscrit dans la continuité d'une logique prescriptive de l'évaluation normative, propre à la logique traditionnelle bureaucratique. Les prescriptions rigides de la NVS, à travers des critères à respecter par les évaluateurs, ne tiennent pas compte des situations qui imposent davantage de flexibilité et de marge de manœuvre pour s'adapter en fonction des situations (motifs des retards et des absences par exemple). Ces contradictions expliquent en partie pourquoi les acteurs utilisent leurs marges de liberté car certaines situations « ne peuvent s'inscrire dans du travail prescrit » (Zarifian, 1999). L'événement implique « une part incontournable d'initiatives qui vient de l'individu » comme l'explique P. Zarifian (1999), sociologue spécialisé en sociologie des organisations. De fait, les acteurs ne respectent pas toujours les critères et les procédures prescriptives imposées. Une enseignante de français nous confie d'ailleurs ne pas prêter attention à toutes les réformes à appliquer dans sa classe : « *on continue à fonctionner comme si elles n'existaient pas, c'est plus les aspects techniques qui sont visibles et qui évoluent mais dans la gestion de la classe, j'exerce avec ma conception d'enseigner* » (Pi).
En réalité, le fait même de respecter l'intégralité de la procédure relative à la NVS est impossible et contre-productif comme en témoigne un enseignant d'anglais du collège No « *l'an dernier j'avais 6 élèves perturbateurs donc si je devais tout noter pour chaque élève, j'aurais besoin de 39H de travail et pas de 18, uniquement pour ce travail de grille à remplir* » (Annexe 28-Volume 3-CDROM).
Comme le signale R. Normand dans son interview, « le tout prescriptif ne marche pas et conduit à l'échec des systèmes de planification parce qu'on s'aperçoit qu'il y a toujours une marge d'incertitude, d'autonomie des acteurs avec la liberté pédagogique ». « Il faut prendre les normes comme des repères pour l'action, c'est comme ça dans le travail de l'acteur, c'est à dire qu'ils guident l'action face aux prescriptions, autour des normes se jouent des conflits d'interprétation et c'est à partir de la résolution de l'interprétation sur la norme, que l'action se détermine ». Il prend l'exemple du règlement intérieur en expliquant que l'enseignant doit les rappeler en permanence, sans pour autant que les élèves respectent les consignes à la lettre mais ces règles inscrivent « les élèves dans un travail de routinisation de l'activité qui rassure l'enseignant et permet de maintenir l'ordre », ce qui explique qu'il y ait différentes formes d'agencement des acteurs avec leur environnement normatif dans le cadre de la NVS (Annexe 18–Volume 2).

**6.2.1.2.2 L'absence d'engagement et de coopération**

En outre, les analyses de la traduction, conduites dans le chapitre 3 et basées sur nos observations de terrain ainsi que les interviews conduites avec les membres de la communauté éducative, nous ont permis de constater qu'en pratique, l'application de la NVS offrait de faibles perspectives de changement des pratiques de coopération et de communication. Dans une grande majorité de

collèges observés, les acteurs ont recours à des pratiques managériales de type bureaucratique et se retranchent dans leurs habitudes sans développer une collaboration entre collègues. Sur le plan communicationnel, nous avons vu que la stratégie ministérielle d'imposition d'une réforme nécessitant de l'engagement a fait l'objet de réajustements locaux du cadre formel, obligeant d'une certaine manière les appliquants à contourner et adapter la réforme à leur environnement social et à la nature des prescriptions, en individualisant par exemple la fixation d'une partie de la note par chaque service VS et enseignant (chapitre 3).
Sur le plan communicationnel, les données et analyses du chapitre 4 montrent que la NVS ne permet pas aux acteurs d'assurer un suivi éducatif oral aux élèves, elle ne régule pas les incivilités et favorise peu les actes civiques de la part des élèves. Aucun acteur appartenant à notre échantillon n'a pris l'initiative de créer une action « démocratique » pour évaluer l'apprentissage civique des élèves par exemple, comme cela a été fait dans le cas belge avec l'action de solidarité. La mesure est généralement utilisée par les évaluateurs comme un recours à la sanction à l'égard du non-respect des règles, comme un outil purement disciplinaire qui ne valorise pas la conduite des élèves contrairement à ce qu'elle prétendait et ne sollicite pas d'initiative de la part des professionnels. Elle n'améliore donc pas les conditions de dialogue entre l'élève et l'enseignant ou encore l'enseignant et la famille. Au contraire, la famille a plutôt tendance à être évincée du processus d'évaluation pour lutter contre une forme de consumérisme et de négociation de certains parents à propos de la NVS de leurs enfants en conseil de classe notamment. Sans compter que les enseignants eux-mêmes, cherchent à minimiser l'influence de cette note au profit des notes d'acquis, conformément à l'idée qu'ils se font de leur métier et de l'influence trop importante qu'accordent certains parents à l'égard de cette note de comportement de leur point de vue.
Ainsi, tant sur le plan structurel, organisationnel, qu'éducatif, la capacité de réalisation des volontés gouvernementales qui visaient à encourager une démarche participative et engagée entre les membres de la communauté éducative au service d'une meilleure prise en charge éducative des élèves n'a pas fonctionné. Pourtant, cette forme d'interdépendance et de coordination du travail des acteurs paraissait indispensable à la mise en place objective de l'évaluation des attitudes dites « positives » des élèves, au sens ministériel. Mais en situation, la majorité des personnels d'éducation révèlent des difficultés à rompre avec leurs pratiques habituelles cloisonnées et éprouvent de réelles difficultés à appliquer les nouvelles recommandations managériales ministérielles. L'urgence, l'absence de débat et d'adhésion à la disposition n'ont fait que renforcer la résignation des acteurs à appliquer cette mesure d'un point de vue purement légal, à l'encontre des pratiques visées sur le plan institutionnel en termes d'engagement et de coopération. Que penser de ce décalage entre les attentes en termes de pratiques professionnelles et les pratiques effectives en situation?

### 6.2.1.3 L'écart entre des pratiques professionnelles prescrites et réelles révélateur d'un entre-deux managérial

Les témoignages recueillis sur le terrain (Annexe 28-Volume 3-CDROM) permettent de dégager différentes formes d'interprétation de la NVS : une note liée au comportement de l'élève dans la classe ou une note concernant le respect des règles collectives dans l'enceinte de l'établissement. Ces deux conceptions renvoient respectivement à deux rapports différents entre l'institution et les élèves, entre l'enseignant et les élèves, entre les enseignants et les autres corps institués dans l'éducation nationale (chef d'établissements, CPE, etc.). Ces deux conceptions ont également un rapport plus ou moins direct avec deux types de logiques : une logique dite bureaucratique et disciplinaire, dans la classe et une logique participative ouverte à l'initiative du corps éducatif dans son ensemble pour un rendu global et représentatif du comportement des élèves. Ces deux logiques déterminent aussi les pratiques différentes des acteurs entre rigueur, liberté et prise d'initiative.
Afin de mieux saisir les écarts relevés entre les pratiques visées par l'institution de celles réellement

effectuées par les communautés éducatives, c'est aux évolutions recherchées du métier d'enseignant qu'il faut se référer. P. Perrenoud (1998), explique que la formation des enseignants est actuellement à la recherche d'un compromis entre le modèle de « l'agent docile » et le modèle du « professionnel autonome, libre de ses méthodes, qui assume en contrepartie ses échecs aussi bien que ses réussites ». Or, d'après lui, ce compromis est particulièrement instable, dans la mesure où les deux modèles impliquent des attitudes et des compétences différentes. Il identifie une tension entre « d'une part un discours favorable à la professionnalisation et à la formation de compétences, d'autre part des dispositifs de formation, des structures scolaires et des cultures professionnelles encore marqués par le modèle de l'exécutant et la prédominance des savoirs disciplinaires ». Il parle de « double transposition didactique » en période de transition : « une conservatrice, maîtrisée, rassurante ; l'autre novatrice, à construire, et qui peut constituer une menace » (1998, p.75).
Nos constats sur la réforme NVS convergent vers l'idée d'une juxtaposition entre d'un côté la persistance et le maintien de règles centralisées et de l'autre la recherche d'initiatives locales de la part de certains acteurs au service d'une plus grande responsabilité. Or, ces nouvelles responsabilités « individuelles et collectives » requièrent un véritable apprentissage en termes de compétences. Pour A. Bartoli, il existe une contradiction entre la volonté de partager l'action et les décisions tout en développant une responsabilité de type « managérial » et individuelle (2009, pp.368-370).
Seul le cas belge a réellement su dépasser cette double injonction (chapitre 5). Les pratiques des acteurs sont plus homogènes car elles sont caractérisées par une volonté de mise en place d'une « démarche participative ». En outre, l'autonomie des enseignants est sollicitée car l'initiative est inscrite dans le projet d'établissement. Leur NVS provient d'une initiative de la part des enseignants, qu'ils expérimentent de manière autonome mais collectivement et grâce à la présence d'une coordinatrice européenne qui gère la conduite du projet. Alors qu'en France l'imposition de la directive sans explicitation par les instances décisionnaires fait que les collèges n'ont pas su mettre en place les conditions d'une démarche participative.
Cette juxtaposition de compétences contradictoires des enseignants, située entre « obéissance » et « autonomie » dans le cadre de la mise en place de la NVS met à jour une situation d'entre deux managériale et une articulation difficile entre le niveau micro et macro, certains auteurs relevant des contradictions de gestion sur une échelle plus globale. A. Bouvier (1996) par exemple constate que « depuis 1985 en France, nous sommes dans une logique de décentralisation et d'autonomie des établissements avec responsabilisation des acteurs locaux ce qui suppose un micro pilotage avec une différenciation forte des outils utilisés. Dans le même temps, existe une volonté de macro pilotage des pouvoirs centralisés, nuisant à l'autonomie des unités sous-jacentes ». N'y a-t-il pas une injonction paradoxale à vouloir faire vivre concomitamment ces deux modes de pilotage? Ce sociologue (1996, p.91) s'interroge sur l'idée « d'un compromis entre la volonté stratégique des directions ministérielles et les démarches autogestionnaires des acteurs ».

La mise en évidence de ces paradoxes entre une logique « prescriptive » d'un côté et « participative » de l'autre, nous permet d'affirmer qu'une nouvelle dimension, provenant de la culture gestionnaire, se met en place dans les collèges. L'expérience de la NVS montre que l'on attend des équipes autre chose que la simple obéissance vis-à-vis des textes, par exemple de la créativité, de l'initiative et de la conception collective. Or, les marges et capacités de manœuvre réelles concernant l'application de ce type de réforme sont limitées par le manque de temps, de moyens et par les prescriptions de la mesure. Pourtant, cette stratégie qui consiste à laisser de la marge d'initiative aux acteurs de terrain tout en imposant des directives devient la norme et devient une des formes de pratiques gouvernementales. La dynamique d'innovation et de changement, 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.
En effet, la NVS en tant qu'innovation communicationnelle et fonctionnelle a été conçue et pensée institutionnellement au service d'un nouveau mode de management. Toutefois, la manière dont la

NVS a été imposée par le Ministère et appliquée par les acteurs de terrain ne révèle pas une nouvelle forme de management en situation, contrairement à ce qu'elle prétendait.

### 6.2.1.4 Deux conceptions divergentes de l'autonomie gestionnaire

En fait, la NVS révèle des conceptions différentes de la notion d'autonomie gestionnaire. Quand les enseignants affirment être attachés à leur d'autonomie, ils entendent par cette notion la conservation de leurs marges d'initiative pour adapter leur pédagogie à leur conditions d'enseignement. L'autonomie individuelle dans la classe « permettait de supporter les contraintes imposées par le cadrage étatique et par l'organisation bureaucratique des établissements et contribuait à la reconnaissance extérieure du métier par l'assimilation de l'indépendance relative de l'enseignant à celle d'autres professionnels » (Hirschorn, 1993). Or, les nouvelles recommandations institutionnelles telles que l'accroissement du temps de présence dans l'établissement, le travail collectif et collaboratif entre collègues, avec des partenaires extérieurs, et la dislocation de la classe en groupes de niveau ne semblent pas « être compensées par le gain d'une plus grande autonomie collective sur le choix des contenus et des méthodes d'enseignement ou sur la négociation collective des moyens financiers avec les autorités étatiques ou territoriales » (Tardif, Lessard, Lahire, 1991). De plus, la baisse des moyens contredit ces possibilités d'initiatives tandis que la réforme impose un accroissement de leurs tâches.
Pour les instances de régulation européennes et ministérielles, qui préconisent à travers une politique de compétences élargies, plus d'autonomie de la part des acteurs, c'est une tout autre conception qui est défendue. Pour le Ministère, elle signifie plus de responsabilité (prendre en charge plus de choses) conformément à la diminution des moyens dans le secteur alors que pour la communauté cela équivaut à plus de liberté pour prendre des initiatives localisées et adaptées à leur problème, à leur public. En effet, il s'agit d'autonomiser dans le sens de responsabiliser les personnels d'éducation et en particulier les responsabiliser sur les questions financières. Cette conception consiste à en faire faire davantage à l'enseignant, en termes de prise en charge éducative, pédagogique et gestionnaire. Un des inspecteurs interrogés reconnaît lui-même que « les espaces ouverts par la décentralisation au moment de l'autonomisation des établissements n'ont pas encore été correctement investis par les enseignants » (Annexe 16-Volume 2), cette insuffisance étant reportée sur la responsabilité des acteurs en charge du changement, nous noterons que cette remarque ne tient pas compte d'autres types de contradictions, que nous allons relever par la suite.
Autrement dit, l'autonomie à laquelle les acteurs de la communauté éducative sont attachés et qui pourrait les encourager à adhérer au changement en termes d'initiative et d'espace de liberté n'est pas l'autonomie que les instances ministérielles et européennes cherchent à imposer.
Au contraire, le travail supplémentaire imposé transforme leur ancienne marge d'autonomie en contraintes imposées. Réduire les coûts incite également les instances européennes et nationales à imposer des charges gestionnaires qui sont perçues comme prescriptives et administratives. De plus, le mode de management du projet par le Ministère sur le plan communicationnel notamment, rend la méthode prescriptive voire injonctive (BO) et n'augure guère d'une volonté de démarche participative.
Il apparaît en outre que cette conception « institutionnelle » de l'autonomie vise à accroître les missions et la charge de travail de l'enseignant (Annexe 28-Volume 3-CDROM). Nous avons déjà relevé de nombreux témoignages d'enseignants qui constatent cet accroissement de leurs tâches : « *on a de plus en plus de responsabilités, à moyens constants, c'est évident* » *(Anglais, V)*. Dans le cadre de la NVS, le Ministère ne crée pas les conditions de temps nécessaire pour que l'élève cherche par lui-même les conditions de son accession à sa propre autonomie avec l'aide de l'enseignant qui voit le temps imparti aux tâches administratives augmenter. La syndicaliste que nous avons interrogée souligne ce phénomène : « *Je trouve que les institutions ministérielles nous clament l'autonomie partout mais on a jamais eu autant de mesures aussi autoritaires. Je ne trouve*

*pas qu'on ait d'autonomie avec la NVS puisqu'il faut mettre une note* ». Une enseignante de français nous a également fait part de ce sentiment : « *pour moi toutes les formes d'autonomies laissées telles qu'elles s'annoncent actuellement ne sont pas synonymes de liberté* ».
Dans ce cas, inciter l'élève à devenir autonome semble consister, du point de vue institutionnel, à lui imposer de prendre en charge lui-même son orientation et sa capacité à s'évaluer, c'est-à-dire à faire lui-même ce que l'institution ne peut plus lui apporter. Cela correspond à la démarche la plus dure en termes d'industrialisation de la formation, à savoir le self-service qui consiste à faire faire le service à l'usager lui-même, ce qui induit des réductions de coûts. Cette méthode est complètement contradictoire avec l'idée d'éduquer, d'émanciper et de former l'élève à la construction de son autonomie sur le long terme. Si certains projets conçus ces dernières années, tels que le projet d'établissement ou la NVS, sollicitent un travail d'équipe, de nouvelles normes de concertation et de coordination pédagogique, elles apparaissent comme contradictoires sur les plans pédagogiques et des finalités éducatives défendues par ce milieu. Comment alors questionner ce métier d'enseignant en pleine mutation qui oscille entre changement et tradition ? Pour reprendre les propos de Lessard et Tardif (2000).

### 6.2.1.5 Une autonomie gestionnaire au service d'une nouvelle forme de contrôle?

Certains chercheurs prétendent en outre que l'autonomie locale, telle qu'elle est conçue constitutionnellement renforce la notion de contrôle.
L'analyse de la mise en place de la NVS permet en effet de constater que les prescriptions relatives à l'évaluation du comportement des élèves, proposées par le BO requierent de la part des chargés d'évaluer d'acter toutes les incivilités commises par les élèves au service d'une nouvelle forme de contrôle visible par tous les membres de la communauté et au-delà. Auparavant, ils agissaient conformément à leur conception de l'éducation avec leurs propres règles dans leur classe. Avec la NVS, tous les acteurs doivent gérer la part éducative de leur métier et la mettre en visibilité à l'égard des autres collègues sur le bulletin, même si à l'heure actuelle, ils continuent d'agir en majorité individuellement comme le montre nos résultats d'enquête.
Cette démarche consiste à reporter sur les enseignants le devoir de prendre en charge le problème des incivilités que l'institution n'arrive plus bien à réguler. Les enseignants doivent donc contribuer à éduquer les élèves, accepter que leur mission consiste également en cela, et définir des critères précis pour ce faire. Si les méthodes de management évoluent pour satisfaire de nouveaux enjeux, leur finalité consiste toujours à « contrôler » et orienter les conduites au travail selon D. Martuccelli (2004), spécialisé de la sociologie de l'individu. L'efficacité de l'enseignant repose sur la maîtrise du contenu du cours, l'animation, l'attention portée aux attitudes en classe et sur les routines installées. Mais ce savoir-faire est directement assujetti à leur formation, il convient donc pour eux d'apprendre à maîtriser ces compétences dans le travail réel ainsi qu'à acquérir un degré d'autonomie dans ces domaines. Or, les procédures de contrôle semblent se développer depuis une vingtaine d'années et tendent à réduire les marges de manœuvre en accroissant les protocoles et les prescriptions. D. Martuccelli (2004, pp.469-497) dans « Figures de la domination » prétend que ces exigences prennent la forme d'injonctions correspondant à une nouvelle forme de domination au sens de Foucault (1975), qui implique, de la part de l'enseignant, une forme d'intériorisation des normes par la contrainte. L'injonction ferait dans ce cas appel à l'initiative du salarié, sommé de prendre en main son propre destin, sa responsabilité mais aussi celle de l'institution dans laquelle il travaille et ce sans que l'enseignant ne se voit prescrire ces attitudes. La valorisation du savoir-être actuelle n'est pas sans accompagner la recherche d'une implication, voire même d'une « soumission librement consentie » au service de l'organisation (Joule, Beauvois, 1998).

Plus généralement, certains chercheurs spécialisés dans l'analyse des nouvelles formes de management telles qu'elles s'instaurent dans le système éducatif actuellement, critiquent cette nouvelle forme de contrôle qui viserait à adapter le secteur aux nouvelles normes industrielles. V.

De Gaulejac (2005), qui appartient à un courant de sociologie clinique, explique que le modèle taylorien exerçait une contrainte sur les corps et dans l'espace alors que dans les organisations actuelles, cette contrainte est davantage psychologique et cherche à contrôler les esprits. Pour lui, « à la surveillance hiérarchique succède l'autonomie contrôlée ». La discipline et le respect de la procédure sont remplacés par l'atteinte des objectifs qui n'est pas sans crée de malaise et de souffrance car si les conditions de liberté s'accroissent (autonomie, initiative, responsabilité), les contraintes aussi (stress, obéissance face à la crainte du chômage, autocontrôle, épuisement moral) et ce, de manière beaucoup plus insidieuse qu'avant. Si les acteurs sont sommés d'être autonomes, le sont-ils alors vraiment ?

Les membres de la FSU, chercheurs et auteurs de *La nouvelle école capitaliste* soulignent la construction d'un discours du changement de la part des gouvernements afin d'adapter les systèmes scolaires « aux nouvelles conditions de l'accumulation mondiale du capital », conçues de leur point de vue comme « un système normatif de conduite et de pensée » (Laval, Vergne, Clement, Dreux, p.9). Ils estiment que la droite néolibérale attaque l'Etat providence depuis les années 80 en choisissant de promouvoir de nouvelles formes de management vers la recherche de performance. Selon eux, les réformes cherchent à privatiser les entreprises publiques de certaines administrations et à restructurer les autres institutions publiques sur le modèle de l'entreprise. De leur point de vue, « le Nouveau Management Public (NMP), sous prétexte d'introduire la culture de résultat cherche à modifier les rapports de pouvoir et accroître le contrôle sur le travail des agents pour augmenter leur productivité » (p.28). Leurs analyses tendent en effet à montrer que cette nouvelle forme de management réduit l'autonomie des agents publics et limite leur force collective, dans l'objectif de détruire les solidarités professionnelles de ce corps spécifique et mettre fin à cette culture qui assurait la régulation du système au profit d'une culture managériale. Le NMP viserait ainsi une transformation des rapports sociaux au service des « managers » (p.36). Un de ces objectifs consisterait à contrôler le travail des « subordonnés » afin qu'ils intériorisent de nouvelles normes. Les mécanismes de rémunération par exemple, doivent encourager l'intérêt individuel et convaincre les agents de considérer le secteur public comme n'importe quel autre secteur marchand même si les méthodes semblent inadaptées. Pour eux, les prescriptions ne suffisent plus à assurer l'efficacité de la performance au travail. Les analyses de ces chercheurs prétendent que les entreprises exigent aujourd'hui des salariés de puiser dans leurs ressources propres plutôt que de leur donner des moyens favorables à l'exercice de leurs fonctions. Pour eux, « l'extension de la logique de la valeur à la connaissance implique une mutation radicale du travail de l'enseignant, de plus en plus soumis aux contraintes managériales afin de conformer l'exercice de cette profession aux finalités économiques générales des institutions de la connaissance » (p.265). D'où la question de nouvelles formes d'exploitation et de domination. Cet ouvrage remet en question la recherche d'efficacité promue par ce nouveau modèle dans le système éducatif, « censé reposer sur l'efficacité des dispositifs organisationnels et pédagogiques soumis au contrôle managérial » (p.260). Si les réformes cherchent à façonner de nouveaux comportements de leur point de vue, celles-ci ne vont pas entraîner systématiquement une meilleure productivité et une diminution des finances publiques.

T. Coutrot (1998), prétend que « l'utopie néolibérale consiste dans l'injonction contradictoire faite aux salariés de se comporter en sujets de leur travail tout en étant de plus en plus des objets dans leur emploi ». D'après ses analyses, ces paradoxes qui traduisent une « coopération forcée » ne sont pas sans provoquer de véritables formes de souffrance au travail en tant que nouveau mode de commandement du capital sur le travail (p.92). On le voit avec la NVS, aucun personnel ne semble à l'aise et déterminé à échanger autour de la mesure, dont ils minimisent l'impact. Pourtant, la directive du BO stipule que « pour que cette démarche soit effective, il importe que la communauté éducative accompagne et soutienne les élèves dans leurs actions. Ainsi, il est particulièrement souhaitable que les établissements proposent, valorisent et accompagnent les projets qui permettent aux élèves de s'engager » (Annexe 1-Volume 2). Pour les communautés éducatives, la NVS est une

contrainte supplémentaire car elle ne revêt pas les caractéristiques d'une solution vis-à-vis du problème d'incivilité. Ainsi, loin de disparaître, le contrôle changerait simplement de forme (Soupiot, 2000). Pour E. Enriquez (2005) « jamais ne s'est autant manifestée la volonté d'emprise de l'organisation sur les individus. L'organisation tend à prendre l'individu au piège de ses propres désirs ». La NVS apparaît ainsi davantage au service d'une tentative de restauration de la prise en charge éducative des élèves par les enseignants. Le fait que les prescriptions de la mesure limitent largement la prise d'initiative des acteurs sur leur manière de concevoir cette évaluation donne en effet le sentiment que c'est plus cette restauration et donc une forme de contrôle vis-à-vis de cette prise en charge qui était visée au niveau du Ministère, faisant de la recherche d'autonomie réelle un « argument » au service de ce contrôle, plus qu'une volonté réelle de faire confiance aux personnels d'éducation.
Ainsi, l'ensemble de ces résultats sur la persistance des acteurs à se retrancher dans des pratiques bureaucratiques et traditionnelles à l'égard de la NVS à l'encontre des nouvelles normes managériales prescrites dans la réforme prouvent qu'en France, au-delà des évolutions structurelles et organisationnelles, la bureaucratie professionnelle persiste, ce qui va être l'objet du dernier point de ce chapitre.

## 6.3 Persistance de la bureaucratie professionnelle

Nous avons pu observer dans le cadre de nos travaux que les acteurs avaient détourné le caractère innovant de la NVS en minimisant son utilisation. Les changements organisationnels et structurels ne pénètrent que très progressivement et partiellement dans ce secteur. Intéressons-nous dès lors à l'identification des différents facteurs qui poussent les acteurs de la communauté éducative à limiter certains changements impulsés par la modernisation du système éducatif ? D'où viennent les difficultés d'application de ces nouveaux modes managériaux ? Qu'est ce qui heurte les communautés éducatives ? Nous allons identifier trois principaux facteurs, structurel, communicationnel et identitaire pour saisir les éléments qui minimisent la portée des changements en cours. Les acteurs sur le terrain appréhendent la démarche impulsée par les politiques à leur manière c'est-à-dire à la fois selon le mode bureaucratique qui reste souvent leur modèle de référence et selon une logique professionnelle qu'ils continuent à défendre.

### 6.3.1 Les freins de type organisationnel et structurel

#### 6.3.1.1 La structure bureaucratique

La France est tout d'abord marquée par une vision encore très bureaucratique et hiérarchique de la mise en œuvre d'une nouvelle forme de management, ce qui peut expliquer en partie les difficultés mises en œuvre.
Sur ce point, R. Normand, que nous avons pu rencontrer (Annexe 19-Volume 2), précise que les changements du système scolaire tels qu'on les entend aujourd'hui dans le discours officiel français, à travers la mise en avant de la notion de pilotage en particulier, tendent à privilégier une approche que ce sociologue qualifie « de fonctionnelle » des établissements scolaires et non pas vers une approche véritablement managériale comme l'entendent les anglo-saxons. Pour lui, l'institution politique française se réfère à une définition très administrative et « *top down* » des changements : le Ministère décide, le rectorat et l'inspecteur d'académie appliquent et les chefs d'établissement mettent en œuvre. Nous reprenons à notre compte cette analyse pour la NVS. Alors que l'approche anglo-saxonne est fondée sur les principes de l' *accountability* (qui renvoie à l'idée que tous les acteurs doivent rendre des comptes) et constitue « une vision beaucoup moins pyramidale, hiérarchique de l'obligation de résultat qui est plus propice à l'installation d'un régime contractuel ou

de partenariat, de travail en réseau de l'établissement, qui déborde le cadre de la division du travail classique de l'administration et de l'enseignement tel qu'on peut l'observer dans les établissements français ».
Pour R. Normand, comme pour J.L. Derouet (2007) « les politiques de renforcement de l'autonomie visent (pourtant bien) à moderniser la gestion du système et des écoles en soulageant l'administration centrale des tâches d'exécution, en introduisant des procédures moins bureaucratiques, inspirées de la culture gestionnaire des entreprises ». On a pu constater cela avec l'introduction de la NVS, qui induit la possibilité pour les collèges, organisation de type bureaucratique, de « repenser » l'organisation de la communauté scolaire en portant un nouvel intérêt au rôle éducatif de l'élève grâce à une réflexion collective des personnels. L'instauration des démarches participatives, vues comme les outils d'une telle réforme, devait favoriser la résolution des problèmes liés aux dysfonctionnements de l'organisation sur le plan des incivilités. C'est pourquoi est mise en avant la volonté de réformer les collèges en générant plus de démocratie et plus de citoyenneté et en privilégiant la coopération de tous les acteurs. Or, les chercheurs constatent une absence de régulation pour encadrer ces processus d'autonomie des établissements, de décentralisation lors de la mise en place de la NVS.
Pour A. Bartoli (2009), spécialiste des organisations publiques, « la centralisation des structures (lourdeur des règles et des procédures) et des décisions entraîne des délais de réponse peu compatibles avec les besoins de réactivité » de cet environnement aujourd'hui (p.205). En effet, la taille et la complexité de cette organisation nécessiteraient davantage de transversalité et de flexibilité, dimensions qui demeurent très faibles, ce qui rend la conduite du changement difficile dans ce type de structure. Elle souligne d'ailleurs que la complexité du processus de décisions se traduit souvent par des non prises de décisions au profit des habitudes, sachant que les acteurs sont attachés au respect des règles et des procédures ce qui rend les comportements généralement assez prédéfinis.
Dans le cadre de la NVS en effet, la délégation de la construction et de la mise en place de la NVS des chefs d'établissement vers les équipes enseignantes témoigne de l'absence de recherche d'un consensus sur la mise en forme de la mesure, la pratique est restée proche de la philosophie des modes de prescription donnés dans le BO (chapitres 2 et 3). Très peu de collèges, à propos de la NVS, font part d'une décision consensuelle et collective. Les réunions consacrées aux changements d'organisation ou de méthodes ont généré plus de tensions entre les différents acteurs que de projets concrets. La concertation trimestrielle à laquelle nous avons assistée dans le collège Na est révélatrice de cet état de fait : *« ici les concertations sont très formelles, on se réunit une journée à la fin de chaque séquence. Ça met en jeu tout ce qui est tensions au sein de l'établissement » (PP HG) ; « La concertation est importante parce qu'on a besoin de se dire les choses mais c'est redoutable aussi...on a tellement peu l'habitude de se concerter parce qu'on travaille rarement en groupe en classe avec d'autres collègues que ça peut donner lieu à des remarques comme ce matin avec des échanges et des règlements de compte » (PP Français) ; « Dans l'enseignement c'est toujours un peu bizarre parce qu'on commence les concertations, il n'y a pas de compte rendus de séance avec un secrétaire et il n'y a jamais non plus de prises de décisions donc on fait allusion à tout un tas de choses mais à la fin c'est le directeur qui tranche pour nous » (PP HG2).* La NVS en elle-même, a d'ailleurs très rarement fait l'objet d'une concertation à propos de sa légitimité au moment de sa mise en place. Tous ont privilégié la construction des grilles de critères. Seuls les directeurs réellement impliqués dans la démarche et qui veulent améliorer le fonctionnement de l'établissement font des bilans de cette note comme le principal adjoint de Li par exemple : *« on fait un rapide bilan aussi en fin d'année à la demande de l'équipe qui en ressent le besoin, ou je fais la note la plus basse et la note la plus haute... ça donne un bilan chiffré et puis on fait aussi un espèce de sondage entre l'équipe sur ceux qui ont des remarques mais ça reste figé. Au niveau des collègues, ça ne fait pas bouger les choses ».*
En fait, l'innovation est difficile à intégrer dans ce type de structure car elle diffère des procédures

standardisées et nécessite des moyens parfois coûteux en temps et disponibilité. Un seul collège de notre échantillon, V, a choisi d'innover, les 11 autres appliquent la NVS de manière légaliste. Même quand l'innovation est censée être porteuse de mutations positives, comme au sein du collège V, les enseignants se retranchent vite dans leurs habitudes et ne font « qu'auto-évaluer » les élèves sans mettre en œuvre un réel suivi éducatif par exemple. Or, l'auto-évaluation des attitudes par les élèves ne suffit pas à faire de la NVS un projet global innovant comme dans le cas du collège belge qui applique cette note de manière réellement innovante au niveau des pratiques pédagogiques et au profit de l'apprentissage éducatif des élèves. En France, on voit bien que les acteurs sont loin de faire évoluer les normes en place.
Le changement est d'autant plus difficile à accepter par les acteurs car selon A. Bartoli (2009), les cadres réglementaires sont très fortement intériorisés par les personnels d'éducation, à tel point qu'ils peuvent parfois constituer aux yeux des acteurs une sorte d'alibi qui viserait à ne pas remettre en causes certains usages. Une enseignante de français par exemple, qui ne comprend absolument pas l'intérêt et le sens de la réforme s'exprime ainsi : « *je me demandais si c'était une note de comportement, ce n'était pas clair, je ne comprenais pas si on devait partir de 20, retirer des points, noter le travail, noter les absences, l'attitude en classe* ». Dans un premier temps elle a fixé la note « *à la tête du client* ». Une telle attitude n'est-elle pas redevable à un manque d'accompagnement de la mesure ? Cette enseignante craignait surtout une charge supplémentaire « *du moins si je devais noter de manière purement individuelle au départ…* ». Puis le fait de savoir que la NVS était établie avec le CPE l'a conduite à relativiser cette première réaction : « *j'attends de voir comment on va me dire de la mettre et je la mettrai, c'est tout, je ne m'implique pas, je participe par obligation donc je fais ce qu'on me dit mais je ne veux pas consacrer du temps à cette note, ça ne m'intéresse pas* ». Par conséquent, elle avoue *« manque(r) peut être de rigueur mais c'est soit on fait plus que ça, soit on se contente du minimum et moi je prends la seconde option ».* Les procédures sont souvent figées par une logique technocratique et gestionnaire, leur application est mal ressentie par les enseignants qui ont l'habitude de bénéficier d'une grande latitude en classe (p279). Une enseignante d'anglais affirme que : « *pour les lois, c'est moi qui décide si cela convient à mon cours ou pas. Si les réformes sont cohérentes, j'essaie, sinon, j'ignore* » *(No).*

L. Demailly (1992) s'est intéressée au travail du personnel administratif des services extérieurs du Ministère de l'Education nationale. Ceux-ci étaient soumis lors de son enquête à des pressions importantes puisqu'il s'agissait de moderniser son fonctionnement, de faire face à la croissance des prestations à fournir, à la déconcentration administrative (introduction de contrats dans les EPLE) et à la pression des usagers. Elle a alors observé que si l'innovation pénètre, c'est à travers une forme de bureaucratisation des décisions par rapport à l'innovation. Elle constate que dans les administrations publiques, « les conceptions modernistes de la rationalisation du travail administratif (rénovation du service public, management stratégique et structures participatives) ne parviennent pas à ébranler la prégnance des modèles anciens de rationalité bureaucratique et tayloriens car ils continuent à inspirer la vie quotidienne du travail et voire même les efforts du changement ». Nous avons repéré de tels « blocages » avec la mise en place de la NVS, nous avons à plusieurs reprises, dans le cadre du chapitre 3, relevé des phénomènes du même type. Sur les 12 collèges français étudiés, 11 établissements détournent la directive et appliquent la mesure de manière répressive et disciplinaire en ignorant le plus souvent le caractère valorisant des attitudes des élèves, pourtant essentiel dans le BO. Un enseignant d'anglais de No considère la NVS comme un « *obstacle parce que c'est encore un truc écrit qui prend du temps ».* Du coup, il « *la met parce qu'on (lui) demande »* en minimisant sa portée et en privilégiant ses habitudes : « *je n'utilise pas la NVS au jour le jour puisque je suis habitué avec le temps à connaître immédiatement le comportement de chaque élève (…) je mets l'accent sur le travail, ce que les élèves me donnent et qui me permet de noter leur travail* ».
Le modèle bureaucratique détermine donc la manière dont sont agencées les interactions au travail

dans l'organisation (division des tâches, mode de coopération, normes et règles) qui légitiment l'obéissance des acteurs et leur respect des règles. Cette structure détermine les agencements symboliques de mobilisation professionnelle. La structure bureaucratique permet de comprendre « l'hyperformalisme et la sur-règlementation de ce secteur », ainsi que « la forte intériorisation de la structure pyramidale ». Le recueil de nos témoignages montre la manière dont certains enseignants agissent par légalisme parce que le collectif ou la direction en ont décidé ainsi et détournent ensuite individuellement la directive conformément à leur mode de pensée et à leurs habitudes en classe.
Par rapport à son travail d'enquête, L. Demailly (1994) a également remarqué que la volonté de rationaliser la production des prestations administratives provoque finalement une forme de bureaucratisation de l'action publique. Dans le cadre de notre étude, on a noté que la NVS est perçue par bien des enseignants comme une mesure stigmatisante des attitudes des mauvais élèves, le fait qu'elle soit inscrite sur le bulletin et évaluée sur la base de critères prescrits, les encourage soit à accentuer la démarche bureaucratique, soit à l'appliquer sans que cela puisse stigmatiser l'établissement ou les élèves. L'absence d'efforts de réflexion sur cette note est liée à son manque de légitimité, cependant les pratiques détournées et de type bureaucratique peuvent parfois desservir les élèves eux-mêmes et pas l'institution. Par contre, le collège V en s'investissant dans une autre idée de la NVS, évite de pénaliser ses élèves. La structure centralisée à la fois bureaucratique et professionnelle a peu de prise sur la réalité et peut conduire à des effets contraires aux objectifs poursuivis.
Comment expliquer le manque de mobilisation des enseignants dans la conduite du changement ?

Comme nous venons de le voir la structure organisationnelles de l'établissement est un des facteurs à prendre en compte mais il n'est pas le seul. L. Demailly (1991) identifie comme autre facteur les pratiques de la direction centrale. Pour elle, peu de « directions » adoptent une politique respectueuse et mobilisatrice des personnels (pp.186-187). L'enseignant du secondaire a très peu de pouvoir de décision sur les conditions générales de l'acte pédagogique malgré une apparente liberté pédagogique au sein de la classe. Le pouvoir administratif exercé sur les conditions générales d'exercice de la profession reste fort. Cette division traditionnelle des rôles entre enseignement et administration accroît les rapports de force (p.188). La lourdeur hiérarchique et le cloisonnement laissent peu de place à l'initiative des individus et donc aux changements, comme nous l'avons vu plus haut à travers le manque d'investissement des chefs d'établissement dans la mesure notamment et les tensions relevées lorsque une nouvelle direction remet en cause les fondements antérieurs de la NVS, crées par les équipes enseignantes.

D'ailleurs, l'accentuation de la mobilité des personnels ne permet pas aux équipes de se stabiliser et donc de finaliser ou poursuivre les projets. Il nous semble sur ce point que la rigueur budgétaire est à l'origine de ce manque de stabilité et aurait tendance à limiter la portée de réalisation des changements et ceci d'autant plus que le climat général au sein du système n'est pas favorable aux changements. Le personnel éducatif se sentant méprisé, se montre peu réceptif à l'idée de faire évoluer leurs compétences dans l'optique de répondre à une logique économique et managériale qui semble les éloigner de leurs pratiques professionnelles. La pénétration de logique économique dans l'éducation est ressentie négativement et renforce un sentiment de non légitimité des réformes car les valeurs qui relèvent des connotations managériales sont rejetées par une grande partie du personnel. De ce fait, le personnel reste attaché aux références connues, par exemple aux caractéristiques de la bureaucratie, d'où le défi pour le management de modifier les mentalités.
Sans compter que la réduction des dépenses publiques vise une meilleure efficience, mais elle limite en même temps les innovations qui coûtent cher, ce qui limite les mises en place effectives et pertinentes des projets. On voit bien la hauteur des moyens injectés en Belgique pour conduire l'expérimentation relative à la NVS : un poste de coordinatrice, des concertations régulières, des activités civiques...

Un témoignage extrait d'un entretien réalisé par un journaliste auprès du sociologue M. Crozier (Dortier, 2005, pp.231-237) propose une interprétation de cette difficulté de transformation dans le secteur de l'Education nationale. La question de la formation apparaît alors comme un point clé. De son point de vue, les élites ont été formées à élaborer des solutions toutes faites, des plans d'action rationnels (ENA, Polytechnique) qui ont tendance à mépriser le travail collégial. C'est pourquoi ces élites imposent leur réforme par le haut. Or, ce sociologue spécialiste de l'acteur considère que cette méthode est inadaptée à notre nécessaire capacité d'innovation. Selon lui, l'école actuelle fonctionne toujours selon un modèle « ferryste », inadapté au contexte actuel puisque les capacités d'autonomie, d'initiative et de communication y sont peu développées. « L'école continue de proposer un enseignement fondé sur le commandement, l'accumulation des connaissances et l'apprentissage solitaire ». Même si cela ne satisfait pas les acteurs, le système est marqué par une forme d'immobilisme sans changer en profondeur alors « qu'il étouffe l'initiative et stérilise la bonne volonté des enseignants ». Il préconise donc de changer la manière de diriger cette organisation vers une logique plus démocratique qui vise l'implication des personnes et la création d'un dialogue qui fasse apparaître les oppositions et les problèmes communs au lieu de les ignorer. L'analyse du système bureaucratique de M. Crozier l'invite à préciser que c'est le système politico administratif qui est bloqué en France et que cela doit passer par une réforme des systèmes de pensée via un renouvellement de la formation des dirigeants pour impulser des dynamiques de changement. Les détournements de la NVS sur le terrain ne proviennent-ils pas en majeure partie de cette stratégie managériale qui pratique une communication unilatérale et descendante et qui ne sait pas donner aux acteurs les moyens et le temps de dialoguer ? Cette explication est-elle pour autant suffisante ? Comme l'indique Rondeau (Réal, Rondeau, Luc, 2002, p. 110), autre chercheur spécialiste des organisations, « le succès d'une transformation n'est pas qu'une question de disposition positive des acteurs concernés, il faut aussi développer les capacités individuelles et organisationnelles nécessaires à sa réalisation ».

La sphère publique française est donc marquée par une forte division des tâches, une complexité des processus de décision, la centralisation et le formalisme. Cette rigidité provoque des problèmes d'adaptation en faveur d'un management plus moderne. En réalité, le système bureaucratique constitue encore aujourd'hui le modèle dominant à travers ses règles, les normes, les procédures, et la division des activités. Toutefois, la pénétration dans le système de logiques plus gestionnaires et managériales pourrait encourager le développement de formes d'organisation plus souples ce qui créerait une forme de « coexistence de différents paradigmes structurels, avec des affrontements plus ou moins réussis, et une cohésion culturelle peu évidente... » (Bartoli A. 2009, p.278). La contradiction est encore forte dans le secteur public entre la persistance des acteurs à utiliser « des procédures bureaucratiques pour diffuser des changements supposés être managériaux » (p.329).
Les pratiques professionnelles éducatives évoluent, mais s'inscrivent au cœur d'une organisation dont la structure fonctionne toujours de manière bureaucratique. On assiste, comme le souligne J.L. Derouet (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 ». V. Troger et M. Fournier, dans leur livre *Les mutations de l'école* (2009) prolongent 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 ». Mais la résolution locale de problèmes requiert une communication entre les acteurs que le modèle structurel bureaucratique et les autorités décisionnaires ne semblent pas faciliter.

### 6.3.1.2 Une coopération non assumée par l'institution

Au niveau des freins structurels, le choix communicationnel d'annonce de la réforme nous semble constituer un autre point de difficulté dans la mise en place de la NVS que les chercheurs spécialistes des organisations peuvent nous aider à mieux interpréter.

L'héritage historique du processus de décision descendant est encore fort ancré dans le système éducatif. L'obligation légale envers les lois, liée au statut de fonctionnaire fait que les enseignants suivent généralement les directives, même si, parallèlement, les acteurs contestent les réformes comme l'analyse du processus d'introduction de la NVS le montre. Ces injonctions centralisées ne favorisent pas la consultation des acteurs pourtant essentielle à la conduite du changement. La communication dans ce secteur est donc plutôt d'ordre administratif parce que le cadre juridique est très prégnant dans ce type d'organisation. Dans le cadre de l'analyse du processus communicationnel de la NVS, nous avons tenté de mettre en évidence dans le chapitre 4, le type de communication institutionnelle définie, celle-ci a été limitée à la transmission d'une information officielle par le BO, seul mode communicationnel qui accompagne cette réforme imposée, ce qui conduit à un minimum de formalisation sur les changements et sur la démarche attendus. Ce mode d'annonce de la part des autorités ministérielles correspond au modèle de la prescription. Les autorités ministérielles ne se sont pas exprimées sur l'intérêt d'introduire une NVS dans les collèges. Par conséquent, cette information ne prend pas sens, elle n'acquiert aucune légitimité, ceci d'autant plus que la NVS ne correspond à aucun besoin potentiel sur le terrain. C'est la raison pour laquelle cette réforme engendre une grande confusion dans les esprits, car la directive est contradictoire. D'une part, les acteurs de la communauté éducative n'ont pas été consultés, d'autre part, la NVS sollicite leur coopération en interne pour construire la réforme.

Les autorités ministérielles expliquent qu'il était important de laisser les acteurs gérer la réforme à l'interne par eux-mêmes, comme les inspecteurs nous l'ont confirmé. Mais chaque direction des collèges, n'ayant pas trouvé les mots pour légitimer cette réforme, a dû choisir le légalisme pour faire appliquer la démarche en partie parce que la concertation entre les communautés était contre-productive (la polémique primant sur la construction de la réforme). Nous avons fait ressortir que la stratégie communicationnelle alors choisie par les autorités visait plus à imposer des réformes capables de modifier en profondeur les formes de professionnalités, les missions et rôles des acteurs, mais aussi les structures que simplement la gestion des incivilités. Mais le manque d'explicitation des attentes et du changement de la part de l'institution ne permet pas aux acteurs de se positionner par rapport à ce type d'attentes non dites. Ce sont les chefs d'établissement qui doivent communiquer à la communauté éducative l'information relative au BO, or ils ont eux-mêmes parfois tendance à déléguer aux enseignants et CPE les modalités de mise en forme sans avoir pris le temps d'expliquer l'état d'esprit de la réforme elle-même. La coopération forcée alors exigée ne va pas dans le sens expliqué par le Ministère, les différentes réappropriations de la réforme par les acteurs révèlent des représentations multiples, comme nous l'avons montré dans le chapitre 3.

Dans les faits, A. Bartoli constate que le changement est souvent conçu en terme technocratique (une prévision de son contenu et une mise en œuvre par procédures ou/et directives) et non en termes managérial (prise en compte des processus de ce changement) dans ce type d'organisation. Le circuit informationnel est encore trop souvent négligé dans les modalités de mise en place et l'implication des équipes (2009, pp.328-329). On peut s'interroger, en quoi une telle démarche est-elle susceptible d'encourager l'initiative autonome des acteurs comme le prétend l'institution ministérielle ?

Aux vues des réappropriations effectuées, on constate que les acteurs de la communauté éducative, plus particulièrement les enseignants et CPE deviennent co-producteurs du sens de la réforme dans chaque collège, mais le sens dépend plus du processus de ré-appropriation de la NVS de chaque

individu que du collectif. De plus, dans une majorité des cas, le sens donné est très éloigné des prescriptions affichées de départ, prescriptions peu communiquées explicitement à la communauté éducative. Le choix communicationnel écrit, même prescriptif suscite des risques d'interprétation alors qu'une explicitation orale de la réforme intégrant une clarification des attentes aurait pu réduire l'hétérogénéité des réappropriations comme cela a été privilégié dans le collège belge via la coordinatrice européenne. Le processus communicationnel de la NVS néglige les démarches intellectuelles et organisationnelles que sa mise en place aurait réclamé, laissant chacun s'informer et se former auprès des collègues, ce qui pour B. Guyot (2000), correspond à une façon de « nier l'importance et les difficultés de ces investissements organisationnels » (pp.129-142). Sans compter que les dispositifs implantés comme le BO, assurent une mise à disposition d'un ensemble d'informations à construire qui ne formalise pas les connaissances à mobiliser et la façon d'agir et qui nécessiterait un investissement sur le long terme. La mise en place de la NVS dans le collège belge prouve que l'innovation requiert une expérimentation menée sur le long terme, 3 ans.

A. Bartoli (2009) précise sur ce point qu' « il ne suffit pas d'avoir pensé le contenu d'une action (aussi pertinente soit-elle) pour savoir comment l'appliquer et quel processus adopter pour sa mise en place effective ». Nous l'avons effectivement vu avec le décret de la NVS qui spécifie des items pour construire une grille de critères mais qui pour autant donne lieu à des grilles et des fonctionnements très différents d'un collège à l'autre. Nous rejoignons cette sociologue lorsqu'elle souligne que « le pilotage du changement nécessite sa contextualisation et suppose que tant le processus que le contenu soit adapté à l'environnement particulier au sein duquel il se déroule ». A titre d'exemple, la NVS prend un sens très différent au collège Co, qui perçoit d'emblée la NVS comme une mesure indécente auprès d'un public d'élèves considéré comme très difficile à gérer, et pour le lycée privé parisien (P) par exemple, qui a toujours eu recours à l'évaluation des attitudes et pour qui la NVS constitue une officialisation d'un système qui contribue à la réputation d'excellence de ce collège.

La mise en place détournée de la NVS dans les différents collèges révèle que la sollicitation formelle de la coopération entre les acteurs pour mettre en place une réforme, ne suffit pas à créer des changements. Comme le met en valeur le sociologue P. Bernoux (2004), qui a longuement analysé le développement des formes de coopération dans les organisations, « il faut d'abord vouloir la transformation et s'en représenter la possibilité ou la souhaiter » pour la mettre en œuvre ». Selon cet auteur, « tout changement est accepté dans la mesure où l'acteur pense qu'il a des choses à y gagner, en tout cas, qu'il maîtrise suffisamment les leviers et les conséquences du changement ». C'est pourquoi la condition de réussite des transformations passe par un élargissement du pouvoir décisionnel des exécutants. Mais, la démarche participative ne peut fonctionner que dans le cas d'une volonté marquée par le groupe de réformer l'organisation.

Nous avons pu relever combien manquait, dans le cas de la mise en place de la NVS dans la majorité des collèges investigués, cette volonté marquée de la part de la communauté éducative d'intégrer cette réforme, inadaptée au problème d'incivilité. Alors que dans le collège belge, c'est la communauté éducative qui demande au Ministère l'autorisation d'expérimenter la mesure, donnant au projet une dimension inversée et particulièrement innovante, inscrit dans l'apprentissage des savoir-être liés au SCCC.

« Ainsi un changement ne peut être intégré que si les nouvelles significations proposées ont fait l'objet d'une convention, même implicite de la part des membres du système, donc d'une reconstruction des significations partagées dans leur culture organisationnelle » (Collerette dans Rondeau, 1998, p.74). Or, dans le cadre de la NVS, c'est la mise en place qui semblait l'objectif visé et non pas l'échange sur le sens de la mesure. La coopération est préconisée par les concepteurs de la démarche dans le BO alors qu'eux-mêmes ne se sont pas investis dans la démarche communicationnelle. C'est pourquoi nous pensons que l'information relative au BO sert à reporter la responsabilité sur les acteurs de terrain et à leur imputer la prise en charge des problèmes d'incivilités, le travail d'équipe étant présenté comme la meilleure solution pour endiguer le

phénomène d'un point de vue institutionnel.
La démarche technocratique traditionnelle qui consistait à vouloir faire adhérer, puis participer les acteurs à une démarche impulsée par la seule direction est très différente d'une conception qui consisterait à construire pour obtenir une adhésion et mobiliser les acteurs en créant des conditions favorables à la motivation. Il semble que pour la NVS, la première option a été privilégiée plutôt que la seconde, ce qui expliquerait en grande partie, le résultat peu concluant de l'expérience.
L'annonce de la NVS a cristallisé les tensions dans les collèges entre les différents acteurs. Les différents sens que la communauté éducative donne à la NVS sont issus d'affrontements entre deux types de communication relevés par P. Zarifian (2000). D'un côté, une communication « oppressive qui marque l'émergence actualisée de (la réforme) à travers les interprétations que la direction en propose et sur la manière dont elle joue sur le registre officieux ». De l'autre, « une communication inter-compréhensive », qui mobilise des représentations de la part des acteurs, sans que la direction n'accorde d'importance aux questions qu'ils se posent sur la réforme et sans que la direction ne propose des formes de rationalités permettant aux équipes de construire un sens à la mesure. Les divers sens octroyés par les acteurs sur la mesure sont fragiles et ne sont pas collectivement partagés » comme l'explique cet auteur quand il parle de la notion d'évènement (p.126) qui nous semble tout à fait applicable à notre objet de recherche. Le Ministère, en instaurant la NVS, a voulu modifier une modalité structurelle de l'évaluation par une fixation de la coopération non assumée dans l'application de la procédure. D'où, les complications auxquelles nous assistons pour mettre en application la démarche par les acteurs telle que le Ministère la conçoit.
Conformément à la pensée du philosophe C. Castoriadis (1990), la NVS aux vues des stratégies communicationnelles décidées par le gouvernement, nous invite à penser qu'il pourrait rechercher volontairement l'instabilité des modèles et des agencements organisationnels, conçue comme le moteur d'une radicalisation du capitalisme qui permettrait de régir autrement les hommes et les structures en les gérant par l'incertitude et non à travers la stabilité. Les changements prennent actuellement corps dans une démarche d'accentuation des tensions qui paraît dynamique et productive si l'on se base sur les évolutions qui se sont déroulées dans d'autres secteurs dans lesquels on observe une rationalisation plus vaste dans la santé, le médical, l'hôpital, les services publics en général, l'école étant en quelque sorte le dernier bastion à normaliser, avec ces spécificités et que la pratique éducative locale individualisée relève de valeurs qui, là encore, plus qu'ailleurs, peuvent résister à l'explicitation. Ces valeurs elles-mêmes étant à la fois fortement intériorisées et internalisées, d'où une disjonction entre autonomie, responsabilité et valeurs propres à la professionnalité des personnels d'éducation.

## 6.3.2 Le frein identitaire

Si l'approche communicationnelle choisie n'a pas été en accord avec le souci mis en avant de fonder cette innovation sur une participation collective de la communauté éducative au sein de chaque établissement, cette disjonction entre deux approches n'est certainement pas la seule raison du manque d'adhésion des acteurs par rapport à cette réforme.
Les différents mouvements structurels étudiés témoignent de la volonté institutionnelle de faire évoluer les formes de professionnalité comme la mise en place de la NVS le montre. Créer une nouvelle identité et une nouvelle culture commune implique évidemment, la mise en place d'une communication institutionnelle adaptée. Cela est d'autant plus important sur le plan identitaire, les valeurs et références traditionnelles des acteurs sont perturbées par ces changements structurels et pédagogiques. Mais peu d'éléments justifiant ces évolutions leur sont directement compréhensibles. Comment doivent évoluer les professions ? Vers quelles compétences ? Dans quel but ? Comment par exemple aborder la question de l'évaluation spécifique à la NVS, quand le système n'apporte pas les éléments de compréhension nécessaire ? Autant de questions sans réponses qui laissent les enseignants dépourvus du sens de l'action à mener pour appliquer cette directive.

### 6.3.2.1 La déstabilisation des identités professionnelles et l'émergence de nouvelles compétences

L'aspect culturel, étudié par des sociologues comme R. Sainsaulieu (1993) dans ses analyses organisationnelles, nous intéresse particulièrement car si certaines décisions ont du mal à s'appliquer c'est en partie parce qu'elles s'opposent à la culture et à l'identité de ces professionnels, chargées de symbolique.
L. Demailly (1991), sociologue qui a étudié la manière dont les communautés éducatives vivent les mutations scolaires, constate que la socialisation professionnelle construite par les formations initiales des enseignants « ne sont pas propres à développer les compétences que les situations pédagogiques actuelles exigent (centration sur les apprentissages, capacités organisationnelles) » et telles que nous les avons développées (pp.179-184).
Dans ce corps spécifique de métier, la « vocation » et la compétence ont de longue date été façonnées autour de l'appartenance disciplinaire et la certification universitaire » (Forquin, 1991). Les modes traditionnels de ce métier reposent à la fois sur une hyperspécialisation disciplinaire et une grande liberté de choix pédagogiques de l'autre. Les modes de production de la légitimité de l'action professionnelle se sont donc fondés sur l'autonomie et la confiance des enseignants via la transmission des savoirs à des fins civiques. Or, le Livre vert enseignant (Pochard, 2008) (Rapport 8), auquel nous nous sommes référée dans le chapitre 1 (1.2), souligne le handicap que peut représenter cet ancien mode de fonctionnement traditionnel pour affronter les mutations managériales actuelles réclamées par les instances nationales et européennes du système éducatif français.
Nous avons en effet vu dans le chapitre 4 de quelle manière l'apprentissage des savoir-être nécessitait théoriquement de nouvelles compétences organisationnelles et didactiques (pédagogie par projet) de la part des enseignants, très éloignées de leur formation de départ. Leur pédagogie est encore très axée sur la transmission des savoirs alors que l'évaluation d'un système de compétence via le SCCC réclame des dispositifs d'enseignement très différents. L'étude du cas belge témoigne d'une forte diversité des dispositifs d'apprentissage et des pratiques pédagogiques de la part des enseignants. L'activité pédagogique de solidarité en Haïti requiert une mise en situation par observation de la capacité des élèves à communiquer, s'organiser...autant de compétences nécessaires à l'apprentissage des savoir-être et des savoir-faire à l'école pour enrichir les compétences du SCCC et pour lesquelles les acteurs ont reçu une formation adaptée qu'ils expérimentent régulièrement (chapitre 5).
L'outil NVS en France est détourné vers un usage répressif à l'image d'un permis à points qui ne permet pas, par conséquent, de mesurer l'acquisition de ces savoirs spécifiques au SCCC, pour lesquels les enseignants n'ont pas reçu de formation particulière.
Nos observations montrent donc que la réflexion et la programmation pédagogique se déplacent au fur et à mesure que les changements de nature du public scolaire, l'importance accordée à la transversalité des savoirs et l'accessibilité de ceux-ci par d'autres supports que l'institution scolaire s'imposent. Mais ces changements qui rompent avec les modes de fonctionnement traditionnel et le savoir-faire des enseignants, heurtent la communauté enseignante. Par exemple, la multiplication des tâches administratives à exécuter pour évaluer l'attitude des élèves par le professeur principal qui observe et acte les attitudes pendant le cours et qui récolte les remarques écrites par l'ensemble de ses collègues pour fixer la note, remet en cause leur attachement à leur liberté d'action et de pensée au sein de la classe et à leur temps libre. Or, pour L. Demailly (1991) la transaction absence de carrière contre temps libre exerçait un bon compromis dans ce milieu.
C'est pourquoi l'auteur analyse le collège comme un système d'interactions entre acteurs sociaux, les pratiques d'enseignement, conçues comme une activité « éthiquement, politiquement et culturellement orientée, dans sa genèse et dans son sens » (pp.29-31) perdent leurs repères. D'après elle, « ces modes de production de la légitimité de l'action professionnelle, la construction du sens

des pratiques publiques et les formes de l'ordre normatif qui régissent l'action », sont des cadres essentiels pour comprendre la socialisation des agents, les micro-décisions et les négociations du travail quotidien, la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur travail.

Peut-on dans ce cas parler de malaise, aux vues des écarts entre la conception des changements et leur difficulté à opérer en réalité? Qu'est ce qui heurte réellement les enseignants ?
En s'inspirant du concept des identités au travail de Sainsaulieu (1993), L. Demailly (1991) prétend que « l'analyse du malaise enseignant renvoie aux manifestations subjectives d'une crise d'identité professionnelle par où se manifeste la déroute de systèmes symboliques qui devraient remplir, pour les individus au travail, des fonctions essentielles » (p.117).
Il nous semble que le SCCC, modèle de compétence qui vise à remplacer l'ancien référentiel de transmission des savoirs, constitue un nouveau système symbolique encore peu évocateur pour les enseignants comme nous l'avons constaté dans le chapitre 5, les multiples représentations fragmentées de ce modèle n'en facilitent pas l'appropriation. Rappelons que le SCCC est légitimé comme un nouveau socle fondateur régulateur, capable à la fois, de gérer l'échec scolaire, d'imposer progressivement un programme d'acquisition de compétences et une évaluation de type formatif, de respecter le rythme d'apprentissage des élèves. Mais les enseignants doivent, comme dans le cadre de la NVS, se réapproprier localement ce nouveau modèle sans que leur formation de base et la structure du système n'aient changé comme cela s'est fait dans de nombreux pays européens dans lesquels les réformes structurelles ont présidé au changement de référentiel scolaire. En France, le SCCC reconfigure les principes fondateurs civiques de l'école de la République, ce qui d'un point de vue symbolique est particulièrement problématique (nous y reviendrons dans le chapitre suivant). Les enseignants ne sont plus reconnus par leurs savoirs, c'est pourquoi les politiques proposent de modifier la socialisation professionnelle des enseignants en introduisant des éléments de carrière, ou en développant l'initiative. La sociologue prend l'exemple de l'avancement au mérite, qui selon elle pourrait remettre en cause l'ancienneté et l'expérience.
Un fort sentiment d'appartenance des enseignants à un corps particulier existe toujours, d'où la difficulté des équipes éducatives à adhérer à une conception nouvelle, qui bouleverse les identités construites. D'ailleurs, nous l'avons vu dans le chapitre 2, le loyalisme adopté par les enseignants vis-à-vis de la NVS, constitue un point d'ancrage très fort, malgré le scepticisme des équipes quant à la pertinence du projet. Le rédacteur du rapport Herbeuval (Annexe 16-Volume 2) reconnait d'ailleurs, comme le formule L. Demailly qu'il « n'est pas aisé d'introduire des pratiques nouvelles dans un moule réglementaire et culturel inchangé » (1991, p.53).
Pour la sociologue, cette crise correspond d'abord à « un effondrement des systèmes symboliques partagés qui assurent la défense contre les agressions et maintient l'illusion vitale nécessaire à l'exercice du métier ». Par exemple, la prise en compte des savoir-être est vécue par certains comme une remise en cause de la transmission des savoirs et globalement de la mission républicaine de l'école. Certains ont le sentiment de ne plus pouvoir transmettre des savoirs mais de réajuster leur pédagogie en fonction du désordre de la classe.
En outre, toujours en référence aux analyses de la sociologue, la « désadaptation à la réalité », c'est-à-dire l'écart entre le travail prescrit et le travail réel alimente cette crise. La nécessité de gérer des élèves au niveau hétérogène reconfigure la pédagogie en classe. Certains enseignants appartenant à des collèges difficiles passent plus de temps à gérer la discipline dans leur cours au détriment des apprentissages (Annexe 28-Volume 3-CDROM) : « *sur une heure de cours, je fais un quart d'heure de cours et trois quart d'heure de discipline* » *(Co)*. On peut comprendre à quel point la divergence entre les aspirations vis-à-vis du métier et la réalité du travail peut être perturbante, notamment pour ceux qui ont peu d'expérience. Une enseignante débutante caractérise cette situation « *je ne pensais pas par exemple que la politesse faisait partie de ce que j'allais devoir réapprendre aux élèves (...) tant d'aspects disciplinaires, il faut y être préparé, c'est difficile à gérer* » *(SVT, Ce)*. Selon J.P. Obin (2008), la première cause de souffrance des enseignants viendrait de la déception des jeunes

enseignants qui « prennent conscience de la dissociation entre un imaginaire professionnel et la réalité du métier ».
Mais on trouve aussi certains enseignants débutants qui se sentent à l'aise avec ces problématiques au collège Co, classé ZEP : « *je me sens utile et j'ai le sentiment de servir à quelque chose (...) il y a tellement d'éléments extérieurs qui font que c'est dur pour eux* » *(Espagnol)* (Annexe 28-Volume 3 CDROM). Dans les collèges les plus difficiles, les enseignants doivent donc s'adapter aux différences de niveau tout en conciliant « l'élévation générale des niveaux d'instruction et l'amélioration qualitative des acquis des élèves ». Ils « sont sommés de gérer l'affrontement entre les valeurs universelles fondatrices de l'école républicaine et les cultures locales particularistes » (Prost, 1996)

Enfin, selon L. Demailly (1991), cette crise provient également d'une image sociale de soi non gratifiante dû à un sentiment de non reconnaissance sociale. Plusieurs enseignants de collèges difficiles, à Na (Annexe 28-Volume 3-CDROM) notamment ressentent très fortement ce manque de reconnaissance de la part de l'institution à l'égard d'un métier vécu de plus en plus difficilement par les publics de professionnels concernés : « *je me sens délaissée par le haut, par le ministre, il ne me paie pas (...). Ce discours permanent de dévalorisation des enseignants... ça m'use d'entendre que nous sommes responsables de la crise française, que tout repose sur nous. Certains ministres nous méprisent et nous imputent les dysfonctionnements* » *(PP HG)*. Cette enseignante le vit d'autant plus mal qu'elle a le sentiment que les discours institutionnels sur les difficultés des enseignants à réguler certains problèmes exercent une influence négative sur l'image de l'enseignement dans l'opinion publique. Image qui lui semble déconnectée de la réalité : « *on va finir par avoir honte de faire un métier extra parce que tout le monde s'y met et personne n'a idée de ce qu'on vit, on est en situation d' « assiègement » permanent » (pp HG)*. L'hypothèse que fait L. Demailly (1991) consiste à penser que « les différentes dimensions de l'identité étant liées, la conversion technique du métier ne pourrait se faire que si elle était accompagnée d'une revalorisation statutaire et d'un sentiment de reconnaissance sociale », ce qui n'est pas le cas aux vues des témoignages exprimés dans le cadre de la NVS par les acteurs interrogés qui souffrent de ce manque de considération. Les personnels d'éducation sont sommés de revaloriser les actes civiques des élèves, relever les formes d'incivilités, prendre en compte les savoir-être, collaborer avec leurs collègues sur les attitudes des élèves... Mais les enseignants conçoivent la NVS comme autant de tâches administratives en plus à effectuer et comme un report de nouvelles responsabilités que l'institution ne souhaite pas prendre en charge. Ce sentiment est d'autant plus renforcé que la mesure ne leur apparaît pas de leur point de vue comme un remède potentiel à l'égard des problèmes d'incivilités qu'ils vivent quotidiennement. La nécessité d'un remodelage de la morale professionnelle sur la part éducative n'est pas réellement prise en charge par l'institution.
Tous ces facteurs conduisent L. Demailly (1991) à affirmer que le collège est une institution en crise profonde : « crise du mode de sélection social de l'école, du métier de l'enseignant, de la légitimité des contenus, des valeurs et du mode de socialisation scolaire ». Par crise, cette sociologue entend « une accumulation des dysfonctionnements, critiqués publiquement et reconnus par les acteurs du système et dont ne peut émerger un projet cohérent » (p.93). Mais de son point de vue, « la passion identitaire est plutôt liée au déclin des mythes mobilisateurs collectifs liés à l'état ancien des systèmes éducatifs, l'École républicaine, l'Éducation Permanente et l'Université éclairée ». Les identités sont morcelées face au risque de dé-professionnalisation du métier, la confusion des missions, des attentes des usagers et de l'institution à l'égard du système éducatif. Un témoignage d'enseignant confirme ces constats : « *il y a des contradictions entre ce que demande le gouvernement, ce qu'il attend de nous et les moyens qu'il nous donne, les règles qu'il impose. On n'a pas de visibilité, je ne sais pas comment mon métier va évoluer, je n'arrive pas à m'imaginer dans 10 ans au niveau professionnel* » *(PP Espagnol, Co).*
Elle révèle une tension spécifique à l'organisation bureaucratique professionnelle entre « deux lieux

de construction des socialisations professionnelles individuelles et donc des personnalités : la profession et l'organisation » (Demailly, 1991). C'est pourquoi une recomposition des professionnalités et des légitimités lui paraît nécessaire, mais les volontés de changement se heurtent à l'organisation bureaucratique des pouvoirs. Le principal adjoint de Li illustre ce paradoxe: « *je ne peux pas couper l'évolution de mon métier de celui de l'école, des élèves, des enseignants... tout le monde est isolé, cloisonné. C'est son côté ringard à l'école et ça la rend hermétique aux changements ».*

Dans le cadre de la NVS, on voit les mutations recherchées de cette profession à travers un décloisonnement du métier, une prise en charge collective des incivilités et de l'éducation des élèves. Ce changement induit un déplacement du cadre de référence spatio-temporel de l'acte pédagogique (avec l'introduction d'un autre aménagement de l'espace classe et un autre rapport au groupe), un affaiblissement du cadre administratif, l'émergence de tâches de gestion s'inscrivant dans une politique de gestion faisant plus référence aux modes des entreprises plus qu' à celui du service public, (Demailly, 1991, pp.120-122), autant d'éléments qui ne semblent pas avoir été soulevés ou même débattus dans le cadre de la NVS en France par rapport au cas belge.

Aux vues du discours de la directive officielle et de la stratégie organisationnelle choisie par l'institution, la NVS semble plutôt correspondre à une volonté de rétablir officiellement la prise en charge éducative des élèves par le collectif enseignant, de manière autoritaire que de comprendre les situations auxquelles les enseignants sont exposés alors que le métier connaît de véritables bouleversements, notamment dans les établissements les plus difficiles. La question du changement dans l'organisation scolaire semble réclamer une approche fondée sur la confiance des enseignants. Or, sur ce point, un des inspecteurs interrogés nous confiait la difficulté à instaurer cette confiance dans le cadre de cet entre-deux managérial qui concilie prescription et autonomie : « *Si vous faites une circulaire d'application trop détaillée, il y aura refus. On fonctionne quand même dans notre système, et ce n'est pas récent, sur la confiance. Cette confiance est très difficile à mettre en œuvre parce que si vous cadrez insuffisamment, on vous reproche ensuite d'avoir des dérives au niveau des établissement*s ».

Cette analyse montre que nos conclusions convergent avec celles de L. Demailly, selon qui, le changement relève moins d'un problème de rationalisation organisationnelle, « que d'affrontements portants sur la culture professionnelle des enseignants et l'orientation socio-politique et culturelle de l'enseignement » (1991, p. 83). Conformément à ses apports sociologiques nous pensons en effet que ce n'est pas parce que les bouleversements viennent d'en haut qu'ils ne prennent pas, mais parce que les confusions et multiples interprétations sur le sens de la NVS et du SCCC sont révélatrices de désaccords entre les valeurs sous-jacentes au SCCC et les valeurs émancipatrices défendues par une majorité d'enseignants. Il apparaît nécessaire d'obtenir « l'agencement d'un mythe et de normes concrètes des compétences des acteurs » (Demailly, 1991, pp.122-135) qui donnerait du sens et de la légitimité à des tâches, à l'image de la profession.

Dans le cas belge (chapitre 5 et Annexe 30-Volume 3-CDROM), le SCCC représente un modèle de justice et d'égalité qui prend en compte les apprentissages des élèves en fonction de leur rythme. De plus, pour l'équipe éducative, avoir la possibilité d'innover est vécue comme un gage de confiance donné par l'institution à la profession.

C'est pourquoi L. Demailly place le désenchantement des mythes à la source de la crise des identités enseignantes. Les critiques sur l'école participent « au déclin du savoir et de l'humanisme alors que les enseignants ont besoin pour conforter leur identité professionnelle d'une délégation ferme, de missions réalisables, de valeurs et de fins » (1991, p.120). Or, les témoignages recueillis sur la NVS prouvent que l'école n'est soutenue par aucune légitimité cohérente qu'il s'agisse des contenus, des normes, des valeurs. De fait, les incertitudes induisent un retrait des enseignants faisant du collège un lieu d'affrontement de groupes sociaux et professionnels déployant chacun leur stratégie propre (parent, élu, enseignant, élève...).

L'analyse de T. Lamarche, dans *Manager ou Servir*, (2011) va dans le même sens quand il explique que la « défiance », qui s'est généralisée à l'égard des fonctionnaires et du service public en général, a transformé le regard que les individus portaient sur l'action et les politiques publiques et a pu ainsi légitimé une nouvelle dynamique de gestion. Les nouvelles normes du travail, fondées sur la performance sont individualisées et font éclater la collectivité. Ce chercheur constate que cette forme de normalisation qui s'impose par des instruments « se heurte au pouvoir des professions (…) et à ses propres contradictions » (p.19).
Les services publics ont été structurés historiquement par une régulation professionnelle, mise à mal par la logique managériale. T. Lamarche pense que les professions vont devoir trouver « le moyen d'intégrer les résultats médiats, indirects à long terme » dans le domaine éducatif. Pour lui, il faut rétablir la confiance afin de contrecarrer les exigences actuelles du court terme et de la performance. Si cet objectif de long terme est réintégré, « le NMP apparaîtra comme ce qu'il est, un instrument de la défiance. Défiance des dirigeants à l'égard des salariés, défiance des élites étatiques à l'égard des organisations, défiance des hiérarchies à l'égard des usagers » (p.29).
Le sociologue D. Verba tente d'expliquer dans une interview[166] cette forme d'immobilisme de la communauté éducative dans sa manière d'appréhender le changement. Selon lui, « l'Ecole française est en effet un espace d'éducation, mais surtout d'instruction au service d'une idéologie. Elle a donc gardé une capacité militante qui interdit aujourd'hui encore toute évolution significative (…). Nous avons trop tendance à juger une politique sur des préjugés idéologiques ce qui débouche sur des affrontements stériles ». Nous nous sommes également entretenue avec ce sociologue (Annexe 19-Volume 2), lors de cet entretien il soulignait que la résistance chronique des enseignants s'explique également par la politique menée par le gouvernement de N. Sarkozy (2007-2012), « hostile à la fonction publique ». « Le corps professionnel a une posture d'opposition au gouvernement actuel (…) dans ce contexte, ces deux identités se confrontent, se frottent l'une à l'autre et n'arrivent pas à s'entendre ».

Nous devons retenir des analyses faites ci-dessus, sur la recherche des causes d'une traduction non aboutie de la NVS et d'une application non innovante de la mesure deux éléments principaux. D'abord, la persistance d'un modèle traditionnel de fonctionnement et de valeur ne favorise pas la conduite du changement. Ce fonctionnement traditionnel persiste en raison de l'inscription de cette réforme dans une organisation dont les fondements reposent toujours sur une base bureaucratique, alors que la réforme prétend pouvoir supplanter cette organisation par une organisation flexible (gestionnaire et participative). L'application de la logique bureaucratique et traditionnelle du système conduit à une démarche qui annihile toute approche participative, le projet de la NVS ne peut alors répondre à de telles attentes.
Mais il faut aussi retenir des analyses des chercheurs que la « non prise en compte » du facteur identitaire rend très problématique l'appropriation de cette innovation. En effet, l'institution ministérielle, en tant qu'initiatrice du changement, ne prend pas en compte la manière dont ceux qui en ont la charge perçoivent l'ensemble des transformations que ces évolutions impliquent. Les mutations en cours remettent en cause les références instituées, en particulier celles concernant l'identité et la légitimité professionnelle des enseignants, ce qui pousse ce corps professionnel à se questionner mais aussi à se préserver. L'imposition règlementaire des changements qui vise la modernisation du service public a tendance à exclure la nécessité de reconstruire un système de valeur adapté à l'exercice de ce métier et qui lui donne sens. De plus, le fait de reporter au niveau des établissements le choix des critères et la conduite du changement sans accompagnement rend difficile l'application de la réforme.

166 JARRAUD, François, (15 Mars 2007), « Violence et échec scolaire : démission des parents », in *site de l'observatoire des inégalités*, Entretien avec VERBA Daniel, sociologue
http://www.inegalites.fr/spip.php?article554&id_mot=28

## Conclusion du chapitre 6

La tension repérée dans ce chapitre entre un modèle prescriptif et un modèle collaboratif est révélatrice de la phase d'entre-deux actuelle dans le système éducatif, période de transition qui marque le passage d'un modèle bureaucratique à un nouveau modèle de management public.

Comme nous l'a expliqué R. Normand au cours d'un entretien (Annexe 18-Volume 2) ces mouvements sont encore instables, « on est encore dans l'utilisation du vocabulaire traditionnel d'administration publique et les acteurs de terrain n'ont pas épousé le nouveau paradigme du nouveau management public, cependant le mouvement est là. Au niveau de l'établissement scolaire, pour le moment, on ne le ressent pas parce que c'est une évolution qui va se faire sur 15 ou 20 ans, on verra les effets à terme, sur les pratiques, le statut, la carrière, l'évaluation de l'enseignant ».

Dans cette période intermédiaire plus ou moins longue, l'on assiste à la concomitance entre d'un côté, une bureaucratie critiquée et présentée comme inflexible, mais persistante au sein de cette organisation publique. De l'autre, la crise de l'Etat providence et de sa capacité à répondre aux besoins des usagers, en particulier sur le plan de l'échec scolaire, qui participe à la nécessité d'introduire un autre type de management.

Ainsi, le travail de terrain conduit, qui réclamait plusieurs niveaux d'analyse nous permet de valider la première hypothèse de notre recherche. Nous avions en partie, dans le chapitre 1 (1.2), pu constater que « *la décision concernant la NVS, s'inscrit dans la politique ministérielle, en vue de renforcer l'existence de collectifs d'enseignants et de responsables administratifs jouissant d'une certaine autonomie locale et mettant à profit les modes de communication et d'information qu'ils sollicitent pour engager des modes relativement poussés de coopération et définir des politiques d'établissement, et spécifiquement pour la NVS définir un indicateur de mesure pour évaluer les élèves, la directive n'imposant pas une grille nationale nécessite de fait des ajustements locaux ».*
Les conclusions de nos enquêtes de terrain, conduites dans le chapitre 3 corrélées aux interprétations de chercheurs spécialistes des politiques publiques et des organisations nous ont permis de prendre de la hauteur, nécessaire à la validation de la seconde partie de notre hypothèse : « *cette pratique, nouvelle en France, met en concurrence deux logiques, au sein même du système éducatif : celle, prescriptive et informationnelle, de la hiérarchie traditionnelle reposant sur des circuits informationnels verticaux et celle, participative et communicationnelle, de l'autonomie et de la décentralisation des collectifs locaux. Logiques elles-mêmes révélatrices de la coexistence de deux approches managériales au sein du système éducatif aujourd'hui ».*
C'est grâce à l'analyse des écarts entre d'un côté, les attentes managériales de la réforme, légitimées dans les discours institutionnels du chapitre 1 et de l'autre, la manière dont les acteurs de terrain, dans le cadre de la NVS, n'ont pas pu les mettre en application (chapitre 3), que nous avons pu constater la concomitance de deux modèles managériaux dans le système actuellement.

Cette cohabitation des modes de gestion différents cristallise des tensions entre les acteurs et modifie le fonctionnement de cette organisation. De fait dans le secteur de l'Education nationale, de nouvelles caractéristiques de changements s'insinuent dans le fonctionnement et les pratiques mais se réalisent plus difficilement dans la structure de l'organisation elle-même. L'argumentation menée dans ce chapitre nous aura permis d'avancer l'idée qu'au-delà des problèmes organisationnels liés au système éducatif français, l'absence de considération et d'explicitation ministérielle des nouvelles valeurs auxquelles réfèrent les changements attendus dans le cadre de la NVS, inscrite dans un cadre de changement plus global encore au niveau éducatif et structurel, freine la possibilité

pour les acteurs de comprendre et d'adhérer aux mutations demandées. L'objet de notre dernier chapitre va consister à comprendre dans quelle mesure la NVS remet en cause, au-delà du mode de management traditionnel, les missions civiques de l'école à travers l'introduction d'une logique de type industrielle à l'encontre des valeurs défendues par les défenseurs du service public.

# Chapitre 7

# Vers un nouveau compromis démocratique pour l'école?

Ce dernier chapitre questionne la NVS d'un point de vue plus global, nous tenterons de resituer les enjeux relatifs à cette réforme en partant des logiques fondatrices de l'école (civique, domestique et industrielle) et en revisitant les mutations engendrées depuis le temps de la contestation du système éducatif des années 1964-1984 en France. La recherche conduite nous a permis de dévoiler différentes représentations et visions de l'école à partir de la question de la NVS et de révéler comment les acteurs cherchent à dépasser les tensions entre ces différentes logiques et de quelle manière ils recherchent de nouveaux compromis démocratiques permettant de dépasser les conflits entre partisans de l'égalité (l'éducation pour tous) et ceux de l'efficacité. La difficulté actuelle à concilier ces logiques différentes est explicitée par J.L. Derouet (1992, pp.54-56) « l'école doit à la fois être juste dans le registre civique, en ouvrant des possibilités de mobilités sociales liées au mérite, et ajustée dans le registre de l'efficacité, en fournissant les cadres nécessaires au développement économique » et de surcroît en évitant une augmentation constante du budget de l'Education nationale. Les mutations observées dans le cadre de la NVS sont d'ordre idéologique, politique, éducatif, institutionnel, structurel, elles conduisent à redéfinir les notions d'égalité, de justice sociale, d'efficacité sur lesquels l'ensemble des acteurs concernés s'interroge. Quelle est la place de l'école dans l'espace public actuellement? Doit-elle répondre aux seuls enjeux économiques, et viser à former essentiellement des compétences utiles dans un contexte de compétitivité mondiale ou doit-elle continuer à privilégier les enjeux éducatifs et sociaux, en restant attentive à la construction des adultes de demain ?

Pour mener notre réflexion nous nous réfèrerons, à la fois, aux travaux effectués par les conventionnalistes auxquels appartiennent des auteurs comme L. Boltanski, L. Thévénot et J.L. Derouet et aux recherches effectuées par les chercheurs appartenant au Séminaire Industrialisation de la Formation « SIF » pour discuter la notion de compromis démocratique.

Les conventionnalistes (Boltanski, Thevenot, 1991), comme nous l'avons noté dans les chapitres précédents (3 et 4), partent de l'analyse des représentations des acteurs apportent des éléments essentiels à la compréhension des polémiques engagées autour du système éducatif. L'utilisation de leurs travaux nous permet de relier les points de vue idéologiques et les stratégies poursuivies par les acteurs que nous avons interrogés, et de mieux saisir les visions sociétales portées par chacun d'eux.

En effet ces auteurs ont conduit plusieurs recherches en faisant porter leur intérêt sur la manière dont les acteurs interprètent le monde social. Leurs travaux leur ont permis de dégager plusieurs types de monde : le monde de l'inspiration, le monde domestique, le monde de l'opinion, le monde civique, le monde industriel, le monde marchand ou le monde connexionniste.

J.L. Derouet, dans *Ecole et Justice* (1992) s'appuie sur les travaux conduits par L. Boltanski et L. Thévenot et identifie au sein de l'école trois courants principaux : la « logique civique », au fondement de l'instruction publique telle qu'elle est définie en France, est tournée vers la formation du citoyen ; « la logique domestique » concerne davantage l'épanouissement des personnes; la « logique industrielle » s'affirme ces dernières années et tente de rendre le secteur éducatif plus efficace, à travers l'introduction d'une nouvelle organisation et d'une logique gestionnaire. Notre questionnement dans ce chapitre sera le suivant : En quoi et comment les fondements initiaux du champ éducatif et le rapport de ce champ aux champs politique, culturel et social sont-ils aujourd'hui questionnés ? Quelles sont les ruptures en termes de valeurs qui expliquent les mutations successives du système éducatif? Que révèle la réforme de la NVS que nous avons analysée ?

Ces questions nous obligent à expliciter ce que recouvre le premier compromis démocratique fondateur de l'école au 19ième siècle afin de mieux saisir de quelle manière ce modèle a été ultérieurement questionné et est questionné actuellement. Notre objectif vise davantage à nous réapproprier certaines des analyses conduites par les membres du SIF, concernant la structuration du modèle éducatif et son évolution dans le temps, le rôle des acteurs dans la conduite du changement. En effet, ces approches centrées sur la question industrielle sont convergentes avec les nôtres dans la mesure où dans les deux cas il s'agit de comprendre pourquoi plusieurs réformes depuis les années 60 cherchent à rendre l'enseignement plus efficace, en introduisant des innovations technologiques et/ou pédagogiques. Ainsi, comme nous l'avons constaté, la NVS, inscrite dans le SCCC, nouveau référentiel scolaire fondé sur la gestion des compétences, a été conçue pour faire évoluer le système éducatif, l'approche par compétences change le contenu des savoirs, la spécificité du processus d'apprentissage et le rôle des enseignants comme des enseignés. En ce sens, elle participe de la recomposition des logiques fondatrices qui encadrent l'école en remettant en cause le compromis antérieur fondateur de l'école, à savoir le modèle d'instruction transmissif. La notion d'efficacité semble donner une place plus grande à la logique industrielle et redéfinir le positionnement et le sens des autres logiques fondatrices de l'école. Avant de revenir sur les changements observés dans le cadre de la NVS et du SCCC et afin de mieux cerner les évolutions actuelles de la « logique industrielle » dans le secteur éducatif nous reviendrons sur les analyses conduites soit par des membres du SIF, soit par des chercheurs qu'ils ont convoqués pour approfondir leur problématique. Le premier modèle industriel d'éducation est caractérisé par l'enseignement simultané, celui-ci a concilié pendant plus d'un siècle une logique politico-philosophique et une logique économico-industrielle qui sont au fondement du compromis stabilisateur de 1870 à 1950 environ. Il nous semble important de préciser ce qui caractérise ce modèle pour mieux comprendre les mutations qui s'instituent actuellement, les nouvelles références concernant la place de l'éducation et de la formation dans la société que nous avons pu dévoiler à partir de l'analyse de la NVS correspondent-elles à un primat du « monde industriel » sur le « monde civique » ?

P. Moeglin, créateur du SIF en 1991, explique dans un livre récent (2006, p.122) « l'importance de la logique politico-philosophique » au moment de la création de l'école de la république, celle-ci doit favoriser l'intégration nationale, autour des idées des Lumières et donc l'égalité des chances. Il s'agit donc d'apporter alors un enseignement commun à tous d'où le choix de l'uniformité des services. Si l'émancipation de chaque individu est mise en avant, l'école devenant un bien commun, une des finalités recherchées est de construire l'unité culturelle de la nation afin d'assurer la stabilisation socio-politique. C'est une conception « durkeimienne » de l'éducation qui est privilégiée à cette époque, l'école devient garante de la socialisation, ce qui est recherché est l'inculcation des normes, des règles et des valeurs définies par l'Etat, ce qui correspond à ce qu'on nomme la citoyenneté.

Ce premier modèle se définit également par une logique économico-industrielle, caractérisée par un enseignement collectif et simultané, standardisé dans ces programmes et procédures, impersonnel et unidirectionnel. Cette logique repose sur la rationalisation des tâches, la péréquation des moyens et des économies d'échelle, c'est pourquoi il correspond à un premier modèle industriel comme le précise P. Moeglin et les membres du SIF. L'école s'est inspirée du mode de fonctionnement industriel en proposant une « organisation pédagogique, efficace et rationnelle » comme en témoigne par exemple la standardisation administrative, l'organisation de masse, la codification et la normalisation des tâches, les investissements financiers, techniques et logistiques (Bouquillon, Combès, 2007, p136). Pour P. Moeglin (2009, p.278) « la rationalité productive régissant l'atelier, la manufacture puis l'usine vient donc, dans l'éducation, s'ajouter à celle gestionnaire, de l'hôpital et du régiment. A ceux-ci, l'école emprunte leurs techniques de maintien de l'ordre, mais à l'industrie, elle est redevable des manières d'organiser les tâches en vue de la production ». La transmission des savoirs et l'orientation des comportements visent au 19ième siècle à répondre aux exigences d'un

système productif prescriptif, la distinction entre les filières assure la sélection entre ceux qui deviendront des ouvriers et ceux destinés à être cadres. Le compromis qui s'effectue à ce moment-là consiste à adopter le mode de fonctionnement issu de la division du travail et du contrôle de la production de l'atelier dans l'école tout en instaurant un ordre « coercitif » et un modèle « normalisant » « pour faire face aux exigences d'une gestion de masse : motivation, évaluation... ». L'industrialisation éducative est donc née moins pour des raisons économiques que pour des raisons de maintien d'un ordre social et politique d'après les analyses de l'auteur.

Aujourd'hui, les auteurs appartenant à ce courant, comme Y. Combès, ou P. Moeglin, caractérisent le contexte actuel par la difficulté à concilier ces deux logiques, de nouveaux référents sont mis en place qui marquent la prééminence de la logique économico-industrielle par rapport à la logique politico-philosophique (Bouquillon, Combès, 2007, p.136). Selon ces auteurs, l'éducation est marquée par un phénomène de ré-industrialisation plus que d'industrialisation, l'organisation rationnelle ayant pénétré ce secteur depuis la fin du 19$^{ième}$ siècle.

Comme nous l'avons souligné, la NVS est inscrite dans un nouveau référentiel, nommé référentiel de compétences, nous avons tenté d'analyser en quoi celle-ci marque une rupture par rapport aux référents jusqu'ici en vigueur. Dans ce chapitre, notre objectif consiste à expliciter comment et pourquoi la logique de système relative à la logique de service public qui a dominé tout le 20$^{ième}$ siècle entre en confrontation avec une nouvelle logique tendancielle, de type industriel, reposant en particulier sur un nouveau compromis démocratique. L'apport des recherches citées devrait nous permettre de comprendre la prééminence actuelle de la logique d'efficacité qui contribue à la désagrégation de la logique civique et qui modifie également le rapport entre logique civique et la logique domestique et donc le système de valeurs défendues par un certain nombre d'acteurs pour l'école aujourd'hui. Ainsi les valeurs au fondement de la rationalité d'efficacité entrent en confrontation avec celles défendues par les acteurs voulant préserver une école de service public.

Nous reprendrons les analyses que nous avons réalisées à propos de la NVS qui permettent de mettre en évidence les éléments de débats nationaux et européens et des débats internes au système éducatif français, les questions suivantes nous permettront d'élargir la perspective d'analyse : Quelles transformations du système éducatif visent les instances nationales et européennes? Dans quelle mesure les discours institutionnels que nous avons analysés peuvent-ils être associés à des intérêts de pouvoirs? Et lesquels ? Quels sont les effets de ces changements sur le compromis fondateur de l'école ? Les apports des chercheurs, soit conventionnalistes, soit spécialistes des enjeux relatifs à l'industrialisation de la formation devraient nous permettre d'approfondir notre approche.

Ce dernier chapitre devrait apporter les arguments pour répondre à l'hypothèse suivante, « *il nous semble possible de tenir la généralisation de la note de vie scolaire pour un vecteur potentiel de redéfinition de la mission éducative et civique. Cette disposition constitue, sinon une véritable innovation dans l'organisation des établissements, du moins un facteur de transformation, notamment dans l'approche de l'évaluation, dans les formes de coopération mais aussi dans les formes de professionnalités.*

*La question serait alors de savoir dans quelle mesure la NVS serait, dans sa conception ainsi que dans son application, investie par des catégories d'acteurs désireux d'orienter les nouvelles formes de régulations scolaires qui s'inscrivent plus largement comme symptomatique de la volonté gouvernementale à l'origine de cette mesure, qui vise la convergence et l'uniformisation des systèmes éducatifs européens, volonté au cœur des débats politiques, éducatifs, structurels et sujet à polémique quant à la reconfiguration d'un nouveau compromis démocratique*.

Notre argumentation répondra successivement aux trois questions suivantes :

En quoi le dispositif de la NVS, favorise la pénétration de nouvelles normes dictées par la volonté de redéfinir la mission éducative et civique en imposant au système éducatif une politique de résultat qui vise à modifier les formes d'évaluation afin de bousculer l'état d'esprit de la fonction publique, voire à prescrire les nouvelles normes appliquées dans les secteurs productifs depuis les

années 90 ?
En quoi la redéfinition de la mission éducative et civique; telle qu'elle est conçue dans le SCCC et la NVS renvoie à une nouvelle forme de régulation du système éducatif fondée sur une logique de la demande, qui met en avant de nouveaux principes, celui d'autonomie au sens anglo-saxon et de responsabilité individuelle qui demandent aux professionnels l'application de normes de coopération et de compétitivité correspondant à un mouvement « néo-industrialiste ».
Dans quelle mesure l'analyse approfondie de la volonté de changement des valeurs au sein du système éducatif révèle la portée du débat sur le rôle de l'école au sein de la société aujourd'hui et sur le compromis démocratique recherché ?

## 7.1 Le système éducatif soumis à la mesure économique

Au premier abord, la NVS, au niveau de sa conception institutionnelle, réfère plus aux aspects politico-philosophiques qu'économico-industriels par rapport au fonctionnement du système éducatif, puisque cette note vise à juger le comportement des élèves. Le chapitre 6 nous a permis de comprendre comment un équilibre avait été trouvé entre ces deux logiques pour assurer la gestion de l'éducation de 1870 à 1960. La crise de ce modèle fondé sur la recherche de l'égalité des chances a favorisé la recherche d'un nouveau compromis quant au rapport à ce qui est considéré comme « juste » dans une société en matière d'éducation. Ce nouveau rapport admet l'introduction d'une logique de « différenciation maîtrisée » au sein de l'école, le slogan qui prédomine n'est plus « la même école pour tous », mais « une école qui s'adapte aux potentialités de chacun », comme nous l'avions déjà souligné dans le chapitre 4. Ainsi, l'introduction du SCCC met en avant le respect du rythme d'apprentissage de chacun. Or, cette logique de différenciation, rendue possible par une plus grande autonomie de gestion des acteurs (chapitre 6) participe de la remise en cause de l'idée antérieure et modifie la manière de penser ce qui est juste. De ce fait, les références proposées ne se réfèrent plus à celle de l'égalité des chances, ni à celle de la période critique des années 1964-1984 pendant laquelle les acteurs prenaient acte de l'échec de cet objectif, mais davantage à des références propres au monde de l'entreprise, du marché et de la logique de la demande (Derouet, 1992, p.60). En quoi les discours et mouvements globaux observés dans le cadre de la mise en place de la NVS sont-ils révélateurs de l'introduction de nouvelles références qui diffèrent de l'ancien compromis démocratique au fondement de l'école, et qui semblent privilégier le modèle économico industriel?

### 7.1.1 Introduction insidieuse d'une logique de marché dans le système de formation et d'éducation

L'analyse des discours institutionnels nationaux et internationaux qui président à la mise en place du socle commun révèle l'utilisation, par le système éducatif français de nouvelles références plus globales et unifiées, propres au système économique, ces références sont instituées par des instances de régulation telles que l'OCDE, l'OMC ou la Banque Mondiale. Depuis le traité de Rome[167] (1957), c'est une Europe économique qui s'élabore. Les discours portés sur « la société de la connaissance » à Lisbonne en 2009[168] s'inscrivent dans une tentative de transformer le champ de la connaissance et de la formation dans son ensemble.
T. Lamarche (2006, p.17) s'intéresse à la pénétration des valeurs portées par ces instances

167 *Traité de Rome*, (1957), Site de l'Union Européenne
http://www.touteleurope.eu/fr/organisation/droit-de-l-ue/les-traites/presentation/les-traites-de-rome-1957.html
168 *Traité de Lisbonne*, (2009), Site de l'Union Européenne
http://europa.eu/lisbon_treaty/take/index_fr.htm

économiques dans le système éducatif, l'objectif des modes d'évaluation mis en place consiste à identifier d'une part les besoins futurs des pays d'Europe en termes d'emplois. A travers la mobilisation du savoir, de l'éducation et de la formation professionnelle, est visée d'autre part la création d'un secteur industriel des services de formation. « C'est à une offre de service que s'adressent alors entreprises et ménages, portés par la recherche des conditions de l'échange international de services éducatifs ». Par exemple, de plus en plus de projets, sont soutenus idéologiquement par des industriels, qui cherchent à développer les Tics dans le secteur, mais aussi par des instances de régulation européennes, qui optent pour une libéralisation des services de formation et de l'éducation et la création d'un marché, alors que ce secteur était jusqu'ici protégé par des régulations publiques. A titre d'exemple, les travaux de l'Agence Générale sur le Commerce des Services et de l'Organisation Mondiale du Commerce (AGCS au sein de OMC) ont mis en place des négociations concernant les conditions de la construction de marché pour des biens habituellement non marchands comme l'éducation ou encore la santé (Lamarche, 2006, p.12). L'industrie de la connaissance, dont se revendique nombre d'acteurs industriels ou politiques en France, témoigne aussi de ce type d'attentes. La formation doit donc favoriser le progrès et Y. Combès, spécialiste de l'industrialisation de la formation, notait dès le début des années 1990 que « le savoir devient l'objet d'une production réglée sur le modèle performatif de l'action instrumentale » (1993, p.42), ce qui accroît le poids des industriels sur les décisions concernant les évolutions du secteur. Cette conception néo libérale du marché de l'éducation exerce une pression accrue sur le système de formation. T. Lamarche (2006, p.20) constate en effet que « la construction d'une logique de prestation de service en éducation […] transforme la notion de production d'éducation » au profit de parcours individuels comme nous l'avions souligné dans le chapitre 4 à travers la valorisation de la notion de capital humain. Ainsi, conformément aux analyses de P. Moeglin « à un régime productif fondé sur les économies d'échelle et la production taylorienne de biens standards doit se substituer un système faisant appel aux économies de variété, orientées sur la production de biens et services diversifiés et exigeant la formation d'une main d'œuvre hautement qualifiée et flexible ». Pour ce chercheur, ces références industrielles cherchent à « réconcilier, au nom du dogme émancipateur, un projet philosophique - la fin du travail aliénant -, une visée économique - la relance d'une activité industrielle échappant à la concurrence des pays émergents - et un programme politique -un nouveau pacte entre citoyens autonomes - ». Selon lui, la formation tout au long de la vie promue par l'OCDE témoigne de ce mouvement « post-industrialiste » (2009, p.277).

Quoique le secondaire soit moins concerné que la formation ou l'université, les préconisations du Ministère témoignent de la pénétration de la sphère économique et industrielle en son sein. La logique de construction de parcours individuels de formation est révélatrice du souci politique de créer les conditions d'un nouveau cadre d'orientation, conforme au marché de l'emploi « européen » et au nouveau pacte entre citoyens autonomes recherché. A ce titre, la NVS, en tant que compétence civique, correspond à ce double objectif.

Les instances internationales de régulation œuvrent donc progressivement à la transformation du système éducatif (chapitre 4) et mettent en avant d'autres visions de l'éducation et mode d'organisation mis en place dans d'autres pays d'Europe. Ces discours, qui ne sont pas pour autant univoques en fonction de ceux qui les prononcent, visent d'autres perspectives d'évolution sur le plan managérial et éducatif, sur celui de l'acquisition de connaissances et de compétences nouvelles, celles-ci étant considérées au niveau européen comme « l'un des principaux défis politiques à relever » à des fins de compétitivité, vers une société de la connaissance[169] (pp.19-23) Ces discours idéologiques sont portés par des consultants, des représentants réunis par la Commission européenne qui parlent en termes de nécessité d'adaptation face aux évolutions structurelles. Leurs discours ont d'ailleurs été facilités par les critiques liées à l'inefficacité du

169 *Construire la société européenne de l'information pour tous, Emploi & affaires sociales* (1997), Office des publications officielles des communautés européennes, Rapport CEE, 74 pages

modèle d'égalité des chances en France. Ainsi, les termes qu'ils emploient, comme « capital humain », « compétitivité », « responsabilité individuelle », « compétence », « formation tout au long de la vie »…notions largement explicitées dans le chapitre 4 (4.2), prouvent que le secteur de l'éducation est invité à entrer dans une société engagée vers la recherche de la performance tant pour les organisations que pour les individus. Ces termes transforment le contenu même de la notion de formation renvoyant à la construction d'aptitudes au travail ou à la citoyenneté, mais ce dernier terme change de sens : le pacte entre citoyens autonomes n'ayant pas la même visée que le mouvement émancipateur porté par l'école laïque. Rappelons par exemple que le capital humain vise à orienter « la conduite individuelle vers le développement du potentiel économique de chacun » (chapitre 4).
La réappropriation dévoyée du SCCC en France, qui ne porte pas en lui le germe d'un projet pédagogique innovant pour l'instant, constitue un autre exemple éclairant, car il semble davantage instaurer de nouvelles formes de normalisation scolaire comme la responsabilité individuelle et l'employabilité future des élèves. En quoi le SCCC induit une manière radicalement différente de gérer l'organisation du système scolaire ? Si les questions de la définition des enseignements (savoirs) et des pratiques pédagogiques sont discutées, le souci premier semble être surtout la gestion financière et managériale. C'est dans ce contexte que les institutions internationales augmentent les pressions sur les systèmes éducatifs, les investissements éducatifs étant pensés en fonction de la crise budgétaire et pour favoriser la « recomposition » de l'action publique. Cette conjoncture légitime la pénétration de logiques économiques en éducation, l'évaluation comptable est alors au service d'une logique de rationalisation des choix budgétaires. L'intégration d'acteurs économiques dans le secteur éducatif favorise l'introduction de nouvelles normes gestionnaires structurant l'ensemble de la société vers l'idée de constitution d'un éventuel nouveau marché. En quoi la NVS est-elle révélatrice de ces nouvelles références liées à la mesure ?

### 7.1.2 Quand la notion de mesure pénètre dans l'école…

La recomposition de l'action publique a privilégié une dynamique de décentralisation favorable aux acteurs locaux, il est attendu de l'autonomisation des établissements une meilleure adaptation du programme scolaire au public et un traitement plus efficace des incivilités. Le système éducatif utilise le SCCC ou des dispositifs comme la NVS pour faire évoluer la manière de considérer le service à rendre, la politique de différenciation engagée, fondée sur le projet personnel de l'élève, introduit d'autres références politico-philosophiques, qui peuvent remettre en cause l'idée de justice, telle que considérée antérieurement. On pourrait citer à titre d'exemples, la création des ZEP ou encore la dé-séctorisation de la carte scolaire qui pourrait, au sens de J.L. Derouet (1989) proposer une offre scolaire adaptée comme cela a lieu en Angleterre. Soumis aux exigences de la concurrence, les établissements doivent désormais promouvoir leurs projets, leur offre scolaire et sont jugés sur les résultats alors que certaines informations, liées à ces résultats, ne sont pas rendues visibles comme le recrutement social par exemple. Pourtant, un collège composé d'élèves en difficulté dont les résultats progressent pourrait s'avérer plus performant qu'un bon collège dont le recrutement social concernerait surtout des familles aisées, au capital social et culturel avantageux. Dès lors que les familles ont le choix de leur établissement, ce choix se fait au détriment des collèges les plus stigmatisés qui perdent leurs effectifs des classes moyennes comme nous avons pu le constater dans un collège difficile de la région de Limoges (Annexe 28-Volume 3). La dé-sectorisation a donc pour effet d'accroître les inégalités, les ZEP regroupant les élèves les plus pauvres là où les milieux les plus aisés jouissent d'un nouveau droit, celui de pouvoir choisir des établissements dits « d'élite ».
Cette mise en compétition est également alimentée par l'exigence croissante de statistiques et de procédures d'évaluation, qu'impose le nouveau management public fondé sur une logique gestionnaire. Ce nouveau principe régulateur est illustré à travers le passage de la recherche de

moyens à l'obligation de résultats, au fondement de la LOLF dans les collèges. En rendant compte du niveau d'incivilités et de civisme des élèves pour chaque collège dans le bulletin, la NVS s'inscrit dans une démarche de performation des résultats au niveau des établissements. Les personnels d'éducation doivent rendre compte de la prise en charge éducative des élèves par une note chiffrée qui compte dans la moyenne et pour le brevet, auprès de l'institution. D'où la question suivante : quel est l'objectif de cette note et comment l'esprit de calculabilité introduit de nouvelles références dans le monde scolaire.

Comme nous l'avons vu dans les chapitres 4 et 6, les différents niveaux d'action de l'école s'inspirent de plus en plus du modèle entrepreneurial (gestion par projet, pratiques d'évaluation répondant au principe d'efficacité, pratiques d'enseignement adaptées à la demande et au niveau du public) comme J. Deceuninck le constatait lui-même dès 1993. Y. Combès (1993, pp. 42-43) précisait à la même époque : « l'idée de la « performativité » nécessaire de la formation, avancée sous couvert de modernisation, s'appuie sur la propagation de la pensée managériale dans le champ éducatif, pensée qui, sous forme idéologique et pratique, agit dans le sens d'une instrumentalisation en vue d'optimiser le marché éducatif ». Cette idée s'appuie selon elle sur des outils de gestion comme l'évaluation purement managériale « qui mesure l'efficacité de chaque établissement scolaire ». Ainsi, « la mesure scientifique et statistique tente d'assurer la gestion du système éducatif dans son ensemble ».

La notion de « mesure » semble donc s'imposer comme une référence au niveau des établissements, nous avions à ce titre postulé l'idée selon laquelle il était sans doute possible que la décision du Ministère d'introduire une NVS s'est imposée à cause des « mauvais » résultats établis par les instituts de mesure internationaux (enquêtes PISA) quant aux performances médiocres des élèves français. Ces enquêtes, instaurées en 2000 et auxquelles participent aujourd'hui plus d'une centaine de pays visent à évaluer les connaissances et les compétences des élèves en lecture, mathématiques et sciences. R. Normand[170], dans un article de presse décrypte l'enjeu de ces comparaisons internationales conduites par l'OCDE, selon lui, elles reposent sur le postulat suivant : « les compétences de base sont des indicateurs de la productivité des systèmes éducatifs ». Or, pour l'OCDE, la qualité de l'éducation, mesurée par ces enquêtes est essentielle à la croissance économique. PISA compare l'efficience des systèmes éducatifs en croisant les dépenses d'éducation avec les résultats liés aux performances des élèves sur les compétences de base et identifie les facteurs pouvant expliquer les différences entre pays par le biais de questionnaires, afin d'améliorer la performance des systèmes éducatifs les moins efficaces. La France, située dans la moyenne des pays de l'OCDE, sans réelle progression depuis les années 2000, révèle une « équité » insuffisante. Par ce terme, on entend « la capacité du système éducatif à compenser les handicaps des élèves en difficulté compte tenu de leur origine sociale ». Or, ce principe d'équité est essentiel pour l'OCDE qui promeut une amélioration de tous les systèmes éducatifs au bénéfice des plus défavorisés, qui selon eux « ne se fait pas seulement en dépensant davantage ». La Commission européenne a utilisé ces enquêtes pour intégrer les compétences clés du SCCC dans un ensemble d'indicateurs de mesure de l'efficacité, de l'équité et de la qualité des systèmes éducatifs européens. Ces indicateurs visent un processus d'harmonisation des politiques d'éducation en Europe. Pour l'OCDE, PISA constitue un outil unique pour situer le niveau de performance des élèves de chaque pays et doit permettre aux élèves en difficulté de combler leur retard. Évidemment l'apport de cet outil dépend de l'usage qu'en font les pouvoirs publics. Or en France, cet outil est peu pris en considération d'après l'article.

Nous constatons que le champ éducatif est soumis actuellement à diverses injonctions qui introduisent de nouveaux modes de fonctionnement basés sur l'idée de calculabilité. Cet esprit de calcul oriente une logique de gestion organisationnelle et managériale pour répondre aux besoins du système productif international. Le Conseil européen, tenu à Lisbonne en mars 2000[171] justifie le

170 NORMAND, Romuald ; HUGONNIER, Bernard, (2008), « Que valent les comparaisons internationales sur l'école? » *in revue US magazine*, supplément N°661 du 5 janvier 2008

171 *Vers une Europe de l'innovation et de la connaissance*, Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (mars 2000),

recours à ce type de procédures pour rendre l'offre de formation efficace et assurer une utilisation optimale des ressources mises en œuvre dans l'investissement en capital humain. C'est pourquoi, nous avançons l'idée que le paradigme de l'efficacité dans le secteur éducatif est directement lié aux enjeux économiques futurs de la société industrielle qui impliquent un haut niveau de formation des individus. Comme le formulent les chercheurs auteurs de *La Nouvelle école Capitaliste* (2011) : « la logique de compétence, intégrée dans la culture de résultat est une pièce maîtresse de la réforme managériale » (p.212). Comment dans ce cas concilier souci de performance du système et souci d'équité si l'augmentation des moyens ne rend pas le système plus efficace en termes d'équité ? Le système de mesure pousse-t-il à la bipolarisation du système éducatif et/ou à une autre forme d'inclusion sociale ? Quelle serait la péréquation moyens/efficacité défendue ?

### 7.1.3 Mise en compétition des établissements et nouvelles procédures d'évaluation, deux outils de la mise en forme de régulation

La pénétration de nouveaux acteurs, qui défendent des intérêts économiques conduit à de nouveaux rapports de force liés à une phase intermédiaire entre deux modèles référant à des valeurs différentes, l'un reposant sur l'idée de justice et l'autre sur l'idée d'efficacité, qui complexifient la gestion du système pris entre deux paradigmes éducatifs.
Puisque la logique gestionnaire contraint les établissements à un pilotage par les résultats, ce pilotage induit un mode de régulation par la concurrence, progressivement visible dans le cas français et emblématique des repères anglo-saxons. Cette concurrence implique une différenciation maîtrisée donc, entendue comme « processus de flexibilité réciproque des demandes et des offres de scolarité », qui développe l'idée de prestations de service différenciées selon les établissements (Derouet, 1992). Or, les possibilités d'action au niveau local sont assujetties aux moyens des collectivités. En France par exemple, la NVS a pu prouver les limites de la gestion locale et décentralisée, qui s'est soldée par un accroissement des inégalités. En effet, la NVS peut influencer l'orientation des élèves, en particulier donner peu de choix aux élèves perturbateurs hormis les voies de garage. Ce type de classement, à vocation internationale, suscite des craintes de la part de nombreux acteurs chercheurs et enseignants, car ils pourraient officialiser les différences entre les établissements.
D'autres exemples, dépassant notre objet de recherche, pourraient enrichir nos analyses et nous permettre de mieux saisir la logique système qui préside à la volonté de mettre en évidence les inégalités de réussite entre établissements, par exemple, à travers la diffusion de palmarès. En rendant publiques des évaluations comparées des différents établissements scolaires, lycées, universités, en France et en Europe, des entreprises de presse ont modifié les comportements des citoyens devenus usagers. A. Payeur explique dès 1993 (p.128) que la recherche de nouveaux financements dans le système éducatif favorise l'entrée de nouveaux opérateurs pouvant investir dans le secteur, qui modifie à la fois les usages et les valeurs attachés au système éducatif vers une logique de l'offre et de la demande. Les critères de classement et leurs pondérations ont ainsi un considérable pouvoir de pilotage. Pourtant, les expertises qui évaluent sont souvent extérieures aux institutions d'enseignement, on y trouve des organisations internationales, des médias, des universités, des agences privées...autant de médiations nouvelles dans le secteur éducatif. C'est pourquoi certains chercheurs avancent l'idée que « les nouvelles agences de notation transforment l'éthique publique qui caractérisait l'Etat jusque-là » (*Manager ou Servir*, 2011). L'entretien mené avec J.L. Derouet (Annexe 17-Volume 2) nous a permis de penser cette tension entre qualité et efficacité, à laquelle il a été lui-même confronté au sein de son université, dans l'enseignement supérieur : « mon équipe écrit des articles qui sont classés A par le CNU de sociologie et qui sont classés B par le CNU des sciences de l'éducation. Cela m'impose de choisir les revues qui classent

site de l'UE, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_fr.htm

A, le premier classement ». « C'est un classement à portée internationale qui s'impose à nous et l'expérience montre qu'ils sont terribles parce que même si nous faisons tout ce que nous pouvons pour monter en puissance dans le classement de Shanghai, et ainsi gagner quelques places, on devient dépendant de ce système, qui devient la référence, et tout le monde fait des regroupements généraux ». Si de son point de vue, le président de l'université française préconise de ne pas refuser cette logique de classement, c'est parce que « c'est un moyen de maintenir la compétition et de se surpasser car tout le monde veut être bien classé ». De fait, pour ce chercheur, même si ces nouvelles normes sont insidieuses, « il faudrait une sacrée dose de sûreté pour prétendre dire : mon université est 100ème au classement néanmoins, nous sommes une bonne université... », c'est pourquoi ce chercheur pense que refuser ce classement est particulièrement difficile.

Si ces palmarès sont sources de tensions, force est de reconnaître que le système actuel de l'enseignement supérieur est inégalitaire et n'assure pas une réelle démocratisation. Autant d'arguments que les promoteurs se réapproprient en promouvant « l'équité en lieu et place d'un égalitarisme jugé utopique » (Normand, 2006, p.107). Ces discours favorisent les critiques sur l'incapacité de l'État à gérer le système éducatif et contribuent de plus en plus à déléguer certaines de ses missions à des « mécanismes d'incitation et de compétition situés en dehors de la sphère étatique » et à imposer la notion de qualité, telle que vue dans les entreprises, dans l'éducation. Certains chercheurs (Laval, Vergne, Clement, Dreux, 2011) s'inquiètent en conséquence de l'évolution des représentations du rôle de l'éducation dans la société actuellement.

Qu'est-ce que cette volonté de classement porte comme idéologie ? Quels déplacements constatons-nous en termes de valeurs éthiques par rapport aux fondements de l'école ?

Comme l'encourage la stratégie Europe 2020[172], les Etats doivent améliorer leurs résultats, « mais les connaissances nouvelles sont jugées à l'aune de l'efficacité qu'elle apporte dans le cadre de compétition que se mènent les entreprises sur les marchés » ? Cette référence à l'efficacité incite la communauté de chercheurs (Laval, Vergne, Clement, Dreux, 2011, p.16) à affirmer que la notion de « compétence réduit la formation à une valeur économique et d'échange sur le marché du travail des formations scolaires et universitaires ». Par quels mécanismes une institution comme l'Education nationale est soumis à cette injonction ? Pour répondre à ce type d'objectifs, l'institution a introduit l'idée de performance dans le service public, ainsi la performance modèle l'activité des évalués pour qu'ils répondent à leurs engagements contractuels. Comme le souligne ce collectif d'auteurs : « la mesure d'efficience, supposée neutre idéologiquement, tend à occulter les finalités propres de chaque institution au profit d'une norme comptable » (2011, p.33). Cette politique se fait au service d'une nouvelle forme de pilotage par les résultats qui vise à améliorer la qualité des systèmes éducatifs européens (Normand, 2006).

Or, de nombreux chercheurs s'interrogent sur la manière dont la logique gestionnaire introduite dans le secteur public et son corollaire, l'évaluation, pourraient remettre en cause la logique civique, au fondement du système éducatif, c'est à dire la pensée critique, la faculté de juger, de décider, « au nom desquelles, paradoxalement s'installent ces nouveaux dispositifs de normalisation sociale » (Zarka, 2009, p.66). Si toutes les mesures et réformes actuelles consistent à se prémunir contre les pertes économiques dans un monde où les ressources sont limités, elles défendent « une conception utilitariste de la rationalité, visant à comparer les coûts avec les bénéfices de l'action publique » conception opposée à celle défendue par les chercheurs du service public (p.101). L'évaluation, censée être neutre, cacherait-elle en fait des finalités idéologiques ?

172 *Europe 2020 : une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*, (2010), site de la commission européenne, http://ec.europa.eu/france/news/evenements/europe-2020/index_fr.htm

## 7.1.4 L'évaluation comme idéologie

Un groupe de chercheurs a consacré un ouvrage sur la question de l'évaluation dans lequel ils montrent que « l'évaluation devient une idéologie qui cache un système de pouvoir qui s'exerce dans tous les secteurs d'activités » (Zarka, 2009, p.4). Pour ces auteurs, outre les risques de traçabilité des élèves, « l'évaluation surplombe les procédures existantes d'appréciation des activités et vise des finalités de déréglementation et de durcissement du contrôle » (pp.5-9). « Les institutions ou procédures qui se donnent pour objet d'indiquer sur une échelle de valeur l'efficacité, la qualité ou les performances d'un individu ou d'un organisme constitue un système parallèle qui double et se substitue parfois à des procédures antérieurement existantes d'examen et de jugement des activités ». L'école examine, note, juge les travaux et les résultats des élèves, elle apprécie leurs progrès et souligne leurs difficultés. « Pourquoi dans ce cas établir un système d'évaluation parallèle qui pour une part discrédite le premier? ». Pour ces chercheurs, l'évaluation entend dire autre chose que les notes, comme le repérage des enfants perturbateurs vite classés comme potentiellement dangereux : « l'évaluation veut porter l'inquisition jusque dans l'intériorité et jusqu'aux possibilités de vie future d'un enfant ou d'un adolescent » (pp.3-6). D'après nos analyses, la NVS représente aujourd'hui un élément officiel (en plus des fichiers existants qui renseignent sur l'attitude dans les dossiers scolaires) témoignant du repérage des comportements déviants à des fins de sélection et d'orientation au niveau scolaire mais aussi d'exclusion et voire de fichage des individus au niveau sociétal.

Ces chercheurs défendent donc l'idée que l'évaluation est une construction qui fabrique quelque chose qui n'existe pas encore. Les critères seraient alors déterminés en fonction de ce que ces commanditaires voudraient faire apparaître, assimilant l'évaluation à un système de contrôle et de normalisation. Le caractère dangereux de cette pratique résiderait justement dans cette représentation de l'évaluation vue comme une idéologie que les chercheurs comparent à « une représentation illusoire qui transforme et même inverse la réalité et qui suscite la croyance et l'adhésion » (Zarka, 2009, p.5). Par exemple, pourquoi considérer comme problématique qu'un établissement ait moins de 14/20 de moyenne en NVS ? Si un inspecteur prévient un chef d'établissement qu'un tel jugement est possible et plausible aujourd'hui, cela veut dire que les critères de jugement évoluent (Annexe 15-Volume 2). Cette tendance à tout appréhender à partir des statistiques explique pourquoi le collège V a fait le choix de ne pas pénaliser les élèves et d'établir des critères pour la NVS qui les valorisent et, en contrepartie, de minimiser par exemple les absences qui sont un vrai problème vu leur nombre. Que signifie alors un 14 sans un barème national ? Certes, ce chiffre peut être « bricolé » pour refléter autre chose que la réalité, mais cette moyenne peut à terme devenir décisive pour le choix d'établissement d'une famille.

C. Laval[173] prend l'exemple du livret de compétences (du SCCC) pour montrer que la logique d'efficacité a tendance à considérer les élèves comme « des produits ». Il assimile le SCCC à « une tentative d'objectivation intégrale de l'enfant dans la mesure où il n'est reconnu qu'à travers ses capacités à faire ce qu'on attend de lui, selon une codification stricte » conformément aux nouvelles attentes sociales et professionnelles. Le livret offre une trace des agissements des élèves et de l'acquisition de leurs compétences tout au long de leur scolarité. C'est pourquoi, l'auteur met en garde par rapport au développement « d'une idéologie techniciste qui ne conçoit l'éducation que comme une production de produits quantifiables soumis aux lois de l'efficacité qui tendent à s'imposer au nom de la liberté de l'enfant ». Nous avions déjà mis en évidence ce rapport utilitariste aux savoirs à travers la notion de compétence qui considère ce dernier comme « un stock qui s'accumule » (chapitre 4). Le livret de compétences individuel, dans lequel l'acquisition des savoir-être à travers la NVS s'impose progressivement, pourrait être assimilé à une nouvelle forme

173 LAVAL, Christian, (Février 2005), « Évaluation, pouvoir et enseignement », Réflexions présentées et discutées lors d'un stage syndical organisé par la section départementale de la *FSU de Seine-Saint-Denis*
http://institut.fsu.fr/Evaluation-pouvoir-et-enseignement.html

d'exploitation, un nouveau dispositif idéologique visant à préparer les esprits, tels que nous l'avions exprimé dans le chapitre 4, porté par l'Europe de l'éducation et de la formation, dont les marques d'injustice peuvent être repérées, au-delà des discours officiels, dans des processus de marginalisation, de discrimination et d'exclusion d'une fraction croissante de la population étudiante » du champ scolaire selon R. Normand (2006, pp.104-107).
D'ailleurs, l'interview que nous avons conduite avec ce chercheur (Annexe 18-Volume 2) nous offre un autre regard sur les motivations institutionnelles qui pourraient présider selon lui à la volonté d'évaluer le comportement des élèves. Pour lui, la NVS pourrait s'intégrer dans une volonté d'extension de l'évaluation du citoyen en prenant comme cadre de comparaison ce qui s'est passé en Angleterre, cadre de référence de ses recherches. Dans ce pays, R. Normand explique que l'on évalue non seulement les résultats des élèves aux tests sur les matières fondamentales mais que l'on essaie aussi d'évaluer leur « bien-être » dans les établissements, le fait qu'on les accompagne, dans leur suivi, dans leur relation avec la famille...De fait, l'idée de diversifier les modes d'évaluation provient d'une volonté d'intégrer dans le système éducatif ce que les anglais appellent la politique de « *social inclusion* ». Cette entité permet d'avoir une vision « extensive » des services que l'école peut rendre aux élèves, en terme non seulement de transmission des savoirs et de construction de la personne, du citoyen et de faire en sorte que ces services éducatifs soient articulés à d'autres services comme les services de santé ou sociaux qui sont des services externes. Pour lui, « la NVS pourrait être un embryon, une tentative du Ministère de l'Education nationale pour aller vers des formes de « *social inclusive* », allant de pair avec la volonté d'édifier une citoyenneté européenne pour avoir un cadre de compétences clés, vers une harmonisation des processus éducatifs.
Cette analyse nous permet de rendre compte des tendances sous-jacentes à la NVS, particulièrement des effets de la logique gestionnaire qui devient normative dans le système éducatif. Les différents mouvements macros qui touchent le secteur s'intègrent dans une logique de fond encore difficile à saisir mais qui accorde à la notion de mesure un pouvoir de régulation central dans un secteur qui était resté jusqu'ici encore éloigné de ces pratiques.

## 7.2 Les nouveaux principes au fondement de la mission éducative et civique

Si la définition de la mission éducative et civique évolue, il convient de saisir en profondeur les nouveaux principes de régulation du système éducatif émanant de l'Europe et qui semblent prescrire un autre système de valeur que celui antérieurement appliqué. Nous tenterons de saisir la logique de ces principes en nous attachant en particulier à ceux propres aux normes de qualité, d'efficacité et d'autonomie tels qu'ils sont définis dans les textes et dans l'esprit de la nouvelle régulation et nous chercherons à voir en quoi l'application de normes de coopération et de compétitivité demandées aux professionnels de l'éducation correspond à un mouvement « néo-industrialiste » ?

### 7.2.1 L'évaluation de la qualité et de la rentabilité éducative, un nouvel enjeu

Des chercheurs comme R. Normand ou T. Lamarche recommandent la plus grande prudence à l'égard d'une politique généralisée du chiffrage qui pourrait notamment cacher des enjeux de pouvoirs, même si ce n'est pas explicité clairement. En effet, ces statistiques servent l'évaluation et des prises de décisions dictées par une approche économico-industrielle, elles imposent donc de nouvelles formes de gestion : « l'intérêt du pouvoir pour le savoir ne relève pas d'un pur désir de connaissance mais de l'accréditation d'une pensée, d'une opinion, ou d'un discours comme vrai (Zarka, 2009, pp.113-123). Ce qui intéresse le pouvoir, c'est la vérité comme norme » au sens de M. Foucault (*Surveiller et Punir,* 1975). « A travers l'évaluation, le pouvoir se pose comme un pouvoir supposé savoir ». Le système d'évaluation engendre une normalisation généralisée des savoirs et des

pratiques. A titre d'exemple, R. Normand (2006) signale la perversité de ces changements d'orientation au niveau de leurs incidences sur les professions notamment. Pour lui, l'émergence des normes de qualité « déplace les épreuves du salariat en mettant l'accent sur l'exercice de droits et d'une responsabilité individuelle détachée de toute garantie collective et de toutes exigences civiques ». Par exemple, en Angleterre, les enseignants sont recrutés sous contrat locaux et pour une durée déterminée renouvelable en fonction du résultat, de même qu'ils sont évalués sur leur capacité à soutenir la réforme. Dans ce cas, l'évaluation pourrait chercher à rendre compte des pratiques des acteurs afin de les orienter dans un sens voulu sans pour autant tenir compte de l'esprit du bien commun, en effet ces évaluations sont fondées uniquement sur les résultats des élèves. Pour le sociologue P. Le Goff (1993, pp.75-76) les termes employés actuellement comme « évaluation », « autonomie » ou encore « responsabilité » correspondent à des normes qui sont-elles mêmes le résultat d'évaluations transformées en objectifs.

C'est pourquoi, d'après les membres de la FSU (*La nouvelle école capitaliste*, 2011), « la culture de résultat qui met en place des dispositifs et des organismes chargés d'évaluer ont pour objectif de bousculer l'état d'esprit de la fonction publique » (p.31). Comme le soutien un rapport ministériel nommé Silicani (2008) sur la fonction publique, la modernisation de la gestion publique via le management par la performance tend à modeler l'activité, les mutations envisagées visent la réorganisation du travail des enseignants et la réforme du cadre scolaire. Le rapport ministériel « Pochard » (2008) (Rapport 8) sur la condition enseignante confirme que « la flexibilité réclamée sera mesurée à des fins d'efficacité des personnels ». C'est pourquoi C. Laval dans l'article précité daté de 2005, pense que l'évaluation relève d'abord d'un mode de contrôle des fonctionnaires qui doivent intensifier et diversifier leur travail : « le fonctionnaire sera soumis à la pression compétitive par un contrôle accru selon des normes prédéfinies ». Or, les enseignants sont très attachés à leur autonomie pédagogique comme les dérogations à l'égard de l'application de la NVS en rendent compte. De plus, l'obligation de rendre des comptes sur leur activité en classe est très éloignée de leur façon de penser. C'est pourquoi, R. Normand (Annexe 18-Volume 2), en tant que spécialiste des politiques d'évaluation pense qu'à terme, il est possible que ces systèmes de mesure de la performance transforment le statut de l'enseignant en Europe, « en faisant passer ce dernier d'une situation de relative autonomie professionnelle sous contrôle étatique à une autonomie régulée par des mécanismes de concurrence correspondant à un management soucieux d'objectifs et de rentabilité, management anglo-saxon appliqué dans ces pays dans l'enseignement primaire et secondaire ». Ces effets restent pour l'instant limités en France, les démarches adoptées ne permettent pas au corps enseignant de saisir les enjeux globaux d'une politique d'évaluation et de mesure de la performance, car cela n'influe que très indirectement leur quotidien. Les changements s'insinuent, par petites touches ou de manière différente pour chacun, comme l'illustre l'application de la NVS et les difficultés de réappropriation du socle commun (chapitre 4). En revanche, les enseignants expriment un certain malaise face aux évolutions actuelles et critiquent la logique de plus en plus comptable du système : « *La haut, c'est plus visible les données chiffrées : indicateurs de performance, de bilan. Pour le gouvernement, c'est cela qui compte. Comment évolue l'élève? Cette interrogation ne les intéresse pas du tout, seul leur importe son niveau et son rendement* » *(Art Plastique, StG)* (Annexe 28-Volume 3-CDROM).

Les analyses de L. Demailly mettaient en évidence dès 1991 que l'évaluation est une pratique stratégique et politique, cette démarche est mise en œuvre au moment où différents enjeux sont débattus « la modernisation des appareils d'État, la construction européenne instruite par une réflexion néolibérale, la gouvernance de la société, la mise en compétition » des systèmes éducatifs, ce qui conduit à prendre en compte « les enjeux liés à la redéfinition des priorités, des finalités, des valeurs centrales des politiques éducatives ». Pour cette chercheuse, le sens politique de l'évaluation « n'est pas fixé et peut parfois être mise au service d'une action professionnelle éthiquement orientée contre les inégalités sociales et les dominations ordinaires, d'autres fois, au service d'une rationalité gestionnaire ou des intérêts sociaux des parents de classes moyennes et supérieures » (Demailly,

2006, pp.105-120). Nos résultats confirment ce point de vue, les formes de normalisation que la NVS implique tant au niveau de l'affichage que des pratiques pédagogiques enseignantes tendent à rendre fluctuants les points de vue éthiques du système. On comprend alors que la communauté éducative s'inquiète de ces évolutions qui semblent de plus en plus devoir répondre à des normes d'efficacité et de performances en reléguant la question de justice sociale à un niveau plus secondaire. Cette tendance situe le rôle de l'éducation à l'opposé du rôle fondateur de l'école, les comparaisons internationales sont utilisées pour critiquer l'éducation publique, les enseignants, leur manque de performance, autant d'éléments considérés comme des freins dans la mise en place d'une obligation de résultat centrée sur les compétences de base. On le voit à travers la manière dont la structuration des identités et des actions sont bouleversées par l'introduction de logiques gestionnaires et d'un nouveau référentiel scolaire. Même le témoignage de notre interlocutrice belge révèle l'ambiguïté des volontés à l'origine du cadre européen développé pour le SCCC (chapitre 5 / Annexe 30-Volume 3-CDROM). Pour elle, les discours tenus lors d'une réunion européenne à laquelle elle a assisté ont créé un doute dans son esprit et la fait subodorer que le bien-fondé « civique » des décisions est seulement affiché pour la forme mais abandonné dans l'esprit : *« lors d'une formation sur un réseau européen, un professeur d'université avait parlé d'uniformisation européenne des systèmes éducatifs. Depuis j'écoute avec d'autres oreilles les interventions : Est-ce que je suis enfermée dans une manière de pensée ? Est-ce que je nie l'évidence? Je ne sais pas mais je suis plus vigilante. Par rapport au nouveau référentiel sur les compétences, je me dis que oui en effet, c'est le cadre européen qui nous y encourage mais nos réformes ciblent encore bien nos problèmes nationaux donc je ne sens pas le danger si tu veux comme vous en France »*. Nous pensons que ce questionnement et cette prise de conscience sur l'influence potentielle des décisions européennes sur les décisions nationales, éloignées de l'intérêt général des élèves, interroge quant à la conception de la justice défendue au niveau européen.

### 7.2.2 La référence à l'efficacité en éducation : vers l'introduction de « normes néo-libérales »

L'ingérence d'institutions internationales dans le secteur éducatif s'est donc accompagnée d'un changement d'optique qui correspond à une montée de l'utilitarisme en éducation en accordant un rôle prépondérant aux logiques d'efficacité. Depuis ce transfert, l'éducation et la formation ne sont plus pensées dans une logique de bien public (Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2001). Dans le monde éducatif, le changement progressif du statut du savoir est corrélatif « de la colonisation du monde vécu social par les impératifs d'une gestion systématique de l'économie et de la société (recherche de performance) » (Combès, 1993, p. 42). De nouvelles références idéologiques, autrefois basées sur l'égalité des chances, l'uniformité des services, renvoient désormais à un autre ordre de pensée : l'idée de la formation au service des besoins économiques, la notion d'autonomisation de l'apprenant, d'orientation active...A un autre niveau, l'approche de J.L. Derouet (1989, p.46), fait ressortir la manière dont l'idéal d'obligation civique de l'égalité d'instruction rentre aujourd'hui en tension avec les contraintes d'efficacité. Par exemple, la mise en place du SCCC au niveau européen, montre qu'un certain changement de paradigme éducatif, fondé sur un modèle performatif tente d'être mis en place par des acteurs qui trouveraient intérêt à un tel changement radical comme l'OCDE. La différenciation quant à la structuration des contenus en fonction des publics ciblés, la mise en place des mécanismes de standardisation et de nouvelles formes de production du savoir » (Combès, 1993, p.42) sont autant d'éléments qui en témoignent.
En nous référant aux travaux de Y. Combès (1993, p.39), nous posons l'hypothèse suivante : « l'organisation du champ éducatif selon des principes rationnels d'efficacité soumet le secteur à une étude scientifique et statistique qui le rend comparable aux autres secteurs de l'économie » comme nous avions commencé à le constater dans le chapitre 4 à travers les analyses d'auteurs membres de l'institut de recherche de la FSU (2011) qui expliquaient la mobilisation et

« les attentes du monde économique dans la définition des compétences ». Ces références constantes à la mesure nous permettent d'avancer l'idée que le secteur éducatif est désormais pénétré par des normes issues de la société néo-industrielle dans l'enseignement secondaire et pas seulement au niveau de l'enseignement supérieur.
Pour R. Normand dans « l'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils », (2006), les instruments au service de la performance devraient permettre d'orienter le système d'éducation car ils offrent une « représentation des organisations, des politiques, des individus en rupture avec les conventions de l'Etat éducateur ». C'est pourquoi l'Europe établit « un système d'information servant de référence commune aux normalisateurs, aux évaluateurs et aux acteurs de l'éducation ». Cette normalisation par la qualité « transforme les modes d'évaluation en donnant de l'importance à des normes de qualité se substituant aux procédures d'agrément et aux contrôles réglementaires jusque-là assurés par l'État ». Elle pénètre aujourd'hui dans « l'enseignement supérieur et la formation professionnelle sous forme de réseau qui caractérise l'entrée du nouvel esprit du capitalisme dans les systèmes éducatifs actuels » (Normand, 2007, p.37) en référence aux travaux de L. Boltanski et L. Thévénot. Ce point de vue converge avec celui de Y. Combès qui souligne que « les résultats statistiques peuvent être remarquables de précision, mais dans leur ordre, et pour le modèle qui oriente leur élaboration » (1993, p.42). Ces évolutions gestionnaires cristallisent les tensions autour des conceptions divergentes du milieu éducatif : d'un côté, les partisans d'une modernisation des activités jouent le jeu de la recherche d'efficacité, et de l'autre, les défenseurs d'un service public s'opposent à l'idée que tout est évaluable à partir de données chiffrées. Les concepteurs veulent imposer cette approche managériale et gestionnaire définie au niveau de l'Europe, qui consiste à réduire des moyens pour réaliser des économies dans le secteur et donner à l'enseignement d'autres missions, moins tournées vers l'universalité de l'école et l'émancipation de l'individu mais plus vers une école différenciée offrant une professionnalisation distincte selon les individus. Cependant, une grande partie du corps enseignant continue de défendre le primat de la justice sociale et la tradition française de service public fondé sur le principe d'un État garant du bien commun offrant les services qui permettent de l'assurer. D'où la tension entre une conception humaniste et une conception entrepreneuriale de l'éducation.
Mais quelle est la portée réelle de la logique d'efficacité sur les acteurs ? Nous nous appuierons sur notre travail sur la NVS pour tenter de répondre à cette question dans le passage suivant.

### 7.2.3 Le principe d'autonomie au fondement d'un nouveau mode de régulation du système

Si la définition de la mission éducative et civique évolue, il convient de saisir en profondeur les nouveaux principes de régulation du système éducatif émanant de l'Europe et qui semblent prescrire un autre système de valeur que celui antérieurement appliqué. Nous tenterons de saisir la logique de ces principes en nous attachant en particulier à celui d'autonomie tel qu'il est défini dans les textes et dans l'esprit de la nouvelle régulation et nous chercherons à voir en quoi l'application de normes de coopération et de compétitivité demandée aux professionnels de l'éducation correspond à un mouvement « néo-industrialiste » ?
Le SCCC, conçu par les autorités européennes pour améliorer l'efficacité (lutte contre l'échec scolaire) et la qualité de l'enseignement (réduction des coûts et efficacité) recompose l'ancien compromis qui définissait l'organisation de l'enseignement de l'école, sa place dans la société, ainsi que les rapports que les acteurs entretiennent à son égard (Annexe 2-Volume 2). Les lignes forces du débat sur la place de l'école dans la société et en particulier sur la question de l'éducation au civisme ne peuvent se comprendre indépendamment d'un certain contexte culturel général où le libéralisme s'est peu à peu imposé. Il nous semble donc important de partir de la question de l'émancipation et de reprendre la genèse de cette notion pour saisir comment on est passé de l'idée de l'égalité des chances prônée par la République à l'idée de l'égalité de l'autonomie conseillée par

la logique libérale. En effet, les déplacements de valeurs liés à cette conception de la notion d'autonomie peuvent nous aider à comprendre pourquoi les acteurs de la communauté éducative voient dans l'approche du socle un système qui nie les inégalités au profit de l'épanouissement individuel en rupture avec le compromis démocratique fondateur de l'école et fondé sur la justice et l'égalité, auquel ils sont attachés.

### 7.2.3.1 La difficulté française à adhérer à la prééminence de la logique d'efficacité dans l'éducation

Si la réappropriation de l'approche par compétences reste si complexe en France, c'est en partie parce que le changement de conception de la notion d'autonomie qu'elle implique, a du mal à y être acceptée, les tensions et les écarts de pratiques observées sur le terrain quant à l'application de la NVS ont révélé cette difficulté (chapitres 3 et 4). La communauté éducative dans sa globalité défend une approche de l'école émancipatrice pour l'individu, mais les référents convoqués ne renvoient pas toujours aux mêmes valeurs de ce qui est juste. Même si nous avons constaté qu'une majorité d'acteurs ne va guère au-delà d'une approche administrative et bureaucratique de la mesure NVS (chapitre 3), certaines de ces pratiques témoignent de la volonté d'une partie de la communauté de préserver la transmission des savoirs et de la culture, qui constitue de leur point de vue, le seul moyen d'émanciper les élèves et de conserver les principes d'égalité conformément à l'ancien modèle auquel ils sont attachés (chapitre 4). Tandis que d'autres verraient dans la gestion des compétences un moyen d'innover et d'appréhender les problèmes actuels sous un autre angle de vue sans pour autant avoir compris à quoi référait exactement le SCCC au niveau européen. Les dissensions de points de vue et de pratiques observées dans le chapitre 4 découlent d'abord de l'absence de débat et d'explicitation interne en France sur la légitimité d'une note d'attitude, censée valoriser le civisme, et se conformer aux compétences du socle. Le fait que la NVS stigmatise en réalité les mauvais élèves par l'affichage, sans aucun effet sur leurs attitudes et sur l'apprentissage de leur autonomie, heurte les communautés éducatives, qui de surcroît, doivent évaluer des savoir-être pour lesquels ils n'ont reçu aucune formation et qui leur semblent déconnectés des réalités qu'ils vivent en termes d'incivilités. Mais ces écarts révèlent aussi une absence d'explication sur les restructurations et modalités d'apprentissage qui auraient dû présider à la mise en place de la mesure et qui s'est traduite par des tentatives localisées de mise en place innovantes de la NVS, mais pas généralisables pour autant (chapitre 3).

Compte tenu de nos observations, il nous semble que les analyses comparatives effectuées par le sociologue H. Erhenberg dans le récent ouvrage *La société du malaise* (2010) sur la référence aux significations sociales de la notion d'autonomie comme valeur, en France et aux Etats Unis sont particulièrement éclairantes pour analyser notre matériel d'enquête. Le choix d'une méthode comparative lui permet de faire ressortir les différences de sens de la notion d'autonomie. Cette notion unit les américains, là où elle divise les français. La compréhension de cette divergence permet de mieux comprendre ce qui oppose le point de vue français par rapport au point de vue anglo-saxon. H. Ehrenberg caractérise l'autonomie américaine par trois valeurs fortes défendues par cette société : l'indépendance, la coopération et la compétition. En France, l'indépendance est la valeur principale. Ses analyses montrent que les causes de l'origine du malaise actuel dans ces deux pays s'opposent également. Aux USA, les souffrances apparaissent selon lui à la fin d'un cycle libéral, caractérisé par une intervention forte de l'État fédéral pour réduire les inégalités. Cette intervention de l'Etat est perçue négativement, car on assisterait, du point de vue américain, au déclin de la responsabilité individuelle face au pouvoir croissant de l'état, ce qui se traduirait par une crise de confiance. En France, à l'inverse, les souffrances sont perçues comme le signe d'un excès de responsabilité individuelle résultant du retrait de l'État au cours des années 1980. L'intérêt que ce sociologue accorde à l'analyse de la conception française de l'égalité sur un plan historique, liée de son point de vue, au basculement des valeurs de la société vers l'individualisme, devrait nous

permettre de mieux comprendre comment les notions d'autonomie et de responsabilité individuelle, promues dans le SCCC et la NVS reconfigurent le compromis démocratique de l'école et redéfinit son rôle à l'égard de la société.
Pour aller plus loin dans notre analyse, il convient de revenir sur la genèse de la notion d'autonomie et d'individualisation, en nous appuyant sur les analyses de cet auteur.
D'abord, celui-ci identifie le malaise ressenti par la France comme la manifestation d'une crise qu'il reconnaît comme « notre anti-libéralisme » français, cette crise est liée, à son sens à la confrontation de notre société à des problèmes de cohésion sociale résultant de la perte d'efficacité des systèmes de protection et de lutte contre les inégalités instaurées au cours du 20ième siècle. La conception française de l'égalité, fondée sur l'égalité de protection assurée par l'État et la solidarité est à l'origine de l'État « instituteur du social », ce qui rend la France réticente aux confrontations d'intérêts d'acteurs dans la société et génère un sentiment antilibéral. Or, depuis les années 70, le modèle d'individualisation, en rupture avec cet héritage d'un Etat « protecteur », s'est progressivement imposé en s'opposant à l'idéal citoyen de « républicanisation » des mœurs. Le modèle civique s'est alors vu concurrencé par une logique individualiste portée par la société de consommation. En renforçant la pente individualiste, cette logique oublie de penser la dimension sociale et collective.
Ainsi, comme l'analyse C. Nique et C. Lelièvre (1993), la crise de l'instruction civique est très emblématique de la désagrégation de l'idée d'unité de la Nation. Comme le soulignent ces auteurs, à l'époque de J. Ferry, les contenus scolaires sur le plan moral et civique assuraient l'éducation de la nation républicaine, idéaux auxquels les enseignants eux-mêmes adhéraient. C'est dans le courant des années 70 que certains enseignants « gauchistes » rejetant le concept de « normes » en général, participent à la diffusion d'une morale individualiste tournée vers l'épanouissement personnel, celle-ci correspond à la logique domestique définie par le courant conventionnaliste. L'école devient ainsi le lieu de l'épanouissement personnel, l'idée du patriotisme devient désuète. D'ailleurs la réforme Haby[174] au fondement du collège unique (1975) supprimera l'enseignement de l'instruction civique, ce ministre considère que l'école doit créer un sentiment de communauté, ce terme renvoyant à l'idée d'un vivre ensemble dans une société démocratique et libérale. Si les enseignants adhèrent peu à ces valeurs libérales, ils adhèrent en revanche aux valeurs « individualistes, consuméristes et pacifistes » compte tenu des évolutions sociétales de l'époque, ce qui favorise l'instauration d'une politique plus libérale dans ce domaine éducatif. Quand la gauche reprend le pouvoir en 81, c'est la référence à un « individu actif » qui est mise en avant par rapport à la formation du citoyen. Puis, J.P Chevènement rétablira l'instruction civique sans qu'un consensus ne soit trouvé sur la manière de la concevoir alors que le contexte économique et social s'est dégradé et que les différences se sont accrues remettant en cause l'unification de la Nation (Nique, Lelièvre, 1993, pp.213-317).
Ainsi, progressivement, l'autonomie associée à l'idée « d'épanouissement de soi », est devenue une référence convoquée par les acteurs politiques, de droite comme de gauche comme nous l'avions déjà mentionné dans le chapitre 4 à travers la dépolitisation des oppositions entre « réformateurs et conservateurs » vis-à-vis du système d'enseignement, pour défendre la recomposition des relations entre vie publique et vie privée. Mais quelle conception revêt cette notion ?

174 Reforme HABY, (1975), La documentation française
http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml

### 7.2.3.2 « Une autonomie de coopération et de compétition » qui impose une nouvelle approche de l'égalité et de nouvelles attentes à l'égard des professionnels et des élèves

Pour H. Erhenberg (2010), la notion d'autonomie a acquis une nouvelle signification au fur et à mesure des évolutions sociétales décrites. Progressivement s'impose au niveau de l'Europe l'idée américaine d'une autonomie dite de « compétition et de coopération ». En France, l'Etat n'arrivant plus à résoudre le problème des inégalités, il s'agit de rendre les individus capables de saisir des opportunités, en les aidant à entrer dans la compétition mondiale. Ainsi s'impose une nouvelle notion d'égalité fondée sur l'autonomie, une « égalité d'opportunité ». Cette notion d'égalité joue donc sur la confiance que les individus peuvent avoir en eux-mêmes, l'éducation doit viser à les rendre capables de faire face aux nouvelles contraintes d'insertion, à agir par eux-mêmes et à se forger une personnalité, l'auteur parle de l'égalité de l'autonomie (p.363). Comme le souligne H. Ehrenberg (2010), les institutions qui diffusent ces nouvelles conceptions comme l'OCDE par exemple, les conçoivent « comme des compensations à la désinstitutionalisation », ces conceptions montrent le nouvel esprit des institutions, celui de « l'autonomie-condition » exigée de chacun et repérée dans le chapitre 4 (4.2).

Cette évolution de conception s'illustre particulièrement bien dans le monde de l'entreprise, qui promeut une nouvelle figure de l'entrepreneur dans laquelle « l'autonomie comme aspiration laisse la place à l'autonomie comme condition », c'est à dire comme capacité à se « gouverner soi-même » et « agir de soi-même ». La performance combine un modèle d'action et de justice où l'épanouissement personnel émancipe l'individu des interdits qui l'empêchaient auparavant de choisir sa vie. Cette approche de la performance allie l'initiative individuelle à un idéal social consistant à agir comme l'entrepreneur de sa propre vie. Ce nouvel individualisme souligne moins un repli sur sa vie privé qu'une recomposition des rapports et des contenus de la vie publique et de la vie privée en fonction de la valeur d'autonomie qui imprègne toute la vie sociale (Erhenberg, 2010).

Qu'avons-nous pu percevoir à travers notre travail de recherche sur ce sujet d'une nouvelle approche de l'égalité et de l'autonomie ? L'expérimentation belge montre le type d'initiative individuelle attendue de la part des enseignants. Par exemple, dans le cadre d'une activité de solidarité, choisie par l'enseignant, les élèves doivent s'organiser en groupe dans leur classe (ex du projet Haïti, chapitre 5). L'enseignant observe les élèves, en situation d'apprentissage, pour évaluer un certain nombre de compétences relevant du savoir-être pendant environ une heure par jour. Parmi les compétences évaluées, on peut noter la capacité à communiquer, à travailler collectivement, à construire un projet... La structure de cet enseignement est renforcée par des méthodes de travail qui ont fait l'objet de concertations collectives pour faciliter leur mise en place. Cette situation type éclaire quant aux changements de compétences et de savoir-faire que les enseignants doivent adopter pour inscrire concrètement la NVS dans une application formative du SCCC. L'agencement de compétences diverses et sur-mesure définies par l'enseignant est orienté pour analyser et évaluer des compétences individuelles. Cette nouvelle manière de procéder conduit les enseignants à s'inscrire dans une logique de projet en rupture avec leur mode de fonctionnement traditionnel. Comme nous avons pu le constater, cette manière de faire a du mal à pénétrer en France, nous avons pu repérer quelques cas isolés, ceux des deux enseignants de StG qui auto-évaluent leurs élèves cherchant à donner sens à la mesure de la NVS et à penser en termes de compétences à développer (chapitre 3).

Ces nouvelles attentes ne se limitent cependant pas aux professionnels, on les observe également au niveau des élèves. La tendance à l'affirmation des objectifs d'épanouissement personnel et de libération collective est également constatée par des auteurs comme P. Moeglin (2009, p.277) ou T. Lamarche, (2006, p.19) pour qui les stratégies individualistes se sont développées en partie à cause des évolutions structurelles, qui ont accru le nombre de diplômés sans que le taux d'emploi ne suive

cette croissance. Pour autant, cette discordance signifie-t-elle que les élèves doivent désormais penser par eux-mêmes pour acquérir les moyens de leur autonomie morale et intellectuelle?

### 7.2.3.3 Un système de compétences qui affaiblit la logique civique et risque de renforcer la dualisation de l'école

La notion de compétence, telle que le SCCC le met en évidence, redéfinit la notion de solidarité sociale dans un monde caractérisé par la mobilité et la concurrence généralisée. En ce sens, l'approche centrée sur les capacités personnelles renouvelle la réflexion pratique et théorique sur le bien commun. L'école recommande l'engagement personnel de l'individu à agir par soi-même et de manière appropriée dans un monde incertain. Ces nouvelles normes sociales impliquent, de la part de l'individu, de ne plus se contenter d'obéir mais de se mobiliser et d'accroître ses ressources personnelles lui permettant d'être l'agent de son propre changement. L'approche par compétence devient ainsi pour les instances européennes un moyen d'apprendre à l'élève à se prendre en charge et développer son employabilité, en reportant l'échec de l'insertion professionnelle sur l'individu et non sur l'institution. Des changements sont effectivement attendus en termes de civisme avec la NVS, le BO stipule que les actions civiques apportent des points bonus à l'élève (Annexe 1-Volume 2). La NVS engage donc la « réflexivité » de l'élève qui doit s'investir comme un être autonome. Elle conçoit l'élève comme un individu actif qui ne doit plus se contenter d'intégrer des valeurs morales mais prouver à l'institution qu'il agit et qu'il adapte son comportement aux exigences d'un modèle productif international, et ceci « tout au long de la vie ». Cette référence à un individu « actif » est en adéquation avec la conception actuelle de l'orientation « active » défendue par le gouvernement. Pour les chercheurs de *La nouvelle école capitaliste* (2011), cette nouvelle conception préside « à la transformation discursive et organisationnelle de l'école qui n'est plus qu'une étape dans un processus continu de formation et d'orientation ». L'orientation selon eux relève « de l'art de se préparer, de s'adapter, d'anticiper les évolutions d'un monde conçu sur le modèle du marché de l'emploi » (p.188), raison pour laquelle ils assimilent cette nouvelle approche à un système de contrôle dont la vocation consiste à « conduire la conduite » des individus en s'adressant à leur intérêt personnel (p. 242) et pour lequel la notion de compétence « assure la mise en équivalence pratique de la production scolaire et des ressources humaines utilisées par l'appareil de production ».

De nombreux chercheurs et membres de la communauté éducative s'inquiètent des risques de cette individualisation, en particulier sur l'accroissement des inégalités, celles-ci étant liées aujourd'hui au report de la responsabilité sur l'élève (chapitre 4). H. Erhenberg lui-même pose une question essentielle : Quelle est la possibilité réelle des individus de mobiliser des ressources pour mener à bien leurs projets ? Comme le souligne M. Gauchet (2008), « accorder aux enfants le statut d'individus autonomes et égaux, revient pour lui à vider de son sens l'autonomie, qui doit passer par l'éducation et la transmission par des adultes du savoir ». Or, en évaluant l'attitude civique des élèves par une note chiffrée, sans commentaire, ni suivi éducatif, la NVS requiert bien une auto-régulation et une forme de responsabilité de la part de l'apprenant. L'éducation conçue de manière à « normer » les attitudes, sans apprendre aux élèves à construire leur autonomie interroge pourtant l'intérêt d'une note sur l'apprentissage civique des élèves en France. C'est pourquoi les auteurs M.J. Barbot et Y. Combès (2006, p.141) parlent « d'un paradoxe qui consiste à faire porter par le sujet apprenant la responsabilité d'un manque d'autonomie cognitive et social qui relève d'un capital social, sans prendre en compte le fait que cette autonomie est un construit social ». Sans compter que l'application de la NVS relève des injustices fortes, par exemple, un élève qui ne se consacre qu'à sa scolarité, et qui, pour des raisons personnelles (garde ses frères et sœur ou appartient à un club en dehors de la sphère scolaire) ne s'investit pas dans les activités facultatives de types civique, sportif, artistique…proposées par l'école, est pénalisé dans sa NVS dont les bonus affichent 0. L'école considère qu'il ne s'investit pas sur le plan civique alors qu'il peut le faire dans sa vie

personnelle. En prenant de telles injustices en compte dans la note de comportement des élèves, l'école ne respecte pas les conditions d'égalité.
Ainsi, pour H. Erhenberg (2010), si on exige des plus démunis la nécessité de s'impliquer, de faire des choix pour s'insérer personnellement et professionnellement, il ne faut pas oublier que cette exigence d'autonomie reste subordonnée à la protection de l'individu face aux inégalités.
Le SCCC s'intègre donc dans un modèle performatif dont l'enjeu principal consiste à former continuellement des individus se conformant aux nouvelles normes requises dans le cadre des emplois futurs. Pour des chercheurs comme C. Laval, F. Vergne, P. Clement, G. Dreux (2011) « le glissement opéré des connaissances vers les compétences, conduit à considérer les compétences comme un dispositif idéologique visant à favoriser l'adaptation de l'éducation au marché », ce point de vue s'oppose à la mission émancipatrice de l'école. Même si les autorités politiques cherchent à réaffirmer la persistance de la logique civique dans l'opinion, à travers le SCCC conçu selon leur « dire » dans un souci de justice sociale, nos analyses ont montré que, dans les faits, ils cherchent à encourager les élèves à viser réussite personnelle et professionnelle. En plaçant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le SCCC instaure un rapport plus individualisé avec l'élève, le rendant ainsi garant de l'agencement des compétences qu'il construit relatives au savoir-être, démarche qui rompt avec celle de l'enseignement impersonnel de l'ancien modèle. Or, pour le pédagogue P. Meirieu[175] « réduire l'individu à un ensemble de compétences dans le sens « d'être capable de s'adapter » au contexte industriel et économique implique l'abandon du projet de l'égalité et de formation à la citoyenneté et risque de renforcer la dualisation de l'école. En effet, l'acquisition d'un système de compétences relevant du savoir-être change la notion d'intégration nationale qui ne vise plus l'inculcation des normes collectives mais l'insertion professionnelle et l'intégration internationale. L'accès à la culture est donc relégué à un plan secondaire par rapport à l'acquisition de compétences utilitaires, ce qui questionne la notion de citoyenneté et confère un rapport plus utilitariste au savoir. Dans le chapitre 4, nous avions mis en évidence cette dissociation entre la culture et le savoir qui réduit au sens de P. Meirieu, « la transmission à une transaction »[176] vers la recherche d'un homme « conforme à l'économie de la connaissance ».
De nombreux chercheurs soutiennent donc l'idée que la logique civique ne constitue plus la valeur référentielle aujourd'hui dans le contexte européen, comme l'analyse Y. Combès. La valorisation de la sphère privée par rapport à la sphère publique liée à la conception de l'égalité, telle qu'elle est défendue dans le SCCC, reconfigure la place du modèle communautaire dans l'éducation (Combès, 1993). Cet auteur reprend les analyses de C. Dubar (1991, p.18) qui avance l'idée que ce changement de cadre rompt avec la conception durkeimienne de l'école « comme inculcation de règles, normes, valeurs, par les institutions à des individus passifs ». Cette notion « d'individualisme passif des citoyens » avait d'ailleurs elle-même été utilisée par P. Ricoeur, qui a étudié les conséquences de la montée de l'individualisme sur le lien social (Rocard et Ricoeur, 1991). Il nous semble en effet que le passage d'un Etat, attaché à la construction de l'unité culturelle de la nation, s'efface au profit d'un système de compétences qui valorise non la construction collective de la nation mais la construction d'une autonomie individuelle. Nous convergeons donc ainsi vers le constat de Y. Combès (1993, p.46) qui affirme que la citoyenneté est « occultée au profit du développement personnel de l'individu », renforcé par la montée de valeurs individualistes constatées à travers les constats relatifs à l'application du dispositif de NVS.
De fait, le problème que pose ce changement de conception de valeur en France et que le sociologue H. Erhenberg (2010) analyse, s'exprime par la crainte de l'abandon de la fonction que joue l'Etat dans la société et en particulier ce rôle protecteur. Pour la France, une compétition sans limites

175 TRUONG, Nicolas, (Septembre 2011), « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », in Site en Ligne *Le Monde*, Entretien avec M. Gauchet et P. Meirieu sur l'éducation http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html
176 Op. cit

serait préjudiciable pour les plus faibles. C'est parce que la NVS officialise les inégalités en remettant en cause le souci d'égalité au fondement même de l'école que les acteurs n'adhèrent pas au dispositif. Cette alternative à l'égalité de protection, qui place l'accent sur la responsabilité individuelle et non sur la solidarité au sein de la société, apparaît en France comme une méthode néolibérale car l'excès de responsabilité individuelle s'oppose en France à la notion de solidarité.
Pour H. Erhenberg (2010), cette conception libérale et très américaine de l'autonomie a du mal à s'imposer en France compte tenu de notre héritage historique. Le sociologue A. Touraine (1992) explique que la perte d'autonomie de la société française résulte de sa subordination au marché international qui remplace la force directrice de l'Etat national et qui a contribué à la crise de l'Etat républicain (p.248). C'est pourquoi, selon H. Erhenberg (2010), le malaise français à l'égard de ce basculement de valeurs provient du contraste suivant : d'un côté, le lien social s'affaiblit et de l'autre, en contrepartie, l'individu est surchargé de responsabilités et d'épreuves qu'il ne connaissait pas auparavant, « le malaise en France porte sur l'opposition entre la notion de personne et celle d'institution », la mise en avant de la personne apparaissant comme le résultat d'un processus de « désinstitutionalisation » qui met en péril la notion de justice, au fondement de notre compromis démocratique scolaire. En France, « l'appel à la responsabilité individuelle doit, pour avoir une valeur positive et emporter l'adhésion de l'opinion, être subordonnée à la protection de l'État qui manifeste la solidarité collective de la société » (p. 343). Alors qu'aux États-Unis, le concept de personnalité est, au contraire, une institution. Ce pays met l'accent sur l'opportunité, l'intervention publique (fédérale) devant rester subordonnée à la responsabilité morale de l'individu. Cette analyse comparative conduit l'auteur à prétendre que « le *self* » occupe aux États-Unis exactement la place que l'institution possède en France. Si la France tente de répondre à la crise du concept de protection par l'introduction de la notion d'opportunité, les USA introduisent la protection pour répondre à la crise d'opportunité. Cette nouvelle tentative de protection, de la part des américains pourrait être reliée aux analyses du philosophe J. Rawls, qui, dans son ouvrage *Théorie de la justice* (1987), critique les axes éducatifs soutenus par les néo-libéraux et préconise de garantir « un minimum social satisfaisant » aux plus défavorisés. Certains chercheurs précédemment cités (F. Dubet) revendiquent également cette idée de préservation d'un « bagage minimum » d'instruction en France pour les élèves dans un souci de justice et en faveur de l'exercice de la citoyenneté de ces élèves. Comme le souligne Y. Combès (1993, p.49) « concevoir la société comme un système institutionnel de type distributif comme le fait Rawls, permet précisément de réfléchir à une représentation de la justice sociale qui ne s'énonce plus dans les termes traditionnels du rapport entre Etat et citoyens assistés (Rocard, Ricoeur, 1991). Ricoeur défend l'idée qu'il faut mettre l'accent autant sur la signification propre des choses à partager, sur leur évaluation en tant que biens distincts, que sur leur répartition. S'il approuve la démarche de J. Rawls sur bien des points, dont le principe du maximin, il dénonce le fait que cette approche soit purement procédurale, qu'elle tende à libérer le « juste » de la tutelle du « bien » et à mettre tous les biens sociaux sur le même plan ; il prône la nécessité de mener une réflexion sur le statut du bien éducatif par rapport aux autres biens à distribuer » (Ricoeur, 1991, pp.176-195).
Ainsi si cette expression de justice est réappropriée par l'OCDE pour légitimer le SCCC, elle signifie autre chose que ce que Rawls ou Ricoeur entendent. Pour cet organisme international la notion de bagage réfère moins à une culture de base qu'à des compétences permettant l'exercice de métiers à faibles qualifications mais dont tous les pays ont besoin. Globalement, le regard que porte H. Erhenberg (2010) nous permet de mieux saisir les difficultés que les acteurs de terrain connaissent dans la réappropriation d'une conception soit disant « égalitaire » du SCCC et de la NVS. La problématique analysée par l'auteur concernant le passage de l'égalité de protection à la responsabilité individuelle doit nous permettre de comprendre que la notion d'émancipation ne se réfère plus aux concepts de l'ancien modèle, qui promouvait la promotion sociale. Elle est désormais conçue comme la capacité des apprenants à faire les choix d'orientation les plus adaptés à leurs intérêts comme nous l'avons vu avec la loi d'orientation, au profit de leur épanouissement

personnel. Dans le cas français, on voit bien que la réappropriation d'une autre conception de l'autonomie est complexe, le basculement de valeurs induit une nouvelle normalisation des pratiques et des savoirs dans notre pays mais les difficultés à appliquer les nouvelles normes prouvent qu'il ne suffit pas de les importer pour qu'elles soient acceptées (chapitre 4). Ce retour à l'individu interroge la manière dont les structures sociales et institutionnelles doivent évoluer car les différentes représentations sont directement associées à la manière dont chacun perçoit le rôle que doit jouer le système éducatif et le rôle de l'individu dans la société. Pour un certain nombre d'enseignants en France, l'absence de consensus sur le sens et la vocation de ce nouveau référentiel scolaire, dont les représentations hétérogènes rendent compte, génère la crainte de l'abandon du projet émancipateur de l'école. C'est cette même crainte qui freine concomitamment la mise en place du SCCC. Mais alors, un nouveau consensus sur le fonctionnement et le rôle du système éducatif est-il possible? Comment les autres logiques fondatrices de l'école sont-elles remises en cause à travers l'introduction de ces nouvelles valeurs dans le système éducatif ?

## 7.3 La redéfinition problématique de la mission éducative et civique de l'école

Selon L. Boltanski, et L. Thévenot (1991), l'école est marquée par des logiques de rationalité différentes : civique, domestique et industrielle. Ces logiques portent un nom différent pour J.L Derouet (1992) mais celui-ci se réfère à des systèmes de valeurs équivalents, il s'agit principalement des logiques de l'intérêt général, communautaire et d'efficacité.
C'est en analysant les valeurs défendues par ces logiques, au fondement du système scolaire que nous pourrons ensuite décrypter leur évolution et la manière dont leur agencement est aujourd'hui remis en cause par l'introduction d'un nouveau référentiel scolaire ainsi que par les évolutions globales du système. Ces auteurs ont tenté de comprendre comment le système éducatif était passé d'un univers à justification simple à un univers de justifications multiples, cette tendance nous semble révélatrice des cristallisations de tensions autour de la mise en place de la NVS et du SCCC.

### 7.3.1 Les logiques fondatrices du système scolaire en question

- Le modèle d'intérêt général (ou logique civique) est au fondement de l'instruction publique, en relation avec le lien social défini par Rousseau dans *Le contrat social*. Cette logique définit l'école comme un service public conçu pour servir l'intérêt général et visant à former les élèves par la culture dans un objectif d'émancipation. C'est par rapport à l'intérêt général que la sélection scolaire cautionne l'acquisition de titres nationaux et facilite l'insertion de l'individu dans un espace ouvert de mobilité sociale (Derouet, 1992, p.40). De nombreux enseignants interrogés dans le cadre de l'introduction de la NVS, se réfèrent à ce modèle pour définir l'éducation et le sens de leurs actions vis-à-vis de la mesure NVS. C'est pourquoi ils considèrent que la NVS, telle qu'elle est définie, n'implique pas réellement l'apprentissage de valeurs civiques au profit de l'intérêt général : « *Je ne vois pas en quoi la NVS va rendre les élèves plus solidaires, respectueux. Ce n'est pas une note pour la classe mais pour un élève » (PP Anglais, No).*

- Le modèle communautaire (logique domestique) (Derouet, 1992, p.95) est fondé sur le lien de personne à personne et s'est développé parallèlement à la première logique. Il vise l'intégration des individus dans un milieu en lui apportant épanouissement individuel et indépendance de position sociale. Ce modèle s'appuie sur des valeurs affectives créant un climat de confiance et de bienveillance. Par rapport à la tradition du service public, qui « s'adresse dans chaque homme à l'universel », l'éducation communautaire vise la formation du caractère » (p.101). On constate que cette logique est mobilisée par un certain nombre d'enseignants qui cherchent à déroger aux prescriptions de la NVS telles que présentées dans le BO, afin de ne pas discriminer les élèves

concernés par des injustices sociales fortes.

- L'idée de soumettre le monde scolaire à logique de l'efficacité est ancienne, comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce chapitre. Le modèle de l'efficacité (logique industrielle) impose à l'éducation un ensemble de règles organisationnelles et gestionnaires et non pas une politique éducative ou des règles morales comme le font les deux logiques antérieurement présentées. Ce modèle prend sa source, selon J.L. Derouet (1989, pp.24-26), au début du 20ième siècle et s'inspire des principes de l'organisation administrative institués par Fayol pour rationaliser le secteur conformément aux enjeux économiques qui réclament la formation de la main d'œuvre. L'adaptation des pratiques pédagogiques s'effectue en se référant aux tâches industrielles et illustre ce principe. L'esprit industriel considère que c'est la standardisation qui permet à l'école d'assurer l'égalité des chances grâce aux règlements, aux dispositifs et aux objets : programmes, projet d'établissement, carte scolaire, grade des enseignants, examens...Ces différents éléments régissent l'organisation du temps et de l'espace scolaire. La NVS, telle que définie en Belgique, montre que pour évaluer les savoir-être les enseignants doivent suivre une préparation « théorique et pratique » fondée sur une logique gestionnaire et participative (chapitre 5-Annexe 30-Volume 2).
Toutefois, le rapprochement du mode de fonctionnement de l'école de celui de l'entreprise est de plus en plus présent dans les discours depuis les années 80, en effet la crise économique oblige les gouvernements à faire des choix au niveau des pays européens. Cependant, le fait que cette logique repose sur des performances mesurables pose problème dans le secteur de l'éducation. En effet, la conception de ce modèle qui repose sur l'adage : « ce qui marche est considéré comme bon et ce qui freine est improductif », est problématique car il est difficile de savoir à court terme ce qui marche en termes d'éducation. De plus les valeurs défendues par cette logique de l'efficacité vont à l'encontre des valeurs défendues par le service public (Derouet, 1992).

- Nous avons préalablement déjà évoqué les valeurs propres à la logique marchande, à travers l'exemple de la dé-sectorisation, qui induit une dualisation au niveau du système scolaire, l'idée du marché scolaire conduisant à partir de la demande et non de l'offre.

Depuis qu'il existe, le système scolaire est caractérisé par sa difficulté à trouver un accord et un consensus sur l'éducation (Derouet, 1997, p.14). Si l'ensemble de ces modèles cohérents sont conciliables entre eux, ils sont aussi en tension permanente. Par exemple à l'époque des Lumières, pour Condorcet, la recherche de l'efficacité, visait le progrès général par l'instruction et non le profit individuel, ainsi un compromis pouvait être trouvé entre recherche de l'efficacité et recherche de l'égalité (Derouet, 1992, pp.143-148). Aujourd'hui encore, le système éducatif dit garantir l'égalité et affiche dans les discours la volonté de donner à chaque élève un savoir et la volonté de défendre le service public. Mais il met surtout en avant la nécessité de rendre le système éducatif efficace. L'école doit donc être accessible à tous, en compensant les inégalités sociales, tout en sélectionnant les meilleurs (Derouet, 1992, p.83).
Nous avons vu que les personnels d'éducation sont sommés d'appliquer des mesures nationales comme la NVS, tout en les adaptant localement aux caractéristiques des collèges, de manière à respecter le rythme et les capacités des élèves... Or, le fonctionnement de l'école dépend des moyens et donc de la situation économique du pays. Avec les époques et le contexte économique, politique et social, les tensions évoluent et les différentes logiques sont agencées différemment et des remises en question se font jour. La culture scolaire apparaît donc comme un « compromis mouvant entre logique civique, logique industrielle et logique domestique », pour reprendre la thèse centrale de J.L. Derouet (1992).

### 7.3.2 Un consensus déstabilisé par le mouvement critique des années 70

D'où provient la déstabilisation du compromis fondateur de l'école, marqué par une forte solidité depuis le 19ème siècle? Pour le comprendre, J.L. Derouet décortique « la boite noire du système scolaire » dans son ouvrage *Ecole et Justice* (1992) dont il nous faut extraire les éléments essentiels. Pour J.L. Derouet, une « boite noire » s'est créée au début du 20ème qui unissait « organisation centralisée et standardisée de l'école » via des règles et des routines qui tenaient grâce à un « principe supérieur commun » représenté par l'idéal d'égalité des chances, qui a pris racine avec les idées des Lumières puis avec la révolution. Cet idéal permettait d'offrir les mêmes conditions d'enseignement, références, évaluation...en donnant des chances égales de réussite aux élèves. L'objectif de justice sociale et l'optimisation des ressources nationales étaient possibles. Y. Combès, s'appuyant sur le livre de Touraine *Critique de la modernité* (1992) décrit ainsi les principes de l'époque : « le développement national est associé à l'idée de croissance économique, la modernisation à celle de développement humain, le triomphe de la raison à celle de la liberté, et la formation de la nation à celle de la victoire finale de la justice sociale » (Combès, 1993, p.45). A cette époque, le système éducatif était chargé de la construction de l'unité culturelle de la nation, l'école devait permettre à l'élève de s'émanciper par rapport aux règles de la tradition en intériorisant d'autres systèmes de valeurs, de nouvelles normes sociales pour s'intégrer. Ces conditions régissaient un mode de fonctionnement qui a commencé à se déliter autour de 68, période caractérisée par une forte culture critique.
Des chercheurs défendent notamment l'idée que l'école n'a jamais rempli sa mission d'égalité des chances au fondement de l'obligation civique du système scolaire mais qu'au contraire, elle reproduisait les inégalités sociales comme l'ont démontré Bourdieu et Passeron (1970) dont les travaux ont contribué à questionner la légitimité de l'école par rapport à l'établissement d'une meilleure égalité sociale (Derouet, 1992, p.54). Pour J.L. Derouet, ce débat a fait émerger d'autres références qui ont mis fin à cet idéal. L'école ayant subi un certain nombre de dénonciations. Avec la massification scolaire, l'échec scolaire s'accroît et « devient un effet de structure à partir duquel on peut mettre en cause le fonctionnement d'ensemble de la société et du système scolaire » (p.46). La conception de la « justice » est déstabilisée et dérègle l'ensemble de la légitimité du système qu'il s'agisse des règlements, programmes, hiérarchies, identités, savoirs...Pour prendre un exemple de dérèglement, la mise en évidence de palmarès d'établissements scolaires, dont les résultats sont rendus publics, renforce l'idée que les établissements n'offrent pas les mêmes services et change ainsi les références de l'école vers l'idée d'une logique de marché aux yeux de ses usagers comme des professionnels.

### 7.3.3 De nouvelles missions imposant de nouvelles valeurs

Les analyses de L. Carton (1993), qui s'inspirent des travaux de A. Touraine et J.L. Derouet, proposent une autre vision, qui consiste à étudier les glissements et recompositions du compromis démocratique touchant le système éducatif. Son apport vise à montrer la tendance récente au décloisonnement des champs économiques, socio-politiques et culturels qui induisent de nouveaux changements dans la dynamique des rapports entre école et société.
Cet auteur institue au départ l'enseignement comme « service public culturel », le compromis entre les logiques civiques, domestiques et industrielles a contribué, à son sens, à « orienter le mode de développement des sociétés industrielles » c'est-à-dire un certain type de relations entre le champ économique, social et culturel, chacun des champs étant autonome. Or, pour cet auteur aujourd'hui, l'incorporation du rôle de l'éducation et de la formation dans le système productif bouleverse les caractéristiques du service public, car les rapports économie/société/culture remettent en cause le paradigme classique de l'enseignement.
En effet, les discours font place de plus en plus au niveau politique et institutionnel, à une

dévaluation des fondements politiques et idéologiques du service public éducatif au profit d'une mentalité privilégiant le marché. Notre réflexion sur l'approche par compétences montre que le champ éducatif sert de plus en plus des intérêts économiques au détriment de la dimension politique et citoyenne. « La tertiarisation de la sphère productive » pour emprunter une notion proposée par A. Touraine à laquelle fait référence L. Carton, « a tendance à ré-imbriquer l'économie et la culture, autrefois dissociées dans l'ancien modèle, qui relevait avant tout de l'éducation ». Selon cet auteur, (Carton, 1993, pp.15-16) « la multiplication et l'accélération des capacités de production et de transmission de connaissances, d'informations et, plus généralement, de culture ainsi que l'incorporation massive de formation, de connaissance et de culture dans le système productif bouleverse structurellement les caractéristiques du service public ». L'école est désormais intégrée dans un système plus global dans laquelle la construction d'une culture commune a laissé place à une logique individuelle d'émancipation en rupture avec l'idée de « nation », ce qui pose problème pour la refonte d'un nouveau compromis démocratique. De fait, la perméabilité nouvelle des frontières entre Etat, marché et société civile impose de repenser l'association des logiques fondatrices de l'école de même que les relations entre pouvoirs publics, ménages et entreprises. L'école, face à l'accroissement de l'échec scolaire et à son incapacité à faire accéder tous les élèves à l'emploi « induit une métamorphose profonde de la culture scolaire du modèle d'école, du réseau des relations et des flux de pouvoirs école/société » (p.25).

L'approche des différents indicateurs de transition (démonopolisation, décentralisation, différenciation...) identifiés par L. Carton (1993, pp.26-27), valide l'idée d'une école « éclatée », qui remet en cause l'équité défendue par l'égalité des chances, au fondement du premier modèle industriel de l'école.

En effet, l'introduction d'une logique gestionnaire dans le secteur, inspirée du modèle anglo-saxon, que nous avons analysée à travers la NVS, entre en confrontation avec le souci d'égalité au fondement de l'école, elle rompt avec la tradition de service public et justifie de nouvelles formes de dualisation.

Comme le défend J.L. Derouet, si avant, le local s'emboîtait dans le national, la conception du local a fortement évolué : « il existe une forme locale du civique comme il en existe une forme européenne, mais ni l'une, ni l'autre, ne s'emboîtent dans le civique national ». Ce basculement de valeurs peut expliquer que l'obligation civique de l'égalité d'instruction est un idéal qui, dans nos sociétés, rentre en tension avec les contraintes d'efficacité. Ainsi l'école actuelle est contestée par un processus de régulation qui « introduit des catégories gestionnaires de rentabilité et de solvabilité bousculant la logique bureaucratique antérieure » (1997, p.26).

Comme l'exprime alors J.L Derouet, « nous sommes passés d'une pensée systématique, où l'Etat se voyait confier une mission d'égalité des chances par la standardisation des conditions de l'enseignement, à une conception pragmatique, qui attend des enseignants et des collectivités territoriales qu'ils réajustent les défauts du système » (1992, p.275). La NVS est révélatrice de cette conception pragmatique, les acteurs étant sommés de construire localement, une réforme nationale non aboutie et peu adaptée à la réalité des conditions qu'ils vivent sur le plan des incivilités. Dès les années 90, L. Demailly (1992) approuve les constats de J.L. Derouet, pour elle l'école va vaciller entre un jeu de concurrence qui sélectionne les individus et des « régulations bureaucratiques qui répriment les excès, colmatent les brèches les plus voyantes, sauvent les apparences, en récitant rituellement les incantations de l'égalité », ce qu'illustre vingt ans plus tard les modes d'application de la NVS. En officialisant les différences de comportement entre les élèves, la réforme récompense ceux qui répondent aux exigences scolaires et exclue ceux qui s'en écartent. De leur côté, les enseignants, indignés de cet accroissement des inégalités, tentent de réprimer les effets de la NVS en dérogeant aux exigences officielles de la mesure, qu'ils justifient par le souci d'égalité, même si leurs pratiques administratives contredisent parfois leurs convictions propres. Ils ont de cette façon le sentiment de s'opposer à l'idée d'injustice. D'où, notre constat selon lequel la logique civique s'efface au profit d'une logique industrielle et domestique qui change de sens aujourd'hui, du fait de

l'introduction d'une nouvelle manière de concevoir les savoirs et d'une approche par compétences.
Pour J.L. Derouet (1992), le danger vient du fait que « le passage de l'école unique à un établissement autonome ainsi que celui de l'égalité des chances au souci d'équité donne le sentiment d'une incompatibilité entre autonomie des établissements et service public, alors que l'école doit continuer de se concevoir dans cette idée de service public » (p.187). Le cas belge semble montrer que cette conception reste possible même si ce projet rencontre des difficultés dans sa mise en œuvre. Ces tendances de fonds ne sont pas spécifiques au secteur éducatif et interrogent de fait l'évolution les structures sociales dans leur ensemble.
Y. Combès (1993) décrit aussi l'évolution des valeurs quant à la place de l'éducation et de la formation dans la société, qu'elle caractérise par « le passage de la nation comme valeur référentielle de la logique civique à l'idée transnationale liée à l'Europe » (p.136).
Si le secteur éducatif devrait être régi par une action rationnelle en valeur, au sens de Weber, dans les faits, la NVS témoigne de la recherche d'un nouveau rapport à ce qui est « juste » dans une société en matière d'éducation et favorise la logique d'individualisation des parcours qui renvoie à de nouvelles références politico-philosophiques, comme nous l'avons préalablement prouvé.
Même si le système éducatif était porteur d'une certaine démarche de justice au départ, cette notion n'a plus de visée collective mais privilégie « une nouvelle orientation culturelle reposant sur l'individualisation des conduites et des pratiques courantes » (Carton, 1993). Or, comme le montre la NVS, inscrite dans une soi-disant volonté de valoriser l'apprentissage civique des élèves, « il est remarquable de constater, que la question de la citoyenneté est, dans les faits, occultée au profit du développement personnel de l'individu », pour reprendre l'esprit des analyses de Y. Combès (1993, p.46).
Pourtant, des chercheurs mobilisés dans le chapitre 4 notamment, auteurs de *La nouvelle école capitaliste*, expliquent que si les citoyens doivent être en mesure de faire des choix éclairés, tous ne disposent pas des mêmes connaissances. L'école républicaine a formé de leur point de vue des citoyens sans véritablement constituer un espace d'apprentissage de la démocratie active entre des individus inégaux. Or, si l'école reconnaît l'élève comme un sujet en formation à la citoyenneté, cet apprentissage ne peut pas se limiter à quelques leçons d'instruction civique ou d'une NVS. Les travaux et enquêtes du sociologue P. Merle (2010) qui a travaillé sur la citoyenneté montrent que dans la réalité des situations à l'école, très peu de place est accordée à l'exercice d'une démocratie dans laquelle l'élève en tant que citoyen pourrait s'accomplir. L'expérience scolaire des élèves prouve que la tension entre normalisation et socialisation est forte, que le statut d'élève et de citoyen est en fait assez peu conciliable car l'institution scolaire ne favorise pas ces conditions, en accordant peu d'importance aux instances participatives voire même dans certains cas peu de crédit à la parole des élèves. D'où la mise en évidence de la contradiction entre la volonté de l'institution scolaire d'encourager l'exercice de la citoyenneté qui réclame du dialogue et une parole collective, alors qu'elle favorise aujourd'hui, avant tout, l'individualisme, qui caractérise le modèle dominant actuel de l'école. Des chercheurs du champ de la communication pensent en effet que « la communication publique, tient à distance les sujets citoyens et qu'au lieu de développer le débat démocratique, elle tend à en prendre la place ou à maintenir la dépossession » (De la Haye et Miège, 1984, p. 142).
Le philosophe militant E. Helmer[177], qui associe la notion de « formation à la citoyenneté » (p. 98-99) utilisée par les instances politiques à l'imposition d'un code de comportement soulève un paradoxe qui nous semble être très pertinent dans le cadre de la NVS : « n'est-il pas contradictoire et politiquement suspect de vouloir, d'un côté régler des conduites sur la base de principes imposés et soustraits à toute discussion, et, de l'autre, de prétendre former ainsi, au nom même d'un idéal démocratique, des citoyens éclairés, c'est-à-dire sachant raisonner pour régler eux-mêmes leur conduite ? Selon lui, « le politique instrumentalise l'école aux exigences socio-économiques du marché. ». Or, pour Helmer, « sans les savoirs académiques, l'enfant est dépossédé de sa capacité de

177 HELMER, Etienne, (2002), « L'école et la société transformée », *Transversales*, Désaccords féconds, Instruire ou Éduquer? pp.94-99, http://grit-transversales.org/archives/revue/002/pdf/debat.pdf

jugement ce qui remet en cause sa capacité à devenir autonome pour résister aux modes de pensées dominants ». Dans la mesure où nous constatons que la NVS ne s'intègre pas dans un processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir les modèles culturels de la société dans laquelle il vit et agit, nous nous interrogeons. La NVS a-t-elle été conçue pour répondre à des enjeux et des normes plus globales dans l'idée de rendre les élèves conformes aux exigences du système scolaire? Dans le sens donc d'une normalisation, c'est à dire, une norme régissant un modèle culturel de conduite ?

Une majorité d'enseignants interrogés attend du rôle de l'école un rôle d'émancipation des élèves, de formation à la citoyenneté conformément à ce qu'ils attendent d'une logique de service public. Pourtant les acteurs de la communauté éducative se questionnent sur les finalités actuelles de l'école comme ces extraits le montrent : « *l'école doit répondre à la génération de demain. Qu'est-ce qu'on veut comme société et qu'est-ce qu'on défend comme valeur? Si l'école renonce à ce rôle sociétal, qui le fera ? C'est de sa responsabilité puisque qu'elle doit participer à la construction de l'adulte de demain! Soit on forme des adultes, soit on forme des scolaires, faut savoir ce que l'on veut. L'école a vocation à former des adultes complets » (Directrice, V) ;* « *Ceux qui nous dirige n'ont pas envie que nos élèves s'épanouissent intellectuellement, deviennent des adultes responsables qui réfléchissent, je pense que leur volonté c'est que les élèves soient des sujets qui répondent aux besoins de la société, qui doivent travailler pour faire de l'argent* » *(PP Anglais, V).* Ces propos mettent en évidence l'écart entre la vision des instances de régulation qui promeuvent le capital humain et la conception du vécu de ceux qui, sur le terrain, ont le sentiment que la vocation humaniste et émancipatrice de l'école est en train d'être abandonnée. C'est dans cet esprit que la question de « la finalité de l'éducatif : éduquer en vue de quoi ? Est inséparable de la façon dont une société conçoit le vivre ensemble, et l'idée de l'homme et du citoyen qu'elle veut promouvoir » (Le Goff, 1993, pp.75-76). Sur ce point, la NVS, telle qu'elle est appliquée dans nos collèges, comme note de comportement individuelle, qui exclut l'apprentissage de l'autonomie et des valeurs collectives et qui ne régule pas le problème des incivilités, pose plus que jamais la question de la place accordée à la logique civique face à la tentative d'harmonisation des systèmes éducatifs européens.

Ce changement nous amène à constater que la volonté émancipatrice portée par l'institution s'éloigne au profit de celle d'employabilité des élèves. Il semble donc que ce soit un changement dans les rapports de force en termes de valeurs qui justifie les mutations observables dans le champ éducatif. Ainsi, même si la NVS semble davantage référer aux aspects politico-philosophiques qu'économico-industriels en tant que note sur le comportement, nos analyses nous conduisent à penser que nous assistons à l'affaiblissement du service public tel que défini dans la tradition française, à savoir lorsque l'État se porte garant du bien commun et en assure le service.

En fait, la Communauté européenne oblige le gouvernement français à reconsidérer ce qui fonde la logique de service public, ainsi en France la politique éducative oscille entre deux options, celle concernant la défense de l'égalité qu'elle est censée défendre, et celle de la régulation (ou plutôt dérégulation dans les faits) du service public recherchée par les instances européennes, qu'elle doit atteindre. Le système scolaire entre donc actuellement dans de multiples compromis même si son principe directeur dans les esprits reste celui de l'intérêt général.

L'hypothèse du rapprochement du service public éducatif du champ économique nous conduit à considérer comme L. Carton (1993, p.24) que l'évolution des relations du système éducatif avec les sphères économiques, sociales et culturelles re-considère l'influence de la logique d'efficacité au détriment des acteurs du champ socio-politique. Autrement dit, « le temps de l'industrialisation est un temps de transition sociale et culturelle vers un nouveau compromis démocratique ». Mais ce compromis est-il possible ? Quel est l'avis des chercheurs sur ce point ?

### 7.3.4 L'impossible compromis démocratique?

P. Moeglin et F. Thibault ont présenté une communication intitulée « Outils et médias éducatifs. L'impossible débat public ? » à la Sfsic de Rennes (2012) dans laquelle ils expliquent que c'est parce que le système éducatif français est vu comme un « service public culturel » qu'il rend difficile la possibilité de trouver un consensus entre les acteurs qui gravitent autour de cette institution. Si pour ces deux chercheurs, ce statut spécifique de « service public culturel » a tendance à figer le débat, nous avons vu que par rapport aux conditions de mise en place d'un nouveau référentiel en Belgique, le débat public a débouché sur un consensus entre justice et efficacité qui réclame sur le plan organisationnel une pédagogie et un processus décisionnaire beaucoup plus décentralisé qu'en France.
Dans notre pays, l'Etat se trouve dé-saisi d'une partie de sa fonction, mais le consensus national sur le nouveau système de gestion à instituer est encore loin d'être advenu. Comment pourrait alors se définir l'intervention des sphères économique, politique, sociale ou culturelle dans le système éducatif français?
Plusieurs courants s'affrontent actuellement sur le rôle que l'Etat, devenu pluraliste, doit jouer dans le système éducatif français, au centre de multiples confrontations, pour reprendre les analyses de Y. Combès (1993, pp. 47-50):

- Les libéraux revendiquent une politique libérale de l'enseignement qui passe par la disparition des règles fixées par l'Etat et la mise en place d'une concurrence entre établissements au profit d'une décentralisation élargie. Pour eux, le secteur éducatif doit être laissé à la seule sphère économique en cessant d'intervenir dans le domaine de l'éducation et de la culture. Ce discours libéral « anti-égalitariste » remet en cause le modèle de l'école unique. Or, les risques d'inégalités inquiètent d'autant plus la communauté qu'ils s'accroissent même en étant sous l'égide de l'Etat. Ce courant est loin de faire l'unanimité toutefois. Y. Combès explique que l'utilitarisme vis à vis du savoir, soutenu par ce courant, s'oppose à la conception de justice en visant la soumission de l'éducation aux normes industrielles (1993).

- D'autres acteurs approuvent l'idée d'élargir le processus décentralisation vers de nouveaux domaines administratifs, l'Etat restant le garant de l'éducation, conçu comme l'unique moyen de préserver l'indépendance de l'école et l'égalité entre les citoyens. Parmi eux et dans la même mouvance, certains seraient prêts à décentraliser également une partie de la pédagogie en plus des aspects matériels pour une meilleure adaptation aux publics scolaires. Le néo republicanisme par exemple (Demailly, 1991) veut changer le contenu scolaire, revaloriser les contenus de travail, développer le travail en équipe, l'évaluation...Ce courant, favorable à plus de souplesse dans le système accorde néanmoins une grande importance à la fonction sociale de la culture en opposition aux libéraux.

- Entre ces deux extrêmes d'autres voies plus intermédiaires sont envisagées, certains par exemple sont partisans de la contractualisation entre l'Etat et les collectivités pour encourager une nouvelle dynamique dans le secteur.
Comment trouver un compromis socio-politique acceptable et durable alors que les acteurs du champ éducatif ne défendent pas les mêmes intérêts, ne se réfèrent pas aux mêmes systèmes de valeurs, aux mêmes horizons temporels et territoriaux ? (Hugon, 2006, p.42)
Par rapport aux analyses de chercheurs, en dehors des libéraux, ces courants défendent certes une idée de l'école différente, mais tous les acteurs s'accordent à penser que l'État doit déléguer progressivement une partie de ses pouvoirs sans pour autant qu'il abandonne sa responsabilité éducative. Car la présence de l'Etat comme service public semble être le seul en mesure d'envisager un possible consensus entre liberté et égalité.

Si il est trop tôt pour savoir quelle forme prendra l'école de demain, le résultat de nos enquêtes, corrélées aux travaux des chercheurs sur ce sujet, nous permettent de comprendre que le débat doit prendre en considération plusieurs éléments : la corrélation formation-emploi, l'adaptation du système scolaire aux évolutions structurelles qui oblige à questionner le contenu des savoirs à apprendre et leur renouvellement permanent « tout au long de la vie », la prise en compte du cadre européen qui consiste à « unifier dans l'acceptation des différences ». Le débat sur l'école ne peut faire fi du processus décisionnel aujourd'hui transnational.

Dès les années 90, L. Demailly (1991), par exemple pense que « le système de légitimité concernant l'école doit pouvoir préciser la nature des pouvoirs et leur répartition, prouver l'équité de leur exercice, justifier les fins, argumenter la cohérence des moyens ». Les enseignants ont besoin de lignes directrices sur la laïcité, sur la formation à la démocratie ou à la solidarité sociale. En l'absence d'un projet de société, d'un mythe, les enseignants éprouvent des difficultés à proposer autre chose à leurs élèves comme idéal de vie comme nous l'avons vu dans le chapitre 6. Cette chercheuse opte pour l'idée de zone par groupes d'établissements ouverts sur les partenaires extérieurs pour s'adapter aux publics pour aller vers une rationalité des projets et des pratiques ce qui demande une volonté de construction de consensus démocratique. Notre travail d'enquête a permis de mettre en évidence que bien des questions restent en suspens sur ces sujets et qu'on se situe aujourd'hui encore dans une période d'entre-deux.

L. Carton, à la même époque (1993), défend également un compromis démocratique capable de penser l'éducation sur un mode industriel à condition aussi que le politique prime sur l'économique en matière d'éducation et que la logique civique ne s'efface pas devant celle du marché c'est-à-dire qu'elle ne renonce ni à la dynamique émancipatrice qui la caractérise ni à sa fonction de levier de transformation sociale et politique.

Le modèle de l'école unique s'est progressivement délité en partie parce que l'Etat ne pouvait plus assumer l'entière responsabilité de ses pouvoirs. En cela, la décentralisation constitue peut-être une issue qui n'en soulève pas moins des incertitudes sur la gestion des inégalités par exemple ou encore sur l'unité du service public conçu dans l'intérêt général. Comme le souligne J.L. Derouet, « on ne peut choisir entre le souci de l'efficacité et la lutte contre les inégalités : le pari de l'autonomie des établissements c'est de leur donner les moyens d'être chacun efficace dans toutes ces dimensions » (1997, p.186)

## Conclusion du chapitre 7

Dans ce chapitre, la mise en regard de nos analyses et de l'ensemble du travail critique apporté par les sciences sociales nous permet de mieux saisir les origines du basculement d'un certain nombre de valeurs au sein de l'école. Si la justice sociale et l'égalité des chances étaient au fondement du compromis démocratique fondateur de l'école, l'autonomie et la politique de résultats semblent présider au primat de la logique industrielle sur la logique civique dans le contexte actuel. Du moins le premier compromis est actuellement questionné sans être publiquement débattu.
Ainsi nous avons pu montrer que le dispositif de la NVS favorise la pénétration de nouvelles normes dictées par la volonté simultanée de redéfinir la mission éducative et civique et d'imposer au système éducatif une politique de résultat et de la mesure qui vise à modifier les formes d'évaluation afin de bousculer l'état d'esprit de la fonction publique, voire à prescrire les normes appliquées dans les secteurs productifs. Comme nous l'avons souligné, l'affirmation de l'intérêt économique dans les discours est ambivalente. D'un côté, les instances européennes affichent une mise en marché du système éducatif. Face à ces discours, les instances gouvernementales nationales développent des discours plus « euphémisants ». Ces dissensions révèlent la recherche de nouveaux positionnements par rapport à ce qui peut être assumé dans le débat public en France et ce qui doit être masqué au moment où des changements profonds, des réformes, tentent de se mettre en place. Ils sont révélateurs également de positionnements différenciés : la place du système éducatif dans la société est reconsidérée et l'ensemble des acteurs ont des approches assez divergentes quant à la place et au rôle du système éducatif dans la société, notre enquête relative à la NVS est révélatrice de ces dissensions et tensions. L'ensemble des analyses conduites nous a permis de vérifier la fin de notre dernière hypothèse de recherche : « *la NVS serait, dans sa conception ainsi que dans son application, investie par des catégories d'acteurs désireux d'orienter les nouvelles formes de régulations scolaires qui s'inscrivent plus largement comme symptomatique de la volonté gouvernementale à l'origine de cette mesure, qui vise la convergence et l'uniformisation des systèmes éducatifs européens, volonté au cœur des débats politiques, éducatifs, structurels et sujet à polémique quant à la reconfiguration d'un nouveau compromis démocratique* ».

C'est pourquoi la redéfinition de la mission éducative et civique; telle qu'elle est conçue dans le SCCC et la NVS renvoie à une nouvelle forme de régulation du système éducatif fondée sur de nouveaux principes, celui d'autonomie au sens anglo-saxon et de responsabilité individuelle. L'apport de H. Erhenberg (2010) nous a permis de montrer les approches française et anglo-saxonne de l'autonomie et de saisir les tensions entre ces deux approches de l'autonomie qui expliquent les interprétations diverses du SCCC au niveau européen et en France.
L'écart entre les discours et les prescriptions demandées est intéressant de ce point de vue. Les discours prononcés et les implicites que nous avons révélés visent d'une certaine manière à préparer les esprits à des valeurs nouvelles, alors que les prescriptions semblent au service des enjeux économiques et sociaux tels que perçues dans les instances internationales et européennes. Pour ce faire, le SCCC est promulgué comme une approche humaniste, ayant le souci de respecter le rythme d'apprentissage des élèves alors même que les prescriptions mettent en avant le point de vue anglo-saxon de l'autonomie et du management.
La redéfinition de la mission éducative et civique, telle qu'elle est conçue dans le SCCC et la NVS impose (ou voudrait imposer) progressivement une nouvelle forme de régulation du système éducatif qui demande aux professionnels l'application de normes de coopération et de compétitivité correspondant à un mouvement « néo-industrialiste ».
Les prescriptions d'usage promues par l'esprit industriel à travers l'obligation de résultat chiffré et l'autonomisation de l'individu, comme nous l'avons vu à travers l'analyse du dispositif de la NVS,

témoignent de la recherche de « nouvelles normes sociales et communicationnelles », celles-ci doivent être capables de servir le capitalisme, comme l'affirme B. Miège (2005). On assiste en effet à une soumission tendancielle du secteur à des modes de fonctionnement empruntant au modèle industriel et à la transformation des rapports sociaux impliquant une autonomie de plus en plus grande des usagers finaux. Ce processus d'idéologisation pourrait expliquer la recherche tendancielle d'un nouveau paradigme éducatif.

# Conclusion de la partie 3

Dans cette dernière partie, nous avons cherché à montrer en quoi la NVS était révélatrice de mouvements plus globaux que ceux observés au niveau local, sur un plan macro donc. Cette réforme est révélatrice de nouvelles formes de régulation dans le système éducatif, impulsées par les instances de régulation internationales et européennes, sur le plan managérial, éducatif et idéologique. De nouvelles normes à caractère industriel, conformes aux besoins futurs de la société, pénètrent dans ce secteur.

En fait, tous les acteurs convergent vers la nécessité d'un changement car l'école, telle qu'elle est gérée actuellement, parait impuissante pour réguler les incivilités. Mais les transformations sont dictées en amont, imposées et légitimées en fonction d'intérêts plus économiques qu'éducatifs. Or, les acteurs en charge de mettre en œuvre les changements attendus ont besoin qu'ils soient légitimés sur un plan éducatif et civique, conformément à l'idée qu'ils se font de leur mission.

C'est la principale raison pour laquelle, selon nous, les nouveaux modes informationnels et communicationnels visés, conçus pour être au service de nouvelles compétences, ont du mal à se mettre en place, car ils ne semblent pas intégrer les valeurs qui rendraient ce modèle légitime aux yeux de la communauté éducative, l'idée du « capital humain » qui préside actuellement va à l'encontre des valeurs au fondement du système éducatif français.

Sur le plan idéologique, la NVS en France ne parait pas revêtir un caractère innovant, notamment parce qu'elle révèle des conceptions opposées de la gestion du système éducatif, du rôle et des missions de l'école entre partisans d'une école plus efficace qui optent pour la pénétration de normes néo industrielles et partisans du service public, qui défendent l'importance d'agir dans un souci civique. Comme si le compromis démocratique autour de la refonte d'une approche par compétences située, entre « égalité » et « efficacité » ou « citoyenneté » et « insertion professionnelle » était aujourd'hui impossible à trouver. L'éducation s'inscrit de plus en plus dans des réseaux de relations socio-économiques, processus qui remet en cause l'autonomie relative de ce champ orienté jusqu'ici prioritairement vers la transmission de savoirs légitimes. Ce mouvement entraîne le développement d'un modèle de dépendance (ou d'imbrication) éducation/économie.

# Conclusion

La question de départ de la thèse sur était la suivante :
*« Dans quelle mesure l'analyse communicationnelle de la Note de Vie Scolaire (NVS), innovation dite pédagogique, imposée par le gouvernement dans les collèges, révèle des mouvements et actions qui ont été sources de débat dans une conjoncture de transformation de la société qui interroge la place du système éducatif dans la société tant au niveau français qu'européen ?* »

Pour y répondre, il était important de saisir deux dimensions portées par la NVS, à savoir la dimension managériale et la dimension pédagogique, chacune faisant l'objet d'une hypothèse : l'hypothèse 1 relative à la confrontation de deux modes de management au sein du système éducatif dans cette époque de transition entre deux paradigmes éducatifs, et l'hypothèse 2 plus centrée sur les résistances de la communauté éducative vis-à-vis de référentiels éducatifs fondés sur l'approche par compétences, imposés par l'Europe ou des instances internationales. Au-delà des premiers niveaux d'analyses qui ont conduit au constat du décalage entre les facteurs de légitimation d'une réforme NVS et ses modalités d'application en situation par les acteurs de terrain[178], une analyse compréhensive des enjeux et tensions sous-jacents à la réforme, révélés par l'étude des controverses, croisée à celles des représentations des acteurs nous a permis d'élargir notre point de vue et de nous demander dans une troisième hypothèse si la généralisation de la NVS pourrait être un des vecteurs potentiels de redéfinition de la mission éducative et civique.

Conformément à la logique de plan adoptée dans la thèse, nous avons parallèlement analysé en quoi la NVS représentait, au sens du gouvernement, à la fois une innovation managériale et une innovation pédagogique, les deux niveaux étant difficilement dissociables tant dans les discours officies que dans les paroles d'acteurs de terrain. Pour répondre aux hypothèses, nous avons fait le choix de dissocier ces deux niveaux d'analyse dans la conclusion afin de dévoiler progressivement ce double objectif poursuivi par ceux qui ont conçu la NVS. Le manque de communication et d'explicitation de ces objectifs auprès de ceux qui ont dû l'appliquer a généré, comme nous l'avons souligné tout au long de ce travail, de nombreuses confusions d'interprétation ou des suppositions plus ou moins justifiées de la part des « appliquants ».

## Mise en évidence d'un décalage entre les facteurs de légitimation d'une réforme NVS et ses modalités d'application en situation par les acteurs de terrain

1) En quoi la NVS représentait une innovation managériale au sens du gouvernement ?

L'étude des documents institutionnels relatifs à cette réforme permet de comprendre dans le chapitre 1 comment le ministère a conçu et annoncé la réforme et de relever des éléments référents à la dimension managériale de cette réforme dans les textes. Ce premier temps d'analyse était fondamental pour pouvoir saisir la manière dont cette réforme a été légitimée, pour dans un second temps pouvoir traiter du décalage avec la manière dont elle a été appliquée.

Les facteurs de légitimation explicites fonctionnels et communicationnels de la NVS sont de deux ordres : cette réforme est, d'un côté, pensée par le gouvernement comme un dispositif de prise en charge des violences scolaires dans les collèges. Elle est, d'un autre côté, conçue comme une innovation managériale. Pour la première fois, une mesure éducative se confond avec les résultats scolaires et doit être évaluée par des services ayant en charge des tâches différenciées : enseignement, vie scolaire et direction. Pour la première fois également une note a pour fonction la valorisation des attitudes des élèves.

178 Nous avons analysé 13 cas de collège, 12 français et un établissement belge dans lesquels nous avons mené des observations sur l'introduction et la mise en place de la mesure ainsi qu'une centaine d'entretiens semi-directifs avec l'ensemble des acteurs représentatifs de cet échantillon.

L'analyse des textes de Loi, des rapports officiels et des discours institutionnels ont permis de relever les exigences explicites. Ainsi dans le BO concernant la NVS, il est noté que de nouveaux modes informationnels et communicationnels doivent s'instaurer pour co-construire localement avec l'ensemble des personnels éducatifs les critères d'évaluation et le mode opératoire d'application. L'autonomie attribuée à chaque établissement, à la fois, pour la construction des grilles de critères, afin que celles-ci soient adaptées aux spécificités de chaque collège, et pour la détermination de modes de répartition des rôles et d'application de la mesure spécifique à chaque contexte, vise à renforcer les collectifs locaux. L'évaluation doit se faire en concertation avec l'ensemble des services direction/vie scolaire/enseignants à des fins d'objectivité et dans un souci de prise en compte globale des comportements dans leur globalité.

Pour mettre en évidence la disjonction entre attentes et effets de la démarche sur un plan managérial, nous avons mis en évidence le processus communicationnel adopté pour mettre en place la mesure, de son annonce par le président de la République jusqu'à sa mise en place et sa perception du côté des acteurs de terrain, retraçant ainsi tous les niveaux de la chaine de traduction. On a ainsi pu repérer différents éléments allant à l'encontre de l'application « concrète » de la réforme : la nature descendante et injonctive du mode de communication utilisé (BO) va à l'encontre de la démarche demandée à la communauté éducative ; l'absence de traduction de la réforme auprès des appliquants ; la volonté postérieure d'intégrer la NVS dans le socle commun de connaissances et de compétences européen.
La mise en regard des différentes approches de la réforme à chacun des niveaux hiérarchiques du gouvernement aux établissements et de la part de chacun des acteurs a permis de relever, dès l'annonce de la réforme :

- des dissensions de points de vue et des non-dits tant au sein du ministère, qu'entre syndicats et gouvernement. Les réactions syndicales et médiatiques virulentes suscitées par cette réforme, dès le départ, pouvaient laisser supposer les difficultés d'application et les effets contre-productifs des choix de communication, de traduction et de mode de management de l'innovation.

2) En quoi la NVS représentait une innovation pédagogique au sens du gouvernement ?

La NVS est considérée comme innovante pédagogiquement parce qu'elle s'inscrit dans une approche valorisante de la prise en compte du civisme à l'école et qu'elle est mise au même niveau que les notes portant sur les acquis scolaires. Sa mise en place officialise et réaffirme la mission des enseignants sur la prise en charge éducative des élèves.

L'analyse conduite de la genèse des traitements de la violence à l'école depuis les années 1970 a permis de saisir la manière dont les politiques ont tenté de résoudre le problème des incivilités durant ces 40 ans et de situer la NVS comme un élément de rupture par rapport aux dispositions antérieures, même si des éléments de continuité restent présents.

Trois périodes différentes ont pu être repérées :

- une période de prise de conscience des violences à l'école
- une période marquée par la volonté de se doter d'outils pour évaluer et identifier les violences qui s'accroissent et les prendre en charge
- la mise en place de solutions répressives pour endiguer ce phénomène croissant.

C'est l'analyse croisée des différentes motivations vis-à-vis de la réforme NVS qui a permis de mettre en évidence le double objectif poursuivi :

- gérer le problème du civisme
- faire évoluer le système éducatif dans son mode de fonctionnement.

Grâce à l'analyse des discours réalisée, notamment en lien avec l'inscription de la NVS dans le SCCC, un an après sa mise en vigueur, nous avons pu remarquer que la NVS, comme première tentative d'évaluation des savoir-être à l'école, s'inscrivait dans une volonté plus large d'adoption d'un nouveau référentiel scolaire dans le système éducatif, le SCCC, fondé sur une approche par compétences, promue et recherchée par des instances de régulation internationales qui visent l'uniformisation des systèmes éducatifs en Europe.

Ce premier constat nous a conduits à chercher à mettre en évidence les différentes motivations poursuivies par chacun des acteurs impliqués dans la démarche de NVS :

- au niveau national, voire européen, la NVS est vue comme un moyen de faire, à la fois, évoluer les formes de professionnalité des acteurs et progressivement adopter l'approche par compétences, celle-ci visant la prise en compte des aptitudes et capacités de chacun des élèves et l'adaptation du système éducatif aux demandes professionnelles du monde du travail. Les nouvelles injonctions de la société qui émanent tant des politiques françaises que des politiques européennes vis-à-vis de l'école réclament un changement des pratiques pédagogiques des enseignants.

- au niveau des acteurs locaux, les premières réactions à l'annonce de la réforme, émanant souvent des syndicats ou de l'expression de certains membres de l'éducation, montrent un besoin de réponses concrètes concordant aux problèmes de discipline et d'incivilités, auxquels ils sont confrontés dans leur quotidien et qui, de leur point de vue, réclament des moyens humains et financiers pour qu'ils puissent assurer un réel suivi éducatif, notamment auprès des cas les plus problématiques. De fait, les acteurs concernés par la réforme ne voient pas en quoi la NVS et l'approche par compétences peuvent régler le problème des incivilités, bien qu'ils conçoivent le SCCC comme une solution potentielle pour réguler l'échec scolaire. Plus spécifiquement, ils ne voient pas comment mettre en œuvre l'évaluation des savoir-être et attendent sur ce point un accompagnement qui puisse expliquer les changements attendus et leurs effets sur les élèves. Ces premières analyses ont été complétées et confortées par les propos des acteurs recueillis sur le terrain (chapitres 2 et 3).

Ces constatations ont permis de repérer pourquoi existe un décalage entre le niveau de légitimation de la NVS et le niveau d'application : les confusions introduites par l'absence de communication sur le double objectif poursuivi de la NVS, à savoir traiter les incivilités et la violence à l'école et faire évoluer les modes de fonctionnement et de management du système éducatif, objectifs défendus par le niveau national, voire européen a rendu l'innovation incompréhensible auprès des appliquants. L'analyse des facteurs conjoncturels et structurels qui président à sa mise en place permet de considérer que cette réforme, telle qu'elle a été annoncée, relève d'une décision politique liée aux violences dans les banlieues et visant à rassurer l'opinion publique.
Ainsi les motivations différentes au niveau national, européen et local par rapport à cette mesure *« hypothéqueraient l'application de la disposition et son appropriation par les acteurs ».* A un deuxième niveau, il s'agissait donc de voir comment les acteurs de terrain font obstacle à la mesure et hypothèquent la portée de cette innovation ? Pour répondre à cette question, nous devions, à la fois, convoquer les données de terrain permettant de prendre en compte les modalités d'application et interpréter les représentations des acteurs quant aux finalités de leurs missions et du sens de cette mesure (chapitres 2 et 3).

Les observations du chapitre 2 révèlent des mises en application hétérogènes de la NVS dans les 12 collèges français investigués, qui rendent compte des ajustements locaux recherchés à l'égard de la réforme mais qui soulignent aussi une ambivalence des acteurs de terrain à l'égard de la réappropriation locale d'une réforme imposée nationalement.

L'approche de la traduction adoptée pour analyser les données de terrain dans le chapitre 3 permet de révéler à quel point les actions déployées contrastent avec les attentes institutionnelles avancées dans les discours. Les mises en œuvre sont en effet plus conformes aux principes bureaucratiques qu'aux nouveaux principes de management. Le fait que les acteurs adoptent des approches résignées et peu structurées et agissent par pur légalisme s'explique par un manque d'investissement de leur part, en fait la NVS ne revêt, pour eux, aucun intérêt et aucun sens par rapport au traitement de la violence à l'école, ceci d'autant plus que les représentations et valeurs qu'ils défendent (chapitres 4) sont très éloignées de celles qu'on cherche à leur faire adopter. Par exemple, pour répondre à l'obligation légaliste d'application des textes, ces enseignants mettent une note de comportement en se contentant d'un chiffre. Dans une certaine mesure, les objets comme la grille de critères ou les logiciels informatisés utilisés qui permettent de comptabiliser plus facilement les absences, les retards, les punitions…etc. constituent une manière de « mécaniser », de minimiser le temps passé et diviser les tâches entre chaque service. De fait, la règle implicite qui s'impose dans les collèges consiste à considérer cette note d'un point de vue purement administratif afin de garder leur énergie pour faire plus de relationnel, démarche à leur sens plus utile pour gérer les incivilités. L'extension des modes informationnels et communicationnels entre services, attendue dans la directive ne se confirme pas non plus dans la réalité, la NVS est plutôt prise en charge individuellement et ne suscite que très peu de participation collective.

Si cette note est, dans une majorité de cas assimilée à une démarche administrative, elle s'inscrit dans la perception des enseignants, comme un processus de rationalisation de plus, qu'ils sont contraints d'appliquer, cependant un certain nombre d'établissement l'ont perçu comme une opportunité, c'est-à-dire une démarche innovante correspondant à la politique qu'ils mènent dans leur établissement. Dans ce cas, la communauté éducative de l'établissement conserve le double objectif, managérial et pédagogique, mais le traduit dans des termes qui sont propres à leur démarche, dévoyant celle voulue par le Ministère, par exemple on note :

- des tentatives d'innovation (en nombre limité) où la communauté éducative vise à intégrer les élèves dans la construction de la NVS et dans le processus d'évaluation et institue une démarche d'autoévaluation (collège V), tout en répondant à l'injonction de mettre une note. Cependant, un des collèges (Na) refuse ce caractère chiffré et travaille, par contre sur une démarche d'évaluation de quelques compétences qu'ils ont définies.

- des tentatives, au contraire, dont l'objectif est de boycotter la réforme, le nombre élevé d'élèves rencontrant de grandes difficultés dans leur établissement les conduit à gérer des problèmes d'une telle complexité que la NVS leur apparaît dérisoire en termes d'outil et même indécente, car elle est stigmatisante vis-à-vis de ce type d'élèves.

Quel que soit la nature des dévoiements de la démarche attendue, nous constatons que des réajustements sont systématiquement mis en place pour des raisons différentes (lutter contre les injustices, initiative personnelle de l'enseignant développée pour accorder cette mesure à ses convictions défendues, volonté de minimiser la démarche…).

Mais ces réajustements n'étant pas aboutis, l'utilisation de cette note en situation à l'égard de l'apprentissage des élèves peut être problématique. Alors que les professionnels justifient leurs réappropriations dévoyées de la NVS dans un souci généralement civique, leurs pratiques bureaucratiques contredisent souvent cet objectif éducatif car elles sont, dans le fond, régressives le plus souvent et anti-pédagogiques (retrait de points). La partie valorisation des attitudes n'est en majorité très peu prise en compte, ce qui va dans le sens inverse de la démarche recherchée.

Nos observations et analyses du processus de traduction nous ont permis de constater que les compromis ne se sont pas formés pour mettre en place l'innovation, telle qu'elle a été pensée au niveau ministériel, mais pour l'inscrire dans l'esprit de la politique de l'établissement ou dans la défense de certaines convictions ou valeurs.

Par ailleurs, ce premier point de l'analyse, consacré aux constats, permet de mettre en évidence, (en plus du décalage entre la conception institutionnelle de la démarche et sa mise en application), que la NVS engage les personnels dans une pratique nouvelle de l'éducation qui vise le décloisonnement et la participation collaborative, autant de dynamiques proposées par nombre de chercheurs et de personnels eux-mêmes.
Or, la NVS se caractérise par un changement à marche forcée, sans accompagnement qui contrevient sur le plan managérial à la mise en place concertée de nouvelles formes de coopération. Ce paradoxe a des conséquences au niveau opérationnel, les changements attendus ne sont pas intégrés, vécus et réajustés dans le sens voulu.

Sur le plan méthodologique, dans ces trois premiers chapitres, il s'agissait de dégager les représentations et objectifs de la réforme tels que vus par ces concepteurs et de les confronter à ceux des « appliquants » pour saisir l'écart entre les deux. Pour cela, il convenait de rendre lisible la volonté institutionnelle d'un côté, et les appropriations de cette réforme de l'autre, cette réforme visant un plan managérial et pédagogique implique tant un traitement constructif de la violence et des incivilités à l'école qu'une évolution globale du système éducatif à travers l'introduction d'un nouveau référentiel scolaire, le SCCC.

Pour ce faire, nous avons analysé les mises en application de la NVS pour examiner les utilisations qui en ont été faites en les resituant dans le contexte de chaque établissement. Nous avons relevé les obstacles à l'inscription de la réforme dans les faits : les compromis ne se font pas autour de la pertinence de l'évaluation des attitudes et souvent l'accord trouvé conduit à une application anti-pédagogique de la réforme.

Au-delà des convictions personnelles des membres de la communauté éducative sur la mesure, nous pouvions en outre déjà constater que tous les acteurs s'étaient appliqués à la mettre en place assez rapidement pour des raisons légales, la mesure ayant hâtivement été reléguée à un plan secondaire, ce qui, par ailleurs, nous semblait représenter un avantage certain pour les instances ministérielles, qui visaient une mise en place rapide du dispositif pour répondre à l'obligation de résultat demandée en haut lieu.

L'analyse des points abordés, nous permet de valider la première partie de l'hypothèse 1 :
*« Par-delà les aspects circonstanciels et s'ajoutant à d'autres dispositions et mesures du même type, la décision concernant la NVS, s'inscrit dans la politique ministérielle, en vue de renforcer l'existence de collectifs d'enseignants et de responsables administratifs jouissant d'une certaine autonomie locale et mettant à profit les modes de communication et d'information qu'ils sollicitent pour engager des modes relativement poussés de coopération et définir des politiques d'établissement, et spécifiquement pour la NVS définir un indicateur de mesure pour évaluer les élèves, la directive n'imposant pas une grille nationale nécessite de fait des ajustements locaux ».*

**Mise en évidence de nouvelles références non explicitées : le SCCC et l'approche par compétences, analyse compréhensive des enjeux et tensions sous-jacents à la réforme, révélés par l'étude des controverses croisée à celle des représentations des acteurs.**

Loin d'avoir trouvé des compromis autour de l'intérêt d'évaluer l'attitude des élèves, il nous a semblé dans un second temps important de dépasser ce premier constat en prenant en compte les représentations et valeurs défendues par les acteurs. Ainsi, dans le chapitre 4 nous avons abordé les thématiques, objets de controverses comme les questions de l'autonomie, de l'évaluation et de changement des formes de professionnalités, en cherchant à expliquer les conflits de représentations sous-jacents à ces confrontations. Ces dernières renvoient aux appréhensions différentes des modes de management et de pédagogie, ainsi reliant les constats faits dans le point précédent, ce deuxième niveau d'analyse a permis de comprendre quelles raisons profondes expliquent le rejet des acteurs de terrain à l'égard de la NVS.
L'analyse de leurs motivations met en valeur les convictions qu'ils défendent par rapport à leur métier, le sens qu'ils donnent à leur mission éducative et leurs critiques par rapport aux modes d'évolution de l'école aujourd'hui.

Pour aller au-delà de ce que les acteurs de terrain pressentent mais ne savent pas expliquer, vu que les enjeux auxquels ils sont confrontés renvoient à l'évolution du système éducatif dans sa globalité, voire à des enjeux européens et internationaux qui ne leur sont pas expliqués, nous avons convoqué un certain nombre d'analyses de chercheurs sur le sujet, tant celles du monde l'éducation (historien, sociologue, sciences de l'éducation), que celles de la théorie des conventions (Boltanski, Thévénot, Derouet). Les univers de référence mobilisés par les différents acteurs, à savoir si on reprend les termes d'analyse de J.L. Derouet logique civique, domestique, industrielle pour exprimer les changements en cours au sein du système éducatif, permettent de comprendre comment l'agencement de ces logiques évolue, chacune étant fondée sur un système de valeur différent, et de justifier les compromis trouvés, ou non, pour appliquer la réforme. Or dans la période d'entre-deux actuelle, le système et ses acteurs font référence à des systèmes de valeurs différents, schématiquement, celui au fondement de l'école républicaine et celui qui tente de s'imposer et qui réfère à des valeurs plus gestionnaires. D'où l'intérêt de nous focaliser sur ces valeurs, analyse qui requiert la recension des points de vue, des actions et des représentations des acteurs de terrain.

Dans ce chapitre, point nodal de notre thèse, nous avons tenté de combiner étroitement l'analyse empirique et l'analyse théorique, non que nous ne l'ayons pas fait préalablement, mais ici, ainsi que dans les deux derniers chapitres, il s'agit d'articuler notre raisonnement à la fois sur les concepts et les résultats des observations de terrain afin de passer du niveau micro au niveau macro, de mettre en perspective les résultats des analyses plus empiriques en dévoilant les enjeux managériaux et pédagogiques de niveau macro et de pouvoir répondre aux hypothèses qui sous-tendent notre problématique.

L'analyse des représentations, complétée par l'analyse des chercheurs spécialistes des enjeux éducatifs nous a permis de mettre en évidence et de comprendre :

-Pourquoi les acteurs de terrain associent les changements impulsés par la NVS à la conduite d'une politique de type « néo-libérale » ?

-Dans quelle mesure ce ressenti correspond, ou non, ou différemment aux analyses des chercheurs ?

- Quels sont les enjeux réels de la mise en place de l'innovation NVS ?

Cette progression du questionnement nous a conduit à dégager quatre objets de controverses, le SCCC, la question de l'évaluation, l'apprentissage par compétences et la question de l'autonomie, autant de dispositifs ou approches participant au changement des dynamiques managériales et

pédagogiques.

Le travail empirique a permis de repérer que les acteurs de terrain contestent la réforme, il convenait donc d'aller au-delà de l'expression de leurs points de vue et à travers l'analyse des représentations convoquées, en particulier celles concernant l'image qu'ils se font des évolutions en cours, voir en quoi ces représentations convergent ou divergent des analyses des chercheurs :

*Pourquoi élargir la focale d'interprétation ?*

Nous partirons d'un point marquant ressortant du travail empirique : nombre de témoignages évoquent « l'inanité de la mesure pour réguler les incivilités » et particulièrement dans les quartiers difficiles. Comment comprendre ce point de vue ?
Cette mesure est pour eux, inadaptée par rapport aux problèmes vraiment posés, aussi son imposition sans concertation est majoritairement perçue comme le désir de dévaloriser le travail relationnel qu'ils effectuent auprès des élèves, cette perception renforçant leurs points de vue critiques vis-à-vis des changements impulsés par l'institution. L'innovation introduite leur semble avoir pour objectif : la déconstruction des collectifs locaux existants, mobilisés autour du traitement des incivilités et la déconsidération de leur mission et de leur fonction.

L'apport des analyses des chercheurs (Normand, Laval, Gauchet), montre que la NVS constitue en fait le premier maillon d'un dispositif nouveau, celui du SCCC, qui si il recevait une application concrète, pourrait radicalement transformer les conditions d'enseignement et les formes de professionnalités. Plus largement d'ailleurs la NVS s'inscrit, non seulement dans le SCCC, mais devrait participer du processus plus global de l'approche par compétences. Or, il est surprenant que cette démarche ne soit pas au niveau français ni explicitée, ni accompagnée par ses instigateurs. Pourtant, le SCCC, conçu au niveau européen, donne des modalités précises d'application, en particulier l'approche formative des apprentissages par compétences.
Ce manque de communication sur ce référentiel, pourtant promu dans les discours, nous a conduits à réfléchir à partir d'un autre niveau d'interprétation et à analyser la NVS du point de vue de la régulation européenne des systèmes éducatifs. En effet, la forme de régulation mise en place vise des changements non négligeables mais ceux-ci ne sont ni perceptibles, ni compris par les acteurs de terrain. Ces derniers voient la réforme NVS comme l'instrument favorisant l'introduction de tendances « néo-libérales » et de dualisation de l'enseignement, ils sont globalement hostiles à ces pressions qui conduisent les politiques à faire des choix néfastes vis-à-vis de l'éducation et des élèves, mais surtout on ne leur a pas permis de comprendre les mécanismes réels des transformations en cours.
Les chercheurs spécialistes de ces questions nous ont permis de saisir la complexité du SCCC et le rôle tenu par ce dispositif dans l'évolution des règles du jeu. Le gouvernement français ayant choisi de ne pas éclaircir les changements en cours auprès de la communauté éducative, celle-ci ne peut faire le lien entre la NVS et la politique européenne, et n'a pu saisir que les transformations réclamées au niveau local, s'inscrivent en fait dans une logique beaucoup plus large.
Ce premier niveau d'analyse permet d'approfondir la réflexion sur les trois registres suivants : la question de l'évaluation, l'apprentissage par compétences et la question de l'autonomie, étroitement articulés à la question du SCCC.

*Similitudes et contradictions des modes d'évaluation entre la NVS et les principes du SCCC*

Ainsi, la décision d'évaluer l'attitude introduit une contradiction vis-à-vis de l'approche du SCCC qui repose sur le principe de l'évaluation formative des apprentissages par compétences. L'approche chiffrée de la NVS adopte de fait une forme normative et rend problématique la valorisation des

élèves. D'ailleurs les acteurs n'ont pas manqué de relever ces contradictions, les concepteurs de la réforme au Ministère ont tenté de refuser l'approche chiffrée et dans nombre d'établissements les utilisations de la note sont exclusivement normatives.

Comment expliquer ce décalage d'application de la NVS par rapport aux principes du SCCC ?
Cette confusion entre approche normative et formative semble entretenue par le gouvernement de l'époque qui tente de rassurer l'opinion. Pour cela le modèle de l'instruction au fondement de l'école républicaine est mis en avant dans les discours, car pour les politiques il convient de minimiser le passage à une autre approche, celle fondée sur l'approche des compétences.
La communauté éducative a un rapport ambivalent par rapport à l'approche formative, les points de vue des enseignants individuellement sont divers, certains étant attachés à la pédagogie transmissive, d'autres au contraire cherchant des opportunités pour appliquer ou rechercher d'autres modes pédagogiques, mais tous témoignent de n'avoir eu aucune information, aucune formation, aucun accompagnement pour instaurer cette approche dite innovante. Les enseignants d'EPS par exemple sont sensibles à cette démarche car leur discipline est la seule où on enseigne la pédagogie pendant les études de formation, discipline d'ailleurs qui requiert depuis toujours de prendre en compte les savoir-être et les savoir-faire. Mais généralement les expérimentations s'effectuent individuellement le plus souvent et sans référence au SCCC et à l'approche par compétences.
Toutefois, la NVS, promue comme une innovation, va à l'encontre des nouvelles formes d'apprentissage par compétences défendues par le SCCC. Ces confusions volontaires ou non et ces contradictions entre idéalisation et appréhension du SCCC, renforcées par le manque de communication et d'explicitation auprès du corps enseignants, ne favorisent pas la conduite du changement et la définition de nouveaux modes de répartition du travail et de nouvelles règles du jeu. Dans les faits on assiste à aucune structuration des changements attendus, qui réclament concrètement d'inscrire la réforme, à la fois, dans une visée nationale et dans l'esprit du SCCC, comme on le montre dans le chapitre suivant portant sur l'étude d'un cas belge.

*L'approche par compétences au service d'une autre pédagogie ou au service de l'employabilité et de l'augmentation de la performance du système éducatif ?*

L'approche par compétences, adoptée depuis quelques années dans d'autres pays d'Europe est justifiée comme une démarche permettant de réguler l'échec scolaire mais aussi de faire évoluer l'enseignement vers une démarche par compétences pour répondre aux demandes du monde du travail et viser des objectifs de performance du système éducatif. Il nous semble que l'encouragement à la performativité, défendu par des instances de régulation européennes (commission européenne) et internationales (OCDE) est également difficilement interprétable par le corps enseignants, très éloigné de ces références entrepreneuriales. De leur point de vue, la recherche d'économie dans le système se traduit dans les faits par une demande de polyvalence, une précarisation et une évolution de leurs conditions de travail. L'intrication des objectifs de management et de pédagogie, d'efficacité économique, d'exigence d'autonomie et de responsabilité individuelle dans le nouveau référentiel du SCCC, n'est pas perçue par les acteurs de communauté éducative dans la mesure où ils ont toujours attaché de l'importance aux aspects pédagogiques et les ont toujours dissociés des aspects économiques, ayant toujours revêtu peu d'intérêt pour eux.

C. Laval et R. Normand ont analysé ces injonctions d'efficacité selon des registres différents, C. Laval étant plus dans l'analyse des discours et R. Normand davantage dans l'analyse de cas concrets anglo-saxons.
L'approche par compétences constitue un faux semblant, qui sous couvert d'une nouvelle approche formative des apprentissages affichée, cache aussi une réforme du secteur en visant d'autres formes de professionnalités, pour une plus grande efficacité de l'enseignement. Comme nous l'avons

montré, la multiplication des procédures d'évaluation dans l'éducation au niveau international (PISA, LOLF…) inscrit ces nouveaux dispositifs dans une tendance généralisée de la mesure, les critères définis pour réaliser ces statistiques visent à mesurer la performance des élèves mais aussi du système, en particulier en comparant les résultats des différents systèmes éducatifs nationaux. Les effets de l'évaluation NVS, peuvent conduire à repérer les élèves décrocheurs, avoir une incidence forte sur l'orientation et voire, à favoriser une dualisation des établissements en officialisant les statistiques dans ces domaines et en permettant ainsi des comparaisons.

*L'interprétation de la notion d'autonomie au cœur des débats sur les modes de management et les modes pédagogiques*

Sur le plan managérial, nous avons relevé deux lieux de cristallisation conflictuelle :

- D'une part, la manière dont la NVS a été présentée aux acteurs de la communauté éducative va à l'encontre de la démarche prônée dans le BO pour l'appliquer. En effet, d'un côté la prescription de la NVS par le BO, sans aucune concertation préalable avec la communauté éducative, correspond à un mode bureaucratique, de l'autre côté, l'autonomie demandée aux acteurs dans le BO leur impose d'appliquer un mode managérial participatif. Ces deux démarches totalement opposées n'ont pas manqué de susciter des interprétations confuses vis-à-vis de la notion d'autonomie. L'écart entre les deux démarches pour la même réforme a de plus accentué le rejet de l'innovation dès son annonce.

- D'autre part, l'autonomie promue est interprétée par les acteurs de la communauté éducative comme un report de la gestion des incivilités sur la responsabilité des professionnels d'éducation, d'une part, et sur les usagers du système, d'autre part. Ce report marque pour eux le désengagement de la responsabilité du Ministère et surtout de l'Etat par rapport au traitement de la violence. Or, ces acteurs sont peu désireux d'être tenus pour responsables de problèmes qui échappent largement au système éducatif.

Sur le plan pédagogique, les discussions portent sur le concept d'autonomie et sur le barème différentiel des notes d'attitudes et des notes liés à l'apprentissage scolaire.

- Le concept d'autonomie n'est pas perçu de la même manière par les pédagogues et les économistes. Si pour les premiers, l'autonomie telle qu'elle est conçue dans la NVS ne leur parait pas élaborée, conformément à leur souci d'aider l'élève à devenir autonome et pour laquelle une démarche formative peut être plus efficace que la démarche transmissive de savoirs. Les économistes ou gestionnaires (LOLF) voient dans la prescription d'autonomie vis-à-vis de l'élève un moyen de réduire le temps de co-présence de l'enseignant et l'enseigné et de lui faire prendre en charge son propre parcours de formation, potentialité qui permet d'envisager la réduction des postes au niveau macro et la réduction des heures de cours. Ce débat révèle une tension entre construction de l'autonomie et autonomie présupposée, car ces nouvelles normes privilégient l'action au détriment de ce qu'elle produit : c'est-à-dire la formation d'un individu (difficilement évaluable par des données chiffrées et dans un temps court), et le principe du primat de l'économique sur le politique pour définir les finalités de l'école.

La NVS, telle qu'elle est appliquée, c'est-à-dire selon une approche normative, ne permet pas de valoriser le civisme des élèves et leur capacité d'autonomie dans ce domaine. Au lieu de favoriser la construction de l'autonomie, un tel choix conduit à perpétuer une forme de sélection entre les élèves

et à défavoriser l'orientation des élèves des collèges ayant utilisé la NVS pour instaurer une réelle auto-évaluation par les élèves. Les acteurs considèrent donc qu'une note pour évaluer le comportement est inappropriée dans la mesure où elle ne s'avère ni éducative, ni favorable à la construction de l'autonomie de l'élève, ceci d'autant plus que la norme de la NVS est de 20 alors que la norme d'une note est de 10 pour les autres matières. Cette double échelle de valeurs n'aide pas à construire le sens de la NVS.

Sur un plan plus sociétal, l'autonomie devient un facteur de sélection pour l'employabilité :

L'approche par compétences est défendue par des instances de régulation, souvent extérieures au champ de l'éducation et se situant dans un cadre public/privé et au niveau international et européen. Ces instances veulent adapter les apprentissages au collège aux nouvelles attentes économiques et à celles du monde du travail. Dans ce cadre, dès les rencontres de Lisbonne en 2000, a été mis en avant le concept de « formation tout au long de la vie » qui redéfinit les fondamentaux à apprendre et légitime un cadre d'apprentissage ou référentiel scolaire fondé sur la personnalisation, et qui est au fondement de l'idée du SCCC. L'objectif étant d'attendre de chaque personne le développement des compétences liées au savoir-être, au savoir-faire et aux savoirs tout au long de la vie en fonction de ses potentialités et de l'employabilité, visées adaptées aux évolutions structurelles et industrielles définies au niveau européen.
Nos analyses ont montré comment la conception de l'autonomie, associée à la notion de capital humain implique pour l'individu de « repenser sa façon d'être, de s'adapter et de s'investir » tout au long de la vie, et comment cette conception crée de nouvelles corrélations entre formation et économie, entre autonomie et employabilité.

Deux optiques s'affrontent donc : si l'apprentissage par compétences charge l'école de transmettre une somme de savoirs techniques garantissant à terme l'employabilité du sujet et soumet ainsi l'école aux besoins de compétences du monde économique, nombre d'enseignants restent fidèles à une école privilégiant une approche culturelle de l'éducation et la logique civique propre au service public.

D'ailleurs, certains chercheurs comme C. Laval mais aussi P. Meirieu ou M. Gauchet qualifient cette tendance d'approche utilitariste du savoir et de l'éducation, celle-ci remet en cause, à leur sens, les valeurs au fondement du système recherchant en premier lieu, l'égalité des chances et donc l'émancipation de tous les élèves. Le fait de troquer l'affranchissement vis-à-vis des pouvoirs au profit de l'employabilité conduit à passer d'une école pour tous à une école pratiquant la différenciation maîtrisée où chaque élève choisi son parcours de formation en fonction des demandes de compétences. Ces tendances pourraient créer une distinction entre différents types d'établissements réservés à des publics différenciés, phénomène observé concrètement dans les pays anglo-saxons par R. Normand.

En fait, plus schématiquement, les tensions se situent entre les partisans d'une réforme « managériale » du système public et ceux qui reconnaissent qu'il faut réformer le secteur mais qui s'inquiètent des méthodes et valeurs adoptées pour la mettre en place.
Cette analyse nous a conduit à considérer que le manque de communication ne serait peut-être pas involontaire, car il rend possible, sans l'afficher, le remplacement progressif de la politique traditionnelle de l'émancipation par une politique de « différenciation maîtrisée » qui défend «une école qui s'adapte aux potentialités de chacun ».

L'objet de ces controverses et l'interprétation que nous avons pu en faire grâce à l'apport des analyses des chercheurs permet d'aller au-delà du point de vue des acteurs de terrain, tout en

pointant dans quelle mesure certaines de leurs appréhensions peuvent être justifiées. La réforme NVS, interprétée par eux comme relevant d'une approche plus « néo libérale » que pédagogique s'inscrit, en fait, dans un projet de réforme global, à la fois, managérial et pédagogique et s'inscrivant bien dans une logique néo-libérale.

*Une application consensuelle des savoir-être qui articule un nouveau pilotage gestionnaire au profit des apprentissages civiques*

Quelle était notre intérêt à choisir un cas supplémentaire de collège situé dans un autre pays européen, la Belgique ?
Ce cas singulier a l'avantage, même si nous l'avons étudié de manière succincte et sans pouvoir assez approfondir tant les spécificités du système éducatif belge que les représentations des acteurs, de considérer la conduite de l'expérimentation d'une évaluation des attitudes des élèves dans une configuration très différente de celle menée en France. En effet, dans ce collège belge, le SCCC a fait l'objet d'un débat entre niveau ministériel et niveau des établissements et au sein de chacun d'entre eux, et d'une refondation profonde du système éducatif sur le plan éducatif et managérial, mais surtout l'intégration du SCCC a commencé depuis 10 ans dans les établissements. L'évaluation des attitudes est réappropriée sous une approche formative, comme le SCCC l'a défini c'est-à-dire une approche constructive des apprentissages sans notation chiffrée.
Le regard porté sur une alternative différente à la NVS française soulève des questions nouvelles :

- En quoi l'évaluation des attitudes a-t-elle créé l'instauration de modes de coopération nouveaux ?
- En quoi le bulletin d'attitude favorise-t-il l'apprentissage civique des élèves ? Et à quelles conditions ?

Ce cas, qui a pris en charge la mise en place d'un nouveau référentiel scolaire au niveau institutionnel prouve que dans d'autres conditions d'application concrète de la NVS, une démarche tout à fait innovante serait possible. Mais il consiste à admettre que les conditions de l'adoption d'une approche innovante des savoir-être nécessitent une rupture plus radicale que progressive avec la forme bureaucratique professionnelle française pour promouvoir l'initiative et le changement.

L'analyse de ces controverses nous permet de valider en partie notre seconde hypothèse :
*« La confusion des enjeux politiques nationaux, internationaux et locaux hypothèquent l'application de la disposition et son appropriation par les acteurs. Peu désireux d'être tenus pour responsables de problèmes qui échappent largement au système éducatif et globalement hostiles aux pressions néo-libérales qu'elle leur semble refléter, la communauté éducative s'opposerait à une disposition dont, par ailleurs, elle considérerait qu'elle n'a pas les moyens humains et financiers nécessaires pour la mettre en œuvre. Nous avons pu montrer par quelles voies ils ont fait obstacle à son application et comment ils ont détourné cette imposition pour, soit déconsidérer l'innovation et adopter une position bureaucratique, soit la retraduire et la rendre plus « acceptable ».*

Mais aussi d'ouvrir sur le questionnement de la partie 3:
« *Il nous semble possible de tenir la généralisation de la note de vie scolaire pour un vecteur potentiel de redéfinition des finalités éducatives. Une fois passé le temps des effets d'annonce et des résistances conjoncturelles, cette disposition pourrait, en effet, constituer, sinon une véritable innovation dans l'organisation des établissements, du moins un facteur de transformation, notamment dans la notion d'évaluation, dans les formes de coopération mais aussi dans l'harmonisation des pratiques enseignantes ».*

**Interprétation des enjeux liés à la réforme et leur mise en perspective au niveau des finalités éducatives et sociétales**

Dans cette troisième partie, l'idée consistait à interpréter, grâce aux discours et analyses des chercheurs spécialistes des politiques éducatives, des organisations ainsi que de l'industrialisation de la formation, les décalages soulevés entre la légitimation institutionnelle de la NVS, vue en première partie et les multiples représentations et appréhensions soulevées par les acteurs que nous avons interrogés, vues en seconde partie.
Il convenait de s'intéresser aux reconfigurations organisationnelles, structurelles, institutionnelles, professionnelles et communicationnelles qui travaillent actuellement le domaine de l'éducation. Par reconfiguration nous faisons référence aux différentes figures managériales auxquelles le système éducatif fait appel pour faire face aux enjeux et défis nationaux et internationaux qui se posent actuellement à ce secteur :

Ces mutations modifient les frontières ou rôles jusqu'ici institués des professionnels et des usagers, on assiste par exemple à l'intervention dans les modes de régulation d'acteurs nouveaux (l'Europe et instances de régulation internationales) et de principes préconisés par l'Etat qui semblent tendre vers une certaine désinstitutionalisation et un changement de paradigme éducatif.

Ces nouvelles recommandations transforment les missions dévolues au secteur : la primauté de la logique civique au fondement de l'école républicaine, qui exige des organisations éducatives la prise en charge d'une responsabilité sociale, est supplantée désormais par des logiques tentant de répondre au défi économique. Cette tendance générale présente depuis les années 80 mais qui aujourd'hui s'impose par la mise en place de processus concrets comme les référentiels SCCC, l'approche par compétences met en péril la notion de justice, au fondement du compromis démocratique scolaire de départ.

Considérer notre objet de recherche, la réforme NVS, dans cette perspective de long terme et d'enjeux de niveau macro, nous a conduit à identifier la manière dont, tant les concepteurs que la communauté éducative, appréhendent les deux logiques managériales : l'une prescriptive, propre à la logique hiérarchique traditionnelle, fondée sur une approche bureaucratique, l'autre plus participative qui exige autonomie et décentralisation des collectifs locaux et soumission à une logique gestionnaire, et à relever dans quelle mesure ces deux logiques s'articulent ou s'opposent.

En effet, il nous a paru important de relever, en partant d'un point de vue plus englobant, celui de la nouvelle logique gestionnaire européenne et des nouvelles finalités éducatives imposées, ce qui heurtait le plus la communauté éducative : le mode de gouvernance et d'organisation ou l'évolution des valeurs et des normes professionnelles touchant leurs repères identitaires ? La dimension managériale à laquelle nous avons consacré le chapitre 6 imposait d'approfondir la réflexion selon ces deux approches.

*Les nouveaux modes de gouvernance et d'organisation au sein du système éducatif : entre imposition et contestation*

Penser l'introduction d'un nouveau mode de management implique en préalable de comprendre les singularités de ce milieu tant au niveau de son histoire, de ses habitus que sur le plan organisationnel et identitaire. L'apport des sociologues spécialistes du monde éducatif (J.L Derouet), du monde de l'organisation (A. Bouvier, A. Bartoli), de l'évolution du service public (L. Demailly) ou des nouvelles formes de management public (R. Normand) a permis une prise de hauteur qui a favorisé un autre regard tant sur les réalités des changements structurels que sur les

réactions des acteurs qu'ils ont suscité.

- En ce qui concerne les nouvelles formes de régulation et de règlementation sous-jacentes à l'introduction de l'esprit d'un nouveau management public, elles ont été légitimées, à la fois, pour répondre à la crise de l'Etat providence et à son incapacité à réguler le problème de l'échec scolaire, et pour dépasser le manque de souplesse de la bureaucratie dans l'environnement actuel mêlant mondialisation des échanges, globalisation financière, intégration spatiale et mutation technologique. Ce qui explique l'ensemble des mutations structurelles et juridiques envisagées ou en cours depuis les années 80 comme les lois de décentralisation, la LOLF, RGPP. Il convenait, en effet, de comprendre, en resituant ces processus sur le long terme les mécanismes des nouvelles modalités gestionnaires qui se développent concomitamment au modèle structurel traditionnel.

L'apport des analyses des chercheurs nous a permis de spécifier les particularités à l'origine des modes de régulation imposés par l'Europe qui sont fortement influencés par les approches anglo-saxonne comme le montre R. Normand. Ceux-ci imposent un mouvement de rationalisation qui affecte à la fois les organisations (modes de gestion et de pilotage uniformisés au niveau de l'Europe et correspondant à une logique de performance et de résultat, division sociale et technique du travail, autant d'éléments qui doivent se conformer au nouveau management public) et les pratiques professionnelles (passage de l'obligation de moyens à l'obligation de résultat, contractualisation qui consiste à responsabiliser les acteurs et qui requiert un pilotage maîtrisé dans sa mise en place, développement de l'évaluation et d'un nouveau mode de contrôle, système de rémunération plus incitatif réclamant un plus grand engagement des acteurs).

Ainsi, ces analyses nous ont permis d'inscrire les changements managériaux dans une perspective de modernisation des politiques publiques, perspective qui repose sur une gestion locale des établissements (décentralisation, LOLF), chacun d'entre eux devenant l'unité de gestion du système éducatif. La recherche de l'intégration d'une logique participative, d'une autonomie plus grande des acteurs du système et de ces usagers et la décentralisation des décisions au niveau local sont donc autant d'éléments articulés à une démarche globale différente de celle en place jusqu'ici.

Ces diverses évolutions correspondant à une tentative d'intégration du secteur dans une nouvelle forme de management public, ont pour finalité de contraindre le système éducatif à adopter les principes des logiques entrepreneuriales (calculabilité, recherche d'efficacité, contrôle gestionnaire …). Il est à noter que ce type de changement, inspiré du secteur industriel privé, ne tient pas compte *a priori* des spécificités du secteur public. De surcroit, si on se situe sur le plan du rapport offre / demande, on passe d'une école qui se voulait la même pour tous à une école pratiquant la différenciation maîtrisée.

En conséquence, ces interactions supposent à la fois la construction de nouveaux collectifs locaux et réclame de nouvelles compétences, comme la prise en compte du savoir-être révélée par la réforme NVS. Mais nos analyses ont montré que la prise en compte du nouveau management n'est pas d'évidence, il s'agissait donc dans ce chapitre de comprendre pourquoi.

- En ce qui concerne les réticences des acteurs par rapport à l'imposition de ce nouveau management public, il faut souligner au préalable le décalage entre le discours institutionnel qui emprunte au vocabulaire managérial et la réalité de l'organisation des établissements, dans lesquels force est de constater que la structure bureaucratique demeure presque inchangée. Sur le plan communicationnel, la teneur de ces discours sur le nouveau management public promu auprès de la

communauté éducative contraste avec les non-dits sur les changements structurels qu'ils impliquent opérationnellement et également avec l'absence d'explicitation du sens des réformes de la part du ministère auprès des appliquants. Les analyses développées dans ce chapitre permettent de mettre en évidence ces divergences. Pour comprendre les conséquences de cette non-communication, la mise en regard de l'approche française de la NVS et de l'approche belge du bulletin d'attitude est intéressante. En Belgique, le bulletin a été pensé à partir de la nécessité de réformer tout le système sur le plan structurel et cette démarche a bien été explicitée à toute la communauté éducative dès le départ, pour légitimer l'introduction de nouvelles pratiques et de nouvelles mentalités. On peut aisément comprendre que ce manque d'explicitation en France ait pu freiner la possibilité pour les acteurs de comprendre et d'adhérer aux mutations demandées.

La non-visibilité et compréhension des enjeux de niveau macro par les membres de la communauté éducative engendre des interprétations des réformes du point de vue de la profession. Ce point de vue est très éloigné de celui proposé par la logique gestionnaire. Les mutations voulues par ces réformes ne leur sont pas concevables, raison pour laquelle ils les assimilent à de nouvelles formes de contrôle et de régulation puisqu'ils doivent rendre compte individuellement et collectivement à l'institution des élèves perturbateurs et autres données avec le risque de contribuer à la stigmatisation tant des élèves concernés que de leur établissement et avec le sentiment qu'ils agissent à l'encontre de leurs convictions. De plus, sur un autre plan, ne voyant pas l'intérêt d'un travail participatif autour de la note et n'ayant aucune appréhension de l'approche SCCC, ils se cantonnent à un refus de ces normes via un repli sur les pratiques bureaucratiques, par ailleurs anti-pédagogique. Ces mutations sont en fait vécues par les acteurs comme l'intrusion de normes entrepreneuriales, contre lesquelles ils résistent, même si elles s'insinuent progressivement.
Malgré la présence active de certains directeurs, et en dépit des invocations sur l'intérêt de prendre en compte le savoir être et d'adopter une approche formative des apprentissages plus adaptée au rythme des élèves, on a pu constater un manque d'attention de l'institution vis-à-vis de l'articulation entre changement organisationnel et changements des missions éducatives.

- En ce qui concerne le rapport problématique de deux modes de management dans cette période de transition, les analyses des deux premières parties ont permis de relever la difficulté à concilier la dynamique d'innovation, dans ce contexte. Comme le souligne J.L. Derouet, il convient de « penser globalement et d'agir localement » ou dit autrement, il faut faire correspondre un micro-pilotage avec une différenciation forte des outils utilisés dans les établissements avec une volonté de macro-pilotage des pouvoirs centralisés qui nuit à cette autonomie des unités. Pour le sociologue A. Bouvier il y a une injonction paradoxale à vouloir faire vivre concomitamment ces deux modes de pilotage surtout quand il n'existe pas de dialogue entre les deux.

La recherche d'efficacité, au cœur de la nouvelle logique managériale ne vise pas seulement à introduire de nouvelles formes de pilotage au profit d'une autonomie renforcée des établissements, mais cherche, par le report de la prise en charge éducative des élèves par les enseignants et par-là même un désengagement de l'Etat, à réduire les coûts pour l'Etat central, perspective qui peut conduire jusqu'à une remise en cause du statut de fonctionnaire comme le souligne R. Normand, à partir de ces analyses du système éducatif anglais, où les enseignants sont recrutés localement et sous contrat limité. Cette intrusion de normes entrepreneuriales vise à rompre avec la logique bureaucratique antérieure, à réformer en profondeur le statut de fonctionnaire, voire à engager une déconstruction du service public. Ainsi, certains chercheurs en viennent à se poser la question suivante : les nouvelles formes de régulation viseraient-elles l'intériorisation de nouvelles normes permettant de restructurer cette institution publique sur le modèle de l'entreprise ? Cette option est envisagée par certains d'entre eux.

Conformément à notre première hypothèse, les analyses précédentes nous permettent de confirmer que de la gestion localisée de la NVS *« mettrait en concurrence deux logiques, au sein même du système éducatif : celle, prescriptive et informationnelle, de la hiérarchie traditionnelle reposant sur des circuits informationnels verticaux et celle, participative et communicationnelle, de l'autonomie et de la décentralisation des collectifs locaux ».* Et pour prolonger, il nous semble possible d'affirmer que la période de transition actuelle marque le passage d'un modèle bureaucratique à un nouveau modèle de management public et donc d'une coexistence conflictuelle dans cette phase d'entre-deux de deux approches managériales du système éducatif.

Nos analyses ont conduit à montrer que l'imposition règlementaire des changements visés par la modernisation du service public, a tendance à exclure la nécessité de reconstruire un système de valeur. Le dernier chapitre de la thèse aborde la question de la reconfiguration du compromis démocratique de l'école, question qui permettra d'approfondir la question des valeurs. Pour ce faire, une approche généalogique de cette question a été nécessaire et a obligé à faire un retour sur le compromis au fondement du système éducatif. Il s'agissait pour saisir la reconstruction du compromis démocratique de l'école de voir comment évolue l'articulation des différentes logiques, civique, domestique et industrielle.

*La logique de service public d'éducation bouleversée par l'introduction de la logique de compétences*

Le SCCC, nouveau référentiel fondé sur une approche par compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être) vise une personnalisation des enseignements et une individualisation du parcours de formation. L'approche centrée sur les capacités personnelles renouvelle la réflexion pratique et théorique sur le bien commun, comme le passage du slogan « la même école pour tous », à celui d' « une école qui s'adapte aux potentialités de chacun » tend à questionner l'approche du bien commun. L'esprit de cette réforme tend à « réduire l'individu à un ensemble de compétences dans le sens « d'être capable de s'adapter » au contexte industriel et économique, cet objectif implique l'abandon du projet de l'égalité et de formation à la citoyenneté. Les analyses des chercheurs comme Laval, Gauchet, Meirieu tendent à montrer que l'approche par compétences privilégie l'employabilité et exerce un point de rupture important avec la logique d'émancipation telle quelle était connue et portée par le système éducatif et telle qu'elle est encore défendue par des membres de la communauté éducative. Par ailleurs, elle reporte sur le sujet apprenant la responsabilité de construire son autonomie, or l'autonomie à l'école ne doit pas être prescrite mais construite à travers les situations d'apprentissage. Ces nouvelles formes de normalisation, mettant en avant une conception de l'autonomie de l'apprenant, pensée en termes de « capital humain », bouleversent la manière, pour la communauté éducative, de penser leur métier et la conception de la mission de l'école.
Si la réappropriation de l'approche par compétences reste si complexe en France, c'est en partie parce que ce changement de conception de la notion d'autonomie, a du mal à y être acceptée. Le modèle d'individualisation promu par le SCCC est en rupture avec l'héritage d'un Etat français « protecteur », qui défendait un idéal citoyen. Ainsi, le modèle civique s'est vu progressivement concurrencé par une logique individualiste qui occulte la dimension sociale et collective, et plus particulièrement bouscule l'état d'esprit de la fonction publique. J.L Derouet fait d'ailleurs ressortir la manière dont l'idéal d'obligation civique de l'égalité d'instruction rentre aujourd'hui en tension avec les contraintes d'efficacité.

La communauté éducative dans sa globalité défend une approche de l'école émancipatrice pour l'individu, mais les référents convoqués ne renvoient pas toujours aux mêmes valeurs de ce qui est juste, ceci d'autant plus que la tension entre deux visions de l'école leur fait ressentir le besoin de lignes directrices sur la laïcité, sur la formation à la démocratie ou à la solidarité sociale. En effet,

l'absence de projet clair sur la place de l'éducation dans la société, que notre enquête sur la NVS a bien fait ressortir, génère en France une politique éducative qui oscille entre deux options, celle concernant la défense de l'égalité qu'elle est censée défendre, et celle de la régulation du service public de type anglo-saxon recherchée par les instances européennes, qu'elle doit atteindre. Les objectifs sous-jacents à la régulation européenne, qui mettent en avant la personnalisation de l'apprentissage conduisent, du point de vue de la communauté éducative, à un processus de « désinstitutionalisation » (désengagement) qui met en péril la notion de justice.

Le regard que porte Erhenberg sur la conception française de l'autonomie nous a permis de mieux saisir en quoi les réformes actuelles heurtent la communauté éducative et comment les nouvelles notions d'autonomie et de responsabilité individuelle promues dans le SCCC et la NVS reconfigurent le compromis démocratique de l'école et redéfinissent son rôle à l'égard de la société. La question est alors de savoir si on laisse une démarche technocratique s'imposer en matière d'éducation. Des chercheurs du courant conventionnaliste et du courant de l'industrialisation de la formation ou des militants de l'éducation s'interrogent sur cette perspective de reconfiguration, si les premiers constatent à partir de leurs travaux que l'école est marquée, dès le départ, par l'articulation de logiques de rationalité différentes : civique, domestique et industrielle, ce mode d'articulation est aujourd'hui réinterrogé. En particulier L. Carton en s'appuyant sur les travaux de Boltanski, Thévénot et Derouet, défend l'idée qu'actuellement, dans le système éducatif, les mutations en cours reconfigurent le rapport autrefois dissocié entre économie/société/culture, il convient donc de repenser des systèmes d'association différents entre ces trois logiques (civique, domestique et industrielle). Pour ne renoncer, ni à la dynamique émancipatrice qui caractérise l'école, ni à sa fonction de levier de transformation sociale et politique, le débat autour d'un nouveau compromis démocratique s'impose, qui devra concilier le primat du politique sur l'économique en matière d'éducation, et par conséquent le primat de la logique civique devant celle du marché.

Ainsi, l'analyse communicationnelle de la NVS, innovation dite pédagogique, imposée par le gouvernement dans les collèges, révèle bien des mouvements et actions sources de débat dans une conjoncture de transformation de la société qui interroge la place du système éducatif tant au niveau français qu'européen, ce que nous cherchions à montrer dans ce travail scientifique. Conformément à notre postulat de base, la NVS s'inscrit, au-delà d'une simple évaluation des savoir-être à l'école, dans une démarche de régulation des mutations scolaires, régulations de types managériale et pédagogique. Ainsi, la NVS promue comme une innovation pédagogique par ses concepteurs visait à rompre avec les logiques bureaucratiques antérieures et devait participer à l'introduction de nouvelles formes de management au service d'une plus grande efficacité dans le système. Notre problématique défendait l'idée que la NVS pouvait être la pièce maîtresse d'un dispositif appelé, s'il se traduisait en une application concrète à modifier sensiblement le fonctionnement communicationnel des collèges en vue d'adapter le système éducatif aux évolutions structurelles en cours. La NVS était envisagée par le ministère comme un élément permettant de structurer et de dynamiser les changements organisationnels et structurels en cours, issus notamment du cadre européen.
Or le travail conduit montre que le développement d'un nouveau modèle d'organisation, caractérisé par un traitement local de la gestion des incivilités devant renforcer les modes informationnels et communicationnels induits par la NVS et le SCCC, ne pourra se réaliser que si les décideurs prennent conscience du fait que l'adoption et la généralisation d'une approche par compétences, concomitamment à la pénétration des systèmes éducatifs européens dans une société de la connaissance, constitue potentiellement une transformation profonde du système éducatif et de ses valeurs fondatrices qui dépasse de loin l'idée d'introduire de nouvelles formes d'évaluation ou de

professionnalités dans le secteur pour pallier l'échec scolaire.

**Mise en perspective**

A l'issue de nos analyses, nous ferons trois remarques qui mettent en évidence une incertitude, et des paradoxes.
D'abord, malgré nos enquêtes il nous semble important de préciser que les modalités de réappropriation et d'application de la NVS étant hétérogènes, il était particulièrement difficile pour nous d'établir des regroupements étant marqués par leur singularité. On peut supposer qu'avec un échantillon plus grand de collège, cette diversité se serait confirmée. En outre, il nous semble difficile de savoir comment la NVS va évoluer avec le temps, si la NVS fera l'objet comme cela nous a été confié par le rédacteur du rapport Herbeuval, d'un nouveau chantier, plus proche de l'évaluation des savoir-être par compétences depuis son intégration dans le SCCC et comment les acteurs l'appréhenderont. Est-ce qu'au contraire, face au peu d'enthousiasme qu'elle suscite, les autorités vont se contenter d'une application normative, bureaucratique et répressive, l'avenir nous le dira.

Sur le plan managérial ensuite, nous avons identifié une plus grande autonomie des collectifs locaux contradictoire avec la forme d'imposition prescrite de la NVS. Cette tension entre deux logiques a entraîné, à la fois, une mise en œuvre bureaucratique de la réforme dans une grande majorité d'établissements et une plus grande responsabilisation des acteurs sur la part éducative de leur métier pour mettre en place une réforme qui a conduit à une déresponsabilisation des politiques quant aux violences à l'école. Nous avons également mis en évidence l'introduction d'une nouvelle manière de gérer les établissements localement à travers des mutations du système imposées au niveau global et international.
Ces contrastes nous confirment que le système éducatif est en train de se transformer et ce sur plusieurs niveaux :

-le niveau pédagogique : l'individualisation et la personnalisation des programmes, via l'approche par compétences promue dans le SCCC et dont la NVS constitue une première tentative en évaluant le savoir-être pénètre le système. Cette approche vise une plus grande responsabilisation des enseignants mais aussi des élèves, qui doivent faire des choix dans leur parcours de formation.

-le niveau managérial : un processus d'autonomisation des collectifs, qui par ailleurs ne sollicite pas toujours les initiatives comme nous l'avons vu, est en place et répond à la volonté de construire un système plus efficace qui doit se soumettre à des critères de rentabilité et de mesures, dispositions qui favorisent l'introduction de nouvelles procédures de contrôles et d'évaluation. Les nouvelles formes de gestion déconstruisent les collectifs et déstabilisent leur identité.

Ces processus de transformation visent une plus grande efficacité du système et touche l'organisation mais aussi l'individu.

Une seconde remarque consiste à mettre en évidence la volonté institutionnelle de rendre compte officiellement des savoir-être dans le collège sur le même plan que les autres savoirs, ce qui constitue une réelle nouveauté. Présent dans le débat sur l'avenir de l'école (rapport Thélot), le SCCC a fait émerger l'idée sans pour autant qu'il y ait réellement débat au niveau de la société civile en France sur ce point.
Pour autant le système éducatif devient aujourd'hui un secteur stratégique, en témoigne la façon dont le secteur de la formation est envisagé comme un élément clé de la croissance et de la

compétitivité et les débats sur la scène internationale autour de la formation tout au long de la vie et la société de la connaissance.

Enfin, en troisième remarque, à travers ce travail, nous avons essayé d'étudier l'importance des mutations actuelles et de dévoiler les logiques à l'œuvre à tous les niveaux du système, l'intérêt principal de cette ouverture était de comprendre pourquoi le système éducatif cristallise tant de tensions aujourd'hui aux niveaux politiques, institutionnels, idéologiques, structurels, pédagogiques… Pour autant, si les témoignages recueillis expriment des inquiétudes fortes et des critiques vives, nous avons été surpris de voir que le milieu singulier des professionnels de l'éducation semble adopter une attitude résignée, la succession des réformes en vigueur qui agit par petites touches sur leur métier ne leur permet pas d'avoir une vision d'ensemble.
Pourtant l'évolution des missions et du rôle du système éducatif et de son rapport à la société sont en train de se transformer radicalement et dans un sens que les tenants du service public rejettent. Ce qui incite à plus de vigilance et de débat au niveau de la société civile.

# Lexique des sigles référentiels

**A**ERES : Agence nationale d'Evaluation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
AFPS : Attestation de Formation aux Premiers Secours
AG : Assemblée Générale
AGCS : Accord Général sur le Commerce des Services
APC : Approche par Compétences
AS : Assemblée (interview de la communauté éducative)
ASSED : Assistant d'éducation
ASSR : Attestation Scolaire de Sécurité Routière.
AVS : Assistant Vie Scolaire

**B**EP : Brevet d'Etudes Professionnelles
BO : Bulletin Officiel
B2I : Brevet Informatique et Internet

**C**A : Conseil d'Administration
CAD : C'est-à-dire (abréviation utilisée dans les interviews)
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPES : certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CE : Chef d'établissement ou Communauté Educative
CESC : Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté
CFA : Centre de Formation d'Apprentis
CNU : Conseil National des Universités
COMENIUS : Comenius donne aux établissements scolaires la possibilité d'entreprendre des projets européens
CPE : Conseiller Principal d'Education
CSE : Conseil Supérieur de l'Education
CSI : Centre de Sociologie de l'Innovation

**D**EPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DESECO : *Definition and Selection of Competencies* (au sein de l'OCDE)
DNB : Diplôme National du Brevet

**E**NS : Ecole Normale Supérieure
EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement
EPS : Education physique et Sportive

**F**CPE : Fédération des Conseils de Parents d'Elèves
FSU : Fédération Syndicale Unitaire

**H**CE : Haut Conseil de l'Education
HG : Histoire Géographie (interview communauté éducative)

**I**AA : Inspecteurs d'Académie Adjoints
IA-IPR : Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional
IDD : Itinéraires De Découvertes
IEA : Instance Nationale pour l'Evaluation
IG : Inspecteurs Généraux
IGEN IGAENR : l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR), ...
IME : Instituts Médico-Educatifs
INSERM : L'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
IPES : Instituts Préparatoires à l'Enseignement du Second Degré
IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maitres
IUT : Institut Universitaire de Technologie

**J**O : Journal Officiel

**L**MD : Licence Maîtrise Doctorat
LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances
LP : Lycée professionnel
LRU : Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités

**M**G : Moyenne générale
MOC : Méthode Ouverte de Coordination

**N**MP : Nouveau management Public
NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
NVS : Note de Vie Scolaire

**O**CDE : 'Organisation de Coopération et de Développement Economique
OIVE : Observatoire International de la Violence à l'Ecole
OMC : Organisation Mondiale du Commerce

**P**P : Professeur Principal (suivi de F : français, Ang : anglais, M : Maths, H : histoire, HG : histoire géo ; SVT : sciences de la vie et de la terre)
PA : Principal Adjoint
PE : Projet d'Etablissement
PEEP : La Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public
PISA : Programme for International Student Assessment (programme de l'OCDE), Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPBS : Planning Programing Budgeting System
PPRE : Programmes Personnalisés de Réussite Educative

**R**ASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
RGPP : Révision Générale des Politiques Publiques
RI : Règlement Intérieur

**S**CCC : Socle Commun de Connaissances et de Compétences
SEGPA : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SFSIC : Société Française des Sciences de l'Information et de la Communication
SIF : Séminaire Industrialisation de la Formation
SIGNA : Le logiciel de recensement des actes de violence à l'école

SIVIS : Système d'Information et de Vigilance sur la Sécurité Scolaire
SNES : Syndicat National des Enseignements de Second degré
SUD : Union syndicale Solidaires

**T**IC : Technologies de l'Information et de la Communication
TOS : (Personnel) Techniciens Ouvriers et de Service

**U**E : Union Européenne
UMP : Union pour un Mouvement Populaire
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ou organization des Nations Unies pour l'éducation
UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire

**V**AE : Validation des Acquis de l'Expérience
VRP : Voyageur, Représentant et Placier
VS : Vie Scolaire

**Z**EP : Zone d'éducation Prioritaire
ZUB : Zone Urbaine Sensible

# Bibliographie

- **Ouvrages, articles, revues scientifiques**

## A

AKRICH, Madeleine ; CALLON, Michel ; LATOUR, Bruno (éd.), (2006), *Sociologie de la traduction, Textes fondateurs*, Paris, Mines ParisTech, les Presses, « Sciences sociales », Textes rassemblés par le Centre de sociologie de l'innovation, laboratoire de sociologie de Mines, 303 pages

ALAIN, (Emile Chartier), (1963), *Pédagogie enfantine, Esquisses d'Alain.* 1, Cours dispensé au Collège Sévigné en 1924-1925, Paris, Les Presses universitaires de France, 1er édition, 126 pages

AMAR Anne, BERTHIER Ludovic, (2007), « Le nouveau management public: avantages et limites », Gestion et Management Publics, Vol.5, décembre 2007

ANTIBI, André, (2003), *La constante macabre*, Edition Math'Adore, 160 pages

ARENDT, Hannah, (1989), *La Crise de la culture*, Folio, Gallimard, 380 pages

AUZIOL, Eric ; BRUNEL, Jean, (2005), « Pour une approche communicationnelle et intentionnelle de l'évaluation des objets multimédias », in *Actes du Colloque International de l'IFSI : Penser la société de l'information*, Tunis, 10 pages

## B

BALLION, Robert, (1993), *Le lycée, une cité à construire,* Pédagogie pour demain, Questions d'éducation hachette éducation, 240 pages

BARBOT, Marie-José ; CAMATARRI, Giovanni, (1999), *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation,* Paris, Presse Universitaire de France, 244 pages

BARBOT, Marie-José ; COMBES, Yolande, (2006), « Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC », *Education permanente* n°169, Pédagogie et numérique Contradictions ? Convergences ? pp.133-152

BARRERE, Anne, (Février 2003), « De la violence scolaire aux indisciplines ordinaires », *in revue en ligne, Les dossiers du café pédagogique*
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2003/violence_barrere.aspx

BASSON, Jean Charles (1999), « Le cas des violences scolaires », *in revue en ligne d'histoire de l'enfance « irrégulière »* N°2, mis en ligne le 30 juillet 2010
http://rhei.revues.org/index39.html

BARTOLI, Anne, (2009), *Management dans les organisations publiques,* (3ème ed.), Paris, Dunod, 405 pages

BAUDELOT, Christian ; ESTABLET, Roger, (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, coll. « La république des idées », 117 pages

BECHTOLD-ROGNON, Evelyne ; LAMARCHE, Thomas (coord.), (2005), *Manager ou servir? Les Services Publics aux prises avec le Nouveau Management Public*, Syllepse, Institut de recherches de la FSU, 143 pages

BERNARD, Francoise, (1998), « La communication de changement : vers une heuristique de l'induction », in Communication & Organisation n°12, ISIC-Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3

BERNOUX, Philippe, (1989), *Participation et changement social dans l'entreprise, Expression, négociation et changement*, Paris, l'Harmattan,

BERNOUX, Philippe, (2004), *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Ed. du Seuil, 310 pages

BLAIS, Marie-Claude ; GAUCHET, Marcel ; OTTAVI, Dominique, (2008), *Conditions de l'éducation*, Les essais, Stock, 270 pages

BOLTANSKI Luc ; THEVENOT, Laurent, (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 483 pages

BOLTANSKI, Luc ; CHIAPELLO, Eve, (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, NRF, Essais, Gallimard, 843 pages

BONAFE-SCHMITT, Jean-Pierre, (1997), « La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? », *in* "*Violences à l'école- Etat des savoirs*", coordonné par B. Charlot et J.C Emin, Ed. Armand Colin, pp. 255-282

BOUQUILLION, Philippe ; COMBES, Yolande (dirs.), (2007), *Les industries de la culture et de la communication en mutation*, Paris, Éd. L'Harmattan, coll. Questions contemporaines, 265 pages

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude, (1970), *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 279 pages

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude, (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 192 pages

BOURDIEU, Pierre, (1984), *Questions de sociologie,* Paris, Minuit, 277 pages

BOURDONCLE, Raymond ; DEMAILLY, Lise (dir.), (1998), *Les professions de l'éducation et de la formation,* Lille, Les Presses du Septentrion, 483 pages

BOUVIER, Alain, (1994), *Management et projet,* Paris, Hachette, 272 pages

BOUVIER, Alain, (1996), « Introduction, problématique du pilotage et les tableaux de bord », *in* J. Jumentier (coord), *Outils de pilotage dans les systèmes éducatifs*, CRDP, Lyon

BOUVIER, Alain, (2007), *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Presses Universitaires de France, Paris, 350 pages

BRESSOUX, Pascal ; PANSU, Parscal, (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, 190 pages

BRUNER, Jérôme, (1996*), L'éducation, entrée dans la culture*, Col. Psychologie, Retz, Paris, 1997, 256 pages

## C

CARTON, Luc, (1993), « Frontières public/privé, marchand/non-marchand dans le champ de l'éducation et de la formation », Université Charles de Gaulle –Lille 3, *Études de communication* n°14, pp.15-36.
En ligne le 1er janvier 2012, http://edc.revues.org/2722

CASTORIADIS, Cornelius, (1990), *La société bureaucratique : La révolution contre la bureaucratie*, Christian Bourgeois, 491 pages

CHARLIER, Jean-Emile ; DENIS, L. ; MOENS, Frederic, (2008), « Des combats idéologiques à la gestion technicienne des problèmes dans l'enseignement de Belgique francophone », in R. Cusso ; A. Dufresne, C. Gobin, G. Matagne et J.-L. Siroux, (dir), *Le conflit social éludé*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Académia, pp. 161-187

CHARLOT, Bernard, (1997), *Du Rapport au Savoir*, Paris, Anthropos, 112 pages

CHARLOT, Bernard ; EMIN, Jean-Claude, (dir.), (1997), *Violences à l'école, état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 410 pages

CHERKAOUI, Mohamed, (1976), « Socialisation et conflit: les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim », *Revue française de sociologie*, vol. XVII n° 2

COMBES, Yolande, (1993), « Rationalisation de la formation : le lien social en question », *Études de communication* n°14, pp.37-50.
En ligne le 15 novembre 2012, http://edc.revues.org/2724

COUTROT, Thomas, (1998), *L'entreprise néo libérale, une nouvelle utopie capitaliste?* La découverte, paris, 244 pages

CROZIER, Michel ; FRIEDBERG, Erhard, (1977), *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, 500 pages

## D

D'ALMEIDA, Nicole ; LIABERT, Thierry, (2000), *La communication interne de l'entreprise*, Paris, Dunod

DEBARBIEUX, Eric, (1996), *La violence en milieu scolaire : Etat des lieux* Vol. 1, Issy-les-Moulineaux, ESF, 180 pages

DEBARBIEUX, Eric ; BLAYA, Catherine, (2001), *Violence à l'école et politiques publiques*, ESF, 192 pages

DEBARBIEUX, Eric, (2002), « Les citoyens sont les protecteurs naturels de l'école », *in Revue en ligne, conseil de l'Europe*, 3 décembre 2002
http://www.coe.int/t/f/com/dossiers/interviews/20021203_Interv_Debardieux.asp

DEBARBIEUX, Eric ; MONTOYA, Yves, (2004), « Micro-violences et climat scolaire : évolution 1995/2003 en écoles élémentaires et en collèges », *Déviance et Société*, 3/2004 (Volume 28), pp. 317-333

DEBARBIEUX, Eric, (2006), *Violence à l'école: un défi mondial*, Armand Colin, 315 pages

DECEUNINCK, Julien, (1993), « Entre ingénierie, management et marketing : perméabilité et résistance de la formation initiale », Université Charles de Gaulle, Lille 3, *Études de communication* n°14, pp.139-150
En ligne le 5 janvier 2012, http://edc.revues.org/2742

DE LA HAYE Yves ; MIEGE, Bernard (1984), *Dissonances - critique de la communication*, La Pensée sauvage, 191 pages

DEMAILLY, Lise, (1987), « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail* n°29, pp. 59-70

DEMAILLY, Lise, (1991), *Le collège : crise, mythes et métiers,* Presses universitaires de Lille, 373 pages

DEMAILLY, Lise, (1992), Simplifier ou complexifier? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique, in *Sociologie du travail V.34* n°4

DEMAILLY, Lise ; GADREY, Nicole ; DEUBEL, Philippe, VERDIERE, Juliette, (1998), *Evaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris, l'Harmattan, Logiques sociales, 303 pages

DEMAILLY, Lise, (2000), « Management et évaluation des établissements », in A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte

DEMAILLY, Lise, (dir.), (2001), *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 234 pages

DEMAILLY, Lise, (2006), « En Europe, l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise », De Boeck Supérieur, *Education et sociétés* n°17, pp.105-120

DEMERS, Christiane, (1999), « De la gestion du changement à la capacité de changer. L'évolution de la recherche sur le changement organisationnel de 1945 à aujourd'hui », in *Gestion n°24*, automne 1999, pp.131-139.

DEROUET, Jean-Louis, (1989), « L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programmes pour une sociologie des établissements scolaires », in L. Boltanski, L. Thévenot, *Justesse et justice dans le travail*, Les cahiers du centre d'études de l'emploi, Paris, PUF, 1989, pp. 11-42.

DEROUET, Jean-Louis, (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié, 296 pages

DEROUET, Jean-Louis ; DUTERCQ, Yves, (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF, 192 pages

DEROUET, Jean-Louis (ed.), (1997), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck, 299 pages

DEROUET, Jean-Louis ; NORMAND, Romuald, (dir.), (2007), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Lyon INRP, 205 pages

DEROUET, Jean-Louis ; BESSON, Marie Claude, (coord.), (2009), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Edition Peter Lang, INRP, 385 pages

DEROUET, Jean-Louis ; BESSY, Thierry ; NORMAND, Romuald, (2009), *Quelles politiques pour l'égalité ? Savoirs, gouvernance et obligation de résultats,* Réflexions croisées franco-américaines, Lyon, INRP

DORTIER, Jean-François, (2005), « Une méthode démocratique pour transformer l'organisation », in P. Cabin, B. Choc (coord.), in *Les Organisations, Etat des savoirs*, Éditions Sciences humaines, Auxerre, Entretien de M. CROZIER, pp.231-237

DUBAR, Claude, (1991), *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 278 pages

DUBAR, Claude ; TRIPIER, Pierre, (1998*), Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 250 pages

DUBET, François, (2004), *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Le Seuil, Paris, La république des idées, 96 pages

DUBET, François ; MARTUCCELLI, Danilo, (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire,* Paris, Seuil, L'épreuve des faits, 362 pages

DUBET, François ; DURU-BELLAT, Marie, (2000), *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique,* Paris, Seuil, 231 pages

DUBET, François ; DURU BELLA, Marie, (2001), « A quoi sert l'école? », Repères-IREM, n°44, juillet 2001
http://www.sauv.net/bkouche2.php

DUBET, François ; BERGOUNIOUX, Alain ; DURU-BELLAT, Marie ; GAUTHIER, Roger-François, (1999), *Le collège de l'an 2000*, Collections des rapports officiels, La documentation Française, Paris

DUBET, François ; FOURNIER, Martine, (2004), « Ecole : la révolte des "vaincus" ? », in *Sciences humaines*, Hors-série n°47, décembre-février, pp.42-43

DUTERCQ, Yves, (1998), « Autonomie des établissements et initiatives des équipes d'encadrement », in *Actes du colloque international Piloter des systèmes éducatifs en évolution*. Le rôle de l'encadrement (nov. 1997), Ministère de l'éducation nationale et CRDP de Poitou-Charentes

DUTERCQ, Yves, (2000*), Politiques éducatives et évaluation*, Querelles de territoires, Paris, PUF

DUTERCQ, Yves ; LANG Vincent, (2001), « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », De Boeck Supérieur, *Education et sociétés* n° 8, pp. 49-64

## E

EMIN, Jean-Claude ; GORGEON, Catherine, (1996), « Violences à l'école: premiers résultats de la recherche », *Cahiers de la sécurité intérieure* n° 24, 2e trimestre, pp. 105-113

ENRIQUEZ, Eugene, (2005), *Clinique du pouvoir : les figures des maîtres*, Eres, 238 pages

ERHENBERG, Alain, (2010), *La société du malaise,* Odile Jacob, 439 pages

## F

FINKIELKRAUT, Alain, (2000), *Une Voix vient de l'autre rive*, Paris, Gallimard, Coll. Blanche, 134 pages

FORQUIN, Jean-Claude, (1991), « Tendances nouvelles de la formation des enseignants », in *Recherche et formation* n°10*, «* Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie » / par P. MEIRIEU, Paris, ESF, pp.211-213

FOUCAULT, Michel, (1975), *Surveiller ou punir, naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 360 pages

FOURNIER, Martine, (2009), «Autorité : où sont passées les modèles », Dossier *in revue Sciences Humaines* n°203, « Ecole guide de survie », Avril 2009

FOURNIER, Martine, (2010), « Pédagogie contre violence, Entretien avec É. Debarbieux », *in revue Sciences Humaines,* spécial Hors-série N°5, « L'école en question », http://www.scienceshumaines.com/pedagogie-contre-violence-entretien-avec-eric-debarbieux_fr_14902.html

FOURNIER, Martine ; TROGER, Vincent, (dir.), (2005), *Les mutations de l'école, le regard des sociologues,* Auxerre, Editions Sciences Humaines, 274 pages

FREINET, Célestin, (1982), *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin, 143 pages

## G

GAUCHET, Marcel, (2002), *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, Paris, 385 pages

GAUCHET, Marcel, (en collaboration avec M.C. BLAIS et D. OTTAVI), (2008), *Les Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 264 pages

GAULEJAC, Vincent, (dir.), (2005), *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Éditions du Seuil, 275 pages

GOMES DA SILVA, José Roberto ; DE SOUZA PENTEADO, Arlindo, (2007), « Le discours bureaucratique ou *« postbureaucratique »* dans le secteur de la santé : le cas d'une entreprise qui formalise la gestion et les relations avec les médecins », *AIMS, XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montréal, 6-9 Juin 2007

GUYOT, Brigitte, (2000), « Quelques problématiques pour éclairer l'étude de l'information dans les organisation », in C. Le Moenne (coord.), *Sciences de la Société,* n°50/51, La communication organisationnelle en débat, octobre 2000, Presse Universitaire du Mirail, Paris, pp.129-147

## H

HELMER, Etienne, (2002), « L'école et la société transformée », *Transversales*, Désaccords féconds, Instruire ou Éduquer? pp.94-99
http://grit-transversales.org/archives/revue/002/pdf/debat.pdf

HIRSCHHORN, Monique, (1993), *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 301 pages

HIRTT, Nico, (2000), « A l'ombre de la table ronde des industriels », *Cahiers d'Europe* n°1, 2000, pp.14-20

HIRTT, Nico, (2009), « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », in *L'école démocratique* n°39

HUGON, Philippe, (2006), « Que produit l'éducation ? », in T. Lamarche (dir.), *Capitalisme et Education*, Paris, Nouveaux Regards, Syllepses, pp-29-44

## J

JOULE, Robert-Vincent ; BEAUVOIS, Jean-Léon, (1998), *La Soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Presses Universitaires de France, 224 pages

## L

LAMARCHE, Thomas, (2003), "L'OMC et l'éducation: Normalisation de l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement?", *Politiques et Management public* n° 1.

LAMARCHE, Thomas, (dir.), (2006), *Capitalisme et Education*, Paris, Nouveaux Regards, Syllepses, 160 pages

LAMARCHE, Thomas ; CHAPTAL, Alain ; NORMAND, Romuald, (2008), *Payer les profs au mérite? Leçons de l'expérience anglo-saxonne*, Paris, Nouveaux regards, Syllepse, 102 pages

LAMARCHE, Thomas, (2008), « Rupture dans la trajectoire historique du système éducatif. Vers une logique sectorielle? », in C. Tertre, C. Laurent, *Secteurs et territoires dans les régulations émergentes*, Paris, L'Harmattan, pp. 99-120.

LANG, Vincent, (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 264 pages

LASSARD, Claude ; MERIEU, Philippe, (2008), *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, De Boeck, 327 pages

LAVAL, Christian, (2003), *L'Ecole n'est pas une entreprise – Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public,* Paris, La découverte

LAVAL, Christian ; VERGNE, Francis ; CLEMENT, Pierre ; DREUX, Guy, (2011), *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La découverte, 274 pages

LEGRAND, Louis, (1988), *Les politiques de l'éducation*, Que sais-je, Paris, PUF, 128 pages

LE GOFF, Jean-Pierre, (1993), « L'érosion des finalités éducatives », *Études de Communication* n° 14, pp.75-76

LELIEVRE, Claude, (1990), *Histoire des institutions scolaires : 1789-1989*, Nathan, 238 pages

LE MOENNE, Christian, (1998), *Communication d'entreprises et d'organisations*, Presses Universitaires de Rennes

LE MOENNE, Christian, (2004), « La communication organisationnelle à l'heure de la dislocation spatio-temporelle des entreprises. La mutation des formes organisationnelles », in *Sciences de la société* n°62

## M

MARESCA, Bruno et alii., (1993), « L'autonomie de l'établissement », *dossiers Education & Formation* n°28

MARTUCCELLI, Daniel, (2004), « Figures de la domination », *Revue française de sociologie* n°45, 3, juillet-septembre, pp.469-497

MEIRIEU, Philippe ; GUIRAUD, Marc, (1997), *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 211 pages

MEIRIEU, Philippe, (2002), *Repères pour un monde sans repères*, Editions Desclée de Brouwer, 280 pages

MENDEL, Gérard, (2003), *Une histoire de l'autorité*, *Permanences et variations*, La Découverte, 285 pages

MERLE, Pierre, (1996), *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF

MERLE, Pierre, (1998), *Sociologie de l'Evaluation scolaire,* PUG, Que sais-je n°3278

MERLE, Pierre, (2004), « Mobilisation et découragement scolaire : l'expérience subjective des élèves », *Education et Société* n°13

MERLE, Pierre, (2005), *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* PUF, 214 pages

MERLE, Pierre, (2007), *Les notes. Secrets de fabrication*, Coll. Education et société, éd. PUF, 172 pages

MERLE, Pierre, (juin 2010), « Élève et citoyen : des statuts inconciliables ? », Séminaire co-organisé par les laboratoires ERDESS et Théodile-CIREL, Genève, *à paraitre*

MIEGE, Bernard, (1997), *La société conquise par la communication*, la communication entre L'industrie et l'espace public, Tome 2, Grenoble, PUG, 226 pages

MIEGE, Bernard, (2005), *La pensée communicationnelle*, Presses Universitaires de Grenoble

MILARET, Gaston, (2006), *Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques*, PUF, Quadrige,

MINTZBERG, Henri, (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Éditions Organisation, 440 pages

MISPELBLOM BEYER, Frederik, (2006), *Encadrer. Un métier impossible ?*, Armand Colin, 301 pages

MOEGLIN, Pierre, (1998), *L'industrialisation de la formation*, Etat de la question ? Paris, Editions du CNDP

MOEGLIN, Pierre, (1998), « Entre service et self-service » in P. Mœglin (dir.), *L'Industrialisation de la formation*, État de la question, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, pp.107-131

MOEGLIN, Pierre, (1998), « Industrialisation, crise, ré-industrialisation » in P. Moeglin (dir.), *L'industrialisation de la formation,* Etat de la question, Paris, ed. CNDP, pp. 207-247

MOEGLIN, Pierre, (1998), « Au cœur des recompositions industrielles de la formation, la question de la médiation », *Actes du 11° Congrès National des Sciences de l'Information et de la Communication, SFIC*, Université de Metz, pp. 275-281

MOEGLIN, Pierre ; TREMBLAY, Gaétan, (2001), *Globalisme et pluralisme*, Tome III, TIC et éducation, Ethique et philosophie de l'éducation, de Bogues, 390 pages

MOEGLIN, Pierre, (2003), « Repenser l'usager, pour un universalisme concret » in J. Lacroix J ; G. Tremblay, *2001 Bogues, Globalisme et pluralisme, tome 2, Usages des TIC*, pp.17-31

MOEGLIN, Pierre, (2003), « Industrialisation de la prestation éducative, de la médiatisation à la rationalisation » in P. Moeglin, G. Tremblay (dir.) *2001 Bogues globalisme et pluralisme, tome 3 TIC et éducation*, pp.69-83.

MOEGLIN, Pierre, (2004), *Outils et médias éducatif, une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG

MOEGLIN, Pierre, (2006), « Penser l'industrialisation de l'Education. Modèles et mutations », in Lamarche T. (coord.), *Capitalisme et Education*, Paris, Nouveaux Regards, Syllepses, pp.111-126

MOEGLIN, Pierre, (2009), « Aux origines de l'école moderne : un projet émancipateur incertain », in *L'émancipation hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*, Actes du colloque tenu à l'Université du Québec à Montréal (5-6 février 2008), G. Tremblay (dir.), Presses de

l'Université du Québec, pp. 269-282.

MOEGLIN, Pierre ; THIBAULT, Françoise, (2012), « Outils et médias éducatifs. L'impossible débat public ? », *18ième Congrès de la Société française des Sciences de l'Information et de la Communication (Sfsic), « La contribution des sciences de l'information et de la communication aux débats publics »*, Rennes, 30 mai-1er juin 2012

MOENS, Frédéric, (2007), « Dans le pré du voisin. Evolution de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique », in *Pyramides* n° 14, pp.13-30.

MUCCHIELLI, Laurent ; LE GOAZIOU, Véronique, (2009), *La violence des jeunes en question*, Champs social, 160 pages

## N

NIQUE, Christian ; LELIEVRE, Claude ; (1993), *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Paris, Coll. Sciences et savoirs, Plon

NORMAND, Romuald, (2004), « Les comparaisons internationales de résultat : problèmes épistémologiques et questions de justice » in « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation », *Education & Sociétés* n°12, De Boeck, INRP.

NORMAND, Romuald, (2005), « La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité » in « Pouvoirs et mesure en éducation », *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et mes Savoirs, Hors-série* n° 1, A. Vinokur (coord.), Paris, MSH, Juin

NORMAND, N., (2005), « De l'accountability aux standards de la traduction européenne des politiques de la performance » in Van Haecht (coord.), « Education et formation. Les enjeux politiques des rhétoriques internationales », *Revue de l'institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles

NORMAND, Romuald, (2006), « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire » in « La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique », janv-févr-mars, *Revue Française de pédagogie*, n°154

NORMAND, Romuald, (2006), « Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation », in R. Normand (coord.) « De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité », *Education & Sociétés* n° 18

NORMAND, Romuald, (2006), « L'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils? », in Y. Dutercq (coord.), UMR Éducation & Politiques n°21, *site de l'INRP*
http://ep.inrp.fr/EP/colloques/eval_pol/Romuald_Normand2?set_language=de

NORMAND, Romuald (dir.), (2007), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Lyon INRP, 205 pages

NORMAND, Romuald, (2011), « Le Nouveau Management Public : nouvelles normes de l'Etat néolibéral? », T. Lamarche (coord.) in *Manager ou Servir*, Éditions Syllespse, Paris

NORMAND, Romuald, (2011), *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités,* Berne, Ed. Peter Lang, 260 pages

## O

OBIN, Jean-Pierre, (1993), *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette éducation, 351 pages

OBIN, Jean-Pierre, (2008), « Le métier d'enseignant, d'hier à demain », *revue de l'OURS*

## P

PAIN Jacques, BARRIER Emilie ; ROBIN Daniel, (1997), *Violence à l'école. Une étude comparative européenne à partir de douze établissements du second degré, en Allemagne, Angleterre, France*, Recherche action du CERIC, Paris, Matrice

PAYEUR, Alain, (1993), « C'est la presse dans les salons pour étudiants », Université Charles de Gaulle, Lille 3, *Études de communication* n°14, pp. 123-138

PELAGE, Agnès, (1998), « Les transformations de la fonction de proviseur », in R. Bourdoncle, L. Demailly (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion

PELAGE, Agnès, (2011), « Les directeurs : la fabrique des cadres», in E. Bechtold Rognon, T. Lamarche (coord.) in *Manager ou servir,* Éditions Syllepse, Paris

PERRENOUD, Philippe, (1991), « L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société? », Genève, *Service de la recherche sociologique*, 15 pages
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_08.html

PERRENOUD, Philipe, (1992), « Quelle formation pour un métier nouveau ? », in *Éducateur* n° 17, novembre 1992, pp. 26-27

PERRENOUD, Philipe, (1996), « Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement », In *Perspectives*, vol XXVI n° 3, septembre 1996, pp. 543-562

PERRENOUD, Philipe, (1998), « Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres? » in R. Bourdoncle, L. Demailly (eds), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris

PERRENOUD, Philipe, (1999 c), « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? », Québec, *Pédagogie Collégiale*, Vol. 12 n° 3, mars, pp. 14-22

PIAGET, Jean, (1974), *La prise de conscience*, Paris, P.U.F.

PROST, Antoine, (1992), *Education, société et politique*, *Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours,* Editions du Seuil, 1992, 254 pages

PROST, Antoine, (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, éd. Seuil, coll. Points, 330 pages

## R

RAWLS, John, (1987), *Théorie de la justice*, Paris, Seuil

REAL Jacob ; RONDEAU, Alain ; LUC Danielle, (2002), « Transformer l'organisation - La gestion stratégique du changement », Collection « Racines du savoir », *Revue internationale de gestion*

RICOEUR, Paul, (1991), *Lectures 1, Autour du politique*, Paris Seuil, pp.176-195

ROCARD Michel, RICOEUR Paul, (1991), « Justice et marché », *Esprit n°168*, janvier, pp.5-22.

ROGERS, Everett. M., (2003), *Diffusion of innovation*, 5th Edition

ROGNON, Evelyne ; LAMARCHE Thomas, (dir.), (2011) : *Manager ou servir, les services publics aux prises avec le nouveau management public*, Syllepse, 144 pages

RONDEAU, Alain, (dir.), (1998), *Changement organisationnel*, Tome 1, Collection gestion des paradoxes dans les organisations, Québec, Presse Interuniversitaire

ROUSSEAU, Jean-Jacques, (2001), *Du contrat social*, Flammarion, GF, 256 pages

## S

SAINSAULIEU, Renaud, (1993), *L'identité au travail*, Presse de la FNSP, 480 pages

SAINSAULIEU, Renaud, (1995), *« Les mondes sociaux de l'entreprise* », Desclée de Bower, Paris, 612 pages

SOULA-DESROCHE, Monique (dir.), (1990), *L'évaluation*, connexions, Editions Erès, Toulouse, 170 pages

SOUPIOT, Alain, (2000), *Les nouveaux visages de la subordination*, droit social

## T

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude ; LAHAYE, Louise, (1991), « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs, Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et Sociétés*, XXIII n° 1, pp. 55-69

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude, (2000), *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude (dir.), (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux nationaux*, Québec, Presses de l'Université Laval

TROGER, Vincent, (juin 2006), « La violence scolaire », in *revue en ligne, Sciences Humaines,* « La lutte pour la reconnaissance » n°172, extrait de citation d'E. Debarbieux, http://www.scienceshumaines.com/la-violence-scolaire_fr_14590.html

TOURAINE, Alain, (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 462 pages

TROGER, Vincent, (octobre 2009), « Bagarre et polémique » in *Sciences humaines et sociales*, n°208

## V

VAN ZANTEN, Agnès, (1998), « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement », in *Les professions de l'éducation et de la formation*, R. Bourdoncle, L. Demailly (dir.), Presses universitaires du Septentrion, Lille, pp.39-51

VAN ZANTEN, Agnès, (1999), « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in *Éducation et formation,* L'apport de la recherche aux politiques éducatives, J. Bourdon, C. Thélot (coord.), Paris, éd. du CNRS

VATIN, François (dir.), (2009), « Evaluer et valoriser », D. Remillon, A.Vernet, in *De l'inaptitude à l'inemployablilité*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse

## W

WEBER, Max, (1918), *Essais sur la Théorie de la science*, Paris, Plon, 1965, 478 pages

WINKIN, Yves, (1981), *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil, 384 pages

## Z

ZARIFIAN, Philippe, (1999), *Objectif compétence*, Éditions liaisons, 1999, 232 pages

ZARIFIAN, Philippe, (1999), « Communiquer pour mieux travailler ensemble », *Les cahiers de la communication interne* n°5, Sept 1999

ZARIFIAN, Philippe (2000), « La confrontation aux évènements : entre sens et communication », in C. Le Moenne (coord.), *Sciences de la Société,* n°50/51, La communication organisationnelle en débat, octobre 2000, Paris, Presse Universitaire du Mirail, pp.107-127

ZARIFIAN, Philippe, (2010), « La communication dans le travail », *Communication et organisation* n°38, Management de l'évaluation et communication

ZARKA, Yves-Charles, (2009*), «* L'idéologie de l'évaluation, la grande imposture *»*, *Revues Cités* n°37, 192 pages
http://www.cairn.info/revue-cites-2009-1.htm


- **Rapports ministériels**


## B

BAUER, Alain (dir.), (2010), *Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille*, Ministre de l'Éducation Nationale, mars 2010, La documentation française (Rapport 2)

## C

CHATEL, Luc, (2009), *Sécurisation des établissements scolaires*, dossier de presse in site en ligne ministère de l'éducation nationale, La documentation française
http://www.education.gouv.fr/cid49033/securisation-des-etablissements-scolaires.html

## D

DARCOS, Xavier (dir.), (2002), *La politique de prévention de la violence à l'école*, dossier de presse, Résumé de la communication en conseil des ministres, ministre délégué à l'enseignement scolaire, Octobre 2002, La documentation française,
rapport Pdf 10_30_dp_Ferry_prviolence.pdf30 (Rapport 4)

DARCOS, Xavier, (2009), *Point d'étape et programme d'action pour 2009*, dossier de presse in site en ligne ministère de l'éducation national, La documentation française
http://www.education.gouv.fr/cid23517/point-etape-programme-action-pour-2009.html

DEMUYNCK, Christian (dir.), (2004), *La rue dans l'école? Connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires*, Rapport à Mr Jean-Pierre Raffarin, Premier ministre, 15 Juin 2004, La documentation française (Rapport 5)

DUBET, François ; BAUTIER, Elisabeth ; DURU-BELLAT, Marie ; PAYET, Jean Paul, (1998), « 20 propositions pour le collège, MEN, file://G:\peep\HTM\Dossier\College\rapdubet.htm

## F

FAUQUETTE, Marie Claude ; GREGOIRE, Isabelle ; PETREAULT, Françoise, (2006), *Mise en place au sein des établissements de la circulaire N°2006-105 du 23/06/2006 relative à la note de vie scolaire*, Inspection pédagogique régionale Etablissements et Vie scolaire de l'académie Nancy Metz, MEN, La documentation française

FOTINOS, Gaston, (1995), *La violence à l'école, État de la situation en 1994*, Analyse et recommandations, MEN/IGEN, rapport ministériel, La documentation française (Rapport 3)

## H

HERBEUVAL, Jean-Yves (dir.), (Février 2007), *Mise en œuvre de la circulaire n° 2006-105 du 23 juin 2006 relative à la note de vie scolaire*, rapport N°2007-017, Ministère de l'éducation nationale, La documentation française (Rapport 6)
http://media.education.gouv.fr/file/89/4/4894.pdf

## K

KITABGI, Sylvène ; DAIN, Michèle (dir.), (2009), *L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation?* Etude réalisée par BIOP, centre d'orientation de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (Rapport 11)

## M

MAMECIER, Annie ; RAVARY, Evelyne ; BOUTET-WAISS, Françoise ; SALLÉ, Joël ; NAVES, Pierre ; VIENNE Patricia, (janvier 2004), *Évaluation du dispositif d'éducation à la santé, à l'école et au collège*, rapport MEN, La documentation française
http://media.education.gouv.fr/file/03/0/6030.pdf

MAMOU, Gérard, (2007), *La note de vie scolaire et la participation de l'élève à la vie de l'établissement*, Inspecteur général de l'Education nationale, MEN, La documentation Française
www.cle.fr

## O

OBIN, Jean-Pierre, (2004), *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Rapport au ministre de l'Education nationale, mars 2002, La documentation française, 87 pages
www.education.gouv.fr/rapport/obin.pdf

OBIN, Jean-Pierre, (2009), « Les enseignants », Le système éducatif, La documentation française,

OBIN, Jean-Pierre, (2009), « La formation professionnelle initiale des enseignants », La documentation française

## P

PERRET, François, BOSSARD, Thierry, (2004), *Rapport ministériel sur l'évaluation (0000-1)*, IGEN IGAENR, rapport basé sur des rapports précédents et expertise des inspecteurs, La documentation française, site éducation.gouv.fr (Rapport 12)
http://www.dgdr.cnrs.fr/daj/archiv-actus/2006/Janvier%202006/Docs/IGEN2005.pdf

PERETTIT, Claudine, (2003), « 18 questions sur le système éducatif », synthèse des travaux de la DEP, *Éducation et formation n°66*
http://cache.media.education.gouv.fr/file/27/1/5271.pdf

PIERON, Henri ; LAUGIER Henri ; Mme H. PIERON ; Dr TOULOUSE, Édouard ; Mlle D. WEINBERG, (1934), *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*. Paris, Conserv. nat. des arts et métiers

POCHARD, Marcel, (Janvier 2008), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, Rapport au ministre de l'éducation, Collections des rapports officiels, La documentation Française (Rapport 8)

## S

SAGE, Claude, (Juillet 2005), *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, Rapport IGEN -I.G.A.E.N.R., N°2005-079, La documentation française (Rapport 9)
http://media.education.gouv.fr/file/98/5/5985.pdf

SILICANI, Jean-Ludovic, (mai 2008), *Le rapport Silicani, négation d'une fonction publique républicaine*, Les Cahiers de la Fonction publique et de l'Administration, La documentation française

## T

TALLON, Georges, (1979), *La violence dans les établissements scolaires du premier et du second degré*, IGEN/EVS, Ministère de l'Éducation Nationale, La Documentation Française (Rapport 1)

THELOT, Claude (dir.), (2004), *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, Rapport officiel [CNDP], la documentation française, Paris (Rapport 7)
http://www.debatnational.education.fr/upload/static/lerapport/pourlareussite.pdf

TOFFOLETTI, Jacques, (23 Mai 2007), *Note de vie scolaire : année un*, Compte rendu de la table ronde n° 4 de l'EDAPE, MEN, La documentation française

*Dossier, rapports ministériels dont l'auteur n'est pas précisé*

*Le collège, bilan des résultats de l'Ecole - 2010*, (Octobre 2010), rapport du Haut Conseil de l'Education HCE, La Documentation Française, (Rapport 10)
http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/60.pdf
*Renforcer la qualité et la sérénité de la vie scolaire*, (2006), dossier de presse, rentrée scolaire 2006, MEN, La documentation française

*Rapport d'activité ministériel sur le SCCC 2005-2007*, (2008), MEN, La documentation Française
http://cache.media.education.gouv.fr/file/RAM_2005_2007/17/0/RAM2005_2007_27170.pdf

*Vade-Mecum sur la Note de vie Scolaire*, (novembre 2006), inspection académique Ile et Vilaine, MEN, La documentation française

*Ouvrages ministériels*
*Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui, (2004),* Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche, SCÉRÉN-CNDP, Delagrave Edition, Paris

*Autres types de rapports ou discours*

DARCOS, Xavier, (2011), « École et Nation », in *Le Monde*, Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation » Mardi 1er mars 2011, *Site de l'Académie des sciences morales et politiques* (discours)

CHATEL, Luc, (Septembre 2011), « Objectifs de la rentrée 2011 », *Site du gouvernement, conférence de presse au Ministère*
http://www.education.gouv.fr/cid57412/rentree-scolaire-2011-pour-reussite-chaque-eleve.html

FILLON, François, (2009), Discours du Ministre Fillon, *Portail du Gouvernement le 17 octobre 2009 adressé aux polytechniciens*
http://www.gouvernement.fr/premier-ministre/discours-du-premier-ministre-francois-fillon-a-l-ecole-polytechnique

*Bilan SIGNA* n° 5323 et 5340, site internet du Ministère de l'éducation.
www.media.education.gouv.fr

- **Rapports européens**

***C**roissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le 21ème siècle*, (1993), COM 700 final. Bruxelles, Commission européenne, 05.12.1993, Livre blanc de la Commission
http://www.ena.lu/livre_blanc_commission_croissance_competitivite_emploi_1993-010000113.html

*Construire la société européenne de l'information pour tous, Emploi & affaires sociales* (1997), Office des publications officielles des communautés européennes, Rapport CEE, 74 pages

**D**E RO, Jo, (2008), *L'enseignement en Flandres, aperçu succins du paysage de l'enseignement en Flandre*, Division Information et Communication-Agence de Communication d'Enseignement, rapport de l'Administrateur Général, Bruxelles (Rapport 13)

*Du bien être des nations. Le rôle du capital humain et social*, (2001), OCDE, Paris, La documentation française, 140 pages

***E**ducation et formation 2010, Rapport national France 2007-Stratégies et actions des années 2005 et 2006*
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/france_fr.pdf
Tous les ans, les ministres de l'éducation des pays de l'Union et la Commission publient un rapport conjoint sur la situation globale de l'éducation et de la formation au sein de l'UE, comprenant une évaluation des progrès accomplis en vue de la réalisation des objectifs communs

*Europe 2020 : une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*, (2010), site de la commission européenne, http://ec.europa.eu/france/news/evenements/europe-2020/index_fr.htm

***I**ndicateurs sur la qualité de l'éducation scolaire*, (2002), rapport EUROPA, (BONNET, Gérard), Direction générale de l'éducation et de la culture, Synthèses de la législation de l'UE, Éducation, formation, jeunesse, Bruxelles, 80 pages
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_fr.pdf

***L**a définition et la sélection des compétences clés*, (2005), OCDE
http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf

*Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie,* Mise en œuvre du programme de travail : Éducation et formation 2010, (Novembre 2004), cadre européen de référence, Commission Européenne, Direction Générale de l'Education et de la Culture »
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf

*Livre blanc sur l'éducation et la Formation*, (1996), Enseigner et Apprendre, vers la société cognitive, Rapport de la commission, site de l'union européenne, doc409_fr
http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf

***O**rganisation du système éducatif dans la Communauté française de Belgique*, (2009/2010), Rapport de la commission européenne, EACEA, Eurydice (Rapport 14)

***P**rocessus de Bologne*, (1999), Site du Conseil de l'Europe,
http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_fr.asp

***Rapport** de la Table ronde des industriels européens*, (Février 1955), ERT, Bruxelles

*Rapport sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation*, (Février 2001), site Europa
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_fr.htm

*Table ronde ministérielle sur la qualité de l'éducation* (1995), 32e session de la Conférence Générale, UNESCO, février 1995, Paris, 3-4 octobre 2003. 134972.pdf
http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=15505&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

*Traité de Lisbonne,* (2009), Site de l'Union Européenne
http://europa.eu/lisbon_treaty/take/index_fr.htm

*Traité de Rome*, (1957), Site de l'Union Européenne
http://www.touteleurope.eu/fr/organisation/droit-de-l-ue/les-traites/presentation/les-traites-de-rome-1957.html

*Vers une Europe de l'innovation et de la connaissance*, Conseil européen extraordinaire de Lisbonne (mars 2000), site de l'UE
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_fr.htm

- **Articles de presse (chapitre 1– chapitre 4)**

## B

BARBIER, Christophe; MANDONNET, Eric ; DEBRIL Laurence, « La méritocratie est en panne », publié le 24/08/2010, Site de *l'Express*
http://www.lexpress.fr/actualite/societe/luc-chatel-la-meritocratie-est-en panne_914360.html

BOUVIER, Alain ; FORT, Marc ; GELAS, Bruno ; MEIRIEU, Philippe ; OBIN, Jean-Pierre, (1993), « Oser éduquer » in *Le Monde* du 2 avril 1993

## C

CHALIER. Nina, (2009), « comprendre et transformer l'école », *magazine syndical du SNES* n°810, 3 mars 2009

COCHARD, Sandrine, (2006), « La note de vie scolaire, une sanction du milieu socio-culturel», in site en ligne *20 Minutes,* 6 décembre 2006
http://www.20minutes.fr/article/125539/France-La-note-de-vie-scolaire-une-sanction-du-milieu-socio-culturel.php

CORNEVIN, Christophe, (2010), « Tirs, agressions au couteau, engins explosifs… une note de la police dresse un état des lieux alarmant », in site en ligne, *Le Figaro*, 7 avril 2010
http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/04/07/01016-20100407ARTFIG00042-ecole-chronique-de-la-violence-ordinaire-.php

## D

DAMON, Julien, (Octobre 2009), « La fièvre de l'évaluation », « L'enfant violent, de quoi parle-t-on vraiment ? » in revue *Sciences Humaines N°208*

DAUNE, Monique (corde.), (2010), « Refonder le collège », Le point sur le collège, *magazine syndical du SNES,* 24 Avril 2010

DEBARBIEUX, Eric, (2002), « Les citoyens sont les protecteurs naturels de l'école », in *Revue en ligne, Conseil de l'Europe*, 3 décembre 2002,
http://www.coe.int/t/f/com/dossiers/interviews/20021203_Interv_Debardieux.asp

DUBET, François, (Février 2003), « La violence de la rage répond à de plus fortes violences encore », in *revue en ligne, Les dossiers du café pédagogique*
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2003/violence_dubet.aspx

## F

FLAVIER, Eric, (2006), « La note de vie scolaire : règne de l'arbitraire ? », dossier "La sanction", CRAP *Cahiers pédagogiques* N°451, mars 2006.

FOURNIER, Audrey, (2010), « Retour sur vingt ans de plans de lutte contre la violence scolaire », in site en ligne, *Le Monde*, 7 Avril 2010, http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/04/07/retour-sur-vingt-ans-de-plans-de-lutte-contre-la-violence-scolaire_1329941_3224.html

## G

GABAYET, Maurice, (2009), « Le SCCC », Espace Ressources, 9 Juin 2009, in *site de l'académie de Lyon*
http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/spip.php?article208

GARCIA, Sandrine ; POUPEAU Frank, (Octobre 2000), « L'enseignement pris en otage », in site en ligne *Le Monde Diplomatique*, « Violences à l'école, violence de l'école », octobre 2000,
http://www.mondediplomatique.fr/2000/10/PETRELLA/14338

## H

HIRTT, Nico, (2001), « Quand les compétences n'ont plus rien de pédagogique », 18 mars 2011, in Site *de l'APED*
http://www.skolo.org/spip.php?article1316

HUBERT, Patrick ; MAHEU Elisabeth, (2006), « La note de vie scolaire », réseau Education du Mouvement pour une Alternative Non violente, argumentaire réalisé par l'IUFM, *site SGEN-CFDT*, Mont-Saint-Aignan, le 8 novembre 2006 avec le Sgen-CFDT Haute-Normandie.

## J

JARRAUD, François, (2010), « Violence scolaire : changer de paradigme pour Claude Lelièvre », in *site en ligne, Le café pédagogique*, interview de Claude Lelièvre, 11 Aout 2010
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/ViolencescolaireLelievre.aspx

JARRAUD, François, (2007), « Guide pratique de la rentrée 2007 : La note de vie scolaire » in revue en ligne *les Café pédagogique*
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2007/r2007_parents_noteviescolaire.aspx

JARRAUD, François, (15 Mars 2007), « Violence et échec scolaire : démission des parents », in *site de l'observatoire des inégalités*, Entretien avec VERBA Daniel, sociologue
http://www.inegalites.fr/spip.php?article554&id_mot=28

## L

LANGANAY, Jean-Yves, (2010), « Les Etats généraux de la sécurité à l'école », in site *Education et Devenir*, Extrait des discours de E. Debarbieux, 15 mars 2010
http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article186

LARONCHE, Martine, (2007), « La note de vie scolaire reste contestée dans les collèges », in site en ligne *Le Monde,* 14 mai 2007, http://ul.fcpe.rueil.free.fr/article.php3?id_article=1356

LAURENT, Jean François, (7 mars 2007), « La logique gagnant-gagnant », Dossier "La sanction" in revue en ligne *Les cahiers pédagogiques N°451*
http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?mot126

LAVAL, Christian, (janvier 2010), « La réforme managériale et sécuritaire de l'école », Education, in site en ligne de *l'APED*
http://www.skolo.org/spip.php?article1138

LAVAL, Christian, (Février 2005), « Évaluation, pouvoir et enseignement », Réflexions présentées et discutées lors d'un stage syndical organisé par la section départementale de la *FSU de Seine-Saint-Denis*
http://institut.fsu.fr/Evaluation-pouvoir-et-enseignement.html

## M

MANCIAUX, Catherine, (2007), « Note de vie scolaire : lettre au recteur », le 26 avril 2007, Secrétaire Académique du snUpden-FSU, in *site en ligne* www.snupden.fr

MERLE, Pierre, (2004), « Notation et démocratisation de l'enseignement, quelle relation ? », *Contre-pied* n°14, pp. 49-51

## N

NORMAND, Romuald ; HUGONNIER, Bernard, (2008), « Que valent les comparaisons internationales sur l'école? » *in revue US magazine*, supplément N°661 du 5 janvier 2008

## P

PECH, Marie Estelle, (2007), « La note de vie scolaire suscite des inquiétudes syndicales », le 15/10/2007, *i*n site en ligne *Le Figaro*
http://www.lefigaro.fr/actualite/2006/11/22/01001-20061122ARTFIG90061-la_note_de_vie_scolaire_suscite_des_inquietudes_syndicales.php

PECH, Marie Estelle, (2011), « Les enseignants bientôt évalués par leurs proviseurs ? », le 15/11/2011, *i*n site en ligne *Le Figaro*
http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/11/15/01016-20111115ARTFIG00580-les-enseignants-bientot-evalues-par-leurs-proviseurs.php

PERISSOL, Pierre André, (Novembre 2006), « Mais à quoi sert la Note de vie scolaire », in *Blog sur l'avenir de l'école « Question d'éducation »*
http://perissol-education.typepad.com/perissoleducationnet/2006/11/mais_quoi_sert_.html

## S

SIRE-MARIN, Evelyne, (2006), « L'état d'urgence, rupture de l'état de droit ou continuité des procédures d'exception ? », in Site en ligne *Fondation Copernic*, janvier 2006
http://www.fondation-copernic.org/spip.php?article101

SOULE, Véronique, (2009), « Violence scolaire : le grand écart de Chatel », in Site en Ligne, *Libération,* « Éducation: les enjeux, les débats, Violences à l'école », Discours du 9 Avril 2009, http://www.liberation.fr/societe/0101629284-violence-scolaire-le-grand-ecart-de-chatel

SOULE, Véronique, (2009), « Le Mérite scolaire, un maquillage moral », Interview de Marie Duru Bella le 18 septembre 2009, *Libération*

## T

THELOT, Claude, (Juin 2006), « L'engagement que la nation prend envers sa jeunesse », in « Quel socle commun ? », *Cahiers pédagogiques* n°439

TRUONG, Nicolas, (Septembre 2011), « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », in Site en Ligne *Le Monde*, Entretien avec M. Gauchet et P. Meirieu sur l'éducation
http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html

## V

VASLET, Olivier, (Mars 2006), « La note de vie scolaire ou le drôle de drame du CPE », Dossier "La sanction", CRAP, *Cahiers pédagogiques* n°451

## W

WATRELOT, Philippe, (2006), « La note de vie scolaire : une fausse bonne idée », L'actualité éducative du N°441 de mars 2006, 25 novembre 2006, in site en ligne *Le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques et les Cahiers pédagogiques*
http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2228

*Collectifs d'auteurs*

« Éducation - Le rouleau compresseur des «compétences», (Janvier 2011), Collectif d'auteurs 7, Éducation, in Site en Ligne de *l'APED*
http://www.skolo.org/spip.php?article1295

*Articles extraits de sites médiatiques identifiés mais sans précisions supplémentaires sur ses auteurs (chapitre 1 (1.2-1.3))*

« **B**êtisier de la Note de vie scolaire », (mars 2007), in site en ligne *FCPE*
http://www.fcpe06.org/doc/0703betisier_note_de_vie_scolaire.pdf

« **L**a NVS », (15 mars 2006), in « Construisons l'École de tous », *Site en ligne SGEN-CFDT*, Fédération des syndicats généraux de l'Éducation nationale et de la Recherche publique
http://www.sgencfdt.org/actu/imprimersans.php3?id_article=1139

« **L**a note de vie scolaire », (22 février 2005), in site en ligne *CPE Over blog*
http://cpe.over-blog.com/article

« **L**a « note de vie scolaire » au collège : pourquoi nous y sommes opposés », (1er décembre 2006), in site en ligne *SUNDEP*
http://www.sundep.org/spip.php?article10

« **L**a NVS ou le "Zéro de conduite », tract du *CNT-FTE*,
www.cnt-f.org/fte

« **L**a NVS revient par la fenêtre », (20 janvier 2006), in site en ligne *CPE et vie scolaire*
http://www.viescolaire.org/info/?p=1242

« **L**a « sanction éducative » dans la gestion des conflits : réalité ou utopie ? », Dossier "La sanction", *CRAP Cahiers pédagogiques* N°451

« **L**e ministre doit renoncer à la note de vie scolaire ! », (1er décembre 2006), Communiqué de presse FCPE-SNES, N°0612, in Site *FCPE*
http://ul.fcpe.rueil.free.fr/article.php3?id_article=1109

« **L**es compétences où l'école à l'heure de sa soumission à la logique marchande », (Juillet 2010), Sud Education, in *Site en Ligne Sud Education*
http://www.sudeducation.org/Les-competences-ou-l-ecole-a-l.html

« **L**es origines de la "note de vie scolaire" », Dossier « Faut-il noter la vie scolaire », Coté parents, espace éducatif de France 5, in site *education.france5.fr*
http://www.curiosphere.tv/ressource/15305-faut-il-noter-la-vie-scolaire/81282-les-origines-de-la-note-de-vie-scolaire

« **N**ous ne mettrons pas de Note de vie scolaire », (Janvier 2007), Communiqué Extrait de *Sud Éducation,* article 1848, Archives journal fédéral
http://www.sudeducation.org

« **N**ote de vie scolaire et conseil pédagogique », (19 novembre 2006), SGEN-CFDT, in *site en ligne du SGEN/CFDT*
http://www.cfdt.fr/searchEnginePublic.dosimple_search_input_field=note+de+vie+scolaire+et+conseil+p%E9dagogique

« **N**VS au Sénat » (24 mars 2007), in site en ligne *CPE et vie scolaire*
http://www.viescolaire.org/info/?p=1280

« **U**ne mise en œuvre problématique », Dossier « Faut-il noter la vie scolaire, Coté parents, espace éducatif de France 5, in site *education.france5.fr*
http://www.curiosphere.tv/ressource/15305-faut-il-noter-la-vie-scolaire/81291-une-mise-en-oeuvre-

problematique

« **U**ne note à géométrie variable », in site en ligne *Curiosphère, Site de France 5*, Dossier «Faut-il noter la vie scolaire? »
http://www.curiosphere.tv/ressource/15305-faut-il-noter-la-vie-scolaire/81290-lautorite-qui-autorise

« **U**ne sénatrice questionne le ministre », (17 février 2006), in site en ligne *CPE et vie scolaire*
http://www.viescolaire.org/info/?p=1215

« **T**ous les incidents ne se valent pas », Dossier côté Parents « Faut-il noter la Vie scolaire », in site en ligne, *curiosphère Eductaion.france5*
http://www.curiosphere.tv/ressource/15305-faut-il-noter-la-vie-scolaire

- **Extraits de Loi / BO**

**C**irculaire du 23 février 1989 relative au renouveau du service public, *site CNRS*,
http://www.dsi.cnrs.fr/rmlr/textesintegraux/volume4/414-cirdu23-02-1989.htm

**C**irculaire du 25 juin 2003 relative aux stratégies ministérielles de réforme, *Site de Légifrance,*
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000237022&dateTexte=&categorieLien=id

**C**irculaire sur la fonction de conseiller principal d'éducation (1982), *Site de l'IUFM*,
http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article139

**D**écret n° 2012-portant dispositions statutaires relatives à l'appréciation et à la reconnaissance de la valeur professionnelle des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, *site du café pédagogique*,
http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/decreteva.pdf

**D**écret modifiant le décret n°85-1348 du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale, d. n°2000-633 du 6-7-2000. JO du 8-7-2000, nor : mene0001588d, rlr, 551-2, men - desco b6
http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm

**D**efinition and Selection of Competencies (DeSeCo), *Site de l'OCDE*
http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm

**E**nquêtes PISA*, site de l'OCDE*, http://www.oecd.org/pisa/pisaenfranais.htm

**E**xtrait du SCCC, (2006), *Site éducation.gouv*
http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

**J**uppé, Alain, « Circulaire du 26 Juillet 1995 relative à la préparation et à la mise en œuvre de la réforme de l'Etat et des services publiques », *Journal Officiel de la République Française*, 28 juillet 1995, *site de Légifrance*, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000737464&fastPos=1&fastReqId=154588341&categorieLien=id&oldAction=rechTexte

**L**oi Dati, (2007), *Site Legifrance*, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000278633&dateTexte=&categorieLien=id

**L**oi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, *site éducation.gouv* http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm

**L**oi du 11 Juillet 2000, « Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté », *Site du ministère EN* http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special8/proced.htm

**L**oi du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation sur la justice, *site Légifrance,* http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000775140

**L**oi Jospin, (1989), *Site du Ministère*, http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

**L**OLF, (2001), *Site Legifrance* http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000394028&dateTexte=&categorieLien=id

**L**oi Loopsi, (2009), Loi d'orientation et de programmation pour la performance de la sécurité intérieure, *site de Legifrance* http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023707312&categorieLien=id

**N**ote de vie scolaire (2006), Circulaire N°2006-105 du 23-6-2006, *Extrait du Bulletin Officiel*, http://www.education.gouv.fr/bo/2006/26/MENE0601604C.htm

**R**eforme HABY, (1975), La documentation française http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml

**R**GPP, (2007), *Site du ministère*, http://www.vie-publique.fr/actualite/dossier/rgpp/revision-generale-politiques-publiques-coup-accelerateur-pour-reforme-etat.html

**S**ynthèse de l'OCDE « Apprentissage tout au long de la vie et capital Humain », Aout 2007, *Site de l'OCDE* http://grandsorganismes.gouv.qc.ca/upload/cego/editor/asset/Veilles%20strat%C3%A9giques/Formation%20%C3%A0%20la%20t%C3%A2che/2007-OCDE-apprentissage.pdf

# Table des Matières

Remerciements .....5
Sommaire .....9
Introduction .....13

Partie 1 : La Note de vie scolaire : un traitement de la violence à l'école ou un projet ambitieux en termes de management ? .....23

**Chapitre 1 : La NVS : un projet conjoncturel au départ soumis à des volontés multiples et déployé selon un processus communicationnel contraint .....27**

1.1 NVS et violence à l'école : Genèse du traitement de la violence en milieu scolaire.....27

1.1.1 Période 1 : Les premières prises en compte politiques des violences scolaires de 1975 à 2002 .....30
1.1.1.1 Premier rapport de recensement des faits de violence : le rapport « Tallon ».....30
1.1.1.2 Du recensement à la succession des plans anti violence de 1992 à 2002 .....33
1.1.2 Période 2 : Le temps du débat sur les violences scolaires suscité par les apports de la recherche scientifique de 2002 à 2007 .....35
1.1.2.1 Une nouvelle tendance politique pour traiter les violences en milieu scolaire axée sur « le changement de mentalité » .....35
1.1.2.2 L'intégration de nouveaux acteurs légitimes dans la contribution au débat politique sur les violences scolaires .....36
1.1.2.3 Les apports de la recherche scientifique sur l'appréhension des violences scolaire .....37
1.1.2.4 L'écart entre les préconisations scientifiques et la nature des mesures politiques envisagées.....39
1.1.2.5 L'influence des directives européennes sur les mesures éducatives nationales .....43
1.1.2.6 La NVS de 2006 : une nouvelle manière d'envisager le traitement des incivilités 47
1.1.3 Période 3 : Le temps de la judiciarisation des violences scolaires de 2007 à 2010 .....49
1.1.3.1 La « surmédiatisation » des violences scolaires.....49
1.1.3.2 Des faits divers transformés en lois de circonstances .....50
1.1.3.3 Le retour des plans anti-violence .....50
1.1.3.4 La persistance du décalage entre les préconisations issues de la recherche et les réformes ministérielles adoptées .....51
1.1.3.5 « L'illusion discursive » des apports de la communauté scientifique dans les choix

politiques révélatrice d'une certaine conception de l'éducation ..... 54
1.2 En quoi la NVS institue-t-elle une démarche nouvelle ? ..... 59

1.2.1 La NVS, pour une nouvelle approche du traitement des incivilités ..... 60
1.2.1.1 Qu'est-ce que la NVS? Les aspects techniques de la disposition tels que définis dans le Bulletin Officiel ..... 60
1.2.1.2 Une nouvelle manière d'appréhender l'usage de la sanction éducative ..... 61
1.2.1.3 La prise en compte du comportement dans les résultats scolaires ..... 62
1.2.1.4 2007 : La prise en compte des savoir-être, impulsée par la communauté européenne ..... 63
1.2.2 La NVS : une conception innovatrice de la prise en charge des comportements défendue par les instances ministérielles ..... 65
1.2.2.1 La NVS, une innovation pédagogique sur le plan éducatif ..... 66
1.2.2.1.1 La valorisation des élèves ..... 66
1.2.2.1.2 La prise en compte du civisme et de la citoyenneté ..... 67
1.2.2.1.3 La NVS comme point de repère pour les élèves ..... 68
1.2.2.1.4 Un point de repère pour les familles ..... 69
1.2.2.1.5 Un contrat entre la famille et l'institution ..... 69
1.2.2.1.6 L'acquisition de savoir-faire transversaux ..... 70
1.2.2.2 La NVS un vecteur de changement des professionnalités imposé par la logique gestionnaire européenne ..... 71
1.2.2.2.1 Des mutations organisationnelles et structurelles globales inscrites au cœur d'une logique gestionnaire ..... 73
1.2.2.2.2 La recherche de transversalité entre les personnels d'éducation : vers plus d'autonomie et de responsabilités ..... 74
1.2.2.2.3 La NVS, une mesure qui met à profit les changements de professionnalités attendus ..... 78
1.2.2.2.3.1 Un travail d'équipe ..... 78
1.2.2.2.3.2 La création d'espace de vie citoyenne ..... 80
1.2.2.2.3.3 La réappropriation par les acteurs de la dimension éducative ..... 81
1.2.2.2.3.4 Le pouvoir d'évaluer ..... 82
1.2.3 Les limites intrinsèques inhérentes à la NVS, révélées par les médias. ..... 84
1.2.3.1 Critiques des acteurs légitimes concernés à l'annonce de la mesure ..... 85
1.2.3.1.1 La réaction des acteurs concernés à l'annonce de la réforme NVS ..... 85
1.2.3.1.2 Critiques sur les effets de la NVS ..... 86
1.2.3.1.2.1 Une note pour pallier les incivilités ? ..... 86
1.2.3.1.2.2 Les risques liés à l'injustice ..... 87
1.2.3.1.2.3 La double peine ..... 88
1.2.3.1.2.4 La confusion entre les « savoir-être » et les « savoir-faire » ..... 89

1.2.3.1.2.5 La question de la subjectivité dans la notation....89
1.2.3.1.2.6 Les stratégies d'élèves susceptibles d'être développées par la NVS ....90
1.2.3.1.3 Les difficultés liées aux modalités d'application ....91
1.2.3.1.3.1 La difficulté de construire les modalités d'évaluation et un barème ....91
1.2.3.1.3.2 La discrimination vis à vis des moyens....92
1.2.3.1.3.3 Les inquiétudes relatives à l'organisation du travail....93
1.2.3.2 Les avis favorables à l'idée d'évaluer les attitudes ....94

1.3 Facteurs de légitimité et processus communicationnel adopté pour annoncer la mesure....97

1.3.1 Les facteurs de motivation explicites et plus implicites évoqués dans les discours institutionnels pour justifier l'intégration d'une NVS dans les collèges ....98
1.3.1.1 La NVS comme régulatrice des comportements déviants ....98
1.3.1.2 La NVS comme volonté de renouer avec les valeurs républicaines ....99
1.3.1.3 La NVS comme pratique éducative innovante....101
1.3.2 Analyse du processus d'élaboration de la démarche et d'annonce de la disposition...104
1.3.2.1 Processus de délégation de la démarche au niveau ministériel ....105
1.3.2.1.1 Comment l'idée d'une note de comportement a-t-elle émergée ?....105
1.3.2.2 Chronologie des différentes élaborations du projet de loi sur la NVS....106
1.3.2.2.1 Les éléments de débat évoqués au Sénat....107
1.3.2.2.2 Quelle influence exercent les instances de consultation et l'inspection générale ....109
1.3.3 Démarche communicationnelle poursuivie des instances ministérielles aux établissements pour annoncer la mise en vigueur de la démarche ....112
1.3.3.1 Une réforme floue et imposée ....112
1.3.3.2 Des chefs d'établissement, traducteurs d'une démarche, qu'ils n'approuvent pas unanimement ....114
1.3.3.2.1 Des managers qui approuvent l'idée de NVS ....115
1.3.3.2.2 Des principaux « loyaux » qui ne se positionnent pas ....115
1.3.3.2.3 Des principaux inquiets, qui doivent négocier l'application des réformes ...115
1.3.3.3 Des moyens limités pour accompagner la réforme dans les collèges ....116

**Conclusion du chapitre 1 ....119**

**Chapitre 2 : La NVS, une appropriation rendue difficile par le choix du processus de communication adopté et par les sens différents donnés à la réforme..... 123**

2.1 L'analyse du contexte de chaque collège étudié..... 124

2.1.1 L'identification des acteurs qui gravitent autour du dispositif..... 124
2.1.1.1 Les acteurs concepteurs..... 124
2.1.1.2 Les acteurs appliquants..... 125
2.1.2 Analyse contextuelle des collèges..... 126
2.1.2.1 - 1er Groupe : Les collèges confrontés à la problématique sociale..... 126
2.1.2.2 - 2ème Groupe : Les collèges jugés sur leur taux de réussite..... 131
2.1.2.3 - 3ème Groupe : Des collèges déstabilisés par un mode de management contraire aux valeurs défendues par la communauté éducative..... 136

2.2 Des traductions fonctionnelles multiples de la NVS sur le terrain, révélatrices de formes de réappropriation hétérogènes..... 140

2.2.1 Facteurs influant la décision de chaque collège vis-à-vis de la NVS..... 140
2.2.1.1 Le mode de distribution de la NVS..... 141
2.2.1.1.1 Les collèges conformes au modèle de répartition référent..... 142
2.2.1.1.1.1 La vie scolaire (CPE et assistants d'éducation (ASSED))..... 142
2.2.1.1.1.2 Les enseignants..... 143
2.2.1.1.1.3 Les principaux..... 143
2.2.1.1.1.4 Les élèves..... 143
2.2.1.1.1.5 Sur le plan de la concertation..... 144
2.2.1.2.1 Les collèges qui ont détourné le modèle de base..... 145
2.2.1.2.1.2 La vie scolaire..... 145
2.2.1.2.1.3 Les enseignants..... 146
2.2.1.2.1.4 Les principaux..... 147
2.2.1.2.1.5 Les élèves..... 147
2.2.1.2.1.6 Sur le plan de la concertation..... 148
2.2.2 Les modes opératoires de la NVS élaborés par les différents collèges..... 149
2.2.2.1 A chaque collège sa grille de NVS..... 150
2.2.2.2 Les établissements qui ont travaillé sur le modèle de base de l'inspection :..... 151
2.2.2.2.1 L'assiduité et la ponctualité..... 151
2.2.2.2.2 Le respect des règles collectives..... 152
2.2.2.2.3 Les bonus..... 154
2.2.2.2.4 La présence d'un commentaire accompagnant la note..... 155

2.2.2.3 Les collèges qui détournent le modèle de base .....155
2.2.3 La réaction de la communauté éducative face à la NVS, une fois mise en place .....158

**Conclusion du chapitre 2 .....162**

Conclusion de la Partie 1 .....163

Partie 2-La mise en débat de la Note de vie scolaire ou comment les acteurs de terrain font obstacle à cette mesure .....165

**Chapitre 3 : La NVS : de l'innovation à la conduite du changement .....169**

3.1 Le cadre d'étude et les emprunts théoriques .....170

3.2 La NVS, une innovation dérégulante .....174

3.3 Le refus du gouvernement de traduire l'innovation aux établissements scolaires .....176

3.4 Etudes des cas : traduction et enrôlement .....178

3.4.1 Les collèges qui ont pu mener un processus de traduction collectivement, qui a abouti (a) .....179
3.4.1.1 Collège StG .....179
3.4.1.2 Collège V .....181
3.4.1.3 Collège Li .....183
3.4.1.4 Collège P .....185
3.4.2 Les collèges qui ont connu un blocage dans la prise en compte collective de la NVS (b) .....187
3.4.2.1 Collège Na .....187
3.4.2.2 Collège Pi .....189
3.4.3 Les collèges qui ont mené un processus de traduction imposé du point de vue de la direction (c) .....192
3.4.3.1 Collège Ce .....192
3.4.3.2 Collège StA .....195
3.4.4 Les collèges qui ont mené ce processus de traduction du point de vue du collectif (d) .....197
3.4.4.1 Collège H .....197
3.4.4.2 Collège GSV .....202
3.4.4.3 Collège Co .....205

3.4.5 Diversité de la recherche de compromis pour appliquer la NVS ..... 208
3.5 Etude des cas : controverses et compromis ..... 210

3.5.1 Les compromis formés autour de la politique managériale du collège décidée dans le cadre de l'introduction de la NVS (a) ..... 211
3.5.1.1 Collège P ..... 211
3.5.1.2 Collège V ..... 213
3.5.1.3 Collège Li ..... 216
3.5.1.4 Collège Ce ..... 218
3.5.2 Les consensus liés à des points de vue différents (b) ..... 222
3.5.2.1 Collège H ..... 222
3.5.2.2 Collège No ..... 225
3.5.2.3 Collège StG ..... 229
3.5.2.4 Collège Pi ..... 232
3.5.3 Le consensus lié aux valeurs (c) ..... 235
3.5.3.1 Collège Na ..... 235
3.5.3.2 Collège Co ..... 237
3.5.3.3 Collège GSV ..... 240
3.5.3.4 Collège StA ..... 244
3.5.4 Diversité de la recherche des compromis envisagés pour appliquer la NVS ..... 247

3.6 Les obstacles à la prise en compte généralisée de la mesure ..... 251

3.6.1 La NVS : une innovation pédagogique détournée au profit de pratiques normatives 251
3.6.2 Quelques collèges qui innovent sur le plan pédagogique avec la NVS ..... 253
3.6.3 Le manque de légitimité de la NVS ..... 253
3.6.4 La NVS, vers la conduite du changement ..... 254

**Chapitre 4 : De nouvelles références pour une autre vision de l'éducation : l'Approche Par Compétences (APC) et l'évaluation formative ..... 257**

4.1 Le Socle commun de connaissances et de compétences, un nouveau référentiel controversé ..... 261

4.1.1 Le SCCC, un nouveau référentiel générant « idéalisation » et/ou « appréhension » . 262
4.1.1.1 Du SCCC européen au SCCC français ..... 262
4.1.1.2 Différences d'interprétations du SCCC et confusions générées ..... 263
4.1.1.3 Les appréhensions par rapport au SCCC : l'instruction au détriment de l'éducation? ..... 264

4.1.1.4 Le SCCC : la fin de l'instruction?.....267
4.1.2 Le SCCC : un référentiel diversement promu et interprété.....269
4.1.2.1 Des confusions sur le SCCC liées à un déficit d'information et de communication .....269
4.1.2.2 Le SCCC promu par les instances politiques comme un enjeu de justice sociale .....270
4.1.2.3 Le SCCC : un référentiel qui occulte la question des inégalités selon les chercheurs.....271
4.1.2.4 Le SCCC, au service d'une politique de « différenciation maîtrisée » .....272
4.1.2.5 La conservation d'un discours « Ferryste » pour rassurer l'opinion .....274

4.2 Les enjeux de l'autonomie aujourd'hui : entre employabilité et émancipation .....277

4.2.1 L'autonomie vue comme la responsabilisation de l'élève .....278
4.2.1.1 La réussite personnelle et individuelle conçue comme la condition à l'adaptation au monde futur .....278
4.2.1.2 La promotion d'un « individualisme radical » .....280
4.2.2 Un nouveau référentiel pour une nouvelle conception de l'autonomie .....281
4.2.2.1 Les origines de la corrélation entre formation et économie .....281
4.2.2.2 Le SCCC, fondé sur une approche par résultats.....282
4.2.2.3 La corrélation entre l'approche de l'autonomie et celle de « capital humain » ...283
4.2.2.4 Quand l'approche de l'autonomie sert l'« employabilité » .....285

4.3 La NVS, une note interrogeant les mécanismes de l'évaluation .....288

4.3.1 Une évaluation normative critiquée .....288
4.3.1.1 Une tradition normative de l'évaluation .....288
4.3.1.2 Les limites de la fiabilité de la note.....290
4.3.1.3 La subjectivité des critères .....291
4.3.1.4 La confusion entre approche « critériée » de la NVS et évaluation formative ....293
4.3.2 Les effets de l'évaluation chiffrée.....294
4.3.2.1 La note, source de démotivation .....295
4.3.2.2 Une stigmatisation des mauvais élèves au service d'une forme de repérage .....297
4.3.2.3 La note au service du « fichage » des élèves.....298
4.3.2.4 Une évaluation normative au service de la sélection et de l'orientation.....299
4.3.2.5 La NVS, une note stratégique ?.....301
4.3.2.6 La persistance du modèle normatif .....304
4.3.3 Une volonté consensuelle de rompre avec l'approche normative des apprentissages au

niveau des élèves ..... 306

4.4 La NVS, révélatrice d'une tendance généralisée de la mesure ..... 307

4.4.1 Le nouveau credo de l'évaluation ..... 307
4.4.1.1 L'évaluation au service du pilotage du système éducatif ..... 307
4.4.1.2 Le rôle du Conseil Européen dans l'accroissement des procédures d'évaluation 309
4.4.1.3 La mesure et l'enjeu démographique ..... 310
4.4.2 Une politique généralisée qui révèle des incohérences et cristallise les tensions..... 311
4.4.2.1 Interprétation par la communauté de chercheurs de la multiplication des procédures d'évaluation..... 311
4.4.2.2 Des dissensions de point de vue vis-à-vis de la multiplication des procédures d'évaluation marquées par des incohérences..... 312

**Conclusion du chapitre 4..... 315**

**Chapitre 5 : Une approche innovante de la prise en compte des savoir-être dans un collège de Belgique ..... 319**

5.1 Des conditions environnementales et politiques privilégiées ..... 320

5.1.1 Structure et fonctionnement du collège ..... 320
5.1.1.1 Environnement du collège ..... 321
5.1.1.2 Un service administratif qui travaille avec des partenaires extérieurs ..... 321
5.1.1.3 Des enseignants polyvalents ..... 322
5.1.1.4 Le projet d'établissement ..... 324
5.1.1.5 L'inspection, au service du collège ..... 324

5.2 Une autre conception managériale de type « *Bottum up* » ..... 325

5.2.1 Une gestion décentralisée et contrôlée des expérimentations..... 326
5.2.1.1 Un modèle décentralisé..... 326
5.2.1.2 Un modèle « bottom up » favorable aux initiatives locales..... 326
5.2.1.3 Evaluer l'efficacité des expérimentations..... 327
5.2.1.4 Un modèle décentralisé au profit d'une plus grande confiance..... 328
5.2.1.5 Un contexte économique fragile qui soulève des inquiétudes..... 329
5.2.2 Les apports de la concertation ..... 329
5.2.2.1 Une concertation qui change le rôle des inspecteurs ..... 330

5.2.2.2 Une concertation qui vise l'harmonisation des pratiques et l'initiative .....330
5.2.2.3 Les concertations au service d'une co-construction de l'innovation.....331
5.2.3 La tradition de l'innovation .....332

5.3 Une NVS conduite sur le modèle d'une approche par compétences .....333

5.3.1 Influence du cadre européen dans le référentiel scolaire Belge .....333
5.3.1.1 Pour une refondation complète du système éducatif Belge .....334
5.3.1.2 Une approche par compétences au service de l'insertion professionnelle .....335
5.3.1.3 Décalage de sens sur la réappropriation du socle entre la France et notre interlocutrice….....337
5.3.1.4 Réappropriation des modalités d'évaluation relatives au SCCC, selon une approche formative.....338
5.3.1.5.1 Méthode d'évaluation dans le collège, par « codes » et « autoévaluation » .339
5.3.1.6 Des conditions favorables et singulières à la réappropriation du socle qui n'excluent pas des critiques sur le système éducatif belge .....340
5.3.2 Bulletin d'attitude .....341
5.3.2.1 Des compétences qui ne sont pas unanimement évocatrices .....343
5.3.3 Différences entre le bulletin d'attitude et la NVS.....344
5.3.3.1 Le bulletin d'attitude : une innovation pédagogique.....344
5.3.3.2 Un projet global de rénovation du système éducatif nécessaire, légitimé .....345
5.3.3.3 Une nouvelle forme de pilotage pour gérer le problème de l'échec scolaire .....346
5.3.3.4 Viser le consensus pour la conduite du changement managérial et pédagogique 346

**Conclusion du chapitre 5 .....347**

Conclusion de la partie 2 .....349

Partie 3-Nouvelles orientations managériales et civiques dans le système éducatif.....351

**Chapitre 6 : La réforme NVS, révélatrice de la coexistence de deux logiques managériales traditionnelle et gestionnaire du système éducatif .....355**

6.1 La NVS, vers une autonomie gestionnaire?.....356

6.1.1 Vers un nouveau rôle des professionnels de l'éducation .....356
6.1.1.1 La loi d'orientation .....356
6.1.1.2 L'autonomie locale au profit de la contractualisation .....357
6.1.1.3 De nouvelles modalités de gestion qui changent les formes de professionnalités

.....359
6.1.1.4 L'évolution du rôle du chef d'établissement révélatrice du changement de forme de rationalisation .....362
6.1.1.5 Quand l'autonomie encourage les procédures d'évaluation .....364
6.1.2 Des procédures inscrites dans un nouveau cadre de « management public » .....365
6.1.2.1 Un nouveau management porté par les instances internationales .....366

6.2 Ecarts entre changements attendus et réalité du terrain .....369

6.2.1 La difficile application d'une gestion localisée, illustrée à travers la NVS .....370
6.2.1.1 Les difficultés du chef d'établissement à revêtir le rôle de manager .....370
6.2.1.2 Une injonction paradoxale au cœur des mutations du métier d'enseignant .....372
6.2.1.2.1 Le « tout prescriptif » contre-productif .....373
6.2.1.2.2 L'absence d'engagement et de coopération .....373
6.2.1.3 L'écart entre des pratiques professionnelles prescrites et réelles révélateur d'un entre-deux managérial .....374
6.2.1.4 Deux conceptions divergentes de l'autonomie gestionnaire .....376
6.2.1.5 Une autonomie gestionnaire au service d'une nouvelle forme de contrôle?.....377

6.3 Persistance de la bureaucratie professionnelle .....379

6.3.1 Les freins de type organisationnel et structurel .....379
6.3.1.1 La structure bureaucratique .....379
6.3.1.2 Une coopération non assumée par l'institution .....384
6.3.2 Le frein identitaire .....386
6.3.2.1 La déstabilisation des identités professionnelles et l'émergence de nouvelles compétences.....387

**Conclusion du chapitre 6.....392**

**Chapitre 7-Vers un nouveau compromis démocratique pour l'école? .....395**

7.1 Le système éducatif soumis à la mesure économique.....398

7.1.1 Introduction insidieuse d'une logique de marché dans le système de formation et d'éducation .....398
7.1.2 Quand la notion de mesure pénètre dans l'école… .....400
7.1.3 Mise en compétition des établissements et nouvelles procédures d'évaluation, deux

outils de la mise en forme de régulation .....402
7.1.4 L'évaluation comme idéologie .....404

7.2 Les nouveaux principes au fondement de la mission éducative et civique.....405

7.2.1 L'évaluation de la qualité et de la rentabilité éducative, un nouvel enjeu.....405
7.2.2 La référence à l'efficacité en éducation : vers l'introduction de normes « néo-libérales » .....407
7.2.3 Le principe d'autonomie au fondement d'un nouveau mode de régulation du système .....408
7.2.3.1 La difficulté française à adhérer à la prééminence de la logique d'efficacité dans l'éducation.....409
7.2.3.2 « Une autonomie de coopération et de compétition » impose une nouvelle approche de l'égalité et de nouvelles attentes à l'égard des professionnels et des élèves411
7.2.3.3 Un système de compétences qui affaiblit la logique civique et risque de renforcer la dualisation de l'école.....412

7.3 La redéfinition problématique de la mission éducative et civique de l'école.....415

7.3.1 Les logiques fondatrices du système scolaire en question .....415
7.3.2 Un consensus déstabilisé par le mouvement critique des années 70.....417
7.3.3 De nouvelles missions imposant de nouvelles valeurs.....417
7.3.4 L'impossible compromis démocratique?.....421

**Conclusion du chapitre 7 .....423**

Conclusion de la partie 3 .....425

Conclusion.....427

Lexique des sigles référentiels .....447
Bibliographie.....451
Table des Matières.....475

**RESUME**

*Cette thèse s'intéresse à la Note de Vie Scolaire (NVS) instituée dans les collèges de France en 2006 par le Ministre Fillon pour répondre au sentiment de dégradation de la vie scolaire. L'approche communicationnelle choisie a permis d'aborder cette question sous l'angle politique, managérial et pédagogique et de prendre en compte tant les aspects idéologiques, éducatifs, sociaux qu'institutionnels et organisationnels que pose l'introduction de cette démarche. Cette dernière a généré une polémique au moment de la crise des banlieues entre le ministère et la communauté éducative qui défendent des intérêts divergents. Ainsi, la NVS est révélatrice de mouvements d'idées et d'actions complexes qui renvoient aussi bien à la question des mutations scolaires et sociales, aux pressions que l'Europe exerce pour obtenir une adéquation du système éducatif français aux référentiels et valeurs européennes en termes d'éducation, qu'à la recherche d'un nouveau positionnement de l'école dans la société. Il est donc notable que les différents acteurs trouvent à travers une telle disposition matière à débattre. La première partie montre le décalage entre la conception institutionnelle de la NVS, telle qu'elle a été légitimée par ses concepteurs, et ses modalités d'application sur le terrain. La seconde partie permet de comprendre et d'interpréter les compromis sociaux construits par les acteurs de terrain, deux grilles d'analyse ont été utilisées, celle de la traduction pour analyser la NVS comme une innovation et celle de la sociologie des conventions pour considérer les controverses à partir des représentations des acteurs. Cette analyse croisée a permis dans la troisième partie de mettre en évidence les différences de finalités recherchées dans le système par des acteurs situés à des niveaux institutionnels différents et de voir dans quelle mesure de nouvelles formes de régulations scolaires sont susceptibles d'aboutir à un nouveau compromis démocratique pour l'école.*

**TITLE**

A COMMUNICATIONAL ANALYSIS OF THE NVS PROCESS: BETWEEN EDUCATIONAL INNOVATION AND REGULATION OF EDUCATIONAL MUTATIONS.

**ABSTRACT**

*This thesis deals with the notation of the behavior of secondary school students (Note de Vie Scolaire: NVS) in France in 2006, set up by the minister Fillon to answer to the feeling of deterioration of the school standard. The elected communicational approach allowed to tackle this question on the political, managerial and educational angle and to take into account the ideological, educational and social aspects as well as the institutional and organizational aspects related to the introduction of this approach. The set-up of this reform during the suburbs crisis generated an argument between the minister and the educational community as they defend different interests. Thus, the notation of the behavior of secondary school students (NVS) reveals a complex impulse of ideas and actions that reflects the question of educational and social mutations as well as the pressures of Europe to obtain a balance between the French educational system and the European frame of references and values in terms of education, but it also reveals the research of a new position of school into the society. It is noteworthy, that the different protagonists have matters to debate. The first part of this thesis highlights the gap between the institutional conception of the NVS and how it is implemented on the field. The second part allows to better understand the social compromise between the different protagonists of the educational community. Two tables of analysis have been used, one called "Théorie de la traduction" to analyze the NVS as an innovation and one called "Sociologie des conventions" to reveal the tension based on the vision of the different protagonists. This crossed analysis allowed in a third part to unveil the difference of issue between protagonists on different institutional levels and to see how new regulation forms are likely to lead to a new democratic compromise for school.*

**DISCIPLINE**

SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

**MOTS-CLES**

Communication et innovation pédagogique, régulation des mutations scolaires, nouveau management public, société de la connaissance

**INTITULE ET ADRESSE DE L'UFR**

UNIVERSITE PARIS 13, UFR DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION, 99 AV. JEAN-BAPTISTE CLEMENT, 93430 VILLETANEUSE

UNIVERSITE PARIS XIII – PARIS NORD
UFR DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION
LABSIC

N° attribué par la Bibliothèque : …….

Thèse pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS XIII
Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée et soutenue publiquement par
**Léa PONTIER**
Le 23 Janvier 2013

# Une analyse communicationnelle du processus de Note de Vie Scolaire : entre innovation pédagogique et régulation des mutations scolaires

*Sous la direction de Madame le Professeur Yolande COMBES, Université Paris 13*
*Et de la co-direction de Monsieur le Professeur Michel DURAMPART, Université du Sud Toulon Var*

**JURY**

- Eric DELAMOTTE, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Rouen
- Joëlle LE MAREC, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 7
- Yolande COMBES, Professeur émérite en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 13
- Michel DURAMPART, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université du Sud Toulon Var
- Pierre MOEGLIN, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 13

**VOLUME 2 (Annexes)**

UNIVERSITE PARIS XIII – PARIS NORD
UFR DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION
LABSIC

N° attribué par la Bibliothèque : …….

Thèse pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS XIII
Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée et soutenue publiquement par
**Léa PONTIER**
Le 23 Janvier 2013

# Une analyse communicationnelle du processus de Note de Vie Scolaire : entre innovation pédagogique et régulation des mutations scolaires

*Sous la direction de Madame le Professeur Yolande COMBES, Université Paris 13*
*Et de la co-direction de Monsieur le Professeur Michel DURAMPART, Université du Sud Toulon Var*

**JURY**

- Eric DELAMOTTE, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Rouen
- Joëlle LE MAREC, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 7
- Yolande COMBES, Professeur émérite en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 13
- Michel DURAMPART, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Université du Sud Toulon Var
- Pierre MOEGLIN, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication, Paris 13

**VOLUME 2 (Annexes)**

# Annexes

# Table des Matières des Annexes

Table des Matières des Annexes.....495

**Catégorie 1 : Corpus documentaire.....499**

Annexe 1 : La NVS : Extrait du BO.....501

Annexe 2 : Le Socle commun de connaissances et de compétences : Extrait du BO.....505

Annexe 3 : Tableau comparatif entre les discours et la nature des mesures politiques de 1979 à 2010.....519

**Catégorie 2 : Terrain de recherche .....525**

Annexe 4 : Justification des choix de collège / Monographies .....527

Travail exploratoire ..... 527

Monographie des établissements..... 530

Annexe 5 : Prise de contact, lettre type à l'attention de l'ensemble de la communauté éducative .....557

Annexe 6 : Guide d'entretien à destination des acteurs de la communauté éducative.....561

Justification du choix d'interroger des membres de la communauté éducative..... 564

Annexe 7 : Justification du choix des autres acteurs interviewés (syndicats, inspecteurs, chercheurs) .....565

- Les syndicats :..... 565
- Le corps d'inspection..... 566
- Les chercheurs ..... 568

Annexe 8 : Prise de contact, lettre type à l'attention des inspecteurs .....571

Annexe 9 : Grille d'entretien personnalisé des inspecteurs .....575

Annexe 10 : Prise de contact, lettre type à l'attention des chercheurs.....583

Annexe 11 : Grille d'entretien à destination des chercheurs ..... 587

Annexe 12 : Questionnaire personnalisé adressé à JL. Derouet ..... 589

Annexe 13 : Questionnaire personnalisé adressé à R. Normand ..... 599

Annexe 14 : Questionnaire personnalisé adressé à D. Verba ..... 609

Annexe 15 : Restitution de l'entretien mené avec l'Inspecteur général ..... 615

Annexe 16 : Restitution de l'entretien mené avec Haut doyen et Rédacteur du rapport Herbeuval ..... 639

Annexe 17 : Restitution de l'entretien mené avec Jean-Louis Derouet ..... 657

Annexe 18 : Restitution de l'entretien mené avec Romuald Normand ..... 674

Annexe 19 : Restitution de l'entretien mené avec Dominique Verba ..... 701

Annexe 20 : Nombre d'entretiens réalisés ..... 719

**Les entretiens de l'ensemble de la communauté éducative figurent dans le volume 3-CDROM**

**Catégorie 3 : Analyses complémentaires / Grilles transversales ..... 721**

Annexe 21 : Positionnement des chefs d'établissement à l'annonce de la NVS ..... 723

Annexe 22 : Modalités de répartition des acteurs pour évaluer le comportement des élèves ..... 727

Annexe 23 : Comparaison des choix des grilles de critères NVS de chaque collège ..... 731

Annexe 24 : Réaction des acteurs de la communauté éducative à l'annonce de la mesure ..... 735

Annexe 25 : Théorie de l'innovation : Etapes de la traduction / Controverses / Compromis ..... 739

Collège St G ..... 739

Collège V ..... 770

Collège Na ..... 806

Collège Ce ..... 832

Collège H..... 871
Collège GSV ..... 909
Collège StA ..... 954
Collège Co..... 964

Annexe 26 : Choix de processus de Traduction du chef d'établissement .....995

Annexe 27 : Représentations et stratégies des acteurs de la communauté éducative .....1015
Collège St G ..... 1017
Collège Pi ..... 1018
Collège P ..... 1020
Collège St A ..... 1021
Collège V..... 1022
Collège Ce ..... 1025
Collège Co..... 1028
Collège GSV ..... 1030
Collège H..... 1032
Collège Na..... 1034
Collège No..... 1036
Collège Li ..... 1038

# Catégorie 1

# Corpus documentaire

# ANNEXE 1

## La NVS : Extrait du BO

**Enseignements élémentaire et secondaire**

**VIE SCOLAIRE**
**Note de vie scolaire***
NOR : MENE0601604C
RLR : 551-2
CIRCULAIRE N°2006-105 DU 23-6-2006
MEN
DGESCO
B3-3/A1-2

*Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement*

L'article L. 111-1 du code de l'éducation, dans sa rédaction issue de l'article 2 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dispose que "... la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République...". Ces valeurs sont transmises par tous les personnels et durant tout le temps scolaire et périscolaire.
L'article 32 de la loi, qui a inséré dans le code de l'éducation un article L. 332-6 relatif au diplôme national du brevet, a institué une note de vie scolaire. Les éléments constitutifs et les modalités d'attribution de cette note ont été définis par le décret n° 2006-533 du 10 mai 2006 qui a modifié le décret n° 96-465 du 29 mai 1996 relatif à l'organisation de la formation au collège et le décret n° 87-32 du 23 janvier 1987 relatif au diplôme national du brevet, et par l'arrêté du 10 mai 2006. La présente circulaire a pour objet de préciser les conditions de mise en œuvre de ces textes.
L'apprentissage de la civilité et l'adoption de comportements civiques et responsables constituent des enjeux majeurs pour le système éducatif. La note de vie scolaire s'inscrit dans cette démarche éducative qui concerne toute la scolarité au collège. Elle devient une composante à part entière de l'évaluation des élèves, y compris pour l'obtention du diplôme national du brevet. Elle contribue, en donnant des repères aux élèves, à faire le lien entre la scolarité, la vie scolaire et la vie sociale. Elle est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui. Comme toutes les notations qui sanctionnent un apprentissage, elle évalue aussi les progrès réalisés par l'élève tout au long de l'année scolaire.

**1- Le champ d'application**

La note de vie scolaire est attribuée aux élèves de la classe de sixième à la classe de troisième, y compris aux élèves des classes de troisième implantées en lycée professionnel. Elle s'applique aux élèves des établissements publics locaux d'enseignement ainsi qu'aux élèves des établissements d'enseignement privés sous contrat d'association.

**2- Le contenu**

L'élaboration de la note de vie scolaire est fondée sur quatre domaines.

**2.1 L'assiduité de l'élève**

Il s'agit de la participation de l'élève à tous les enseignements prévus à son emploi du temps, sous réserve des absences dûment justifiées par les personnes responsables conformément aux articles L. 131-8 et R. 131-5 du code de l'éducation. Un élève assidu obtient le nombre maximum de points attachés à ce domaine. Il s'agit en effet de valoriser le respect du devoir d'assiduité. La ponctualité de l'élève pourra également être prise en compte.

**2.2 Le respect des autres dispositions du règlement intérieur**

Outre l'assiduité, l'observation des dispositions qui figurent dans le règlement intérieur constitue le deuxième élément de la note de vie scolaire. Un élève qui respecte le règlement intérieur de l'établissement

obtient la note maximum prévue pour ce domaine.

**2.3 La participation de l'élève à la vie de l'établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement**

Il s'agit, par une démarche de valorisation de l'engagement des élèves, d'encourager leur esprit de solidarité, leur civisme et de développer leur autonomie. Cependant, une absence d'engagement ne doit pas pénaliser un élève. C'est pourquoi cette évaluation ne peut être que positive.

** Cette circulaire est prise en application du › décret n° 2006-533 du 10 mai 2006 et de › l'arrêté du 10 mai 2006, publiés au B.O. n° 22 du 1er juin 2006, et de › l'arrêté du 1er juin 2006 publié dans ce numéro.*

Pour que cette démarche soit effective, il importe que la communauté éducative accompagne et soutienne les élèves dans leurs actions. Ainsi, il est particulièrement souhaitable que les établissements proposent, valorisent et accompagnent les projets qui permettent aux élèves de s'engager.

On distingue deux grands types d'engagement : la participation à la vie de l'établissement et la participation aux activités organisées ou reconnues par l'établissement. Ces activités peuvent concerner des projets à l'initiative des élèves ou de l'établissement.

La liste indicative ci-après peut servir à l'élaboration de la note :

• Au titre de la participation à la vie de l'établissement :

- exercice de fonctions de délégué, en qualité de titulaire ou de suppléant, dans une ou plusieurs instances de l'établissement ;

• Au titre des activités organisées par l'établissement :

- participation active aux activités du foyer socio-éducatif, de l'association sportive ou de toute autre association ayant son siège dans l'établissement ;
- implication dans des actions "santé, prévention" ;
- participation active à des actions éducatives à la sécurité routière ;
- tutorat envers de plus jeunes élèves ;

• Au titre des activités reconnues par l'établissement :

- action envers les personnes âgées ou handicapées ;
- action contre les discriminations ;
- participation à une action de solidarité internationale ;
- action en faveur du développement durable...

**2.4 L'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours**

L'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière de premier niveau ou de second niveau peut être prise en compte. Il est en de même de l'obtention de l'attestation de formation aux premiers secours. À cet égard, les établissements sont appelés à mettre en œuvre les formations destinées à l'acquisition de cette attestation conformément aux dispositions du décret n° 2006-41 du 11 janvier 2006.

**3- L'élaboration de la note**

La note de vie scolaire est élaborée pour chaque trimestre, à partir de critères objectifs, par le chef d'établissement dans le cadre réglementaire rappelé ci-dessous.

**3.1 L'assiduité de l'élève et son respect du règlement intérieur**

Un barème définit les critères objectifs en fonction desquels les points sont attribués. Conformément à l'arrêté du 10 mai 2006, il doit prendre en compte l'assiduité de l'élève et son respect des dispositions du règlement intérieur dans des proportions égales : par exemple, pour une note comprise entre 0 et 20, l'assiduité est notée sur 10 et le respect du règlement intérieur également sur 10.

Dans chacun de ces deux domaines, l'évolution de l'élève doit être prise en considération. Ainsi, en cas d'amélioration en cours de trimestre, la note peut être relevée par rapport à l'application stricte du barème.

**3.2 La participation de l'élève à la vie de l'établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement et l'obtention des attestations**

L'engagement de l'élève, tel qu'il est défini au 2.3 ci-dessus, peut être valorisé par l'attribution de points supplémentaires. Il en est de même, le cas échéant, de l'obtention des attestations scolaires de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours.

L'attribution de points supplémentaires ne saurait cependant avoir de caractère automatique. Elle demeure soumise à l'appréciation du notateur qui peut vérifier la qualité de l'engagement de l'élève.

**4 - L'attribution de la note**

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. Il fixe ensuite la note qui sera communiquée au conseil de classe.
Cette note est portée au bulletin trimestriel de l'élève qui sera adapté dans sa forme en conséquence. Elle est prise en compte comme les autres notes.

**5 - La note de vie scolaire au brevet**

La note de vie scolaire est prise en compte pour l'obtention du diplôme national du brevet, dans les mêmes conditions que les résultats aux disciplines évaluées en contrôle en cours de formation. Elle est la moyenne affectée d'un coefficient 1 des notes de vie scolaire obtenues par l'élève chaque trimestre en classe de troisième.
Vous voudrez bien me saisir, sous le présent timbre, des difficultés éventuelles d'application de la présente circulaire.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire
Roland DEBBASCH

# ANNEXE 2

## Le Socle commun de connaissances et de compétences : Extrait du BO

**Encart**

**SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES**
D. n° 2006-830 du 11-7-2006
JO du 12-7-2006
NOR: MENE0601554D
RLR : 191-1
MEN - DGESCO A1-4

*Vu code de l'éducation, not. art. L. 122-1-1 ; avis du Haut Conseil de l'éducation du 22-5-2006 ; avis du CSE du 8-6-2006*

**Article 1 -** La partie réglementaire du code de l'éducation est **modifiée** conformément aux dispositions des articles 2 à 4 ci-après.
**Article 2 -** Les articles suivants sont **insérés** à la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier :
"Art. D. 122-1 : Le socle commun prévu à l'article L. 122-1-1 est défini à l'annexe à la présente section."
"Art. D. 122-2 : Les programmes d'enseignement sont adaptés par arrêté du ministre de l'éducation nationale, en tenant compte des prescriptions de l'annexe à la présente section ; en vue d'assurer la maîtrise du socle commun par les élèves, les objectifs de chaque cycle sont précisés ainsi que les repères annuels prioritaires."
"Art. D. 122-3 : Des arrêtés du ministre de l'éducation nationale définissent les modalités d'évaluation indissociables de l'acquisition progressive du socle commun et précisent en tant que de besoin la nature des mesures qui peuvent être mises en œuvre pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés dans cette acquisition conformément aux articles D. 321-3 et D. 332-6."
**Article 3 -** I - L'annexe au présent décret est **insérée** en annexe à la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier.
II - Les articles D. 122-1 à D. 122-7 deviennent les articles D. 122-4 à D. 122-10.
**Article 4 -** I - À l'article D. 161-1, après les mots : "les articles" sont **ajoutés** les mots : "D. 122-1 à D. 122-3".
II - Au chapitre II du titre VI du livre Ier, est **ajouté** un article D. 161-2 ainsi rédigé :
"Art. D. 161-2 : Sont applicables à Mayotte les articles D. 122-1 à D. 122-3".
III - À l'article D. 163-1, après les mots : "les articles", est **insérée** la mention : "D. 122-1,".
IV - À l'article D. 164-1, après les mots : "les articles", est **insérée** la mention : "D. 122-1,".
V - À l'article D. 164-1 est **ajouté** un second alinéa ainsi rédigé :
"Les articles D. 122-2 et D. 122-3 sont applicables en Nouvelle-Calédonie sauf en ce qui concerne l'enseignement public du premier degré".
**Article 5 -**
Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre de l'outre-mer sont chargés de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.
Fait à Paris, le 11 juillet 2006

Dominique de VILLEPIN
Par le Premier ministre :
Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Gilles de ROBIEN

Le ministre de l'outre-mer
François BAROIN

**Annexe**

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en arrête le principe en précisant que "la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société". De plus, par l'article 2 de la même loi, "la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République".

Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la Nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de "compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie".

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la IIIe République, une génération après l'instauration du collège unique, le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école, mais aussi pour tous les enseignants.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'école doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit d'une part des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

À l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle.

Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.
Afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet.
Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative.

**1- La maîtrise de la langue française**

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.
Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire.
La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

**Connaissances**

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.
L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'ortho graphe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.
L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

• Le vocabulaire

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître :
- un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;
- le sens propre et le sens figuré d'une expression ;
- le niveau de langue auquel un mot donné appartient ;
- des mots de signification voisine ou contraire ;
- la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

• La grammaire

Les élèves devront connaître :
- la ponctuation ;
- les structures syntaxiques fondamentales ;
- la nature des mots et leur fonction ;
- les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ;
- la conjugaison des verbes ;
- le système des temps et des modes.

• L'orthographe

Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise.
Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

**Capacités**

• Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
- comprendre un énoncé, une consigne ;
- lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

• Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :
- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

• S'exprimer à l'oral

Il s'agit de savoir :
- prendre la parole en public ;
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ;
- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

• Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser :
- des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ;
- des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

**Attitudes**

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :
- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

**2 - La pratique d'une langue vivante étrangère**

Il s'agit soit de la langue apprise depuis l'école primaire, soit d'une langue dont l'étude a commencé au collège.

La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations.

Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes.

Le "cadre européen commun de référence pour les langues", conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. La maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun.

La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

**Connaissances**

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique : il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs dans le contexte de la vie courante. Cela suppose une connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe. Il s'agit donc de :

- posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des sujets simples ;
- connaître les règles grammaticales fondamentales (catégorie du nom, système verbal, coordination et subordination dans leur forme élémentaire) et le fonctionnement de la langue étudiée en tenant compte de ses particularités ;
- connaître les règles de prononciation ;
- maîtriser l'orthographe des mots ou expressions appris en comprenant le rapport phonie-graphie. Pour certaines langues, l'apprentissage du système graphique constitue une priorité compte tenu de la nécessaire familiarisation avec des caractères spécifiques.

**Capacités**

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est savoir l'utiliser de façon pertinente et appropriée en fonction de la situation de communication, dans un contexte socioculturel donné. On attend de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans des situations courantes de la vie quotidienne, c'est-à-dire qu'il sache :
- utiliser la langue en maîtrisant les codes de relations sociales associés à cette langue :
. utiliser des expressions courantes en suivant les usages de base (saluer, formuler des invitations, des excuses...) ;
. tenir compte de l'existence des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication.
- comprendre un bref propos oral : identifier le contenu d'un message, le sujet d'une discussion si l'échange est mené lentement et clairement, suivre un récit ;
- se faire comprendre à l'oral (brève intervention ou échange court) et à l'écrit, avec suffisamment de clarté, c'est-à-dire être capable :
. de prononcer correctement ;
. de relier des groupes de mots avec des connecteurs logiques ;
. de donner des informations et de s'informer ;
. d'exprimer simplement une idée, une opinion ;
. de raconter une histoire ou de décrire sommairement ;
- comprendre un texte écrit court et simple.

**Attitudes**

L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise :
- le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale ;
- l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

**3 - Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique**

Il s'agit de donner aux élèves la culture scientifique nécessaire à une représentation cohérente du monde et à la compréhension de leur environnement quotidien ; ils doivent saisir que la complexité peut être exprimée par des lois fondamentales.

Des approches concrètes et pratiques des mathématiques et des sciences, faisant notamment appel à l'habileté manuelle (par exemple, travailler un matériau, manipuler des volumes, en réaliser), aident les élèves à comprendre les notions abstraites.

Les mathématiques, les sciences expérimentales et la technologie favorisent la rigueur intellectuelle constitutive du raisonnement scientifique.

**A - Les principaux éléments de mathématiques**

Dans chacun des domaines que sont le calcul, la géométrie et la gestion des données, les mathématiques fournissent des outils pour agir, choisir et décider dans la vie quotidienne. Elles développent la pensée logique, les capacités d'abstraction et de vision dans le plan et dans l'espace par l'utilisation de formules, de modèles, de graphiques et de diagrammes. Il s'agit aussi de développer le raisonnement logique et le goût de la démonstration.

La maîtrise des principaux éléments de mathématiques s'acquiert et s'exerce essentiellement par la résolution de problèmes, notamment à partir de situations proches de la réalité.

Les compétences acquises en mathématiques conditionnent l'acquisition d'une culture scientifique.

**Connaissances**

Il est nécessaire de créer aussi tôt que possible à l'école primaire des automatismes en calcul, en particulier la maîtrise des quatre opérations qui permet le calcul mental. Il est aussi indispensable d'apprendre à démontrer

et à raisonner.
Il faut aussi comprendre des concepts et des techniques (calcul, algorithme) et les mémoriser afin d'être en mesure de les utiliser.
Les élèves doivent connaître :
• pour ce qui concerne les nombres et le calcul :
- les nombres décimaux, les nombres relatifs, les fractions, les puissances (ordonner, comparer) ;
- les quatre opérations et leur sens ;
- les techniques élémentaires du calcul mental ;
- les éléments du calcul littéral simple (expressions du premier degré à une variable) ;
- le calcul de la valeur d'une expression littérale pour différentes valeurs des variables ;
- les identités remarquables.
• pour ce qui concerne l'organisation et la gestion de données et les fonctions :
- la proportionnalité : propriété de linéarité, représentation graphique, tableau de proportionnalité, "produit en croix" ou "règle de 3", pourcentage, échelle ;
- les représentations usuelles : tableaux, diagrammes, graphiques ;
- le repérage sur un axe et dans le plan ;
- les notions fondamentales de statistique descriptive (maximum, minimum, fréquence, moyenne) ;
- les notions de chance ou de probabilité.
• en géométrie :
- les propriétés géométriques élémentaires des figures planes et des solides suivants : carré, rectangle, losange, parallélogramme, triangle, cercle, cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère ;
- les notions de parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice, tangente (à un cercle) ;
- les transformations : symétries, agrandissement et réduction ;
- des théorèmes de géométrie plane : somme des angles d'un triangle, inégalité triangulaire, Thalès (dans le triangle), Pythagore.
Il faut aussi savoir interpréter une représentation plane d'un objet de l'espace ainsi qu'un patron (cube, parallélépipède rectangle).
• pour ce qui concerne les grandeurs et les mesures :
- les principales grandeurs (unités de mesure, formules, calculs et conversions) : longueur, aire, contenance, volume, masse, angle, durée, vitesse, masse volumique, nombre de tours par seconde ;
- les mesures à l'aide d'instruments, en prenant en compte l'incertitude liée au mesurage.

**Capacités**

À la sortie de l'école obligatoire, l'élève doit être en mesure d'appliquer les principes et processus mathématiques de base dans la vie quotidienne, dans sa vie privée comme dans son travail. Pour cela, il doit être capable :
- de raisonner logiquement, de pratiquer la déduction, de démontrer ;
- de communiquer, à l'écrit comme à l'oral, en utilisant un langage mathématique adapté ;
- d'effectuer :
. à la main, un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable (addition, soustraction, multiplication, division) ;
. à la calculatrice, un calcul isolé sur des nombres relatifs en écriture décimale : addition, soustraction, multiplication, division décimale à 10-n près, calcul du carré, du cube d'un nombre relatif, racine carrée d'un nombre positif,
. mentalement des calculs simples et déterminer rapidement un ordre de grandeur ;
- de comparer, additionner, soustraire, multiplier et diviser les nombres en écriture fractionnaire dans des situations simples ;
- d'effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels (règle, équerre, compas, rapporteur) :
. parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice ;
. cercle donné par son centre et son rayon ;
. image d'une figure par symétrie axiale, par symétrie centrale.
- d'utiliser et construire des tableaux, des diagrammes, des graphiques et de savoir passer d'un mode d'expression à un autre ;
- d'utiliser des outils (tables, formules, outils de dessin, calculatrices, logiciels) ;
- de saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique, l'analyser en posant les données puis en émettant des hypothèses, s'engager dans un raisonnement ou un calcul en vue de sa

résolution, et, pour cela :
. savoir quand et comment utiliser les opérations élémentaires ;
. contrôler la vraisemblance d'un résultat ;
. reconnaître les situations relevant de la proportionnalité et les traiter en choisissant un moyen adapté ;
. utiliser les représentations graphiques ;
. utiliser les théorèmes de géométrie plane.
- de se repérer dans l'espace : utiliser une carte, un plan, un schéma, un système de coordonnées.

**Attitudes**

L'étude des mathématiques permet aux élèves d'appréhender l'existence de lois logiques et développe :
- la rigueur et la précision ;
- le respect de la vérité rationnellement établie ;
- le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver.

**B - La culture scientifique et technologique**

Les sciences expérimentales et les technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature, celui construit par l'homme ainsi que les changements induits par l'activité humaine. Leur étude contribue à faire comprendre aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part. Pour atteindre ces buts, l'observation, le questionnement, la manipulation et l'expérimentation sont essentiels, et cela dès l'école primaire, dans l'esprit de l'opération "La main à la pâte" qui donne le goût des sciences et des techniques dès le plus jeune âge.
Les notions complexes (relatives à l'ADN, aux gènes, à la tectonique des plaques lithosphériques), dont les élèves entendent parler dans la vie courante, sont abordées de manière adaptée. La présentation de l'histoire de l'élaboration des concepts, en mobilisant les ressources de toutes les disciplines concernées, constitue un moyen efficace d'aborder la complexité : la perspective historique contribue à donner une vision cohérente des sciences et des techniques ainsi que de leur développement conjoint.
Les élèves doivent comprendre que les sciences et les techniques contribuent au progrès et au bien-être des sociétés.

**Connaissances**

À l'issue de la scolarité obligatoire, tout élève doit avoir une représentation cohérente du monde reposant sur des connaissances. Chacun doit donc :
• savoir que l'Univers est structuré :
- du niveau microscopique (atomes, molécules, cellules du vivant) ;
- au niveau macroscopique (planètes, étoiles, galaxies) ;
• savoir que la planète Terre :
- est un des objets du système solaire, lequel est gouverné par la gravitation ;
- présente une structure et des phénomènes dynamiques internes et externes ;
• savoir que la matière se présente sous une multitude de formes :
- sujettes à transformations et réactions ;
- organisées du plus simple au plus complexe, de l'inerte au vivant ;
• connaître les caractéristiques du vivant :
- unité d'organisation (cellule) et biodiversité ;
- modalités de la reproduction, du développement et du fonctionnement des organismes vivants ;
- unité du vivant (ADN) et évolution des espèces ;
• savoir que l'Univers, la matière, les organismes vivants baignent dans une multitude d'interactions et de signaux, notamment lumineux, qui se propagent et agissent à distance ;
• savoir que l'énergie, perceptible dans le mouvement, peut revêtir des formes différentes et se transformer de l'une à l'autre ; connaître l'énergie électrique et son importance ; connaître les ressources en énergie fossile et les énergies renouvelables ;
• savoir que la maîtrise progressive de la matière et de l'énergie permet à l'homme d'élaborer une extrême diversité d'objets techniques, dont il convient de connaître :
- les conditions d'utilisation ;
- l'impact sur l'environnement ;
- le fonctionnement et les conditions de sécurité ;
• maîtriser des connaissances sur l'homme :
- unicité et diversité des individus qui composent l'espèce humaine (génétique, reproduction) ;
- l'organisation et le fonctionnement du corps humain ;

- le corps humain et ses possibilités ;
- influence de l'homme sur l'écosystème (gestion des ressources, ...) ;
• être familiarisé avec les techniques courantes, le traitement électronique et numérique de l'information et les processus automatisés, à la base du fonctionnement d'objets de la vie courante.

**Capacités**

L'étude des sciences expérimentales développe les capacités inductives et déductives de l'intelligence sous ses différentes formes. L'élève doit être capable :
• de pratiquer une démarche scientifique :
- savoir observer, questionner, formuler une hypothèse et la valider, argumenter, modéliser de façon élémentaire ;
- comprendre le lien entre les phénomènes de la nature et le langage mathématique qui s'y applique et aide à les décrire ;
• de manipuler et d'expérimenter en éprouvant la résistance du réel :
- participer à la conception d'un protocole et le mettre en œuvre en utilisant les outils appropriés, y compris informatiques ;
- développer des habiletés manuelles, être familiarisé avec certains gestes techniques ;
- percevoir la différence entre réalité et simu lation ;
• de comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément, de percevoir qu'il peut exister des causes non apparentes ou inconnues ;
• d'exprimer et d'exploiter les résultats d'une mesure ou d'une recherche et pour cela :
- utiliser les langages scientifiques à l'écrit et à l'oral ;
- maîtriser les principales unités de mesure et savoir les associer aux grandeurs correspondantes ;
- comprendre qu'à une mesure est associée une incertitude ;
- comprendre la nature et la validité d'un résultat statistique ;
• de percevoir le lien entre sciences et techniques ;
• de mobiliser ses connaissances en situation, par exemple comprendre le fonctionnement de son propre corps et l'incidence de l'alimentation, agir sur lui par la pratique d'activités physiques et sportives, ou encore veiller au risque d'accidents naturels, professionnels ou domestiques ;
• d'utiliser les techniques et les technologies pour surmonter des obstacles.

**Attitudes**

L'appréhension rationnelle des choses développe les attitudes suivantes :
- le sens de l'observation ;
- la curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'imagination raisonnée, l'ouverture d'esprit ;
- l'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte ;
- l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques ;
- la conscience des implications éthiques de ces changements ;
- l'observation des règles élémentaires de sécurité dans les domaines de la biologie, de la chimie et dans l'usage de l'électricité ;
- la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé.

**4 - La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication**

La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux.

Ces techniques font souvent l'objet d'un appren tissage empirique hors de l'école. Il appar tient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace.

Les connaissances et les capacités exigibles pour le B2i collège (Brevet informatique et internet) correspondent au niveau requis pour le socle commun. Elles sont acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires.

**Connaissances**

Les élèves doivent maîtriser les bases des techniques de l'information et de la communication (composants matériels, logiciels et services courants, traitement et échange de l'information, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multimédias...).

Ils doivent également savoir :

- que les équipements informatiques (matériels, logiciels et services) traitent une information codée pour produire des résultats et peuvent communiquer entre eux ;
- que l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même.

**Capacités**

La maîtrise des techniques de l'information et de la communication est développée en termes de capacités dans les textes réglementaires définissant le B2i :

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

**Attitudes**

Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable - domaine également développé dans la définition du B2i - c'est-à-dire :

- une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ;
- une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs.

**5 - La culture humaniste**

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projetteront plus lucidement dans l'avenir.

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité.

Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques.

Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.

**Connaissances**

En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde. Les élèves doivent :

• avoir des repères géographiques :

- les grands ensembles physiques (océans, continents, reliefs, fleuves, grands domaines climatiques et biogéographiques) et humains (répartition mondiale de la population, principales puissances du monde contemporain et leurs métropoles, les États de l'Union européenne et leurs capitales) ;
- les grands types d'aménagements ;
- les grandes caractéristiques géographiques de l'Union européenne ;
- le territoire français : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer ;

• avoir des repères historiques :

- les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les unes par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ;
- les grands traits de l'histoire de la construction européenne ;
- les périodes et les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France, en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde ;
l être préparés à partager une culture européenne :
- par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (l'Iliade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible) :
- par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ;
• comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche :
- des droits de l'homme ;
- de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) ;
- du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ;
- des grands principes de la production et de l'échange ;
- de la mondialisation ;
- des inégalités et des interdépendances dans le monde ;
- des notions de ressources, de contraintes, de risques ;
- du développement durable ;
- des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands États de l'Union européenne), la place et le rôle de l'État ;
- des conflits dans le monde et des notions de défense.

**Capacités**

Les élèves doivent être capables :
- de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;
- de situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension ;
- de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;
- de faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ;
- d'avoir une approche sensible de la réalité ;
- de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité ;
- de développer par une pratique raisonnée, comme acteurs et comme spectateurs, les valeurs humanistes et universelles du sport.

**Attitudes**

La culture humaniste que dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :
- par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;
- par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique.

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :
- pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;
- pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève : l'école doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique.

**6- Les compétences sociales et civiques**

Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité).

Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.

**A - Vivre en société**

Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective.

**Connaissances**

Les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités. L'éducation physique et sportive y contribue également.

Les élèves doivent en outre :

- connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;
- savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ;
- connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée ;
- être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité ;
- connaître les gestes de premiers secours.

**Capacités**

Chaque élève doit être capable :

- de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ;
- de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
- d'évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
- de porter secours : l'obtention de l'Attestation de formation aux premiers secours certifie que cette capacité est acquise ;
- de respecter les règles de sécurité, notamment routière par l'obtention de l'Attestation scolaire de sécurité routière.

**Attitudes**

La vie en société se fonde sur :

- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- le respect de l'autre sexe ;
- le respect de la vie privée ;
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui :

. conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;

. Sens de la responsabilité par rapport aux autres ;

. Nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

**B - Se préparer à sa vie de citoyen**

L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie.

**Connaissances**
Pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé. La maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique préparent à une vie civique responsable. En plus de ces connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître :
• la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;
• la Convention internationale des droits de l'enfant ;
• les symboles de la République et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ;
• les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) dont l'apprentissage concret commence à l'école primaire dans diverses situations de la vie quotidienne et se poursuit au collège, en particulier par l'élection des délégués ;
• le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République ;
• quelques notions juridiques de base et notamment :
- l'identité de la personne ;
- la nationalité ;
- le principe de responsabilité et la notion de contrat, en référence à des situations courantes (signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.) ;
• quelques notions de gestion (établir un budget personnel, contracter un emprunt, etc.) ;
• le fonctionnement de la justice (distinction entre civil et pénal, entre judiciaire et administratif) ;
• les grands organismes internationaux ;
• l'Union européenne
- les finalités du projet partagé par les nations qui la constituent ;
- les grandes caractéristiques de ses institutions ;
• les grands traits de l'organisation de la France :
- les principales institutions de la République (pouvoirs et fonctions de l'État et des collectivités territoriales) ;
- le principe de laïcité ;
- les principales données relatives à la démographie et à l'économie françaises ;
- le schéma général des recettes et des dépenses publiques (État, collectivités locales, sécurité sociale) ;
- le fonctionnement des services sociaux.

**Capacités**
Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :
- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

**Attitudes**
Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :
- la conscience de ses droits et devoirs ;
- l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
- la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
- la volonté de participer à des activités civiques.

**7 - L'autonomie et l'initiative**

**A - L'autonomie**
L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.
L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.
Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

**Connaissances**

La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :
- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
- connaître l'environnement économique :
. l'entreprise ;
. les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

**Capacités**

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :
- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
. identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
. rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
. mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;
. identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
. distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
. mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;
- savoir s'auto-évaluer ;
- savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie ;
- développer sa persévérance ;
- avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.

**Attitudes**

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :
- la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

**B - L'esprit d'initiative**

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques.
Quelle qu'en soit la nature, le projet-toujours validé par l'établissement scolaire-valorise l'implication de l'élève.

**Connaissances**

Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles.

**Capacités**

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :
- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

**Attitudes**

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :
- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.
Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que

globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

# ANNEXE 3

## Tableau comparatif entre les discours et la nature des mesures politiques de 1979 à 2010

Corpus de Loi et rapports sur le traitement des violences scolaire (chapitre 1 / 1.1)

### Période 1 : les premières prises en compte politiques des violences scolaires de 1979 à 2002

Légende

| |
|---|
| Critérisation des formes de violences |
| Points de débat : tensions entre acteurs |
| Objectifs des acteurs |
| Point de convergence entre les acteurs de la communauté scientifique et les politiques |

| Périodicité / Contexte | Les Discours | Les Actions politiques et éléments de tensions entre acteurs |
|---|---|---|
| • **1979 : Rapport « Tallon »** par Georges Tallon, inspecteur général, à l'initiative de l'inspection -Première approche politique des violences scolaires<br><br>• **Contexte** : massification et démocratisation scolaire, collège unique (1975), nouvelles normes post 68 ( nouvelles attentes des familles et affaiblissement de l'autorité), début de la crise économique (choc pétrolier) | -Recueil par les inspecteurs de témoignages de Chefs d'établissement sur des violences scolaires<br><br>-Rapport de recensement des violences scolaires fondé sur 4 critères : *atteintes aux biens, agressions contre personnes, auto violence, absentéisme*<br><br>-Rapport qui fournit un état des lieux de la violence | -Pas de mesures, ni d'actions en raison de la relativité scientifique des résultats (avis des chefs d'établissements) et de la faible représentativité du phénomène<br><br>-Les violences scolaires sont encore taboues sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing (1974-1981) ainsi que François Mittérand (1981-1995) même si la présence du phénomène est reconnue et confirmée par le rapport |
| - **1981 : Création des Zones d'éducation prioritaires (ZEP) :** crées sous le gouvernement Mauroy<br><br>- **Contexte :** Lois de décentralisation de 1982 | -Sensibilisation vis à vis de l'échec et des violences scolaires<br>-« Discrimination positive » reconnue dans les zones sensibles | -Allocations de moyens supplémentaires aux établissements en difficultés au service de l'égalité des chances<br><br>-Transfert de compétences vers le local, autonomie administrative, pédagogique et financière des établissements<br><br>-L'autonomie des établissements est perçue par les acteurs politiques comme une possibilité d'adapter le système à son environnement<br>#<br>certains chercheurs dénoncent une différenciation entre établissements (école à deux vitesses) |
| **1989 : Loi d'orientation sur l'éducation, par Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale** | -Changement de vision du système éducatif, l'élève au centre du système. Loi qui repose sur l'égalité des chances et la citoyenneté pour élever le niveau de formation de chacun. Réduction des violences par l'adaptation du système aux élèves hétérogènes | -Apparition de cycles dans la scolarité, création des IUFM, autonomie des établissements renforcée, création de projets d'établissement, changer le système de gestion des établissements<br><br>-Concept défendu par Lionel Jospin et la communauté de chercheurs (pédagogues). L'enseignant doit adapter ses pratiques par la prise en compte des différences sociales entre élèves. Conception « humaniste » qui privilégie l'épanouissement des élèves<br>#<br>Vision en opposition avec les partisans du « savoir au centre du système », plus |

| | | |
|---|---|---|
| | | conservateurs, (acteurs politiques) qui qualifient la Loi de « démagogique » et comme ayant des conséquences sur le niveau d'exigence, l'autorité et la démoralisation des enseignants |
| - **1994 : Rapport de recensement des violences « La violence à l'école, Etat de la situation » par Gaston Fotinos,** Inspecteur et à l'initiative du ministre Balladur | -Rapport effectué sur 2 académies dites sensibles. Difficulté pour faire remonter des informations du terrain<br>-Constat : les violences concernent surtout les collèges | -Pas de mesures : partialité des chiffres et limite géographique de l'enquête comme pour le rapport « Tallon »<br><br>-Les outils de mesure se perfectionnent : Fiche IG, relevés phénoménologiques, logiciel SIGNA |
| - Émergence des travaux et des analyses de la communauté scientifique sur les violences scolaires et les dysfonctionnements du système | -La violence scolaire est envisagée comme un fait de société.<br>-Facteurs explicatifs (inégalité économiques et sociales, exclusion)<br><br>-Les résultats politiques et sociologiques convergent sur : le pré délits comme forme courante de violence scolaire, l'évolution quantitative et socialement inégalitaire des faits de violence, la hausse des violences contre les personnels, le caractère plus collectif des violences. Les violences sont mieux répertoriées | -Enquêtes de victimisation crées à l'initiative d'E. Debarbieux, fondateur de l'observatoire International des violences à l'école en 1998 qui met en évidence l'écart entre la connaissance institutionnelle du phénomène et la réalité des agressions subies |
| ➢ **Succession de plans anti violence de 1992 à 2002**<br><br>➢ **contexte : hausse des violences scolaires**<br><br>1992 : Plan Lang<br>1996 : Plan Bayrou<br>1997 : Plan Allègre | -Volonté du ministère d'instaurer une politique répressive vers des mesures de renforcement des personnels et par l'injection de moyens financiers<br>-Perspective globale de lutte contre la délinquance assortie de mesures pénales<br><br>-Volonté gouvernementale de pallier au phénomène des incivilités et de rassurer l'opinion publique<br>-Moyens injectés généralisés qui manquent d'adaptation<br><br>Politique quantitative plus que qualitative qui privilégie la réaction face aux chiffres au détriment d'une véritable réflexion pour traiter le problème des incivilités | -Plan Lang : Partenariat entre EN et la police, liste de collèges sensibles, augmentation des effectifs<br><br>-Plan Bayrou : encadrement des élèves, des parents, des établissements et de leur environnement<br><br>-Plan Allègre : Allocation de moyens en zones difficiles, création des Réseaux d'éducation prioritaire, renforcement du personnel, classes spécialisées |
| 2000 : création du logiciel SIGNA (recensement des actes de violence) | Les violences augmentent | -Aggravation des sanctions pénales en 2002 par Jean Pierre Raffarin (Loi d'orientation et de programmation sur la justice) |

## Période 2 : le temps du débat sur les violences scolaires suscité par les apports de la recherche scientifique de 2002 à 2007

| Périodicité / Contexte | Les Discours | Les Actions politiques et éléments de tension entre acteurs |
|---|---|---|
| ➢ **1999 : Processus de Bologne** | -Nouvelles perspectives et ambitions européennes | -Création d'un espace européen de l'enseignement supérieur |
| ➢ **2000 : Traité de Lisbonne** | | -Favorise la croissance et l'emploi. Promeut la formation tout au long de la vie |
| ➢ **2000 : début des Enquêtes PISA** (tous les 3 ans) pour 30 pays de l'OCDE | -Évalue le potentiel des élèves à l'apprentissage tout au long de la vie<br>-Conçu comme un instrument d'outil d'aide à la décision politique | -Outil de comparaison d'acquisition des savoirs , tests passés auprès des élèves de 15 ans dans 3 disciplines (maths, science et lecture) pour évaluer l'efficience des systèmes éducatifs européens |
| ➢ **2001 : Loi Organique relative aux Lois de Finance (LOLF)** | -Volonté de réformer la gestion de l'Etat, modernisation du management des organisations publiques<br>-Passage de la recherche de moyens à l'obligation de résultats | -Nouvelles règles de gestion visant plus d'efficacité des dépenses publiques |
| ➢ 2002 : Constat de l'échec des plans anti-violence par la communauté éducative et les politiques (X. Darcos), point de convergence entre les acteurs | -Approche réflexive sur les violences à l'école qui suscite le débat entre le ministère et la communauté scientifique. Les acteurs politiques et la communauté scientifique œuvrent ensemble pour solutionner le problème des violences dans le discours institutionnel | Arrêt de la politique de moyens et des plans anti violence |

| | | |
|---|---|---|
| ➢ les violences scolaires continuent d'augmenter en 2002 et 2003<br><br>Prise en compte de l'apport des études sociologiques quantitatives et qualitatives par les ministres successifs | -Débat sur la place de l'élève, le rôle de l'école, de la communauté éducative, des partenaires sociaux, sur les pratiques pédagogiques, la nature des violences<br><br>-Apports de la communauté scientifique : nécessaire distinction des formes de violences (incivilités, crimes, violence institutionnelle), compréhension et origine du phénomène (multifactoriel, démagogie de l'idéal républicain), relativisation des chiffres reportés par les médias<br><br>-Nature des préconisations de la recherche : intégration des élèves dans l'institution (par la pédagogie) et des familles, écoute mutuelle, médiation et communication entre acteurs, stabilité des équipes enseignantes, école « ouverte » axée sur la prévention<br>objectif : donner aux élèves la liberté et le choix de leur avenir<br><br>L'amélioration du rapport entre la famille et l'institution et la formation des enseignants révélatrices du consensus entre chercheurs et politiques qui adhèrent à ces recommandations.<br><br>Évolution des critères pour mesurer la violence : *dommage matériel, fausses alarmes, insultes ou menaces, intrusions extérieures, projectiles, racket, extorsions de fond, violences physiques avec ou sans armes* | |
| ➢ **2002 : Communication de Xavier Darcos (ministre délégué à l'enseignement) : « La politique de prévention de la violence à l'école »**<br><br>-La communauté scientifique recommande l'usage de la prévention dans le traitement des incivilités<br>#<br>-Les politiques privilégient les mesures de nature répressives<br><br>-Le consensus entre les partis est limité, préconisations de la recherche utilisées comme outil d'aide politique sans être appliquées | -Rapport qui réaffirme un certain nombre de valeurs : la règle et l'autorité.<br><br>-Stratégie de dévoiement des préconisations de la recherche par les ministres à des fins politiques (famille, prévention, intégration)<br><br>-la lutte contre les violences devient un axe politique prioritaire<br>-volonté de désengager le rôle éducatif de l'école en renvoyant les acteurs face à leurs responsabilités.<br><br>-réagir face à la croissance des chiffres en vue de la préparation aux élections | -Mesures du rapport sur la Loi d'orientation de X. Darcos : contrats et charte, lutte contre le décrochage, renforcement du RI, des sanctions, des mesures de formations et de structures d'accompagnement, renforcement de la pédagogie de l'autorité : respect des règles et responsabilisation des acteurs, transmission des connaissances pour accéder à son autonomie et sa propre prise en charge<br>#<br>pédagogie active de la communauté de chercheurs (centrée sur le développement de l'élève)<br><br>-Principes politiques choisis : replacer « les savoirs au centre du système », rechercher un changement des mentalités pour gérer les violences scolaires, privilégier instruction et de mise à l'écart des perturbateurs. Discours répressif et coercitif. Stigmatisation des élèves<br>#<br>-Remise en cause de la Loi Jospin<br>-La communauté de chercheurs démontre l'inefficacité des mesures répressives qui renforcent la violence institutionnelle, dans un souci d'égalité et de justice.<br><br>-Mise en évidence des divergences de conceptions sur le système éducatif. Différences de représentations du sens donné à l'intégration des familles dans l'institution:<br>pour les politiques, chacun son rôle, les parents éduquent et l'école transmet, report de la gestion des incivilités sur les familles<br>#<br>pour les chercheurs, volonté d'intégrer toutes les familles au sein de l'institution en faveur de la lutte contre les discriminations sociales |
| ➢ **2004 : Rapport de Christian Demunynck, maire de Neuilly plaisance et sénateur de Seine St Denis : « La rue dans l'école, connaître, prévenir et** | -Participation de nouveaux acteurs dans la politique sur les violences scolaires<br><br>-Rapport qui dresse un Etat des lieux de la violence avec des préconisations : valorisation des élèves, | |

| | | |
|---|---|---|
| **maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires »** commandité par Jean Pierre Raffarin | création de structures spécialisées pour les perturbateurs, formation et stabilité des équipes pédagogiques.<br>-Rapport qui entretien un discours déterministe sur les banlieues | |
| ➢ **2005 : Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école met en place le Socle commun de connaissances et de compétences (SCCC)** | -SCCC relié à la formation tout au long de la vie<br><br>-Favoriser une uniformisation européenne des compétences pour maintenir la compétitivité de l'Europe<br><br>-Participe à la volonté de placer les savoirs au centre du système<br><br>-Ré interprétation et ré appropriation française des compétences clefs définies par le cadre européen (Évaluation normative)<br><br>-Conformité aux exigences européennes en conservant la singularité de la France | -Désigne un ensemble de connaissances et de compétences à maîtriser dans la scolarité obligatoire sur 7 socles, nouvelle organisation des enseignements et des modalités d'évaluation<br><br>-Les directives européennes participent de la recherche d'uniformisation des systèmes éducatifs européens qui influe sur le choix des mesures politique nationales : lutte contre l'échec scolaire, l'absentéisme, le décrochage, la violence, gestion du vieillissement de la population |
| ➢ **2006 : Enquêtes PISA**<br><br>➢ **2006 : Note de vie scolaire** | -Niveau d'instruction français « moyen », perte de 9 places par rapport à 2003<br><br>-Nouvelle manière d'envisager le traitement des incivilités par la réappropriation de la dimension éducative des acteurs et la prise en compte de la citoyenneté<br><br>-Impose l'idée du métier d'élève (contractualisation avec l'institution) conformément aux exigences scolaires<br><br>-Repose sur une évaluation collective des « savoirs être » par les équipes pédagogiques. | -Valorise les attitudes positives des élèves et gère les incivilités<br>Évaluation sur 20 selon 3 items : Assiduité et ponctualité, respect des règles collectives, implication citoyenne qui compte pour le brevet et dans la moyenne générale<br><br>-Inscrite dans le SCCC en 2007 : compétence relative à « l'autonomie et l'initiative » et « compétences sociales et civique »<br><br>-La NVS prend en compte le problème des violences scolaires en France et s'inscrit dans les exigences du cadre européen (capital humain compétitif)<br><br>-Perception « répressive » de cette réforme imposée par la communauté éducative |

## Période 3 : Le temps de la judiciarisation des violences scolaires de 2007 à 2010

| Périodicité / Contexte | Les Discours | Les Actions politiques et éléments de tension entre acteurs |
|---|---|---|
| ➢ **2007 : Élection de Nicolas Sarkozy** comme président de la République. Programme politique axé sur la sécurité intérieure<br><br>- Hypermédiatisation des faits de violence (crise des banlieues de 2005, faits divers sur des violences scolaires) | -Nouvelle conception de la gestion des incivilités par le recours à la judiciarisation. - Approche politisée de la question des violences scolaires vers une « ultra sécurisation »<br><br>-La communauté de chercheurs tente de relativiser la médiatisation de ces faits divers et critique le recours à la justice pour gérer les violences scolaires (Etats généraux sur les violences)<br><br>-Accentuation des chiffres à des fins électorales et qui légitime une politique sécuritaire | -Mise en Etat d'urgence du système judiciaire suite aux émeutes de 2005 : contrôle d'identité, fouilles, conservation des données informatiques, centres fermés pour mineurs, sanctions éducatives dès 10 ans..qui accorde plus de pouvoir aux policiers |
| ➢ **2009 : Retour aux plans anti violence :**<br>➢ **Plan Xavier Darcos** (ministre de l'éducation)<br>➢ **Plan Luc Chatel** (ministre de l'éducation) | -Mesures répressives et coercitives de détection et traçabilité des délinquants, qui participe à la satisfaction de l'électorat | -Création d'équipes mobiles de sécurité, « sanctuarisation » des établissements<br><br>-Plan de sécurisation : diagnostic de sécurité, vidéo surveillance et clôture, plan de formation à la gestion de crise et à l'exercice de l'autorité, suppression des allocations familiales pour les |

| | | |
|---|---|---|
| | | absentéistes<br><br>-Forme d'unilatéralité et de fermeté des décisions politiques<br>#<br>- Les préconisations issues de la recherche déconseillent la répression qui encourage la violence institutionnelle et revendique la prévention : grâce au travail d'équipe des enseignants<br>Clivage entre prévention et hyper-réglementation |
| ➢ **Rapport d'Alain Bauer, criminologue, commandité par Luc Chatel suite à son plan anti violence de sécurisation : « La mission sur les violences en milieu scolaire »**<br><br>➢ Crise économique et réforme du service public (suppression de postes de fonctionnaires et de filières spécialisées | -Rapport révélateur de la poursuite d'une collaboration entre ministère et chercheur, contribution au débat<br><br>-Rapport qui tient compte des prérogatives européennes (formation tout au long de la vie, citoyenneté, SCCC, traitement local des dispositions). Approche réflexive compatible avec certaines évolutions conjoncturelles du cadre européen.<br><br>-Recommandations axées sur les sanctions disciplinaires et la place des familles : étendue des dispositifs de mesure, code de la paix scolaire, application positive et réparatrice des sanctions, pédagogie de « l'apaisement », développer la relation avec les familles, formation aux gestions de crise et travail collectif des équipes pédagogiques pour la stabilité, (seul consensus avec les acteurs politiques) | -L'idéologie des prérogatives énoncées par l'OCDE sont perçues d'un côté par la communauté de chercheur comme une dimension de réflexion sur l'harmonisation des pratiques et les évolutions du métier d'enseignant. Réflexion sur un nouveau modèle éducatif<br>#<br>Les acteurs politiques utilisent les instances de régulation du cadre européen pour réformer le système selon une approche économique (faire des économies) et non éducative : responsabilité et autonomie des acteurs (capacité individuelle de faire des choix adaptés à ses intérêts) qui légitime une politique répressive<br>Recherche de compétitivité du gouvernement qui encourage à différencier les établissements.<br>Stratégie de désengagement de l'Etat au profit de l'engagement de la communauté éducative |
| ➢ **2007 : Loi récidive de Rachida Dati**<br><br>➢ **2009 : Instruction relative à la prévention du décrochage scolaire et à l'accompagnement des jeunes sans diplômes** | Politique qui légitime la diminution des investissements dans la lutte contre le décrochage par la pratique du repérage qui justifie le recours à un traitement coercitif des violences scolaires<br><br>-Volonté d'éviction des délinquants | -Traitement précoce de la délinquance, internats spécialisés, fichiers individualisés, repérage des élèves décrocheurs, traçabilité<br><br>-Inadéquation des recommandations de la recherche et des mesures politiques, détournement de l'usage du terme « prévention » qui modère le discours politique et transformé à des fins politique |

# Catégorie 2

# Terrain de recherche

# ANNEXE 4

## Justification des choix de collège / Monographies

**Travail exploratoire**

Les enquêtes de terrain :

L'étude d'une réforme telle qu'une note de vie scolaire ne peut s'entrevoir dans le cadre d'une thèse sans une analyse de ce qui se passe sur le terrain. Si d'un point de vue théorique, à la seule lecture du BO, on comprend à quoi se réfère cette évaluation du comportement, seule une observation de la situation permet de mesurer l'ampleur des changements qu'elle implique tant ils sont implicites officiellement et formellement. En outre, les acteurs étant libres d'inventer les modalités d'évaluation sur les 3 items donnés par le BO, nous invite à prendre en compte l'absence de spécifications administratives de la NVS et la rendent d'autant plus intéressante à analyser. Chaque établissement scolaire a sa grille de critère malgré l'inscription de la NVS sur le bulletin et son intégration pour le brevet. Si l'application de la réforme se fait localement elle est inscrite dans un cadre national. Je légitime ainsi l'importance de nous rendre sur des terrains car un seul collège ne serait représentatif même si nous ne pouvons généraliser du fait de l'organisation propre de chaque collège. Cette étude a donc un champ et une portée limitée car au-delà de la représentation, c'est la diversité des situations qui sera mise en exergue. Elle n'a de sens que par rapport aux 12 collèges étudiés car il y a autant de situations et de mises en application qu'il y a de collèges en France. En outre, la liberté pédagogique octroyée aux enseignants laisse envisager autant de perceptions différentes qu'il y a de profs.
Ainsi, je souhaite apporter des précisions sur la méthode que j'ai utilisée pour choisir mon échantillon.

Tout d'abord, pour choisir les établissements appartenant à mon échantillon, j'ai de prime à bord procédé à un choix géographique. Il est vrai que mon expérience en tant qu'Assistante d'éducation m'a permis de constituer un réseau de collègues important et donc des possibilités offertes pour conduire mon étude à bien a été facilité. Afin que mon étude soit la plus représentative possible, je ne voulais pas me cantonner à une ville. Notamment parce que la décentralisation à rendue la gestion des établissements plus locale et qu'il est important de ne pas se limiter à une forme de gestion, d'une région. D'autres part parce que Paris est la capitale et qu'il est difficile d'y trouver des collèges ruraux ou les fonctionnements et les profils divergents également.
Concernant l'échantillon de mes collèges, il ne faut pas confondre représentativité et diversité. Si mes collèges sont représentatifs parce qu'ils sont choisis au hasard, en France, que chaque collège est singulier dans la réalité des faits et qu'aucun n'a les mêmes critères sociodémographiques, pour justifier le choix des collèges, je dois m'axer sur leur diversité, certains ayant des classifications et d'autres non. Ces collèges ne se ressemblent pas et c'est là aussi l'intérêt de disposer d'un échantillon aussi varié, réel et représentatif tant par le fonctionnement que par les acteurs qui composent ces structures pour observer la manière dont cette réforme s'est mise en place.
J'ai donc pris des collèges situés dans la capitale, dans une autre grande ville (Lyon) et dans de plus petites, de taille moyenne aux abords ruraux (Limoges, Nantes, Metz). Ainsi, cette répartition géographique me permet d'avoir un échantillon « représentatif », entendons-nous bien « diversifié » qui ne soit pas cantonné à une seule ville dans le respect et la limite de mon panel de 12 collèges avec des caractéristiques sociologiques différentes puisqu'ils sont urbains ou ruraux.

Dans certaines villes de grandes tailles, j'ai choisi plusieurs établissements situés à des endroits

différents de la ville. J'ai souvent pris un collège de centre-ville public, un de banlieue, avec des caractéristiques socio culturelles différentes. Certains établissements ont des classifications particulières de type ZEP ou « ambition et réussite », pilote...
Il y a dans cet échantillon un seul établissement privé.
Ces 12 collèges ont mis en place la Note de Vie Scolaire de manière libre et autonome sans autres aides que celles dont les chefs d'établissements ont pu bénéficier en participant à des réunions pour expliquer, inculquer et mettre en place la démarche. Si je me permets de préciser cela, c'est parce que dans le rapport édité par le ministère la première année de sa mise place, le ministère a envoyé des conseillers pédagogiques dans l'échantillon choisi. Ces collèges n'ont pas reçu la NVS de la même manière que ceux qui ont été confrontés à la réforme seuls.
Nous comptons donc en tout 12 collèges qui ont appliqué la NVS sachant que dans toute la France, selon le ministère de l'éducation, 90% des établissements l'ont appliquée dès 2006.

Il y a eu un établissement pilote auquel je me suis référée pour mener une première étude exploratoire avant la fin de l'année scolaire 2007/2008 dans le collège dans lequel j'avais travaillé afin de vérifier la pertinence de ma grille d'entretien...de tester le déroulement de mon travail sur le terrain.

J'ai d'abord utilisé mon réseau de collègues comme première stratégie pour prendre contact avec une partie de mon échantillon. Cela m'a permis de remporter l'accord de 4 chefs d'établissement. Ensuite, j'ai prospecté les établissements par mail avec une lettre type (cf Annexe 5) qui expliquait mon travail de thèse ainsi que la forme de collaboration que j'attendais de ces établissements. Une fois envoyé, j'ai relancé les établissements par téléphone et je me suis entretenue avec eux pour convenir d'une période à l'issue de laquelle je pourrais venir dans leurs établissements. Si certains ont refusé d'emblée par faute de temps, la plupart des collèges ont accepté, même sans autorisations ministérielles parce qu'ils étaient intéressés avant tout par la position des acteurs et la polémique enclenchée par la NVS. Je n'ai donc pas connu de difficultés pour obtenir un accord favorable des collèges en général. J'ai bénéficié d'un accueil chaleureux et l'assimilation à un personnel extérieur mais néanmoins professionnel que j'ai pu représenter à leurs yeux. L'équipe se satisfaisant d'avoir une personne au regard extérieur. Certains enseignants m'ont même proposé de venir voir comment un cours se déroulait. Cette expérience a été fort enrichissante, les rencontres que j'y ai faite ont non seulement donné du sens à mon travail. J'ai été très reconnaissante de l'honnêteté avec laquelle le personnel a su échanger ses convictions les plus personnelles.
Ils se sont montrés très collaboratifs et curieux, très conciliants et disponible.

J'ai donc commencé mon travail d'enquête sur le terrain, d'un point de vue général, je m'entretenais en premier lieu avec le Chef d'établissement qui ensuite me présentait le reste de l'équipe. Si les directeurs avaient généralement prévenu l'équipe de ma présence, je me suis présentée à chaque fois en salle des profs pour solliciter les personnes volontaires qui voudraient répondre à mes questions, pour présenter mon travail en insistant sur l'aspect confidentiel et anonyme. Par ailleurs, j'ai eu de nombreuses discussions informelles en salle des profs qui ont été également riches et qui me permettaient d'en apprendre davantage tant sur le fonctionnement que sur les relations entre enseignants. Je n'ai pas toujours pu en revanche m'entretenir avec les élèves car certains établissements voulaient une autorisation que je n'avais pas vis à vis des parents mais la plupart ont accepté. Lorsque je n'étais pas en entretien, il m'était possible de consulter les documents internes et de discuter avec le personnel, comme les ASSED par exemple mais aussi l'équipe éducative en générale. Je ferai des commentaires plus détaillés lors des monographies car pour deux établissements, le personnel n'a pas toujours très bien réagi ou compris le sens de mon travail rendant difficile les échanges

Dans un premier temps, j'ai dû réaliser des monographies pour chaque établissement à l'aide de documents que la direction a bien voulu que je consulte. Pour cela, je n'ai pas appelé le ministère qui aurait pu me renseigner car j'ai préféré choisir au hasard des collèges qui n'auraient pas été ceux choisis par le ministère afin d'éviter que mon panel ne soit faussé ou orienté, certains collèges ayant fait l'objet d'étude pour l'instauration de la NVS (rapport Herbeuval). Je craignais que mon sujet n'oriente les choix du ministère à me choisir des collèges qui ont été aidés pour la mise en place du projet, confirmant de fait les orientations de leur premier rapport. En revanche, je n'ignore pas que le ministère ne m'aurait peut-être pas donné l'autorisation de me rendre une semaine dans chaque établissement pour venir entre autre consulter les documents internes et m'entretenir avec les membres de la communauté pédagogique. Plusieurs chefs d'établissement me l'ont d'ailleurs fait remarquer mais tous ont pris la responsabilité de me recevoir sans ces autorisations et sous le seul motif de l'indépendance de ma thèse et de l'apport que les entretiens pourraient leur apporter sur le thème polémique de la NVS. Si les équipes étaient contre cette NVS, tous l'ont appliqué mais le débat sur la légitimité de la note a été occulté face à l'urgence de la situation et détourné vers la constitution des critères d'évaluation. De fait, les équipes éducatives se sont généralement pliées aux injonctions ministérielles mais de manière résignée d'où leur intérêt de débattre de cette légitimité à travers les entretiens.

L'étude de ces 12 établissements m'as permis de recueillir plus d'une centaine d'entretiens de la communauté éducative dans son ensemble. Nous avons interrogé pour chaque établissement : les chefs d'établissement, les principaux adjoint parfois, les conseillers principaux d'éducation, les assistants d'éducation quand ils participaient, les enseignants professeurs principaux et non professeurs principaux, les élèves. Pour chaque collège, nous avons interviewé environ 8 acteurs. Il faut savoir qu'en fonction des effectifs du collège, certains établissements n'avaient pas de CPE ou de principaux adjoints.

**Monographie des établissements à réaliser en fonction des critères suivants,**

**Inspirés de J. L Derouet (*L'école dans plusieurs mondes*, 2000)**

**Composition scolaire et sociale du public :**
Caractéristiques socio culturelles et niveau scolaire des élèves, attentes scolaires et sociales des familles, ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**
Renom, effectifs, recrutement socio culturel, carte scolaire, orientation, géographie, classification particulière (ZEP, ambition et réussite), taux d'échec, délinquance, taux d'absentéisme…

**Le corps enseignant :**
Caractéristiques, histoire, modèle professionnel, statut, âge, sexe, origine sociale, syndicalisation, ouverture culturelle, présence de leaders pedagogiques syndicaux, politiques, formes de mobilisation ou de retrait…

**Le chef d'établissement :**
Sa personnalité, sa conception de son rôle, sa politique (pédago, gestion, social…), histoire du collège

**Politique de l'établissement**

Projet d'établissement
Perception de l'établissement par la communauté

Ces 5 dimensions sont liées et définissent la spécificité d'un établissement. Ces variables influent sur l'orientation scolaire, la constitution d'un espace local de légitimité donc des pratiques d'enseignement ainsi que sur le fonctionnement organisationnel du collège, son climat, ses capacités d'innovation.

Dans le cadre de nos enquêtes, toutes les variables ne sont pas renseignées. En effet, je n'ai pas toujours eu accès à tous les documents. Mais au-delà de ce facteur, la partie historique des établissements est rarement connue car les directions sont régulièrement remplacées.

Voici les établissements choisis :

**Lyon :**

**1- Collège H**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Le collège de H est plutôt favorisé, 60% de familles favorisées. Contexte social et culturel privilégié. Collège situé dans la campagne aux abords de Lyon.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est bon. Le taux de réussite au brevet est très bon, 91% et la moitié des élèves vont en seconde générale, 15% en BEP, les autres étant réorientés...

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
La grande majorité des élèves attendent beaucoup parce que leurs enfants sont scolairement bons donc ils veulent que leurs enfants se dirigent en seconde générale. Les parents sont impliqués dans la vie de l'établissement et travaillent facilement en collaboration avec le collège.

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Pas de classifications particulières. Budget classique.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une bonne réputation, il est situé dans une zone géographique calme et c'est le seul collège de la ville.

**Effectifs :**
669 élèves malgré la capacité d'accueil de l'établissement de 500 élèves maximum au niveau des locaux. Les effectifs en classe sont répartis sur 30 élèves par classe environ.
L'équipe éducative compte environ 50 profs.

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante est relativement jeune la trentaine environ, renouvelée. L'équipe est dynamique et investie, elle travaille collectivement avec l'ensemble des équipes de direction, la communauté éducative travaille de manière soudée et ensemble. Elle compte plus de femmes que d'hommes.

**Taux d'échec** :
Échec faible

**Délinquance** : cas très ponctuel

**Taux d'absentéisme :**
Très faible

**Le corps enseignant :**

**Caractéristiques**
Équipe enseignante dynamique et investie, quelques enseignants syndiqués plus âgés. Equipe dans l'ensemble peu contestataire dans les faits, bon compromis avec l'équipe, le groupe est homogène. Faible contre-pouvoir mais sentiment de l'équipe de travailler individuellement, communication informelle mais échanges limités par l'outil Internet qui recense et retrace tous les faits des élèves et occulte le dialogue entre l'équipe. Sentiment de certains de ne pas pouvoir discuter librement entre les enseignants.

**Histoire**
Chef d'établissement depuis un an dans ce collège. Grande expérience de 30 ans dans le personnel de direction, implication vis à vis des élèves, communique avec ses collègues.
Très bonne entente avec l'équipe.  Politique pour son établissement à laquelle elle tient.

**Modèle professionnel**
**Sexe :**
L'équipe compte plus de femmes que d'hommes.

**Origine sociale :**
Très favorable

**Syndicalisation**
Faible syndicalisation des enseignants

**Ouverture culturelle**
L'équipe s'investit dans les projets (voyages, sorties) très bonne cohésion

**Le chef d'établissement :**

**Sa personnalité**
Très à l'écoute, compréhensif, attentif au bien être de chacun, femme d'expérience mais qui connait peu de problèmes dans le collège et connait peu les élèves et son équipe. Application des textes. Il s'adapte aux individus et recherche le compromis pour son équipe. Agit dans l'intérêt de l'enfant.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Amener l'enfant à devenir un élève : faire acquérir des connaissances et des compétences aux élèves et leur apprendre à les utiliser. Tenir compte de leur diversité.
Devenir un citoyen : aider les élèves à se respecter pour respecter les autres, l'amener à être responsable de ses choix et de ses actes afin d'assumer sa vie d'adulte et de citoyen.

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège très agréable par la réalité sociale dans le fonctionnement et l'organisation, équipe agréable, peu de problèmes et de conflits entre les acteurs et entre les élèves.

**2- Collège V**
**(Site rural, banlieue de Lyon)**
**ZEP public**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Collège défavorisé, à 60%. Contexte social et culturel particulier puisque V est une ville nouvelle composée de 80% de logements sociaux qui souffre d'une image négative par les nombreux faits de violence et de délinquance qui sont relevés. Ville proche de Lyon.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est mauvais et en chute. Le taux de réussite au brevet est très faible, 60% des élèves seulement obtiennent le DBN alors que le niveau académique compte 86% de réussite. La moitié des élèves vont en seconde générale, 30% en CAP ou seconde professionnelle, 12% en apprentissage et 9% redoublent.

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
La grande majorité des élèves attendent beaucoup de l'école mais ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants. 30% des familles sont mono parentales dont la mère travaille souvent ce qui rend la vie familiale difficile à gérer. Les problèmes sociaux des élèves dépassent parfois les conditions scolaires des élèves.

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Établissement classé ZEP -ZUS

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une mauvaise réputation, il est situé dans une zone géographique sensible, au milieu d'une cité réputée difficile.

**Effectifs :**
480 élèves. Effectifs en chute depuis récemment. Les familles déplacent leurs élèves dans d'autres établissements par le biais de demandes de dérogations.
L'équipe éducative compte 52 profs dont l'âge est variable. 33% ont moins de 30 ans et presque autant ont plus de 50 ans. L'équipe est davantage féminine à 63%.

- **Recrutement socio-culturel :**

L'équipe enseignante est hétérogène en terme d'âge mais homogène dans les pratiques. L'équipe est très dynamique et investie, elle travaille collectivement avec l'ensemble des équipes de direction, la communauté éducative travaille de manière soudée et ensemble, la ZEP apporte une état d'esprit différent des autres établissements, les enseignants y sont attachés, ils sont dévoués et agissent au-delà de leurs fonctions pour aider les élèves.

**Classification particulière (ZEP, ambition et réussite) :**
ZUS – REP : maitrise de la langue et autonomie et esprit d'initiative.

**Taux d'échec** :
Échec scolaire élevé

**Délinquance** :
Cas élevés, 11 cas de conseils de discipline ont été recensé l'an dernier avec près de 800
Exclusions de cours enregistrées à l'année.

**Taux d'absentéisme :**
Élevé

**Le corps enseignant :**

- **Caractéristiques**

Équipe enseignante dynamique et investie, quelques enseignants syndiqués plus âgés. Equipe dans l'ensemble peu contestataire dans les faits, bon compromis avec l'équipe, le groupe est homogène. Volonté de réfléchir avec l'élève et d'accueillir les réformes en leur donnant sens. Très bonne utilisation de l'outil de le NVS malgré le contexte de l'établissement.

- **Histoire**

Chef d'établissement depuis quelques années dans ce collège, très attaché à ce collège malgré les conditions difficiles. Grande expérience dans le personnel de direction, implication vis à vis des élèves, communique avec ses collègues, très impliquée et très dynamique. Compte sur ces collaborateurs dont elle reconnaît le travail.
Très bonne entente avec l'équipe.  Politique pour son établissement à laquelle elle tient.

**Modèle professionnel**

**Origine sociale**
Favorable

**Syndicalisation**
Faible syndicalisation des enseignants

**Ouverture culturelle**
L'équipe s'investit dans les projets (voyages, sorties) et d'autres part, l'équipe enseignante se voit souvent en dehors et organise des sorties ensemble…bonne cohésion

**Le chef d'établissement :**

**Sa personnalité**
Très à l'écoute, compréhensive, attentive au bien être de chacun, femme d'expérience mais qui connait de nombreux problèmes dans le collège et connait bien les élèves et son équipe. Application des textes rigoureuse. Elle s'adapte aux individus et recherche le compromis pour son équipe mais agit dans l'intérêt de l'enfant. Les notes de vie scolaires reflètent le comportement des élèves, on dispose de toutes les notes possibles, pas de volonté de surévaluer les notes sous prétexte que l'établissement souffre d'une image négative.

- **Politique de l'établissement :**

Maitrise de la langue, de la lecture et de l'écriture. Orientation positive avec continuité des apprentissages, éducation à la citoyenneté.

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège très difficile par la réalité sociale dans le fonctionnement et l'organisation mais équipe agréable, défi permanent de résolutions des problèmes et de conflits entre les acteurs et les élèves.

**3-Collège StG**
Zone rurale près de Lyon

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Le collège de StG est très favorisé, 80% sont issus de classes favorisées et pas de classes défavorisées. Contexte privilégié. Collège situé dans la banlieue rurale de Lyon, à 30 km, à la campagne.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est bon. Le taux de réussite au brevet est excellent : autour de 93% et la grande majorité des élèves vont en seconde générale et en lycée pro pour l'agriculture pour 70% d'entre eux, les autres étant réorientés (Bac pro, CFA…). Niveau correcte en comparaison avec d'autres collèges. Présence d'une classe handicapée.

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
La grande majorité des élèves attendent beaucoup parce que leurs enfants sont plutôt bons donc les parents recherchent la régularité dans les résultats pour passer en seconde générale, ils sont très impliqués dans la vie de l'établissement. L'objectif est la seconde générale, discussions avec les familles mais souhaitent que leurs enfants aillent jusqu'au BAC..

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Rien à signaler en fait, pas de classification particulière donc pas de moyens supplémentaires, même budget que les autres collèges publics. Beaucoup de projets en cours d'expérimentation, des travaux autour du respect et de la tolérance, des sorties...

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une très bonne réputation, par l'introduction d'élèves en difficultés. Très bonne réussite au brevet et très faible délinquance.

**Effectifs :**
369 élèves et 20 élève d'IME, 35 profs, agents d'administration et agents de service : 5, ASSED : 6

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante est mitigée en termes d'âge, dynamique et hétérogène mais homogène dans la façon d'enseigner et de concevoir le métier. Jeunes profs néo titulaires. Moyenne d'âge 35 voire 40 ans.

**Carte scolaire**
Oui, agrandissement du collège avec des classes en bâtiment démontable.

**Taux d'échec** :
réussite au brevet très bon et échec scolaire faible..

**Délinquance :**
Cas très rare
**Taux d'absentéisme :**

Cas très rare

**Le corps enseignant :**

**Caractéristiques**
Equipe enseignante dynamique et investie, peu syndiquée, peu contestataire dans les faits, bon compromis avec l'équipe, bonne communication, le groupe est homogène. Faible contre pouvoir.

**Histoire**
Chef d'établissement depuis 14 ans et depuis 10 ans dans ce collège. Grande expérience, très forte implication vis à vis des élèves, homme de terrain qui connait ses élèves et son équipe éducative.
Très bonne entente avec l'équipe. Leader qui a une politique pour son établissement à laquelle il tient. Personne très appréciée du reste de l'équipe. Collaborateur.

**Modèle professionnel**

**Origine sociale :**
Très favorable

**Syndicalisation :**
Aucune syndicalisation des enseignants

**Ouverture culturelle**
L'équipe s'investit dans les projets (voyages, sorties)…très bonne cohésion

**Le chef d'établissement :**

**Sa personnalité**
Très à l'écoute, compréhensif, attentif au bien être de chacun, homme d'expérience de terrain qui connaît les enfants et travaille dans l'informel avec son équipe. Application des textes. Il s'adapte aux individus et recherche le compromis pour son équipe, agit dans l'intérêt de l'enfant. N'impose rien sans discussion et concertation préalable avec son équipe. Privilégie l'expérience humaine.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Amener le maximum d'élèves à progresser et à trouver sa voie. Les élèves doivent donner le meilleur d'eux-mêmes.
La lecture est une priorité, mise en place d'ateliers. Choix d'orientation et qualité de travail et du climat.
Attention apportée au contrat d'objectif.
Développer les TIC
Liaison avec les parents.
Aide aux devoirs, tutorat.
Ouverture culturelle

**Perception de l'établissement par la communauté**

Collège agréable par son fonctionnement et son organisation, équipe agréable, peu de problèmes et de conflits.

**Limoges :**

**4-Collège Li**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Collège très défavorisé, 70% des familles sont issues de classes défavorisées. Contexte social et culturel pauvre. Collège situé dans la banlieue de Limoges.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est mauvais et en chute. Le taux de réussite au brevet est plutôt bon compte tenu du niveau général: autour de 83% et la moitié des élèves vont en seconde générale et 42% en lycée pro... Présence d'une classe d'accueil des élèves non francophones.

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
La grande majorité des élèves attendent beaucoup parce que leurs enfants ont des problèmes de comportement et vivent dans un milieu socialement précaire. Ils attendent une orientation rapide et un cursus efficace même si ils sont peu impliqués dans la vie de l'établissement. 60% vont en seconde générale, 34% en cursus professionnel et 7% redoublent. Certaines familles très pauvres ne s'impliquent pas mais attendent de l'école une prise en charge alimentaire de leurs enfants et quotidienne tant la paupérisation est forte parfois.

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Collège de ZEP. Budget alloué aux activités conséquent.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une mauvaise réputation, un autre collège public plus privilégié est situé à 300 m de celui-ci mais ne recense pas la même population. On trouve dans cet établissement un fort taux de délinquance avec des élèves qui rejettent pour beaucoup le système parce qu'ils ne maitrisent pas la langue. Le collège est situé au centre d'un quartier difficile.

**Effectifs :**
400 élèves et les effectifs en classe sont répartis soit en 25 élèves maximum, soit 16 pour les classes les plus en difficulté, 35 profs environ.

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante est relativement âgée, pas encore renouvelée, il y a peu de nouveaux arrivants en partie parce que le collège est difficile et nécessite une bonne expérience. L'équipe est dynamique et investie, la communauté éducative travaille de manière soudée et ensemble.

**Carte scolaire**
La carte scolaire a eu des conséquences sur la perte d'effectifs puisqu'environ 50 élèves à la rentrée se sont retirés du collège au profit de l'établissement voisin. Les bons éléments s'en vont ce qui contribue à rendre la population du collège homogène et qui se ghettoïse. Le collège est dans l'obligation d'accepter les élèves qui viennent de l'étranger, tout au long de l'année et qui doivent

être scolarisés malgré le fait qu'ils ne maitrisent pas la langue.

**Classification particulière (ZEP, ambition et réussite) :**
ZEP

**Taux d'échec** :
Élevé

**Délinquance** :
Taux élevé

**Taux d'absentéisme :**
Moyen

**Le corps enseignant :**

**Caractéristiques**
Equipe enseignante dynamique et investie, syndiquée pendant des années mais en perte de vitesse, peu contestataire dans les faits, bon compromis avec l'équipe, bonne communication, le groupe est homogène. Faible contre-pouvoir.

**Histoire**
Chef d'établissement depuis 30 ans dans ce collège. Grande expérience, très forte implication vis à vis des élèves, communique beaucoup avec ses collègues.
Très bonne entente avec l'équipe. Politique pour son établissement à laquelle elle tient. La personnalité du principal adjoint est encore plus forte que celle du chef d'établissement, leader très proche de son équipe, très bonne entente, même familière et conception positive du métier.

**Modèle professionnel**

**Origine sociale :**
Plutôt favorable

**Syndicalisation**
Faible syndicalisation des enseignants

**Ouverture culturelle**
L'équipe s'investit dans les projets (voyages, sorties), très bonne cohésion

**Le chef d'établissement :**

**Principal adjoint**
**Sa personnalité**
Très à l'écoute, compréhensif, attentif au bien être de chacun, homme d'expérience de terrain qui connaît les enfants et travaille dans l'informel avec son équipe. Application des textes. Il s'adapte aux individus et recherche le compromis pour son équipe mais agit dans l'intérêt de l'enfant. N'impose rien sans discussion et concertation préalable avec son équipe. Privilégie l'expérience humaine.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Amener l'enfant à devenir un élève : faire acquérir des connaissances et des compétences aux élèves et leur apprendre à les utiliser. Tenir compte de leur diversité.
S'orienter : offrir à l'élève la possibilité de choisir la formation la plus adaptée à ces capacités et ses gouts.
Communiquer : développer et faciliter la communication entre tous les acteurs de la communauté scolaire pour créer les conditions favorables à la réussite de l'élève.
Devenir un citoyen : aider les élèves à se respecter pour respecter les autres, l'amener à être responsable de ses choix et de ses actes afin d'assumer sa vie d'adulte et de citoyen.

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège difficile par la réalité sociale mais agréable par le fonctionnement et l'organisation, équipe agréable, peu de problèmes et de conflits entre les acteurs.

**Paris :**

**5-Collège No**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Collège favorisé à 70% et 30% appartiennent à des classes défavorisées. Contexte privilégié.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est bon. Le taux de réussite au brevet est plutôt bon : autour de 80% et la grande majorité des élèves vont en seconde générale les autres étant réorientés (Bac pro, CFA…). Niveau correcte en comparaison avec d'autres collèges.

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
La grande majorité des élèves attendent beaucoup parce que leurs enfants sont plutôt bons donc les parents recherchent la régularité dans les résultats pour passer en seconde générale. L'objectif est la seconde générale, les familles souhaitent que leurs enfants aillent jusqu'au BAC.

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Pas de classification particulière donc on a pas de moyens supplémentaires, même budget que les autres collèges publics.
**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une bonne réputation par rapport à l'autre collège ZEP implanté dans la même ville. Bonne réussite au brevet et peu de délinquance.

**Effectifs :**
510 élèves, 40 profs, agents d'administration et agents de service : 10, ASSED : 5

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante est jeune, dynamique et homogène, il y a eu de nombreux départs en retraite. Jeunes profs néo titulaire.

**Géographie :**
Situé en banlieue de paris mais dans une petite ville de banlieue pavillonnaire.

**Taux d'échec** :
réussite au brevet plutôt bonne et échec scolaire faible..

**Délinquance** :
Cas très rare

**Taux d'absentéisme :**
Cas très rare

**Le corps enseignant :**
**Caractéristiques**
Equipe enseignante jeune et dynamique, peu syndiquée, peu contestataire dans les faits, bon compromis avec l'équipe, bonne communication, le groupe est homogène.
CPE syndiquée au Snes, contre-pouvoir actif.

**Histoire**
Chef d'établissement depuis 2 ans dans ce collège et depuis 26 ans. Grande expérience.
Bonne entente avec l'équipe.
Pense qu'un chef d'établissement marque sur le moment mais l'équipe s'adapte vite aux changements et un chef d'établissement qui est présent longtemps s'efface vite.

**Modèle professionnel**
**Age :**
L'équipe a une moyenne d'âge d'une trentaine d'année

**Sexe :**
L'équipe compte plus de femmes que d'hommes

**Origine sociale :**
Favorable

**Syndicalisation :**
Aucune syndicalisation des enseignants mais de la CPE.

**Ouverture culturelle**

L'équipe s'investit dans les projets (voyages, sorties), bonne cohésion

**Présence de leaders pedago syndicaux, politiques, formes de mobilisation ou de retrait…**
Le CPE.

**Le chef d'établissement :**

**Sa personnalité**
Très à l'écoute, compréhensif, attentif au bien être de chacun, homme d'expérience de terrain qui connaît les enfants et travaille dans l'informel avec son équipe. Application des textes. Il s'adapte aux individus et recherche le compromis pour son équipe mais agit dans l'intérêt de l'enfant. N'impose rien sans discussion et concertation préalable avec son équipe.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Amener le maximum d'élève à progresser et à trouver sa voie. Les élèves doivent donner le meilleur d'eux-mêmes.
La lecture est une priorité, mise en place d'ateliers.
L'élève doit avoir le BAC, un travail et un bon salaire. La scolarité commence à la maternelle jusqu'à l'université ou les écoles supérieures donc chaque maillon a sa spécificité et son importance.

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège agréable par son fonctionnement et son organisation, équipe agréable, peu de problèmes et de conflits.

**6-Collège Pi**
**(Banlieue / public/ rural),**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Pi est un collège très contrasté car les familles peuvent être issues de milieux riches ou au contraire très pauvres. Mais si ce contraste existe, le collège comporte plutôt des élèves de milieux modestes. On note 40% de CSP défavorisées et 18% de PCS favorisées. 15% des élèves font une demande de bourse.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est moyen. Le taux de réussite au brevet est plutôt bon : autour de 80% et 50% des élèves vont en seconde générale les autres étant réorientés (Bac pro, CFA…)

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
Très contrastées aussi, soient elles attendent beaucoup parce que leurs enfants sont bons donc les parents recherchent la régularité dans les résultats pour passer en seconde générale ou soit les parents ne sont pas du tout investis au quel cas, ils attendent aussi beaucoup de nous pour la réorientation, qu'on fasse le maximum de suivis pour avoir un dossier acceptable pour être orienté. L'objectif pour ses familles là, c'est que leurs enfants ne soient pas sans rien par la suite en sortant de 3$^{ième}$.
L'investissement des parents dans les élections est très faible.

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Rien à signaler en fait, on a pas de classification particulière donc on a pas de moyens supplémentaires, on a le même budget que les autres collèges publics.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui curieusement n'a pas une excellente réputation en termes de résultats et de niveau. Tous les élèves de Pi viennent ici quand même et on ne subit pas de demandes de dérogations particulières, ni même de fuites.

**Effectifs :** 349 élèves, 30 profs, agents d'administration et agents de service : 10, ASSED : 5

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante est jeune en raison des bouts de postes à pourvoir.

**Orientation**
50% des élèves vont en second générale

**Géographie :** situé en banlieue de paris mais dans une ville de 7000 habitants qui ressemble davantage à une zone rurale, tous les élèves viennent de Pi et se connaissent.

**Classification particulière (ZEP, ambition et réussite) :** pas de classification particulière

**Taux d'échec** : réussite au brevet plutôt bonne et échec scolaire faible même si le niveau des élèves reste moyen.

**Délinquance :** cas très rare

**Taux d'absentéisme :** cas très rare

**Le corps enseignant :**

**Caractéristiques**
Equipe enseignante jeune et dynamique, pas syndiquée, peu contestataire dans les faits, bon compromis avec l'équipe, bonne communication, le groupe est homogène

**Histoire**
2 chefs d'établissement avant elle qui ont fondé le collège

**Modèle professionnel**
**Age :**
L'équipe a une moyenne d'âge d'une trentaine d'année

**Sexe :**
L'équipe compte plus de femmes que d'hommes

**Origine sociale :**
Favorable

**Syndicalisation** :
Aucune syndicalisation des enseignants

**Ouverture culturelle**
L'équipe s'investit dans les projets (voyages, sorties) et d'autres part, l'équipe enseignante se voit souvent en dehors et organise des sorties ensemble, elle mange ensemble…bonne cohésion

**Le chef d'établissement :**

**Sa personnalité**
Ecoute mais stricte sur les horaires et le respect de l'application des textes. Recherche le compromis et se met à la place de son équipe, n'impose rien sans discussion et concertation préalable

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
**Ateliers lecture**

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège agréable par son fonctionnement et son organisation, équipe agréable, peu de problèmes et de conflits.

**7-Collège P**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
L'Ecole privée P accueille 500 élèves de la maternelle au lycée. Tous sont issus de milieux très favorisés provenant du 16eme arrondissement de Paris mais accueille des familles défavorisées en Internat. Le collège est tranquille, loin des problèmes de délinquance même si quelques cas d'élèves posent problèmes ponctuellement. Les familles sont très exigeantes et très impliquées, l'école assure un suivi très personnalisé des élèves et obtient près de 100% de réussite au brevet et au BAC. La sélection à l'entrée est évidente et ces exigences concordent avec l'exigence attendue dans l'orientation des élèves pour les plus grandes écoles.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves est excellent. Si les redoublements sont acceptés, le collège est très exigeant en termes de résultats et donne des avertissements au bout de 3 notes en dessous de la moyenne. En revanche, le collège n'accepte pas les élèves d'autres établissements qui font appel d'une décision de passage dans les classes supérieures.

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
Les parents sont très impliqués, issus de milieux très privilégiés et attendent que cette école assure la pérennité des situations en offrant une scolarité exigeante et ouverte sur les meilleurs études supérieures.
**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Ce collège n'a pas de classification mais travaille avec de nombreux partenaires extérieurs dans le but de sensibiliser les élèves à la citoyenneté.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement privé qui a une excellente réputation. Très peu de problèmes de délinquance et peu de soucis d'absentéisme. Le respect des règles et l'accompagnement individuel des élèves permettent d'endiguer les problèmes de discipline.

**Effectifs :**
500 élèves de la maternelle à la terminale, 35 profs environ. Les effectifs par classe sont légers.

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante comporte un noyau dur de personnel âgé qui est dans le collège depuis de nombreuses années. Le taux de remplacement ou de changement est très faible car c'est le directeur qui recrute sous contrat. L'équipe se concerte en permanence et est reconnaissante de ses conditions d'enseignement. Le CPE, le conseiller pédagogique et le conseiller d'orientation semblent former une équipe VS très soudée au service des élèves.

**Taux d'échec** :
Inexistant

**Taux d'absentéisme :**
Non

**Le corps enseignant :**

**Caractéristiques**
Équipe enseignante dynamique et investie dans le cadre de ce collège selon le CPE, je n'ai vu qu'un seul enseignant.

**Histoire**
Le collège a fêté ces 100 ans et a été créé par la famille D. qui de générations en générations reprend la direction du collège. De fait, il est familial et surtout a su conserver sa politique d'exigence depuis toujours. La NVS existe depuis plus de 20 ans dans ce collège sous un autre nom : note de direction puis note de vie scolaire. Le collège était composé auparavant de petits pavillons bourgeois. L'école a su faire perdurer sa politique d'exigence et de recrutement. Un internet est réservé pour les familles plus défavorisées. Cet établissement est sous contrat, il recrute son personnel.

**Origine sociale :**
Favorisée

**Le CPE:**
Très à l'écoute, attentif au bien-être de ses élèves et de son équipe. Application des textes tels qu'ils sont édictés, collège qui met en place des expérimentations. Agit dans l'intérêt de l'enfant. Agit en concertation pour appliquer les directives. CPE très polyvalent.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Contribuer à la réussite, la responsabilité, l'autonomie et l'épanouissement des élèves.
Dimension intellectuelle à travers la qualité de l'enseignement.

Dimension physique et esthétique (sport et activités manuelles, culturelles)
Dimension psychologique par la réalisation de projets personnels
Dimension morale par l'éducation
Dimension sociale à travers la tolérance et le respect
Dimension métaphysique et religieuse

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège aisé par la réalité sociale, agréable par le fonctionnement et l'organisation, équipe agréable, peu de conflits et de problèmes lourds ou exogènes à l'école. L'équipe estime avoir la chance d'enseigner dans un tel établissement.

**8- Collège Co**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Collège très défavorisé, 70% des familles sont issues de classes défavorisées. Contexte social et culturel pauvre 36% de boursiers. Collège situé dans la banlieue de Seine st Denis dans une cité.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est mauvais et en chute. Le taux de réussite au brevet est moyen compte tenu du niveau général: autour de 63% et la moitié des élèves vont en seconde générale et 42% en lycée pro. Présence d'une classe d'accueil des élèves non francophones.

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
La grande majorité des parents attendent beaucoup parce que leurs enfants ont des problèmes de comportement et vivent dans un milieu socialement précaire. Ils attendent une orientation rapide et un cursus efficace même si ils sont peu impliqués dans la vie de l'établissement. 60% vont en seconde générale, 34% en cursus professionnel et 7% redoublent.
**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Collège de ZEP sensible. Peu de moyens pour répondre aux problèmes de violence mais nombreux moyens pédagogiques. Cf bilan pédagogique par niveau.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une mauvaise réputation, 3% des élèves passent en conseil de discipline. On constate 10% d'incidents graves. On y trouve un fort taux de délinquance. Le collège est situé au centre d'un quartier difficile.

**Effectifs :**
540 élèves, 35 profs environ.

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante est relativement jeune, 35 ans pour le noyau dur, même si le collège est difficile et nécessite une bonne expérience. L'équipe est dynamique et investie, la communauté éducative travaille de manière soudée et ensemble.

**Carte scolaire**
Pas de carte scolaire mais la grande majorité des élèves habitent dans la cité qui entoure le collège et de nombreuses violences urbaines éclatent entre des bandes rivales à l'extérieur de l'établissement.

**Classification particulière (ZEP, ambition et réussite) :**
ZEP sensible

**Taux d'échec** :
Élevé, niveau faible aux évaluations d'entrée, 67% de réussite au brevet.

**Délinquance** :
Taux élevé

**Taux d'absentéisme :**
Moyen

**Le corps enseignant :**

**Caractéristiques**
Equipe enseignante dynamique et investie, pas syndiquée mais contestataires sur la NVS, compromis difficile avec l'équipe, bonne communication, le groupe est homogène. Contre-pouvoir important. Boycotte de la NVS par le détournement d'une note par une lettre. Mise en place de la NVS la 3ème année après sa mise en vigueur par obligation institutionnelle du directeur.

**Histoire**
Chef d'établissement depuis 2 mois dans ce collège. Long parcours, carrière, grande expérience, très forte implication vis à vis des élèves, communique beaucoup avec les élèves.
Entente professionnelle avec l'équipe. Politique pour son établissement à laquelle elle tient concernant la place de la pédagogie comme solution pour pallier les problèmes de comportement.

**Origine sociale :**
Plutôt favorable

**Syndicalisation** :
Pas de syndicalisation des enseignants, uniquement le CPE

**Présence de leaders pedago syndicaux, politiques, formes de mobilisation ou de retrait…**
Un des deux CPE.

**Le chef d'établissement :**
Très à l'écoute, compréhensive, attentif au bien-être de ses élèves. Application des textes. Agit dans l'intérêt de l'enfant. N'impose rien sans discussion et concertation préalable avec son équipe. Privilégie l'expérience humaine.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Projet sur le socle commun de connaissance et de compétences TICE.
Nombreux ateliers et projets concernant l'orientation, l'éducation prioritaire, la participation, la citoyenneté, les relations européennes et internationales, les partenariats.

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège difficile par la réalité sociale mais agréable par le fonctionnement et l'organisation, équipe agréable, peu de problèmes et de conflits entre les acteurs même si en terme d'idéologies, les perceptions sont très différentes. Certains élèves sont rattrapés par leurs conditions sociales et cela outrepasse parfois les fonctions de l'école.

**9 - Collège Ce**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Collège peu favorisé, 40% des familles sont issues de classes défavorisées. Contexte social et culturel plutôt pauvre mais pas aussi important que dans d'autres collèges. Le collège est classé en rang 30 sur 105 tout indicateurs cumulés (boursiers, PCS défavorisées, famille de plus de 5 enfants...). Collège situé dans une ville nouvelle. Population contrastée.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est moyen. Le taux de réussite au brevet est plutôt bon compte tenu du niveau général 70% ont eu le brevet et plus de la moitié des élèves vont en seconde générale, 37% en lycée pro...

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
La grande majorité des parents attendent beaucoup parce que leurs enfants ont des problèmes de comportement et vivent dans un milieu socialement précaire. Ils attendent une orientation rapide et un cursus efficace même si ils sont peu impliqués dans la vie de l'établissement. Par contre, certain parents sont très impliqués dans la vie au collège ainsi que les partenaires sociaux extérieurs. 52% vont en 2nde générale, 37% en lycée pro et 5% redoublent.

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Collège qui a perdu la classification de ZEP sensible mais reste pour autant une ZEP sensible.
Moyens pour répondre aux problèmes de violence dans l'organisation et la dynamique et la politique de la direction. Nombreux moyens pédagogiques, classes orchestres et pilotes. Cf bilan pédagogique par niveau.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une réputation qui est en train de changer, l'année dernière étant catastrophique, le changement de direction semble avoir un impact sur la gestion des élèves et la réputation du collège. Ce collège reste difficile et connait quelques actes de délinquance ou de violence mais les classes restent clames et gérées.
**Effectifs :**
400 élèves, 32 profs environ.

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante est relativement jeune, 35 ans pour le noyau dur, même si le collège est difficile et nécessite une bonne expérience. L'équipe est dynamique et investie, la communauté éducative travaille de manière soudée et ensemble.

**Taux d'échec** :
Niveau moyen des élèves.

**Délinquance** :
Fait l'objet d'une surveillance accrue.

**Taux d'absentéisme :**
Élevé

**Le corps enseignant :**

**Caractéristiques**
Équipe enseignante dynamique et investie dans le cadre de ce collège mais pas très inspirée par la NVS qui commence à faire l'objet de débat à mon 3ème jour d'intervention, compromis facile avec l'équipe, bonne communication, le groupe est homogène. C'est un collège presque pilote qui a l'habitude de tester des innovations et les accepte sans les rejeter en bloc.

**Histoire**
Nouvelle direction, restructuration de la vie scolaire à laquelle une place prépondérante est accordée, notamment grâce la NVS, la vie scolaire assumant l'entière responsabilité de la note jusqu'au bulletin scolaire ou le CPE fixe la note.

**Origine sociale :**
Plutôt favorable

**Le chef d'établissement :**
Très à l'écoute, directive, attentive au bien-être de ses élèves. Application des textes. Agit dans l'intérêt de l'enfant. Impose une nouvelle restructuration et un nouveau fonctionnement face à une équipe peu réactive qui accepte le changement malgré des désaccords et l'absence de concertation.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Orientation : suivi des élèves, RDV et travail avec les PP
Accompagnement éducatif, 3 axes : aide aux devoirs, aide individualisée, apprendre autrement.
Accueil des parents : développement des actions en direction des parents, objectif : faire venir les parents au collège.

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège difficile par la réalité sociale mais agréable par le fonctionnement et l'organisation, équipe agréable, peu de problèmes et de conflits entre les acteurs même si en terme d'idéologies, les perceptions sont très différentes. Problèmes d'affectation de postes qui génère des insatisfactions en milieu d'année et engendrent des répercutions sur la scolarité et l'implication dans la scolarité. Nouvelle direction appréciée mais pas dans sa politique d'imposition d'une nouvelle organisation

sans concertation.

**Vosges :**

**10-Collège GSV**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Le collège de GSV est très défavorisé 60% des familles sont issues de classes défavorisées et 33% perçoivent une bourse. Contexte social et culturel plutôt pauvre, petit collège rural dont la grande ville la plus proche est à une quarantaine de Km. Le collège fait partie d'une zone sinistrée car le textile et le bois pendant des années ont développé ce secteur rural des Vosges, mais ont fait faillite depuis. Gerarmer est la grande ville à côté qui attire les touristes mais il n'y a plus de zone constructible et l'immobilier y est cher, par conséquent, les villages alentours accueillent des familles à faible revenus, peu d'entre eux sont motorisés et travaillent. Dans le collège on compte 24% de familles moyennes et 7% de plutôt favorisées. Le village compte près de 80% de familles défavorisées. Le village a souffert de la disparition d'un enfant dans les années 80 très médiatisée à l'époque.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est moyen. Le taux de réussite au brevet est plutôt bon 77% ont eu le brevet (81% dans l'académie) et plus de la moitié des élèves vont en seconde générale 61%, 38% en lycée pro...les évaluations d'entrées en 6eme sont moyennes 47% ont la moyenne en français et 68% en maths, c'est plus que la moyenne académique. Le redoublement concerne près de 6% des élèves.

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
La grande majorité des parents attendent peu et ne se sentent pas très concernés par la scolarité de leurs enfants. Ils vivent dans un milieu socialement précaire et la zone n'offre aucune perspective d'emploi, peu ont les moyens d'offrir de grandes études à leurs enfants. Ils attendent une orientation rapide même si ils sont peu impliqués dans la vie de l'établissement. Les familles n'ont pas toujours les moyens, ni les capacités d'offrir un suivi scolaire à leurs enfants. Ils attendent souvent de leurs enfants la reprise des activités familiales.

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Le collège n'a pas de classification. Un projet de 3 ans vers la découverte des pays européens de l'est était au cœur de l'établissement mais il a cessé cette année par manque d'investissement des professeurs. Certaines sorties sont organisées parce que les enfants ont rarement la possibilité de quitter la région de leurs parents et de visiter d'autres villes.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une mauvaise réputation, par rapport à sa situation géographique, son histoire et parce que les perspectives d'emplois sont minces. Ce collège reste difficile et connait quelques actes de délinquance ou de violence mais les classes restent clames et gérables parce qu'elles ont de petits effectifs.

**Effectifs :**
130 élèves, 20 profs environ.

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante est relativement jeune, 33% ont moins de 25 ans et 20% ont plus de 55 ans. 37% des enseignants sont là depuis moins de 2 ans mais ces chiffres sont récents. Les enseignants viennent en grande majorité de la région des Vosges et y sont attachés mais beaucoup d'entre eux sont sur plusieurs établissements posant des soucis en terme d'organisation. L'équipe est peu dynamique, démotivée parfois mais certains sont investis, la communauté éducative travaille de manière soudée et ensemble même si des tensions existent sur les mesures à venir. 14% des enseignants quittent l'établissement en 2008. 80% de l'équipe est constituée de femme. 2 ASSED. 1 CE.

**Taux d'échec** :
Niveau moyen voir faible des élèves.

**Délinquance** :
À surveiller, cas fréquent pour ce petit collège aux effectifs limités.

**Taux d'absentéisme :**
Moyen, concerne certains cas.

**Le corps enseignant :**
**Caractéristiques**
Équipe enseignante peu inspirée par la NVS qui se fait par résignations. Environ 5 personnes donc 25% des enseignants sont syndiqués et ils ont d'autres préoccupations. Ils sont attachés aux effectifs de leur classes et l'année prochaine, l'inspecteur demande une classe de 3eme à 37 ce qui fait l'objet de revendications. Équipe contestataire sans doute menacée à long terme de fermeture raison pour laquelle ils luttent. Communication assez faible, le groupe est hétérogène. Contre-pouvoir existant.

**Histoire**
Nouvelle direction, qui bouleverse un peu les pratiques et mentalités de son équipe pédagogique. Le CE reconnaît que le plus dur à gérer sont les adultes.

**Sexe :**
L'équipe compte 80% de femmes.

**Origine sociale :**
Moyenne

**Le chef d'établissement :**
Très à l'écoute, très directif, attentif au bien-être de ses élèves. Application des textes. Agit dans l'intérêt de l'enfant. Impose un nouveau fonctionnement face à une équipe très réactive qui accepte le changement mais défend ses acquis, ses pratiques aussi. Forte identité.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Orientation : suivi des élèves, RDV et travail avec les PP découverte professionnelle par des stages.

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège difficile par la réalité sociale, par le fonctionnement et l'organisation mais agréable car c'est un tout petit collège. Conflits entre les acteurs car en termes d'idéologies, les perceptions sont très différentes. Problèmes d'affectation de postes qui génère des insatisfactions en milieu d'année et engendre des répercutions sur la scolarité et l'implication dans la scolarité. CE apparaît comme un chef d'entreprise alors que l'identité de ce collège est forte entre enseignants.

Remarques :
Je suis très bien accueillie dans ce collège, les gens sont surpris qu'on s'intéresse à leur établissement mais développe peu leurs idées. Certains pensent que je viens prendre acte de leurs revendications. Certains misent des espoirs sur ma venue pour se faire entendre alors que je suis là pour un travail scientifique.

**Metz :**

**11-Collège St A**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Collège très favorisé, environ 70% des familles sont issues de classes favorisées, peu sont issues de classes défavorisées et sont boursiers. Contexte social et culturel riche, collège de taille moyenne, en centre-ville situé à StA, petite ville huppée, composée de dentistes, de professions libérales....Le collège ne recrute que 20% d'élèves dans la cité et recueille des élèves de meilleur niveau que ceux de l'autre collège de la ville qui est une ZEP.

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est bon mais une tendance vise à creuser les écarts, certains sont très bons et d'autres très en difficultés. Le taux de réussite au brevet est très bon 84% ont eu le brevet (79% dans l'académie) et plus de la moitié des élèves vont en seconde générale 61%, 22% en lycée pro...les évaluations d'entrées en 6eme sont assez bonnes, 60% ont la moyenne toutes discipline confondue. Le redoublement concerne 3,8% des élèves.

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
La grande majorité des parents attendent beaucoup de la réussite et de l'orientation de leurs enfants. Ils vivent dans un milieu socialement huppé et veulent que leurs enfants poursuivent leurs études. Ils attendent une orientation rapide pour les cas lourds et s'impliquent moins. Les élèves ont la possibilité d'avoir un suivi chez eux. Ils répondent présents et s'impliquent. 87% de parents viennent aux réunions parents profs. 3 fédérations de parents d'élèves.

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Le collège n'a pas de classification mais est privilégié. L'école met en place des projets pour ses élèves et accueille des élèves handicapés.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une très bonne réputation, il est neuf, date de deux ans, les moyens sont présents et visibles, c'est un collège moderne. La plupart des élèves viennent des environs ou du centre-ville et 20% de la cité. L'autre collège de la ville à moins bonne réputation et recrute sur zone difficile. Ce collège reste calme et privilégié. Beaucoup de demandes pour venir dans ce collège.

**Effectifs :**
430 élèves, 30 profs.

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante est plutôt âgée, un enseignant sur 3 a plus de 50 ans. Généralement le taux d'attraction est élevé car les conditions font que les profs ont envie de rester dans cet établissement.
L'équipe compte 61% de femmes. Il y a une bonne représentation syndicale, 6 profs sont syndiqués. Ils sont issus de milieux sociaux favorisés.
L'équipe est peu dynamique, démotivée mais certains sont très investis, la communauté éducative paraît s'entendre même si des tensions existent sur les mesures, des désaccords qu'ils font savoir et le conflit est plus visible entre enseignants et direction. 5 ASSED et 2 AVS.

**Taux d'échec** :
Limité à quelques cas.

**Délinquance** :
10 élèves dans le collège sont très difficiles

**Taux d'absentéisme :**
Faible

**Histoire**
Nouvelle direction, qui bouleverse un peu les pratiques et mentalités de son équipe pédagogique.

**Le chef d'établissement :**
A une perception bien particulière du métier de directeur et de l'image des enseignants. Pratique des expérimentations, des tests. Cherche le dialogue avec les enseignants pour faire évoluer certaines pratiques qu'il ne défend pas ce qui ne sont pas toujours bien perçues par l'équipe. N'agit que dans l'intérêt des élèves et trouve que les adultes freinent certaines évolutions parfois.
Application des textes stricte. Impose un nouveau fonctionnement face à une équipe très réactive qui accepte mal le changement et défend ses acquis, ses pratiques aussi. Forte identité.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Se diriger vers le socle de connaissances et de compétences

Amener les élèves une orientation choisie
Eduquer à la citoyenneté.

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège très agréable par le fonctionnement et l'organisation, agréable car c'est un collège de taille moyenne. Conflits entre les acteurs car en termes d'idéologies, les perceptions sont très différentes entre les enseignants et la direction. Le personnel est en conflit avec la direction.

**Nantes :**

**12- Collège Na**

**Composition scolaire et sociale du public :**

**Caractéristiques socio-culturelles :**
Le collège est très défavorisé, 80% des familles sont issues de classes défavorisées. Contexte social et culturel pauvre car tous les élèves viennent d'une située en face du collège ou se concentre 50% de chômage. Le collège est situé à l'ouest de Nantes. Les problèmes que rencontrent ces élèves viennent dans l'école et prennent des proportions démesurées parfois. Il reste parfois encore très difficile de communiquer avec certaines familles. Le collège compte près de 85% d'élèves boursiers correspondant au le plus élevé du département. 250 élèves sur 300 ont une bourse

**Niveau scolaire des élèves :**
Le niveau des élèves de ce collège est faible. Le taux de réussite au brevet est très faible, 37% sont admis au brevet alors que l'académie est à 84% de réussite. Les évaluations d'entrées en 6èmes sont catastrophiques également, la moyenne générale des deux évaluations est à 6,41. 34% des élèves vont en seconde générale, 45% en seconde professionnelle. En tout c'est 80% des élèves qui sont réorientés. 2% des élèves redoublent.

**Attentes scolaires et sociales des familles :**
Les relations avec les familles sont parfois difficiles voire impossibles mais certaines d'entre elles s'impliquent notamment à travers les associations et partenaires extérieurs qui gravitent autour de l'école. La grande majorité des parents attendent beaucoup parce que leurs enfants ont des problèmes de comportement et vivent dans un milieu socialement précaire. Ils attendent une orientation rapide et un cursus efficace même si ils sont peu impliqués dans la vie de l'établissement

**Ressources culturelles et économiques de l'environnement du collège :**
Collège qui a la classification de ZEP sensible. Les moyens sont présents pour répondre aux problèmes de violence, notamment à l'extérieur du collège pour faire la transition entre l'école et la cité. C'est un collège ambition et réussite qui est très sollicité par les associations extérieures.

**La place du collège dans le marché scolaire local :**

**Renom :**
C'est un établissement public qui a une très mauvaise réputation. Il est marqué par un fort absentéisme, plus de 4355 absences par ans pour 300 élèves. Certains élèves s'avèrent très violents et la majorité d'entre eux sont en rupture scolaire. La discipline est une forte préoccupation. Le collège possède un fort taux de renouvellement du personnel. Le CE qualifie ce collège de collège ghetto, les enfants venant tous de la même cité.

**Effectifs :**
300 élèves, 30 profs environ. Les effectifs par classe restent légers.

**Recrutement socio-culturel :**
L'équipe enseignante comporte un noyau dur de personnel d'environ 35 ans, même si le collège est difficile et nécessite une bonne expérience, l'équipe est dynamique et investie, la communauté éducative travaille de manière soudée et ensemble. Des journées de concertation sont ouvertes une fois par trimestre pour débattre sur différents thèmes relatifs au projet d'établissement et aux dysfonctionnements de l'établissement et vise à construire des propositions.
Le service Vie scolaire est soutenu par une CPE très impliquée mais des ASSED non formés qui semblent peu performants d'après le CE. L'équipe enseignante s'investit dans les associations extérieures en partenariat avec le collège pour renouer des liens avec les familles.

**Taux d'échec** :
Élevé.

**Délinquance** :
Élevée

**Taux d'absentéisme :**
Élevé

**<u>Le corps enseignant :</u>**

**Caractéristiques**
Équipe enseignante dynamique et investie dans le cadre de ce collège mais pas très inspirée par la NVS qu'ils ne mettent pas, elle est le fruit d'une proposition du CE mais ne repose pas sur un système de note sauf en 3eme. Contre-pouvoir inexistant.

**Histoire**
Nouvelle direction, qui a respecté les engagements pris par l'ancien CE sur la NVS. N'a pas voulu imposer la NVS telle qu'elle apparaît dans les textes. Son travail est apprécié et respecté. Collège dont la réputation et l'appartenance aux quartiers est difficile à ouvrir sur l'extérieur. Si les acteurs de ZEP ont une sensibilité envers les élèves particulière, les perceptions sont très différentes et les pratiques enseignantes également ce qui rend difficile la prise d'accord commun. Le CE trouve essentiel de recueillir les avis de ces enseignants pour qu'ils cherchent des solutions.

**Sexe :**
L'équipe compte plus de femmes que d'hommes.

**Origine sociale :**
Plutôt favorable

**<u>Le chef d'établissement :</u>**
Très à l'écoute, attentif au bien-être de ses élèves et de son équipe. Application détournée des textes en fonction du profil des élèves. Agit dans l'intérêt de l'enfant. N'impose rien, agit en concertation pour appliquer les directives. Refuse de plomber les élèves avec la NVS. Assume son choix et prend ses responsabilités vis à vis du détournement des textes. Homme de terrain, très présent vis à vis des élèves et au sein de l'équipe.

**Politique de l'établissement :**

**Projet d'établissement**
Contribuer à la réussite, la responsabilité, l'autonomie et l'épanouissement des élèves.
Intensifier les relations entre le collège et l'extérieur et les familles.
Apprendre à devenir un citoyen, image de soi.

**Perception de l'établissement par la communauté**
Collège très difficile par la réalité sociale. Des conflits entre les acteurs sont palpables notamment aux vues des concertations. La conscience professionnelle des acteurs est toutefois très prégnante, les enseignants font le maximum pour que les élèves sortent de leur contexte et essaie d'avoir une chance de s'en sortir. En termes d'idéologies, les perceptions sont très différentes mais les concertations et l'échange très intense et utile.

# ANNEXE 5

## Prise de contact, lettre type à l'attention de l'ensemble de la communauté éducative

Voici le document de présentation du travail de thèse à destination des acteurs légitimes que j'ai envoyé par mail aux chefs d'établissement.

**Lettre type à l'attention des chefs d'établissement**

Objet : Requête pour conduire une démarche d'expérimentation dans votre établissement scolaire dans le cadre d'une thèse sur la note de vie scolaire.

Madame, Monsieur

Je me permets de vous contacter par mail car je suis actuellement étudiante doctorante pour le Laboratoire des Sciences de l'Information et de la Communication situé à la Maison des Sciences de l'homme en Seine Saint Denis en Sciences de l'information et de la Communication sur le site de Paris XIII.

- **Légitimation de mon travail de recherche**

Il se trouve que je dispose d'une expérience de trois ans d'assistante d'éducation, acquise parallèlement à mes études. L'avantage dont j'espère pouvoir me prévaloir tient à la motivation qui m'anime : pour avoir suivi de près, et avoir été associée à la mise en œuvre de la décision ministérielle dans l'établissement que je connais, je suis extrêmement désireuse, aujourd'hui, d'analyser ses enjeux et incidences. De fait, contrairement à une idée largement reçue, notamment dans les milieux enseignants, la note de vie scolaire n'est pas un élément de plus, ajouté au système de notation traditionnel. Selon moi, il s'agit peut-être même de la pièce maîtresse d'un dispositif appelé, s'il reçoit une application concrète, à modifier sensiblement le fonctionnement communicationnel des établissements d'enseignement.

J'ajoute que, pour avoir vécu de l'intérieur, les débats et controverses suscités localement par le projet et son application, je souhaiterais, par ma thèse, pouvoir apporter un éclairage aussi scientifique que possible à ceux, enseignants et autres, que j'ai vus relativement démunis par l'annonce d'une disposition qui, en somme, procède de deux injonctions contradictoires : d'une part, l'injonction d'obéissance ; d'autre part, l'injonction d'autonomie…

Concernant l'aspect scientifique je situe les retombées de ma thèse à deux niveaux : Grâce à ma recherche, j'aurai réalisé une étude transversale micro-macro sur un objet important pour le fonctionnement des établissements scolaires et l'organisation éducative en général.
Originale et réalisée dans une perspective interdisciplinaire, cette recherche pourra être utile aux experts et spécialistes du domaine, ainsi qu'aux acteurs de terrain. Du moins ferai-je tout ce qui est en mon pouvoir pour qu'elle leur soit utile.
À travers cette recherche, j'aurai mis à l'épreuve l'approche communicationnelle des changements organisationnels, qui constitue le domaine des Sciences de l'information et de la
Je vais vous exposer l'objet de mes travaux et investigations afin que vous compreniez mon domaine de recherche de manière plus explicite. Cependant, sachez que je vous contacte aujourd'hui parce que j'ai constitué de façon raisonnée un échantillon représentatif de 10 collèges

en France, selon des critères définis (géographique, socio démographique, classifier ZEP, ambition et réussite…), pour lesquels je souhaite mener des investigations approfondies pendant une année environ. J'aimerais donc solliciter votre consentement afin de pouvoir mobiliser l'ensemble de la communauté pédagogique de votre établissement et pouvoir vous interviewer selon les pré-dispositions que j'expose ensuite.

Tout d'abord, ma thèse s'intéresse à la Note de Vie Scolaire instituée dans les collèges de France à la rentrée scolaire 2006 par la volonté du ministre Fillon en réponse au sentiment général de dégradation du système scolaire. L'approche communicationnelle choisie devrait me permettre d'aborder cette question sous divers angles et de prendre en compte tant les aspects idéologiques, éducatifs, sociaux qu'institutionnels et organisationnels que pose l'introduction de cette démarche dans les collèges. Elle se situe dans un contexte délicat, au cœur d'une polémique entre le ministère, qui souhaite mettre en vigueur une solution rapide et concrète et les membres de la communauté éducative qui attendent une autre réponse ou qui trouve le processus trop rapide. Ainsi, si la Note de vie scolaire s'inscrit dans une démarche dite éducative, celle-ci semble en fait révélatrice de mouvements d'idées et d'actions complexes qui renvoient aussi bien à la question de la violence à l'école, qu'aux pressions que l'Europe exerce pour obtenir une adéquation du système éducatif français jugée trop singulier à certaines exigences européennes, ou encore à la question des valeurs et en particulier à celles de la République. Il est donc notable que les différents acteurs trouvent à travers une telle disposition matière à débattre et à polémiquer.

Ma thèse s'articule autour de deux points centraux :
En premier lieu, les transformations structurelles, organisationnelles et communicationnelles impulsées par la note de vie scolaire qui doit répondre à des prérogatives ministérielles nouvelles.
En second lieu, je souhaite m'intéresser aux questions de fond que suscite cette note que la communauté éducative et d'autres acteurs légitimes soulève aux vues de la polémique dont elle a fait l'objet.

- **Démarche méthodologique qui vous implique**

Si vous acceptez de répondre à ma sollicitation, ce dont par ailleurs je serais honorée, voilà ce que j'attendrais de votre participation dès la rentrée scolaire 2008/2009.

Tout d'abord je dois établir une monographie détaillée des établissements qui accepteront de faire partie de mon échantillon. Cela peut impliquer en fonction de vos possibilités et de votre acceptation, l'accès à des documents internes types aux établissements (projet d'établissements…) et un entretien préalable avec le chef d'établissement (sur les aspects techniques, structurels, institutionnels de la NVS) en vue de situer l'établissement d'un point de vue socio démographique, géographique, social…

En second lieu, il faudra que je m'entretienne individuellement avec quelques personnes représentatives de votre collège (chef d'établissement, CPE, professeurs principaux, enseignants, ASSED et élèves). Je pense que cela pourrait s'étaler sur une ou deux semaines maximum dans l'année. Eventuellement si cela est possible et réaliste du point de vue de l'ensemble de l'équipe, je trouverais pertinent d'effectuer un entretien collectif d'une heure avec plusieurs membres de l'équipe pédagogique afin de débattre sur la note de vie scolaire. (L'entretien sera à la fois technique sur la NVS et plus élargi sur les questions de fond). Je pourrais être amenée à contacter dans le cadre de l'avancement et de l'évolution de mon travail dans l'année le chef d'établissement pour un entretien supplémentaire.
Enfin, en dernier lieu, je souhaiterais, toujours dans la mesure du possible, être présente à un conseil

de classe dans votre collège dans l'année en tant qu'observatrice afin de déterminer quelle proportion prend la note de vie scolaire dans ce type de réunion parmi l'ensemble des acteurs présents.

- **Contribution possible pour l'établissement**

Je vous serais gréée de me répondre même si vous ne souhaitez pas participer à ce projet afin que je continue mes recherches. Dans le cas contraire, je m'engage officiellement à mener une étude sur votre terrain avec respect et dans la plus grande confidentialité des renseignements auxquels j'aurais accès. Il est bien évident, que je m'engage à conserver un anonymat strict et complet sur les noms et qualités des personnes interrogées et que je ferai tout mon possible pour vous restituer une synthèse des informations recueillies dans votre établissement ou plus globalement (à votre demande) sur des analyses plus larges et que la réunion collective que je vous propose peut prendre la forme d'un débat contribuant à la qualité d'une réflexion/bilan au sein de votre propre établissement.
Je reste évidemment joignable par mail ou par téléphone si vous souhaitez des renseignements complémentaires sur mon travail.

Sachez par ailleurs que cette démarche scientifique a déjà reçu l'approbation du collège Pi

Je vous remercie par avance pour votre collaboration
Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mon profond respect,

Léa PONTIER

# ANNEXE 6

## Guide d'entretien à destination des acteurs de la communauté éducative

**« Analyse communicationnelle de la note de vie scolaire : processus d'innovation pédagogique ou de réponse au malaise scolaire ? »**

*Cibles : communauté éducative (chefs d'établissement, CPE, enseignants, ASSED, élèves), syndicats (parents d'élèves et enseignants) et ministère (inspecteurs pédagogiques).*

Acteurs.....

Téléphone .....

Mail .....

Nom .....

Fonction .....

Date de l'interview .....

Enquêteur .....

Durée de
l'entretien :……

Cette thèse s'intéresse à la Note de Vie Scolaire instituée dans les collèges de France à la rentrée scolaire 2006 par la volonté du ministre Fillon en réponse au sentiment général de dégradation du système scolaire. L'approche communicationnelle choisie devrait me permettre d'aborder cette question sous divers angles et de prendre en compte tant les aspects idéologiques, éducatifs, sociaux qu'institutionnels et organisationnels que pose l'introduction de cette démarche dans les collèges. Elle se situe dans un contexte délicat, au cœur d'une polémique entre le ministère, qui souhaite mettre en vigueur une solution rapide et concrète et les membres de la communauté éducative qui attendent une autre réponse ou qui trouve le processus trop rapide. Ainsi, si la Note de vie scolaire s'inscrit dans une démarche dite éducative, celle-ci semble en fait révélatrice de mouvements d'idées et d'actions complexes qui renvoient aussi bien à la question de la violence à l'école, qu'aux pressions que l'Europe exerce pour obtenir une adéquation du système éducatif français jugée trop singulier à certaines exigences européennes, ou encore à la question des valeurs et en particulier à celles de la République. Il est donc notable que les différents acteurs trouvent à travers une telle disposition, matière à débattre et à polémiquer.

Cette étude s'inscrit dans le cadre de ma recherche en doctorat effectuée au Labsic, laboratoire rattaché à l'Université de Paris 13, spécialisé en sciences de l'information et de la Communication.
Dans ce cadre, je souhaiterais vous solliciter pour un entretien en face à face. Pourriez-vous m'accorder cet entretien prochainement à un moment de votre convenance, si possible dès la rentrée scolaire de septembre 2008/2009 ?

Les sujets que nous voudrions aborder avec vous sont :

Eléments du contexte

- Raisons pour lesquelles l'administration ministérielle a conçu, puis introduit et généralisé cette innovation
- Conditions dans lesquelles les enseignants et autres responsables en ont été informés et ont été chargés de la mettre en œuvre
- Quelle est la pace de la dimension communicationnelle pour la diffusion d'une telle innovation ?

Les traductions et représentations

- Manière dont cette décision, qui venait d'en haut, a été communiquée, appréciée, prise en charge, relayée, rejetée, retraduite par les différents acteurs concernés : Inspection, responsables administratifs, enseignants, élèves
- Les visées éducatives de cette innovation dite pédagogique et plus largement l'inscription de la mesure dans les débats de fond autour de la place de l'école et du système éducatif français (orientations, mesures et perspectives prises par le gouvernement pour le système éducatif français).

Les conséquences en termes de changement et de régulation

- Incidences que cette innovation semble avoir (ou pourrait avoir) sur le fonctionnement structurel, l'organisation des collèges et les communications au sein des collectifs d'enseignants.

Bien entendu, cet entretien sera traité de manière *confidentielle et anonyme*.

En échange de votre participation, nous vous proposons de vous envoyer le rapport de synthèse, une fois validé par nos enseignants.

*Pour vérifier l'exactitude des propos, vous pourrez vérifier auprès de nos enseignantes :*
*- Mme Yolande Combes*
*- Mr Michel Durampart*

Questions relatives aux interviews de la communauté éducative

**Perception générale**

-Que savez-vous de la NVS ?

-Comment avez-vous reçu, compris et appréhendé cette mesure (innovation) ?

- **Objectifs et conception de la démarche (chercher à comprendre les intentions, la dimension politique et conceptuelle du projet)**

-Pour endiguer les problèmes liés au climat social (vie à l'école), quelles initiatives étaient à l'œuvre avant la NVS ?
-Comment gériez-vous les risques, les difficultés liées au mode de fonctionnement dans les établissements scolaires avant l'introduction de la note ? (exemples concrets d'actions). La NVS est-elle un outil? (pression, sensibilisation?)

-La NVS peut-elle être efficace par rapport à l'objectif affiché (endiguer la dégradation du contexte

de vie collective à l'école) et à quelles conditions ?
Que pensez-vous de cet écart entre discours institutionnel et la réalité du terrain?
La NVS correspond-elle à un besoin?
Que pensez-vous de l'écart entre les objectifs affichés et son apport réel en tant que solution?

**Procédure et conduite de la démarche**

-En quoi un système de notation du comportement peut-il contribuer à pallier la violence à l'école ?
Intérêt d'une évaluation par la note? De quoi rend-elle compte?
Instaure-t-elle une forme de calculabilité des élèves? Des stratégies personnelles? (Bonus)

-Quelles visées éducatives représente pour vous cette note ?
-Dans quelle mesure la NVS peut s'inscrire dans une démarche dite « éducative » ?

-Quelles sont les contradictions dans l'exercice de votre travail qui peuvent expliquer la volonté de mettre en œuvre la NVS ?
Instruire/éduquer est-il en tension? Quelle pédagogie utilisez-vous? Plusieurs casquettes, de plus en plus de rôles sont imputés aux PP, comment gérer les problèmes autres que scolaires qui entrent à l'école?
-Percevez-vous des contradictions entre les tâches annexes administratives qui vous incombent en tant que PP et le suivi, l'accompagnement des élèves? (au détriment, en complémentarité de...)

-Quelle a été votre fonction dans l'application de cette nouvelle démarche? (Communauté ed)
-Quelles ont été vos actions dans l'application de cette nouvelle démarche ? (syndicats)
-Quelles ont été les incidences de la note sur votre travail, le travail de l'équipe éducative, sur la structure (bureaucratie vers plus de transversalité), l'organisation, la communication ?
Risque de monopole de l'information par les acteurs qui fixent note?
-Y'a-t-il eu concertation dans votre établissement pour introduire la NVS ? Comment s'organisent-elles?
-Des synergies locales se sont-elles crées entre l'équipe pédagogique?
-Y'a-t-il des changements en termes de systématisation, d'harmonisation des pratiques enseignantes (évaluation sur les mêmes critères)?
-Que pensez-vous de l'accès d'autres acteurs à l'évaluation (monopole de l'information, revalorisation des tâches)

**Représentations et positionnements des acteurs en situation**

-Comment percevez-vous la gestion autonome de la NVS pour chaque collège?
(injonction d'obéissance et d'autonomie)

-Comment définissez-vous la réaction globale de la communauté pédagogique dans votre établissement face à l'introduction et la mise en place de la démarche ? (communauté ed) (réactions, implications, et des attitudes concernant les autres acteurs (légitimes) impliqués : élèves, assistants d'éducation, parents d'élèves ?)
-Comment classeriez-vous les positions et actions des acteurs ?

-Comment (identifiez) définissez-vous la réaction globale de la communauté pédagogique face à l'introduction de la démarche ? (syndicats) (classification)

-Comment qualifieriez-vous votre rôle aujourd'hui ?

-Quelle est le rôle, les contraintes et les missions de l'école aujourd'hui ? Dans quelle logique s'inscrit-elle ? (transmission des savoirs ? éducation ?)

---

**Justification du choix d'interroger des membres de la communauté éducative**

Pour clore l'approfondissement de ce travail d'enquête au sein des établissements scolaires, je tiens à préciser l'apport des entretiens sur mon travail de recherche.

D'abord, l'intérêt de m'entretenir avec des membres représentatifs de la communauté pédagogique permet de recueillir un certain nombre de témoignages et positionnement à l'égard de la NVS mais pas seulement, à l'égard de leur supérieur hiérarchique aussi, le ministère et le gouvernement actuel. Il s'agissait autant de comprendre comment les acteurs allaient agir sous l'imposition d'une réforme qu'ils associent à une contrainte, de prendre en compte leurs manières de faire, leurs stratégies pour comprendre le cheminement de l'imposition que d'analyser les valeurs auxquelles la NVS répond.

Concernant les entretiens donc nous avons voulu comprendre les éléments de contexte à travers :
Les conditions dans lesquelles les enseignants et autres responsables ont été informés de la NVS et ont été chargés de la mettre en œuvre
La place de la dimension communicationnelle pour la diffusion d'une telle innovation.

Des traductions et représentations à travers :
La manière dont cette décision, qui venait d'en haut, a été communiquée, appréciée, prise en charge, relayée, rejetée, retraduite par les différents acteurs concernés : Inspection, responsables administratifs, enseignants, élèves
Les visées éducatives de cette innovation dite pédagogique et plus largement l'inscription de la mesure dans les débats de fond autour de la place de l'école et du système éducatif français (orientations, mesures et perspectives prises par le gouvernement pour le système éducatif français).

Enfin, des conséquences en termes de changement et de régulation à travers :
Les Incidences que cette innovation semble avoir (ou pourrait avoir) sur le fonctionnement structurel, l'organisation des collèges et les communications au sein des collectifs d'enseignants.

# ANNEXE 7

## Justification du choix des autres acteurs interviewés (syndicats, inspecteurs, chercheurs)

Si notre recherche scientifique se devait d'analyser entre autres la mise en place de la Note de vie scolaire dans les collèges, elle ne pouvait toutefois se contenter de ne recueillir que les seuls avis et perception de la communauté pédagogique. D'abord parce que cette communauté a unanimement rejeté cette disposition, ensuite parce que ce qui nous intéresse est de comprendre et de mettre en évidence les divergences de perceptions entre l'ensemble des acteurs qui ont participé à la Note de vie scolaire, des concepteurs, jusqu'aux évaluateurs.
Ainsi, nous avons trouvé pertinent d'interroger les syndicats, qui constituent un contre-pouvoir fort et surtout qui persévèrent dans la lutte pour abroger la loi sur la NVS. Les inspecteurs vie scolaire qui nous ont éclairé sur les raisons et légitimation de la Note de vie scolaire. Enfin les chercheurs en tant que professionnels qui nous ont permis de prendre du recul sur les thèmes périphériques qui suscitent le débat sur cette note, sur la méthodologie à adopter, sur des éléments à prendre en considération.

- Les syndicats :

L'intérêt de recueillir les avis et positionnement des syndicats est évident. D'une part, les syndicats travaillent en collaboration avec le ministère et figurent parmi les premiers acteurs à être informés des réformes en vigueur. Lorsque nous avons commencé à travailler sur la NVS, nous nous sommes aperçue que sur Internet par exemple, après les informations officielles du ministère, seuls les syndicats abordaient le débat sur la NVS de manière assez virulente. Ils mettaient à disposition des informations permettant de comprendre les dérives auxquelles elle faisait appelle, des moyens de lutte aussi. Les syndicats étaient d'autant plus radiaux que le ministère lui-même avait voté contre le projet de réforme dans l'instance de consultation.

Les syndicats ont d'emblée accepté de nous accorder un entretien suite à notre prise de contact par téléphone ou par mail. En effet, ils étaient plutôt rassurés de voir qu'ils n'étaient pas les seuls à se questionner sur la NVS. Ils ont expliqué que les moyens de lutte pour la NVS étaient limités, notamment parce que les réformes se succèdent, attisent le débat et que la NVS apparaît aujourd'hui comme secondaire tant les équipes éducatives se sont désolidarisés de la lutte voir même résignés. Eux-mêmes reconnaissent de fait que la NVS fait de moins en moins partie de leurs priorités face à d'autres réformes plus menaçantes.

Nous avons donc choisi d'interroger deux délégués syndicaux appartenant à deux confédérations différentes. D'abord, une déléguée du SNES, prof d'EPS et l'entretien avec un syndicat prof d'EPS est d'autant plus intéressant que la discipline intègre largement l'attitude des élèves dans la notation, de fait, ils ne comprennent pas quel est l'intérêt de cette note dans cette discipline qu'ils ont déjà le sentiment d'évaluer alors que le gouvernement la fait passer pour une innovation pédagogique.

Le SNEP possède un siège national, aux 76-78 rues des Rondeaux PARIS 20ème, avec 6 secrétaires salariées, 12 secrétaires et 28 responsables nationaux
Un bulletin d'information hebdomadaire adressé à tous les syndiqués
Des publications spécifiques par secteur particulier (Enseignement supérieur / CPD, Sport, Agriculture, Retraités, etc…)

Un site Internet très convivial et particulièrement apprécié (plus de 600 000 visiteurs en 07/08).
Une politique de stages d'information et de formation syndicale, organisés depuis 1994, ouverts à tous les collègues (syndiqués ou non) : en 2007/2008, le SNEP a organisé 171 stages, pour un volume de 3769 journées – stagiaires, correspondant à plus de 2900 collègues.
Le SNEP, syndicat disciplinaire, a vu le jour en décembre 1944. Son action a toujours pris en compte, de manière indissociable, la défense et la promotion de la discipline ainsi que la défense des personnels. Depuis sa création, il a impulsé et organisé toutes les luttes de la profession qui jalonnent l'histoire de l'enseignement de l'EPS, du sport scolaire et universitaire: batailles pour la reconnaissance de la discipline au sein du système éducatif, pour son intégration à l'Education Nationale, son intégration universitaire, pour la défense et le développement du sport scolaire et universitaire, contre les tentatives répétées de dénaturation, de marginalisation, de déscolarisation

Ensuite nous sommes allés à la rencontre d'un membre de la FCPE. Cette fédération est très différente du SNEP, entre autre parce qu'on est membre au FCPE uniquement quand leurs enfants sont scolarisés. On ne peut faire au FCPE le combat de toute une vie, on se bat pour les enfants des autres aussi, des générations à venir et cela change la vision de l'engagement. La carrière est limitée dans le temps. Cela apporte aussi une vision différente de la lutte. Le constat reste cependant le même au bout de ces deux entretiens. La NVS est reléguée au rang de problème secondaire, qu'il ne s'agit pas pour autant d'oublier mais dont le combat s'amenuise.

La FCPE est la première fédération de parents d'élèves. Elle est présente dans la plupart des établissements où elle participe à la vie scolaire pour défendre l'intérêt des enfants et représenter les parents. La FCPE est une force de proposition et d'action.
La FCPE compte aujourd'hui :
300 000 adhérents,
65 000 parents d'élèves élus aux conseils d'école et aux conseils d'administration,
10 000 conseils locaux
100 associations départementales et extra-métropolitaines et des représentants dans les établissements français à l'étranger.

Fondée en 1947, la Fédération des conseils de parents d'élèves est reconnue d'utilité publique dès 1951 et agréée mouvement d'éducation populaire en 1982.
Au total, 1 600 000 familles ont voté pour la FCPE aux dernières élections.

Chaque entretien a duré environ 1H30 et m'a donné la possibilité de comprendre que les syndicats représentent l'unique forme de lutte encore présente aujourd'hui pour combattre la NVS.
Leurs sites Internet expliquent leur vision de la NVS et au-delà son impact sur les élèves. Il s'agit d'insister sur les valeurs symboliques auxquelles elle renvoie mais aussi de rendre compte des aspects discriminants qu'elle révèle. Les reproches émis sur ce projet de loi apportent un regard différent de celui de la communauté pédagogique. En effet, les syndicats s'insurgent contre une note qui dessert les élèves et qui vise à faire comprendre qu'au-delà de situer l'élève dans la norme, la NVS a des incidences et terme de traçabilité et d'éviction du système. De fait ils abordent davantage les conséquences de la NVS sur le travail des enseignants et sur la manière dont les élèves envisagent cette note. Or, la communauté pédagogique, au cours des entretiens parlera davantage des conséquences qui concernent leur travail, des valeurs anti pédagogiques ou anti démocratiques qui la rendent illégitime et surtout de ses fondements. L'approche n'est donc pas la même d'où l'intérêt de rendre compte de témoignages diversifiés auprès d'acteurs qui participent de près à la vie de l'établissement.

- Le corps d'inspection

Certains témoignages de la communauté éducative laissent à penser que la NVS, si elle est mise en place suite à la crise des banlieues dans un contexte d'urgence, devait avoir fait l'objet de discussions bien avant sa mise en place. En effet, certains CPE m'ont dit qu'ils l'avaient étudié lors de la préparation de concours une dizaine d'années avant sa mise en vigueur. D'autres part, la NVS s'inscrit dans une tendance de recherche de la mesure et de la performance soutenue dans le cadre de la communauté européenne.
L'intérêt d'aller recueillir des témoignages de concepteurs de la démarche vise entre autre à tenter de comprendre les raisons bien entendue mais aussi la légitimité de cette note. Elle s'inscrit dans un socle commun dont on parle beaucoup, dans une logique de compétences à détenir, dans un souci de mesure aussi mais n'est-elle pas également une loi de circonstance? Le titre de notre thèse « l'analyse communicationnelle de la NVS : innovation pédagogique ou de régulation des mutations scolaires » est révélateur de ce que nous cherchons à analyser en interrogeant des inspecteurs vie scolaire, qui réalisent les rapports sur sa mise en place, qui assistent simplement la mise en place sur le terrain et aident les équipes éducative à l'édification de projets. Il me semble à cet égard évident que seuls les concepteurs sont en mesure de nous apporter des informations sur la légitimité de la note mais aussi sur son inscription dans une forme de régulation du système éducatif.
Seul ce type d'entretien peut mettre en exergue les différences de raisonnement, le gouvernement agit pour la nation, l'établissement pour les élèves, l'échelle n'est pas la même. Les divergences aussi de positionnements, d'objectifs, d'enjeux pourront être saisis. En fait, au sein même de l'institution ministérielle, il y avait débat sur cette NVS ce qui est intéressant à relever car c'est le gouvernement qui a fait passer la réforme en force et nous pensons que le contexte international a eu une influence sans précédent pour cette réforme. Nous cherchons à dépasser la NVS pour apporter des réponses différentes. La communauté éducative autant que les syndicats stipulent et postulent sur les raisons de sa mise en place mais aucun des acteurs ne comprend réellement le sens des réformes actuelles tant elles vont à l'encontre parfois du sens premier de leur métier et de l'intérêt même des élèves, pourtant au centre du système.

Nous avons interrogé un inspecteur vie scolaire, un doyen de l'éducation ainsi que le rédacteur du rapport Herbeuval, rapport qui fixe le bilan de la NVS un trimestre après sa mise en place.

L'IGEN met chaque année en œuvre un programme de travail fixé par le ministre.
Le groupe Etablissements et Vie scolaire intervient dans les écoles, les collèges, il les méthodes pédagogiques, les procédures et les moyens mis en œuvre ; participe au contrôle des personnels, coordonne dans les académies, l'action de tous les corps d'inspection à compétence pédagogique. Elle remet au ministre, conformément à la loi de 1989, un rapport annuel, élaboré conjointement avec l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (I.G.A.E.N.R.) et publié à la Documentation française.

Nous avons donc cherché à comprendre :

Le sens de la réforme d'abord à travers les raisons de sa légitimité. En effet, pourquoi avoir arrêté la Note de bonne conduite pour aujourd'hui mettre en vigueur une note qui en somme procède aux mêmes prescriptions.
Quelle est l'influence du cadre européen?
Que cherche-t-on à évaluer à travers une note de comportement si les critères sont définis localement?
Quelle est l'influence du contexte? (crise de l'autorité, problème de discipline, de violence scolaire...)
Mais aussi la tendance gouvernementale à imposer une réforme dont le cadre reste floue et dont les

acteurs doivent inventer ses modalités.
Les raisons pour lesquelles l'administration ministérielle a conçu, puis introduit et généralisé cette innovation.
Les visées éducatives de cette innovation dite pédagogique et plus largement l'inscription de la mesure dans les débats de fond autour de la place de l'école et du système éducatif français (orientations, mesures et perspectives prises par le gouvernement pour le système éducatif français)
Les Incidences que cette innovation semble avoir (ou pourrait avoir) sur le fonctionnement structurel, l'organisation des collèges et les communications au sein des collectifs d'enseignants.

L'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) est un corps placé, depuis sa création en 1802, sous l'autorité directe du ministre et exerce auprès de lui des fonctions d'expertise, d'encadrement et d'évaluation en formulant à son intention des avis et des propositions concernant la politique éducative. Elle compte à ce jour 159 inspecteurs généraux

- Les chercheurs

Qu'il s'agisse des entretiens de la communauté éducative, des syndicats ou du ministère, tous ont une action et une responsabilité autour de la NVS. Cela étant l'ensemble de ces individus étant acteurs de cette situation, les entretiens révèlent des positionnements très différents concernant l'application de la réforme et manquent de recul.
Ainsi, l'usage des théories de la sociologie et de la communication vont nous permettre d'analyser et de comprendre pourquoi la réforme suscite tel type de comportement chez les acteurs. Ce que des entretiens avec des professionnels chercheurs permettent de recueillir est de l'ordre de l'analyse, d'une forme de recul sur la disposition que les individus acteurs du changement ne sont pas toujours dans la possibilité d'apporter et d'exercer.
Aussi, la note de vie scolaire est entrée en vigueur il y a seulement 6 ans, elle n'a pas encore fait l'objet de recherches approfondies par manque de recul d'où l'intérêt de mener des travaux d'investigations qui ne trouvent de réponses que par rapport à ce que nous avons étudié.
L'intérêt principal de ces travaux est de déceler comment les acteurs s'approprient la démarche de changement et de percevoir comment elle est conçue et appliquée d'un point de vue communicationnel et organisationnel.
Seuls les chercheurs pourront nous éclairer sur les agissements du ministère dont la démarche est inscrite dans une tendance internationale de normalisation des systèmes éducatifs, il est donc intéressant d'échanger sur ce qui touche à :

la singularité de notre système éducatif à tendance bureaucratique face aux évolutions structurelles.
aux débats sur le rôle de l'école
au contexte politique et social actuel
l'industrialisation du système
aux normes d'évaluation
aux compétences
aux identités professionnelles
aux valeurs républicaines
aux agissements du gouvernement
aux stratégies des acteurs face au cheminement de l'imposition de la démarche
aux injonctions paradoxales qui entourent le projet de réforme
aux représentations
aux volontés de régulations scolaires...

Voici l'ensemble des thèmes abordés avec les chercheurs en fonction de leurs spécificités et domaines de compétences.

Trois chercheurs ont été interrogés :

**Romuald Normand**
Maître de conférences, Agrégé de sciences sociales et maître de conférences en sociologie, Romuald Normand a soutenu sa thèse de doctorat en 2001 à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales sous la direction de Laurent Thévenot avec le titre : « L'école normale : disciplines, pédagogies et politique ».

Ce premier travail l'a conduit à s'intéresser à la place occupée par l'évaluation des élèves dans le maintien d'un cadre fonctionnel et standardisé équipant la pédagogie de l'école républicaine, soucieuse d'une égalité de traitement. A partir de la coordination de travaux sur la diffusion et l'usage des évaluations nationales en CE2 et en 6e, il s'est attaché à saisir les différentes postures de l'évaluation adoptées dans leur classe par les enseignants de mathématiques. Cette investigation empirique s'est doublée d'une enquête de plus large portée sur la place et les fonctions de l'évaluation dans les dispositifs et les politiques de formation professionnelle. Attentif à saisir les transformations des cadres de l'évaluation imposées par une politique européenne de la formation tout au long de la vie, Romuald Normand s'est ensuite consacré à la mise en évidence d'une nouvelle architecture des systèmes éducatifs au niveau européen et aux nouvelles formes de coordination par la qualité qui émergeaient dans le cadre de territoires décentralisés. Ces intérêts se sont déplacés à l'analyse du management par la qualité des établissements scolaires, à la création de réseaux de qualité dans l'enseignement supérieur, et aux nouveaux standards de qualité de l'orientation tout au long de la vie.

**Jean Louis Derouet**
Sociologue, Professeur des universités, le Groupe d'études sociologiques a été fondé par Jean-Louis Derouet à 1'Institut National de Recherche Pédagogique. Il rassemble des universitaires et des enseignants du premier et du second degré associés aux recherches de l'INRP Son travail se fonde sur une théorie des logiques d'action politique en éducation, inspirée des travaux de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot. Il a abouti à la construction d'un observatoire de la manière dont les acteurs de l'éducation agencent ces différentes logiques et construisent des compromis.

J. L Derouet repère trois boîtes noires :
- l'égalité des chances
- le travail de la culture critique et la multiplication des principes de justice
- l'école dans un univers à principes de justifications multiples :

D'où d'autres recherches de sources de légitimités : communauté, entreprise, marché...Sur l'évaluation " Pour être valable, une évaluation scolaire doit reposer sur des critères justes, des savoirs légitimes et être mise en oeuvre dans des conditions de relation entre l'examinateur et le candidat qui correspondent aux relations normales entre les maîtres et les élèves. C'est donc le moment fondamental, sur lequel se fixe le travail de dénonciation. Celui-ci se concentre souvent sur la justesse du dispositif de l'épreuve. Il s'agit de vérifier que la situation est suffisamment épurée pour que ce que l'on y mesure corresponde bien à la définition légitime de la grandeur, que seuls interviennent les éléments pertinents à cette définition... Quand pourra-t-on dire que ce travail est achevé ? Une grande partie de la dénonciation -- et de l'épuration – de l'épreuve scolaire se résume en un approfondissement permanent de cette question. " (pp. 83-84)

**Daniel Verba**
Sociologue, Maître de conférences en sociologie, Directeur de l'IUT de Bobigny (Université Paris 13)
Après une thèse d'anthropologie sous la direction de Jean Rouch, Daniel Verba a consacré l'essentiel de ses travaux aux politiques socio-éducatives et aux professions sociales. Il prépare actuellement une thèse d'habilitation sur le thème : "Sociologie et intervention sociale".

L'ensemble de ces entretiens nous permettra de recueillir l'assentiment de l'ensemble des professionnels acteurs participants et non participants qui gravitent autour de la réforme. Qu'il s'agisse des concepteurs, des évaluateurs eux même, de ce qui ont relayé l'information jusqu'à ceux qui peuvent interpréter les actions stratégiques de ces acteurs tous ont une légitimité à faire partie de notre échantillon.

# ANNEXE 8

## Prise de contact, lettre type à l'attention des inspecteurs

**Pour les inspecteurs vie scolaire**

Objet : Requête pour conduire une démarche d'expérimentation dans le cadre d'une thèse sur la note de vie scolaire.

Madame, Monsieur

Je me permets de vous contacter par mail car je suis actuellement étudiante doctorante pour le Laboratoire des Sciences de l'Information et de la Communication situé à la Maison des Sciences de l'homme en Seine Saint Denis en Sciences de l'information et de la Communication sur le site de Paris XIII.

- **Légitimation de mon travail de recherche**

Il se trouve que je dispose d'une expérience de trois ans d'assistante d'éducation, acquise parallèlement à mes études. L'avantage dont j'espère pouvoir me prévaloir tient à la motivation qui m'anime : pour avoir suivi de près, et avoir été associée à la mise en œuvre de la décision ministérielle dans l'établissement que je connais, je suis extrêmement désireuse, aujourd'hui, d'analyser ses enjeux et incidences. En outre, j'ai effectué un travail expérimental sur 12 collèges en France et recueilli plus d'une centaine d'entretiens de la communauté pédagogique dans lesquels j'ai pris connaissance de la mise en application locale de la Note de Vie Scolaire. De fait, contrairement à une idée largement reçue, notamment dans les milieux enseignants, la note de vie scolaire n'est pas un élément de plus, ajouté au système de notation traditionnel. Selon moi, il s'agit peut-être même de la pièce maîtresse d'un dispositif appelé, s'il reçoit une application concrète, à modifier sensiblement le fonctionnement communicationnel des établissements d'enseignement.

J'ajoute que, pour avoir vécu de l'intérieur, les débats et controverses suscités localement par le projet et son application, je souhaiterais, par ma thèse, pouvoir apporter un éclairage aussi scientifique que possible à ceux, enseignants et autres, que j'ai vus relativement démunis par l'annonce d'une disposition qui, en somme, procède de deux injonctions contradictoires : d'une part, l'injonction d'obéissance ; d'autre part, l'injonction d'autonomie…

Concernant l'aspect scientifique je situe les retombées de ma thèse à deux niveaux : Grâce à ma recherche, j'aurai réalisé une étude transversale micro-macro sur un objet important pour le fonctionnement des établissements scolaires et l'organisation éducative en général.
Originale et réalisée dans une perspective interdisciplinaire, cette recherche pourra être utile aux experts et spécialistes du domaine, ainsi qu'aux acteurs de terrain. Du moins ferai-je tout ce qui est en mon pouvoir pour qu'elle leur soit utile.
À travers cette recherche, j'aurai mis à l'épreuve l'approche communicationnelle des changements organisationnels, qui constitue le domaine des Sciences de l'information et de la communication où je compte me spécialiser. J'aurai aussi, je le souhaite, contribué à éclairer certains aspects des industries éducatives.

- **Délimitation du travail scientifique**

Je vais vous exposer l'objet de mes travaux et investigations afin que vous compreniez mon domaine de recherche de manière plus explicite. Cependant, sachez que je vous contacte aujourd'hui parce que j'ai mené un travail d'expérimentation basé entre autres sur la constitution d'un échantillon représentatif de 12 collèges en France (ZEP, public, privé, ambition et réussite...), que j'ai observé durant une semaine chacun et pour lesquels j'ai interrogé environ 8 acteurs appartenant à la communauté éducative pour chaque établissement, soit au total, près de 100 interviews, mais également sur l'entretien d'acteurs légitimes concernant mon sujet dont vous faites partis en qualité de spécialistes reconnus et concepteurs, évaluateurs de la démarche…. J'aimerais donc solliciter votre consentement et votre collaboration sur ce sujet qui touche à vos professions respectives et qui me permettrait d'analyser plus en profondeur les nombreuses interrogations suscitées par ma thèse que seuls de vrais professionnels tels que vous sont en mesure de m'apporter.

Tout d'abord, ma thèse s'intéresse à la Note de Vie Scolaire instituée dans les collèges de France à la rentrée scolaire 2006 par la volonté du ministre Fillon en réponse au sentiment général de dégradation du système scolaire. L'approche communicationnelle choisie devrait me permettre d'aborder cette question sous divers angles et de prendre en compte tant les aspects idéologiques, éducatifs, sociaux qu'institutionnels et organisationnels que pose l'introduction de cette démarche dans les collèges. Elle se situe dans un contexte délicat, au cœur d'une polémique entre le ministère, qui souhaite mettre en vigueur une solution rapide et concrète et les membres de la communauté éducative qui attendent une autre réponse ou qui trouve le processus trop rapide. Ainsi, si la Note de vie scolaire s'inscrit dans une démarche dite éducative, celle-ci semble en fait révélatrice de mouvements d'idées et d'actions complexes qui renvoient aussi bien à la question de la violence à l'école, qu'aux pressions que l'Europe exerce pour obtenir une adéquation du système éducatif français jugée trop singulier à certaines exigences européennes, ou encore à la question des valeurs et en particulier à celles de la République. Il est donc notable que les différents acteurs trouvent à travers une telle disposition matière à débattre et à polémiquer.

Ma thèse s'articule autour de deux points centraux :
En premier lieu, les transformations structurelles, organisationnelles et communicationnelles impulsées par la note de vie scolaire qui doit répondre à des prérogatives ministérielles nouvelles.
En second lieu, je souhaite m'intéresser aux questions de fond que suscite cette note que la communauté éducative et d'autres acteurs légitimes soulèvent aux vues de la polémique dont elle a fait l'objet.

- **Démarche méthodologique qui vous implique**

Si vous acceptez de prendre part à ma recherche, ce dont par ailleurs je serais honorée, voilà ce que j'attendrais de votre participation à compter du mois de septembre 2009.

En premier lieu, je souhaite vous solliciter pour me recommander des ouvrages ou rapports pertinents qui pourraient davantage éclairer mes recherches tant sur l'aspect structurels, l'aspect technique que sur les questions de fond suscitées par la note de vie scolaire (évaluation, statut, uniformisation des systèmes éducatifs, normalisation...)

En second lieu, dans la mesure du possible et selon vos disponibilités, il faudrait que je m'entretienne individuellement avec un concepteur et un évaluateur de la note de vie scolaire dans le cadre d'un entretien semi-directif dont j'aurai au préalable définis les questions dont certaines figurent ci-dessus mais qui peuvent évoluer en fonction de la tournure de l'entretien et de vos

spécialités respectives.

- **Contribution possible pour vos recherches**

Je vous serais gréée de me répondre même si vous ne souhaitez pas participer à ce projet afin que je continue mes recherches. Dans le cas contraire, je m'engage officiellement à mener une étude sur votre terrain avec respect et dans la plus grande confidentialité des renseignements auxquels j'aurais accès. Il est bien évident, que je ferai tout mon possible pour vous restituer une synthèse des informations recueillies ou plus globalement (à votre demande) sur des analyses plus larges.

Je reste évidemment joignable par mail ou par téléphone si vous souhaitez des renseignements complémentaires sur mon travail.

Je vous remercie par avance pour votre collaboration
Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mon profond respect,

Léa PONTIER

# ANNEXE 9

## Grille d'entretien personnalisé des inspecteurs

**« Analyse communicationnelle de la note de vie scolaire : processus d'innovation pédagogique ou de régulations des mutations scolaires »**

*Cibles : inspection*

Acteur ou
institution.....

Téléphone .....

Mail .....

Nom .....

Fonction .....

Date de l'interview .....

Enquêteur .....

Durée de
l'entretien :……
…….

Actuellement, nous menons une étude sur la Note de Vie Scolaire instituée dans les collèges de France à la rentrée scolaire 2006 par la volonté du ministre Fillon en réponse à la crise des banlieues de novembre 2005. L'approche communicationnelle choisie devrait me permettre d'aborder cette question sous divers angles et de prendre en compte tant les aspects idéologiques, éducatifs, sociaux qu'institutionnels et organisationnels que pose l'introduction de cette note dans les collèges. Au cœur d'une polémique entre le ministère, qui souhaite mettre en vigueur une solution rapide et concrète et les membres de la communauté éducative, qui dénonce l'aspect anti-démocratique de ce processus, cette note suscite nombres de questions laissées dans l'ombre. Ainsi, si la Note de vie scolaire s'inscrit dans une démarche dite éducative, celle-ci semble en fait révélatrice de mouvements d'idées et d'actions complexes qui renvoient aussi bien à la question de la violence à l'école, qu'aux pressions que l'Europe exerce pour obtenir une adéquation du système éducatif français jugée trop singulier à certaines exigences européennes, ou encore à la question des valeurs et en particulier à celles de la République, les différents acteurs trouvant à travers une telle disposition sujet à débat.

Cette étude s'inscrit dans le cadre de ma recherche en doctorat effectuée au Labsic, laboratoire rattaché à l'Université de Paris 13 spécialisé en sciences de l'information et de la Communication.
Dans ce cadre, je souhaiterais vous solliciter pour un entretien en face à face. Pourriez-vous m'accorder cet entretien prochainement à un moment de votre convenance, si possible dès la rentrée scolaire de septembre 2009/2010 ?

Les sujets que nous voudrions aborder avec vous sont :

-raisons pour lesquelles l'administration ministérielle a conçu, puis introduit et généralisé cette innovation ?
-manière dont cette innovation décidée au niveau du ministère, a été appréciée prise en charge, relayée et, plus souvent, rejetée par les différents acteurs concernés : inspection, responsables administratifs, enseignants, élèves…
- conditions dans lesquelles les enseignants et autres responsables en ont été informés et ont été chargés de la mettre en œuvre incidences que cette innovation semble avoir sur le fonctionnement structurel, l'organisation des collèges et les communications au sein des collectifs d'enseignants
- les visées éducatives de cette innovation dite pédagogique et plus largement l'inscription de la mesure dans les débats de fond autour de la place de l'école et du système éducatif français (orientations, mesures et perspectives prises par le gouvernement pour le système éducatif français, évaluation...).

Bien entendu, cet entretien sera traité de manière *confidentielle et anonyme*.

En échange de votre participation, nous vous proposons de vous envoyer le rapport de synthèse, une fois validé par nos enseignants.

*Pour vérifier l'exactitude des propos, vous pourrez vérifier auprès de nos enseignantes :*
- *Mme Yolande Combes*
- *Mr Michel Durampart*

*Questions personnalisées relatives aux interviews des corps d'inspection*

**Questions sur l'évaluation de la NVS**

L'objectif principal mis en avant par le gouvernement dans le cadre de cette disposition consiste à « valoriser les attitudes positives des élèves et favoriser l'apprentissage de la civilité » dans un contexte où les faits de violence scolaire sont fortement médiatisés. Elle provient d'une directive gouvernementale imposée qui n'a pas fait l'objet de concertation et qui ne provient pas d'une demande enseignante.
Elle s'inscrit par ailleurs dans le socle 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences à savoir «sociales et civiques» et «autonomie et initiative».

**Comment avez-vous reçu, compris et appréhendé cette innovation ?** (En sachant que l'organisme consultatif du ministère avait voté contre ce projet de loi)

**Comment la qualifiez-vous?** (innovation, indicateur, outil...)
**Dans quel contexte s'inscrit-elle?** (crise des banlieues, SCCC, défi contre l'absentéisme?)

**D'où part la NVS?**
**Des compétences clés européennes, du socle commun?**
**Pourquoi avoir choisi d'intégrer la NVS dans la prise en compte du DNB?** (faciliter l'application?)

**La NVS peut-elle être efficace par rapport à l'objectif affiché et à quelles conditions ?**

**Quel constat, quels éléments d'analyse sur l'augmentation de la violence, des risques, des fractures dans les collèges, vous ont conduit à décider ou contribuer à la mise en œuvre d'une telle démarche ?**

**Questions sur la mise en place du dispositif**

Le rapport Herbeuval, s'il rend légitime la mise en vigueur de la disposition, reconnaît des difficultés dans sa mise en place de la NVS.

**Comment la communauté éducative a-t-elle été informée de la disposition? (BO, inspections, réunions?)**

**Comment analysez-vous la réaction globale de la communauté pédagogique face à l'introduction de la démarche et qu'en avez-vous compris ? Sur quels retours vous basez-vous ?**

**Quel cadre et exigences avez-vous imposé pour que l'évaluation se mette en place?**

**Êtes-vous satisfaits de la mise en application dans les collèges?** (comment la qualifieriez-vous?)

Le BO définit 3 items généraux pour la prise en compte de cette évaluation : l'assiduité et la ponctualité, la prise en compte du comportement et l'engagement citoyen comme Bonus.

**Pour quelles raisons le gouvernement a-t-il fait le choix de laisser les acteurs libres d'inventer les modalités d'évaluation?** (spécificité des collèges)

**Quelles peuvent être les conséquences du manque d'uniformisation et d'harmonisation des critères d'évaluation d'un collège à l'autre alors que la Loi est nationale?**

**Comment concilier l'usage du Règlement intérieur et la NVS?** (double peine)

**Questions sur les enjeux de la NVS**

Dans les textes en vigueur, la NVS vise, comme nous l'avons vu à « valoriser les attitudes positives des élèves et favoriser l'apprentissage de la civilité ». En outre, cette note tente donc de traduire sous forme chiffrée la conformité des élèves aux exigences scolaires : l'objectif étant que les élèves apprennent leur « métier d'élève ».

**Pourriez-vous nous expliquer en quoi la NVS permet de rendre compte de la citoyenneté des élèves? En quoi est-elle valorisante pour les élèves?**

**Cette mesure du comportement qui vise à rendre les élèves conformes aux exigences scolaires suit elle la tendance de l'entrée des systèmes éducatifs dans la compétition internationale qui accorde une priorité à la notion de compétences?**
**La NVS doit elle et peut-elle permettre de détecter les cas perturbateurs?**
**Des moyens sont-ils mis en place pour assurer un suivi individualisé et une détection de la nature des problèmes de comportement des élèves?**

**Questions sur la tension entre instruire et éduquer**

C'est un vieux débat qui se poursuit et la conduite de mes entretiens dans les collèges révèle que certains enseignants ont le sentiment de faire davantage de discipline et de savoir-vivre que de la transmission des acquis, d'où les tensions relevées entre 2 missions qui sont perçues mais ne sont pas vécues comme complémentaires en situation : instruire et éduquer. L'approche éducative est généralement qualifiée comme handicapante par une majorité d'enseignant et de CPE.

**Ou en est cette tension aujourd'hui?**
**Quelles mesures en vigueur visent à répondre à cette problématique?**

On aurait tendance à penser qu'on souhaite revenir sur la notion « d'élève au centre du système » pour se recentrer sur les savoirs malgré l'importance de la part éducative dénoncée par la communauté éducative, mais avec la notion de compétence qui émerge (SCCC), les priorités gouvernementales deviennent plus complexes à saisir.

**Quelle est la priorité aujourd'hui dans le système éducatif français, le métier d'élève, les savoirs, les compétences?**

**La NVS peut-elle devenir une mesure du capital social (capacité à intégrer des normes sociales et à s'y conformer et à intégrer des normes du monde du travail)? Cette question correspond-t-elle à la volonté du gouvernement?**
**La NVS est-elle une forme d'apprentissage pour encourager les élèves à être en conformité avec les besoins de la société?**

**La communauté éducative, qui soulève le manque d'objectivité de la NVS, est-elle suffisamment préparée à l'évaluation des savoirs être?** (moins évidente que les acquis)

L'école étant de plus en plus sociétale, les enseignants ont parfois le sentiment de se décentrer de leur mission principale, celle de transmission des savoirs. De plus, ils évoquent une politique budgétaire qui vise l'économie (réduction des coûts) et perturbe l'implication de l'équipe sur le terrain (esprit plus individuel) et le sentiment de soutien vis à vis de l'Etat.

**Comment percevez-vous ce sentiment?**

**Questions sur l'influence des directives européennes**

On connaît l'influence des directives européennes sur notre système éducatif (OCDE, LOLF, commissions, MOC) qui visent à la convergence des systèmes éducatifs européens, d'autant que notre système éducatif est qualifié d'exception française (L. Demailly, R.Normand),
Aujourd'hui, la qualité de la main d'œuvre constitue un atout dans la compétition internationale. On passe de la notion de qualification à celle de compétences (transversales) avec les savoirs au centre qui légitiment la notion de formation tout au long de la vie, la société de la connaissance.

**Comment la France s'est-elle rappropriée et a-t-elle retraduit les standards de compétences exigés par les commissions européennes pour être en conformité avec les problématiques nationales?**

**Comment procédez-vous, qui se charge d'interpréter et d'adapter le cadre international à notre modèle?**

Les enquêtes menées révèlent très peu d'informations quant à l'utilisation de cette note au niveau national, quant à son extension possible au niveau international et quant aux enjeux gouvernementaux réels. Pourrait-on penser qu'il pourrait à long terme y avoir une finalité plus large de la NVS que celle d'une note de comportement locale et nationale.

**Pourrait-elle devenir un indicateur de mesure à des fins comparatives?** (mesure de la citoyenneté)

**Questions sur les mutations structurelles impliquées par la NVS**

**La mise en place de la NVS dans les collèges s'est-elle déroulée comme le ministère l'avait envisagé?**
**Y'a-t-il eu des délégations particulières, que savez-vous de ce qui se passe sur le terrain?**
**Y'a-t-il des dysfonctionnements? Des contrôles? Par quels acteurs?**
**Des évolutions sont-elles envisagées chaque année, comment procédez-vous?**

A travers des réformes comme la NVS, on assiste à de nouvelles formes de prérogatives ministérielles qui encouragent une forme de concertation et de collectivisation du travail pour inscrire l'évaluation du comportement de l'élève dans un souci de justice, de justesse et d'objectivité. Or, les enseignants ne sont pas toujours habitués à cette collaboration étant donnée l'individualisme de leur métier. Les perceptions du métier ainsi que les exigences relatives aux questions de disciplines et à chacun des enseignants, sont très personnelles.

Dans un article intitulé prévention de la violence : les réponses du système éducatif français, un rapport gouvernementale « rappelle que « le CESC doit s'appuyer sur un diagnostic précis à partir des difficultés propres à chaque établissement. »Il considère qu'il lui appartient d' « inventer de nouveaux cadres de concertation et de travail en commun notamment avec les collectivités locales, les bassins de formation et les familles. » l'auteur ajoute que la caractéristique de l'évolution des pratiques professionnelles dans les dernières années est marquée par cette dimension d'initiative et de création donnée aux fonctionnaires, créativité qu'ils devront exercer dans la classe dans la mise en place de pédagogies différenciées mais aussi plus collectivement dans la mise en place de projets et de dispositifs, dans le cadre de l'établissement ou dans celui de partenariats externes. Il s'agit selon lui d'une véritable révolution dans le statut des fonctionnaires dont la mission ne se limite plus à l'application des textes (lois, circulaires, programmes), mais à qui il est demandé de concevoir, d'imaginer, de créer. Cette mutation considérable impose une vision nouvelle du « fonctionnaire citoyen » dont il conviendrait de dégager toutes les conséquences, en particulier dans le domaine de la formation des maîtres. Ce nouveau « fonctionnaire citoyen » doit percevoir clairement les enjeux des choix qu'il opère et les conséquences des dispositifs qu'il met en place.

**La politique gestionnaire évoquée au-dessus (participative) est-elle en train de se mettre en place?**
**La NVS est un bon exemple de ces mutations structurelles attendues, or, la disposition est freinée par les acteurs en situation car les dispositions sont imposées et peu encadrées, Comment dans ce cas faire adhérer les acteurs?**

**La NVS vise-t-elle à instaurer une nouvelle forme de travail des enseignants? Une nouvelle forme de management axée sur un mode plus gestionnaire et une mode de coopération plus poussé?**

**La structure actuelle du système éducatif français est-elle adaptée au travail collaboratif et collectif?**

**De quels moyens dispose la communauté éducative pour mettre en place cette nouvelle organisation du travail?**

**Questions sur la régulation du système éducatif français**

Le monde éducatif a été préservé pendant longtemps du souci de la mesure et de la performance qui était réservé aux secteurs régis par le profit et donc par la logique capitaliste. De plus en plus on perçoit que des phénomènes nombreux quoique dispersés montrant une tendance à vouloir aligner le secteur éducatif sur les autres secteurs économiques en particulier, en ce qui concerne les principes de la calculabilité.

**Le gouvernement a-t-il pour priorité actuelle de faire entrer le système éducatif français dans une forme de nouveau management qui viserait l'obligation de résultats comme le soutiennent différents auteurs comme JL Derouet ou R Normand?**

La complexité de l'organisation française rend l'adaptation aux évolutions difficiles. Notre système éducatif actuel est en pleine mutation et le cadre international édicte des nouvelles normes qui visent entre autre à aplanir la lourdeur hiérarchique réputée des administrations françaises, du service public traditionnel à tendance bureaucratique, de les alléger pour donner davantage d'autonomie aux établissements.

**Entrons nous dans une forme de régulation du système éducatif?**
**L'Europe nous soumet elle aux changements du système éducatif français critiqué pour sa singularité?**

**Questions relatives à l'inscription de la NVS dans une démarche éducative**

**Les élèves sont-ils associés au processus d'évaluation et avez-vous des retours sur la façon dont ils ont perçu cette note?**
**Les élèves font-ils d'après vous la nuance entre les notes d'acquis et la NVS dont la norme diffère?**

**La NVS a-t-elle une influence sur le recrutement des Lycées professionnels, ou la prise en compte du comportement est essentielle?**
La NVS institue une forme de contrat entre la famille, l'élève et l'institution comme pour redonner un sens au rôle de l'élève qui n'apparaît plus comme aussi évident aujourd'hui. En effet, la NVS joue entre autre sur le rappel des règles.

**La NVS peut-elle constituer un moyen de responsabiliser les familles? L'ensemble des acteurs du système?**

**Votre positionnement**

Quelle a été votre fonction dans l'application de cette nouvelle démarche?

Quel bilan faites-vous de la NVS jusqu'ici compte tenu de votre rapport et de vos données?

Comment qualifieriez-vous votre rôle aujourd'hui ?

Quelle est la mission de l'école aujourd'hui ? Dans quelle logique s'inscrit-elle ?

Si le positionnement des membres du ministère n'est pas toujours celui défendu par le gouvernement, tout comme la communauté pédagogique, nous pourrons connaître les raisons de l'appréhension du ministère face à la réforme ainsi que le processus de légitimation, le cadre ainsi que les présupposés. L'influence du cadre européen ainsi que du contexte national nous éclairera quant aux tendances actuelles et aux pratiques gouvernementales à travers cette volonté de normaliser, réguler le système éducatif français.

L'ensemble de ces entretiens nous permettra de rendre compte des logiques de représentation, des perceptions ainsi que des motivations des différentes acteurs. La confusion des différents enjeux offrira la possibilité de mettre en évidence les injonctions paradoxales autour desquelles ma thèse tourne. Comment expliquer ces phénomènes et comment comprendre la démarche de chaque partie sans débattre de cette réforme avec des professionnels.

# ANNEXE 10

## Prise de contact, lettre type à l'attention des chercheurs

Objet : Requête pour conduire une démarche d'expérimentation dans le cadre d'une thèse sur la note de vie scolaire.

Monsieur,

Je me permets de vous contacter par mail car je suis actuellement étudiante doctorante pour le Laboratoire des Sciences de l'Information et de la Communication situé à la Maison des Sciences de l'homme en Seine Saint Denis en Sciences de l'information et de la Communication sur le site de Paris XIII.

- **Légitimation de mon travail de recherche**

Il se trouve que je dispose d'une expérience de trois ans d'assistante d'éducation, acquise parallèlement à mes études. L'avantage dont j'espère pouvoir me prévaloir tient à la motivation qui m'anime : pour avoir suivi de près, et avoir été associée à la mise en œuvre de la décision ministérielle dans l'établissement que je connais, je suis extrêmement désireuse, aujourd'hui, d'analyser ses enjeux et incidences. En outre, j'ai effectué un travail expérimental sur 12 collèges en France et recueilli plus d'une centaine d'entretiens de la communauté pédagogique dans lesquels j'ai pris connaissance de la mise en application locale de la Note de Vie Scolaire. De fait, contrairement à une idée largement reçue, notamment dans les milieux enseignants, la note de vie scolaire n'est pas un élément de plus, ajouté au système de notation traditionnel. Selon moi, il s'agit peut-être même de la pièce maîtresse d'un dispositif appelé, s'il reçoit une application concrète, à modifier sensiblement le fonctionnement communicationnel des établissements d'enseignement.

J'ajoute que, pour avoir vécu de l'intérieur, les débats et controverses suscités localement par le projet et son application, je souhaiterais, par ma thèse, pouvoir apporter un éclairage aussi scientifique que possible à ceux, enseignants et autres, que j'ai vus relativement démunis par l'annonce d'une disposition qui, en somme, procède de deux injonctions contradictoires : d'une part, l'injonction d'obéissance ; d'autre part, l'injonction d'autonomie…

Concernant l'aspect scientifique je situe les retombées de ma thèse à deux niveaux : Grâce à ma recherche, j'aurai réalisé une étude transversale micro-macro sur un objet important pour le fonctionnement des établissements scolaires et l'organisation éducative en général.
Originale et réalisée dans une perspective interdisciplinaire, cette recherche pourra être utile aux experts et spécialistes du domaine, ainsi qu'aux acteurs de terrain. Du moins ferai-je tout ce qui est en mon pouvoir pour qu'elle leur soit utile.
À travers cette recherche, j'aurai mis à l'épreuve l'approche communicationnelle des changements organisationnels, qui constitue le domaine des Sciences de l'information et de la communication où je compte me spécialiser. J'aurai aussi, je le souhaite, contribué à éclairer certains aspects des industries éducatives.

- **Délimitation du travail scientifique**

Je vais vous exposer l'objet de mes travaux et investigations afin que vous compreniez mon domaine de recherche de manière plus explicite. Cependant, sachez que je vous contacte aujourd'hui parce que j'ai mené un travail d'expérimentation basé entre autres sur la constitution d'un échantillon représentatif de 12 collèges en France (ZEP, public, privé, ambition et réussite...), que j'ai observé durant une semaine chacun et pour lesquels j'ai interrogé environ 8 acteurs appartenant à la communauté éducative pour chaque établissement, soit au total, près de 100 interviews, mais également sur l'entretien d'acteurs légitimes concernant mon sujet dont vous faites partis en qualité de chercheurs reconnus et spécialistes de disciplines telles que la sociologie, la communication, les sciences de l'éducation, les sciences politique…. J'aimerais donc solliciter votre consentement et votre collaboration sur ce sujet qui touche à vos domaines de recherche respectifs et qui me permettrait d'analyser plus en profondeur les nombreuses interrogations suscitées par ma thèse que seuls de vrais professionnels tels que vous sont en mesure de m'apporter.

Tout d'abord, ma thèse s'intéresse à la Note de Vie Scolaire instituée dans les collèges de France à la rentrée scolaire 2006 par la volonté du ministre Fillon en réponse au sentiment général de dégradation du système scolaire. L'approche communicationnelle choisie devrait me permettre d'aborder cette question sous divers angles et de prendre en compte tant les aspects idéologiques, éducatifs, sociaux qu'institutionnels et organisationnels que pose l'introduction de cette démarche dans les collèges. Elle se situe dans un contexte délicat, au cœur d'une polémique entre le ministère, qui souhaite mettre en vigueur une solution rapide et concrète et les membres de la communauté éducative qui attendent une autre réponse ou qui trouve le processus trop rapide. Ainsi, si la Note de vie scolaire s'inscrit dans une démarche dite éducative, celle-ci semble en fait révélatrice de mouvements d'idées et d'actions complexes qui renvoient aussi bien à la question de la violence à l'école, qu'aux pressions que l'Europe exerce pour obtenir une adéquation du système éducatif français jugée trop singulier à certaines exigences européennes, ou encore à la question des valeurs et en particulier à celles de la République. Il est donc notable que les différents acteurs trouvent à travers une telle disposition matière à débattre et à polémiquer.

Ma thèse s'articule autour de deux points centraux :
En premier lieu, les transformations structurelles, organisationnelles et communicationnelles impulsées par la note de vie scolaire qui doit répondre à des prérogatives ministérielles nouvelles. En second lieu, je souhaite m'intéresser aux questions de fond que suscite cette note que la communauté éducative et d'autres acteurs légitimes soulèvent aux vues de la polémique dont elle a fait l'objet.

- **Démarche méthodologique qui vous implique**

Si vous acceptez de prendre part à ma recherche, ce dont par ailleurs je serais honorée, voilà ce que j'attendrais de votre participation à compter du mois de septembre 2009.

En premier lieu, je souhaite vous solliciter pour me recommander des ouvrages pertinents qui pourraient davantage éclairer mes recherches tant sur l'aspect structurels que sur les questions de fond suscitées par la note de vie scolaire (évaluation, statut, uniformisation des systèmes éducatifs, normalisation...)

En second lieu, dans la mesure du possible et selon vos disponibilités, il faudrait que je m'entretienne individuellement avec vous dans le cadre d'un entretien semi-directif dont j'aurai au préalable définis les questions qui figurent ci-dessus mais qui peuvent évoluer en fonction de la

tournure de l'entretien et de vos spécialités respectives.

- **Contribution possible pour vos recherches**

Je vous serais gréée de me répondre même si vous ne souhaitez pas participer à ce projet afin que je continue mes recherches. Dans le cas contraire, je m'engage officiellement à mener une étude sur votre terrain avec respect et dans la plus grande confidentialité des renseignements auxquels j'aurais accès. Il est bien évident, que je ferai tout mon possible pour vous restituer une synthèse des informations recueillies ou plus globalement (à votre demande) sur des analyses plus larges.

Je reste évidemment joignable par mail ou par téléphone si vous souhaitez des renseignements complémentaires sur mon travail.

Je vous remercie par avance pour votre collaboration
Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mon profond respect,

Léa PONTIER

# ANNEXE 11

## Grille d'entretien à destination des chercheurs

**« Analyse communicationnelle de la note de vie scolaire : processus d'innovation pédagogique ou de régulation des mutations scolaires »**

*Cibles : chercheurs et spécialistes des organisations, de la communication, de la sociologie et de l'éducation.*

Acteur ou
institution.....

Téléphone .....

Mail .....

Nom .....

Fonction .....

Date de l'interview .....

Enquêteur .....

Durée de
l'entretien :……

Actuellement, nous menons une étude sur la Note de Vie Scolaire instituée dans les collèges de France à la rentrée scolaire 2006 par la volonté du ministre Fillon en réponse à la crise des banlieues de novembre 2005. L'approche communicationnelle choisie devrait me permettre d'aborder cette question sous divers angles et de prendre en compte tant les aspects idéologiques, éducatifs, sociaux qu'institutionnels et organisationnels que pose l'introduction de cette note dans les collèges. Au cœur d'une polémique entre le ministère, qui souhaite mettre en vigueur une solution rapide et concrète et les membres de la communauté éducative, qui dénonce l'aspect anti-démocratique de ce processus, cette note suscite nombres de questions laissées dans l'ombre. Ainsi, si la Note de vie scolaire s'inscrit dans une démarche dite éducative, celle-ci semble en fait révélatrice de mouvements d'idées et d'actions complexes qui renvoient aussi bien à la question de la violence à l'école, qu'aux pressions que l'Europe exerce pour obtenir une adéquation du système éducatif français jugée trop singulier à certaines exigences européennes, ou encore à la question des valeurs et en particulier à celles de la République, les différents acteurs trouvant à travers une telle disposition sujet à débat.

Cette étude s'inscrit dans le cadre de ma recherche en doctorat effectuée au Labsic, laboratoire rattaché à l'Université de Paris 13 spécialisé en sciences de l'information et de la Communication.
Dans ce cadre, je souhaiterais vous solliciter pour un entretien en face à face. Pourriez-vous m'accorder cet entretien prochainement à un moment de votre convenance, si possible dès la rentrée scolaire de septembre 2009/2010 ?

Les sujets que nous voudrions aborder avec vous sont :

-raisons pour lesquelles l'administration ministérielle a conçu, puis introduit et généralisé cette innovation ?
-manière dont cette innovation décidée au niveau du ministère, a été appréciée prise en charge, relayée et, plus souvent, rejetée par les différents acteurs concernés : inspection, responsables administratifs, enseignants, élèves…
- conditions dans lesquelles les enseignants et autres responsables en ont été informés et ont été chargés de la mettre en œuvre incidences que cette innovation semble avoir sur le fonctionnement structurel, l'organisation des collèges et les communications au sein des collectifs d'enseignants
- les visées éducatives de cette innovation dite pédagogique et plus largement l'inscription de la mesure dans les débats de fond autour de la place de l'école et du système éducatif français (orientations, mesures et perspectives prises par le gouvernement pour le système éducatif français, évaluation...).

Bien entendu, cet entretien sera traité de manière *confidentielle et anonyme*.

En échange de votre participation, nous vous proposons de vous envoyer le rapport de synthèse, une fois validé par nos enseignants.

*Pour vérifier l'exactitude des propos, vous pourrez vérifier auprès de nos enseignantes :*
- *Mme Yolande Combes*
- *Mr Michel Durampart*

# ANNEXE 12

## Questionnaire personnalisé adressé à JL. Derouet

Entretien JL Derouet
mercredi 9 décembre 2009, 16H

**Explication de la NVS**

Note de comportement instituée dans les collèges en 2006 sous la loi Fillon dans un contexte de crise des banlieues et de taux élevé des incivilités.
On passe des appréciations ou des avertissements à une évaluation du comportement des élèves sous forme de note comme une discipline à part entière.
BO flou, cadre de 3 items à respecter : assiduité (retards/absences), le comportement de l'élève dans l'enceinte du collège, citoyenneté et implication dans la vie de l'établissement.
Évaluateurs selon le BO : PP et CE, il laisse néanmoins les acteurs libres d'inventer les modalités de cette note. Obligation de construire les critères d'évaluation pour chacun de ses items.
La NVS n'est pas uniformisée à l'ensemble des collèges, il y a autant de grilles d'évaluation et de conceptions qu'il y a de collèges alors que cette note compte pour le brevet. Elle s'inscrit par ailleurs dans le socle 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences à savoir «sociales et civiques» et «autonomie et initiative».
Cette note tente donc de traduire sous forme chiffrée la conformité des élèves aux exigences scolaires : l'objectif étant que les élèves apprennent leur « métier d'élève ».
Enfin, l'objectif principal mis en avant par le gouvernement consiste à valoriser l'attitude des élèves et réduire les incivilités.
Urgence de la mise en place : les CE ont souvent délégué la recherche des critères ainsi que la responsabilité de la mise en place aux CPE et une grande partie de mon travail d'enquête révèle que les évaluateurs de la NVS se concentrent généralement entre CPE et PP.
Pas de concertation sur la légitimité de la NVS, débat déplacé sur les critères.

**1-Question sur l'évaluation relative à la NVS : les savoirs être.**

L'objectif proclamé de la NVS est de faire en sorte que l'élève prenne la pleine mesure de ses actes et comprenne, de manière responsable, les exigences scolaires pour être en conformité avec celles-ci. La note servant pour l'élève de repère. Le paradoxe par rapport à cette approche est que la NVS est 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), nuance qui n'est pas maîtrisée par les élèves car aucune explication dans ce sens n'est fournie par la communauté éducative et aucune directive du Ministère envers la communauté pédagogique n'a été prise sur ce sujet.
Les élèves ne connaissent pas les règles du jeu de la NVS et la communauté pédagogique ne connaît pas les règles du jeu par rapport à l'utilisation de la NVS (statistiques éventuelles).

Les élèves sont notés individuellement sur leur bulletin et pour leur DNB. En interne, cette NVS évalue l'élève et offre une traçabilité de son attitude durant le collège jusqu'au lycée agissant sur son orientation, notamment dans le cadre du recrutement en Lycée professionnel.

La NVS a fait l'objet d'une grande polémique sur la critérisation et sur sa légitimité (elle ne répond ni à un besoin, ni à une demande) et la Communauté éducative a une idée précise des moyens qu'il faudrait injecter et créer pour pallier les problèmes de violence et d'incivilités à l'école.

En, outre, les enquêtes révèlent très peu d'informations quant à l'utilisation de cette note au niveau national, quant à son extension possible au niveau international et quant aux enjeux gouvernementaux réels. La face cachée de la NVS est difficile à dévoiler, d'où certaines difficultés pour conduire mon travail à ce sujet.

- **la NVS pose donc un problème de mesure** (note de comportement, seul point objectif les retards ou absentes). Évaluation des « savoirs être » moins évidente que les acquis fondamentaux qui révèle aussi le passage de la notion de qualification à celle de compétence. Mesure qui reste flou quant à ses objectifs.

**-La démarche adoptée pose un problème de détermination de critères, chaque établissement crée ses critères / NVS**. Désaccord dans les collèges car les perceptions du métier et les exigences, relatives aux questions de disciplines et à chacun des enseignants, sont très personnelles. La NVS officialise les élèves indisciplinés.

**Comment percevez-vous cette forme d'évaluation? Quels cadres d'analyse privilégiés pour l'appréhender? Vous apparaît-elle comme une innovation pédagogique? (mesure de la citoyenneté?)**
**Comment expliquer, du point de vue des représentations, ce passage des savoirs faire aux savoirs être?**
**Comment concilier la justice et la justesse alors même que la NVS est subjective, individuelle, arbitraire?**
**Que cherche-t-on à mesurer au-delà de l'individu?**

**2-Question sur la tension entre instruire et éduquer**

C'est un vieux débat qui se poursuit puisque les entretiens révèlent que certains enseignants ont le sentiment de faire davantage de discipline et de savoir-vivre que de la transmission des acquis, d'où les tensions relevées entre 2 missions qui sont perçues mais ne sont pas vécues comme complémentaires en situation : instruire et éduquer. L'approche éducative est généralement qualifiée comme handicapante par une majorité d'enseignant et de CPE.

**Où en est cette tension aujourd'hui?**
**Une des questions problématiques concerne les choix pris qui seraient soit disant un remède aux violences scolaires? Les enseignants remarquent que dans leur vécu cette NVS ne résout rien par rapport aux violences et qu'au contraire elle accentue l'exclusion des élèves problématiques. Comment expliquer la volonté du gouvernement de se recentrer sur les savoirs, l'idée de l'élève au centre du système ?**

**3-Question sur les identités professionnelles**

Mon travail d'enquête révèle sans surprise un malaise identitaire professionnel du corps enseignant. En effet, ils ont d'une part le sentiment de ne plus exercer ce pour quoi ils ont contractualisé, à savoir transmettre des acquis, mais au-delà de ce fait, les réformes actuelles ont tendance à accroître la polyvalence des enseignants vers des tâches annexes pour lesquelles ils n'ont pas de formation, ou pour lesquelles ils ne sont pas préparés. Ils ont le sentiment de se décentrer de leur mission première (apprendre, acquérir des connaissances), et de devoir jouer des rôles d'éducateurs, d'assistants sociaux, de conseiller d'orientation...

En outre, ces réformes s'accompagnent d'une précarisation du métier : les postes supprimés ne sont pas remplacés, les enseignants sont de plus en plus sur plusieurs établissements, ils doivent gérer, avec la suppression de certaines filières comme les RASED, des heures de soutien bénévolement alors que d'autres optent pour des heures supplémentaires rémunérées...

Tout cela révèle une politique budgétaire qui vise l'économie, la réduction des coûts et perturbe l'implication de l'équipe sur le terrain, les initiatives pédagogiques et cassent l'esprit d'équipe et la collectivisation du travail. Les enseignants interprètent ces phénomènes comme un désengagement de l'Etat et un manque de soutien au corps enseignant, ils ne saisissent pas toujours l'intérêt de ses agissements. Les identités professionnelles se délitent :

D'un côté, l'ensemble de la communauté éducative assume de moins en moins les accusations et les critiques la concernant, accusée de tous les maux de l'école et de la société.

D'un autre côté les membres de la communauté éducative subissent et semblent peu armés pour se défendre et lutter contre cette campagne de dénigrement. Et par ailleurs ils ne voient pas venir des transformations qui pourraient s'opérer. En effet, la démarche adoptée, par exemple pour la NVS (où les critères sont définis dans chaque établissement), ne permet pas au corps enseignant de saisir les enjeux globaux d'une politique d'évaluation et de mesure de la performance, car cela ne touche que très indirectement leur quotidien pour l'instant, ils ne font pas de liens entre toutes les mesures prises.

Cette politique encourage les intérêts individuels des acteurs, envers ce système de type méritocratique, qui joue sur la compétitivité individuelle, objectif qui semble plus utilisé pour casser les collectifs et rendre plus fragile l'institution dans son ensemble que pour obtenir une meilleure performance d'ensemble.

Dans votre ouvrage sur l'Europe de l'éducation, Mr Barroso parle d'ordre de raison et pense que les problèmes de l'école sont liés à la perte du sentiment d'appartenance de ses membres ou à la non reconnaissance de l'existence ou d'objectifs et d'intérêts communs de la part des participants (déphasage entre la diversité culturelle et sociale de la demande et le caractère uniforme et homogène de l'offre, perte de légitimité de l'Etat pour un projet unificateur, valeurs individualistes, concurrence). Cette analyse justifie une approche plus individualisée de la formation et l'idée de formation tout au long de la vie. En conséquence, on assiste à une désagrégation des relations sociales dans l'école d'où la nécessité mise en avant de revitaliser le sens communautaire pour légitimer l'action collective.

**Comment le métier d'enseignant évolue-t-il?**
**Quel intérêt le gouvernement a-t-il à se désolidariser de sa communauté éducative?**
**Quelle politique tente-il d'instaurer à travers ces mesures qui vont à l'encontre des valeurs du corps enseignant?**
**Peut-on avancer que ces discours médiatiques et les faits tels la création de la NVS traduisent une volonté de culpabilisation du corps enseignant et que celle-ci fonctionne au moins au niveau de l'opinion publique qui commence à intégrer que l'école est responsable des violences, des dysfonctionnements des jeunes, que les enseignants ne font rien?**
**Comment peut-on relier cette approche et la politique de résultat qu'on tente d'imposer à l'école qui semble vouloir remettre en question la gestion administrative et le statut de fonctionnaire?**
**Cette culpabilisation du corps enseignant correspond-t-elle à une volonté délibérée de briser l'identité professionnelle des enseignants à votre sens ?**

**4-Question sur la confusion entre objectifs et moyens**

Lors des entretiens menés, un CE a expliqué que l'inspection demandait à ce que la moyenne des NVS de l'établissement devait se situer au-delà de 14/20. Dans son rapport Herbeuval, le ministère est nuancé dans le bilan de la mise en place mais plutôt positif sur la légitimité et les résultats des notes (85% des élèves ont une moyenne de NVS de 17/20 selon le rapport). Selon lui, les directives actuelles confondent «objectifs» et «moyens», c'est-à-dire Auto responsabilisation du corps enseignants et dirigeants des établissements par détermination d'objectifs concernant la gestion de la violence et baisse de moyens (justifiés par exemple par les résultats de PISA, mauvais résultats quant à la relation investissement/résultats). On peut comprendre qu'il s'interroge à ce sujet :
D'un côté, la NVS correspond simplement à l'affichage d'une note auprès des parents et des autres établissements, la NVS vue sous cet angle permet de dédouaner le ministère quant aux solutions à apporter pour résoudre les problèmes (pas de suivi personnel des élèves qui ont des mauvaises NVS, pas d'explication des notes par les enseignants aux élèves)
D'un autre côté, les inspecteurs exigent des résultats sans que la communauté éducative ait les moyens de comprendre les raisons de ce barème.

**Je m'interroge sur cette remarque du CE, Comment l'interpréteriez-vous ?**
**Quelle est la politique poursuivie à votre sens?**
**(Connaissez-vous des inspecteurs qui peuvent me recevoir et comment dois je m'y prendre pour mener ce type d'entretien)**

**5-Question sur l'influence des directives européennes et la régulation du système éducatif français**

Jusqu'à présent, mon travail permet de montrer les contradictions :

- des discours sur le sujet
- des différentes démarches adoptées dans les établissements

et mettre en valeur les décalages entre

- les discours d'affichage gouvernementaux et la réalité des démarches sur le terrain,
- des discours des différents acteurs sur la NVS (Gouvernements, Ministère, CE établissements, CPE, enseignants), montrant des intérêts différents
- la NVS mise en avant comme un outil d'apprentissage du métier d'élève et la NVS possible instrument de repérage d'élèves perturbateurs, de zones sociales où l'intégration des jeunes pose problème et par conséquence de classification d'établissements en fonction de ces facteurs « zones de hautes turbulences »

On connaît l'influence des directives européennes sur notre système éducatif (OCDE, LOLF, commissions, MOC) qui visent à la convergence des systèmes éducatifs européens, d'autant que notre système éducatif est qualifié d'exception française (L. Demailly, R.Normand). Vous abordez l'instauration d'un savoir universel, d'une homogénéisation de l'offre et d'une standardisation de l'information (Bologne). Mais selon vous, l'Europe ne dicte pas une politique à suivre, ce sont les pays qui choisissent de faire converger leur système.

Vous parlez également dans votre ouvrage sur « l'Europe de l'éducation » de l'inscription du système éducatif français dans la compétition internationale. Vous dites que la qualité de la main d'œuvre constitue un atout dans la compétition internationale. On passe de la notion de qualification à celle de compétences (transversales) avec les savoirs au centre qui légitiment la notion de

formation tout au long de la vie. La société de la connaissance. La généralisation de l'enseignement, la massification entre en concurrence avec la fabrication des élites (entrepreneur capitaliste de la cité par projet et le membre ancré dans sa communauté).

La NVS entre autre vise à auto-responsabiliser l'élève (puisqu'il doit lui-même constater ses agissements sociaux non conformes). Sa conformité aux règles, aux exigences scolaires l'inscrit dans une forme d'autorégulation. Par-là, je veux faire référence aux actions du gouvernement actuel qui visent à former, voire formater les élèves pour répondre aux exigences et aux besoins de la société de demain, sans accorder une priorité au devoir d'esprit critique. D'autant que les filières adaptées disparaissent.

Vous parlez dans votre ouvrage sur « le collège en chantier » de la gestion de l'hétérogénéité et de la massification, qui sont des facteurs non négligeables dans l'apparition de cette tension. 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 : des élèves ayant des niveaux hétéroclites se mélangent laissant peu de chances aux élèves en grande difficulté de s'en sortir (SEGPA dans le général)...

**Selon vous, entrons nous dans la normalisation et la justification d'une logique néo libérale de l'éducation? Quels seraient les critères ou les éléments justifiant cette appellation ?**
**Des mesures comme la NVS correspondent-elles à la volonté d'imposer de nouvelles formes de régulation des systèmes scolaires?**
**Comment analyser ce glissement acquisition de savoir, acquisition de compétence ?**
**Qu'est qu'il traduit ?**
**En quoi il est révélateur des changements en cours (tendance de chercher la performance, le mérite, la qualité, l'autonomie, la responsabilité)?**
**Dans quelle mesure la NVS s'inscrit dans cette dynamique (métier d'élève auto responsabilité) et réclame de la part de l'individu-élève de savoir comment il doit se comporter et se former avant de savoir les codes et la manière d'apprendre?**
**Vers quel modèle nous dirigeons nous? (cité connexionniste) Quels liens faire entre idée de cité connexionniste et les choix sur NVS ? Y aurait –t-il projet du développement d'une société à deux vitesses et intégration de créer une école à 2 vitesses ?**
**Cette NVS peut-elle servir à évincer les élèves pour qui le système éducatif n'est pas adapté?**
**S'agit-il de sélectionner en intégrant ou en évinçant?**

Le monde éducatif a été préservé pendant longtemps de ce souci de la mesure et de la performance qui était réservé aux secteurs régis par le profit et donc par la logique capitaliste. De plus en plus on perçoit que des phénomènes nombreux quoique dispersés montrant une tendance à vouloir aligner le secteur éducatif sur les autres secteurs économiques en particulier, en ce qui concerne les principes de la calculabilité.

**Je me demande : La recherche d'indicateurs de mesure n'est-elle pas un moyen de mettre en évidence des aspects contraignants du système (coût élevé de l'éducation en France) et de légitimer la pénétration d'indicateurs définis selon une logique performance (relation investissement/résultats) et ainsi légitimer l'intervention indirecte de l'Europe dans la gestion du système éducatif?**
**Autrement dit, L'Europe sert-elle d'alibi aux changements du système éducatif français critiqué pour sa singularité?**

Vous abordez dans « l'Europe de l'éducation », la complexité de l'organisation française qui rend l'adaptation aux évolutions difficiles. Notre système éducatif actuel est en pleine mutations et le cadre international édicte des nouvelles normes qui visent entre autre à aplanir la lourdeur hiérarchique réputée des administrations françaises, du service public traditionnel à tendance bureaucratique, de les alléger pour donner davantage d'autonomie aux établissements. L'autonomie est un thème que vous utilisez dans nombre de vos livres.
En effet, selon vous, les politiques de renforcement de l'autonomie visent à moderniser la gestion du système et des écoles en soulageant l'administration centrale des tâches d'exécution, en introduisant des procédures moins bureaucratiques, inspirées de la culture gestionnaire des entreprises (contrôle et évaluation).

**Ces nouvelles formes de pilotage vers le néo libéralisme tendent-elles à repositionner le rôle de l'école dans notre société?**

D'après MC Derouet (dossier « le quotidien du politique : ruse souffrance et petits bonheurs), L'objectif n'est plus l'égalité mais le maintien de la compétitivité du pays dans la concurrence (formation tout au long de la vie), **imposant un nouvel ordre du monde, une pluralité des logiques, l'école d'abord civique tend-elle vers un monde industriel ou connexionniste?**
**Comment appréhender cette tension entre l'ordre local et l'ordre européen?**

Dans ce même ouvrage, vous dites que le mouvement de normalisation et de certification touche le domaine de l'éducation et des compétences, vous parlez d'extension **de la sphère de consommation à l'espace éducatif.** Et vous prolongez en disant que le transfert des procédures de régulation par les normes conduit à passer **d'une normalisation de la qualité de marchandise à celle de la qualité des personnes à travers un processus de normalisation des compétences (exigences sociales).**

**La NVS peut-elle devenir une mesure du capital social (capacité à intégrer des normes sociales et à s'y conformer et à intégrer des normes du monde du travail)? Cette question correspond-t-elle à la volonté du gouvernement?**
**L'idée que l'on peut relier le management de l'éducation à la performance est de plus en plus défendue, qu'est ce qui est en train de changer dans la structuration de l'école en termes de management et d'organisation? En France et en Europe?**

**Quelle peut être l'incidence d'une telle gestion sur le travail des enseignants (en particulier danger du développement de l'individualisme, de la compétition...)? Cette tendance conduira-t-elle à prendre de la distance avec l'idée d'un même l'enseignement pour tous ?**
**Qu'est-ce que cela peut induire au niveau des programmes ? Quel type de normativité de l'élève est recherché ?**

Selon vous, **l'autonomie des établissements répond au consumérisme des familles et négocie la définition des qualifications avec les entreprises**. A l'international, il s'agit de créer des réseaux d'établissements correspondant à des clientèles différentes qui concourent au développement de la concurrence entre établissements à réseaux courts (socialisation de la jeunesse populaire) et longs (élite, classes européennes).

**Tendons nous vers une école à deux vitesses (privée/public ; élite/poubelle)? Le gouvernement tente-t-il de valoriser certaines filières à travers cette logique de compétences?**

Par ailleurs, je me demande si la NVS n'est pas un moyen indirect de renouer un contact avec les parents à travers la mesure de l'attitude de leurs enfants à l'école, même si les retours sont à la mesure des informations que les parents ont reçu sur la NVS à savoir généralement faibles (Verba, honte des familles) ils sont parfois accusés d'être absents et démissionnaires. Elle institue une forme de contrat entre la famille, l'élève et l'institution comme pour redonner un sens au rôle de l'élève qui n'apparaît plus comme évident aujourd'hui.

**La NVS peut-elle constituer un moyen de responsabiliser les familles? L'ensemble des acteurs du système?**

**Selon vous quelles motivations ont guidé le gouvernement pour instituer cette réforme de NVS? (déstabilisation du système éducatif, instauration de nouvelles formes de sélection ou d'éviction, recherche de résultats sur le plan normatif, autonomisation et responsabilisation des individus et déresponsabilisation de l'Etat, normalisation des individus en fonction de critères d'employabilité , performance, remise au goût du jour de l'autorité...)?**

**6-Question sur les Injonctions paradoxales**

Vous parlez de l'importance de la justice dans vos ouvrages (l'école dans plusieurs monde / Ecole et justice...) et notamment de la recherche de compromis entre les acteurs. Un des fils conducteurs de ma thèse met en évidence de nombreuses injonctions paradoxales. J'ai constaté que l'ensemble des décisions prises et imposées par le gouvernement cristallisait et renforçait les tensions entre les acteurs, en partie parce que les conceptions et les intérêts entre les concepteurs et les applicateurs divergent.
D'abord, dans sa conception, la NVS s'inscrit dans les nouvelles formes de pratiques gouvernementales qui visent à imposer d'emblée des directives tout en laissant des marges de liberté dans l'ajustement des projets par les acteurs de terrain, comme si l'imposition était compensée par une certaine liberté d'action par rapport à la démarche à mettre en œuvre. Ainsi, le ministère peut se dédouaner des dysfonctionnements rencontrés.

**L'injonction paradoxale simultanée d'obéissance et d'autonomie m'invite à vous demander Comment percevez-vous la gestion autonome de la NVS pour chaque collège? (conséquence du manque d'uniformisation inscrit dans un cadre national DNB)**
**Concernant le projet de réforme en lui-même, comment présenter cette originalité et justifier le fait que cette mesure soit nationale alors que chaque établissement est singulier et construit ses propres critères?**
**Ces pratiques suivent elles une tendance, la recherche d'un modèle de management?**
Cette duplicité, ces injonctions paradoxales entre soumission/participation, contrôle/autonomie, généralisation/application singulière sont récurrentes et expliquent entre autres les raisons d'une application difficile et délicate des réformes sur le terrain assujetties à des stratégies individuelles que la liberté pédagogique de la communauté éducative exacerbe. Sous couvert de vouloir répondre à une demande d'enseignants : régler le problème des comportements d'élèves très difficiles, le gouvernement tente de faire passer une approche qui mettrait les enseignants sous contrôle d'une gestion non plus administrative mais gestionnaire (culture de résultats) et ainsi soumettre le secteur éducatif au mêmes normes que les autres activités économiques, vers une logiques néo libérales des réformes qui freinent l'adhésion à la disposition, ce qui n'est pas sans comporter un certain nombre d'ambiguïtés, souvent niés ou occultés par certains acteurs qui veulent oublier les spécificités de la dimension éducative. C'est ainsi que je tente de mettre en évidence dans mes recherches la concurrence entre la logique prescriptive propre à la hiérarchie traditionnelle et la logique participative relative aux besoins d'autonomie des collectifs locaux et à la décentralisation.

Or, dans votre ouvrage « Europe de l'éducation », Denis Meuret aborde la décentralisation et ses conséquences en termes de concertation dans le cadre du projet d'établissement et **souligne une absence de régulation pour encadrer cette autonomie. D'où les contradictions qu'il met en exergue** et que je constate avec mes entretiens en terme d'injonction paradoxale entre individualité et collectif, imposition, urgence et construction, obéissance et initiative...

dans Ecole et justice, vous expliquez que « **nous sommes passés d'une pensée systématique ou l'Etat se voyait confier une mission d'égalité des chances par la standardisation des conditions d'enseignement à une conception pragmatique qui attend des enseignants et des collectivités territoriales qu'ils réajustent les défauts du système »**

**La NVS est-elle un bon exemple de votre citation?**
**Qu'est-ce que ces injonctions vous évoquent? Vous interpellent-elles? Que révèlent-elles? (capacité des acteurs à s'adapter, à ajuster : l'école dans plusieurs mondes). Sont-elles révélatrice du milieu éducatif?** Là CE est unanimement contre mais tous sont prêts à l'appliquer par obéissance malgré leurs perceptions des valeurs anti démocratiques de la NVS.

C'est ici un des points clés de ma thèse, comment tirer le fil de la gouvernance? Comment me conseilleriez-vous d'aborder ces contradictions d'un point de vue sociologique, c'est une question de méthodologie car il me faut conserver le statut de chercheur et le point de vue scientifique. Comment aborder cette réalité en restant distanciée?
Comment trouver un équilibre entre injonctions paradoxales et recherche de compromis?

Exemple :
Dans votre ouvrage, « L'établissement scolaire, autonomie locale et service public », vous traitez de cette problématique: Comment réajuster une réforme nationale, ici, conçue et imposée dans l'urgence? Sur les différents terrains observés (12 collèges en France, 100 entretiens de la CE, syndicats, inspecteurs et chercheurs), la NVS est détournée du BO, déléguée à deux acteurs clés. Les CE ont évité le débat sur la légitimité et l'ont détourné sur la recherche des critères. Si les désaccords persistent, la NVS n'apparaît pas comme une mesure menaçante en termes de priorité et c'est davantage l'aspect administratif, prescrit et inutile, selon la communauté, qui la renvoie à une contrainte. Les pratiques personnelles d'évaluation ne sont pas uniformisées. Tous les acteurs ne participent pas. Malgré une remis en cause unanime de sa légitimité, les collèges l'appliquent et les CPE et certains profs investis s'appliquent à continuer de l'améliorer chaque année, à charge de leur initiative personnelle (fonctionnariat fort).
Le projet est assimilé à une mainmise du gouvernement pour rassurer statistiquement l'opinion publique (crise des banlieues, NVS : réponse au malaise). Elle ne s'applique pas comme la loi l'exige en termes de coopération et fait l'objet de beaucoup de passivité, de peu d'investissement.
Si la NVS suscite une forme de désintérêt général, elle fait appel à des valeurs du monde industriel si je me rapproprie ce propos : limitée à un constat, basée sur une méritocratie qui vise à évaluer la capacité des élèves à se conformer aux exigences scolaires. Il y a autant de conceptions et de mises en applications qu'il y a d'établissements. Dans mon panel, seule une ZEP lyonnaise, pratique l'autoévaluation, qui rallie les acteurs à une même cause, la lutte contre une discrimination sociale et géographique qui donne du sens à l'évaluation qui doit être juste. Or, les autres établissements alentours surévaluent pour placer leurs élèves et ce collège se retrouve à nouveau, même si il a ce souci de justice et de justesse, discriminé notamment dans le cadre du recrutement en LP puisqu'il ne sur note pas ces élèves.

R. Normand souligne ces mutations qui engendrent de nouvelles configurations des politiques

d'éducation qui partent d'objectifs nationaux et s'intègrent dans des problématiques internationales. Changement d'échelle de la prise de décision, l'éducation devient un enjeu de compétitivité économique et de comparaison des performances des systèmes éducatifs (facteur de développement de la connaissance grâce au capital humain)

**Que penser de la mise en évidence de ces contradictions? Que pensez-vous du cheminement de cette imposition? Pour quelles raisons d'après vous la NVS a du mal à s'affirmer sur le terrain? (manque d'adhésion, manque de concertation, de cadre?)**
**Les méthodes gouvernementales sont-elles responsables à elles seules de cette forme de résistances?**

# ANNEXE 13

## Questionnaire personnalisé adressé à R. Normand

**Explication de la NVS**

Note de comportement instituée dans les collèges en 2006 sous la loi Fillon dans un contexte de crise des banlieues et de taux élevé des incivilités.
On passe des appréciations ou des avertissements à une évaluation du comportement des élèves sous forme de note comme une discipline à part entière.
BO flou, cadre de 3 items à respecter : assiduité (retards et des absences), le comportement de l'élève dans l'enceinte du collège, citoyenneté et implication dans la vie de l'établissement.
Évaluateurs selon le BO : PP et CE, il laisse néanmoins les acteurs libres d'inventer les modalités de cette note. Obligation de construire les critères d'évaluation pour chacun de ses items.
NVS n'est pas uniformisée à l'ensemble des collèges, il y a autant de grilles d'évaluation et de conceptions qu'il y a de collèges alors que cette note compte pour le brevet. Elle s'inscrit par ailleurs dans le socle 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences à savoir «sociales et civiques» et «autonomie et initiative».
Cette note tente donc de traduire sous forme chiffrée la conformité des élèves aux exigences scolaires : l'objectif étant que les élèves apprennent leur « métier d'élève ».
Enfin, l'objectif principal mis en avant par le gouvernement consiste à valoriser l'attitude des élèves et réduire les incivilités.
Urgence de la mise en place : les CE ont souvent délégué la recherche des critères ainsi que la responsabilité de la mise en place aux CPE et une grande partie de mon travail d'enquête révèle que les évaluateurs de la NVS se concentrent généralement entre CPE et PP.
Peu de concertation sur la légitimité, débat déplacé sur les critères.

**1) Question relative à la forme, la mesure de l'évaluation de la NVS**

Il faut souligner à mon sens 3 points
- **la NVS pose un problème de mesure** (note de comportement, seul point objectif les retards ou absentes). Évaluation des « savoirs être » moins évidente que les acquis fondamentaux

-**La démarche adoptée pose un problème de détermination de critères, chaque établissement crée ses critères / NVS** (problème que pose alors la possible comparaison entre établissements si on prend en compte cette note dans les indicateurs). Désaccord dans les collèges car les perceptions du métier et les exigences relatives aux questions de disciplines et à chacun des enseignants est très personnelle. Pour la communauté éducative, une note ne peut modifier les attitudes concernant le respect de l'autre. De plus, la plupart des démarches adoptées n'impliquent pas l'élève dans l'autoévaluation de son attitude, et de ce fait celui-ci n'a pas une réelle connaissance de cette grille. Que signifie alors cette note pour l'élève? La NVS ne fait que marquer au fer rouge les élèves indisciplinés. Les bons élèves ont quant à eux sans surprise de bonnes NVS.

L'inspection avertit les chefs d'établissement que la moyenne des NVS de l'établissement devrait se situer au-delà de 14 si l'établissement veut garder une bonne réputation. Dans son rapport Herbeuval, le ministère est nuancé dans le bilan de la mise en place mais plutôt positif sur la légitimité et les résultats des notes. Il souligne cependant que les élèves doivent être revalorisés, pour être récompensés quand ils respectent les règles. 85% des élèves ont une moyenne de NVS de 17/20 selon le rapport.

**-Une telle utilisation pourrait en être faite (rapport Herbeuval et dire d'un chef d'établissement par rapport au retour d'un inspecteur). Donc, au-delà du repérage et traçabilité d'élèves perturbateurs, cette note pourrait servir, recouper avec d'autres, à classer les établissements.**

Mon travail permet de montrer les contradictions :

des discours sur le sujet
des différentes démarches adoptées dans les établissements

et mettre en valeur les décalages entre

les discours d'affichage gouvernementaux et la réalité des démarches sur le terrain,
des discours des différents acteurs sur la NVS (Gouvernements, Ministère, CE établissements, CPE, enseignants), montrant des intérêts différents
la NVS mise en avant comme un outil d'apprentissage du métier d'élève et la NVS possible instrument de repérage d'élèves perturbateurs, de zones sociales où l'intégration des jeunes pose problème et par conséquence de classification d'établissements en fonction de ces facteurs 'zones de hautes turbulences'

**Pour l'instant sur le dernier point, je m'interroge par rapport à cette hypothèse de classification des établissements : comment conduire mon raisonnement ?**
**Vos analyses sur d'autres dispositifs d'évaluation sont forts intéressantes à ce sujet, en particulier la manière dont vous faites ressortir les nouvelles formes de pilotage et de management fondées sur la mesure de la performance.**

Dans une de vos communication, « De l'accountability aux standards : la traduction européenne des politiques de la performance », vous définissez L'« ***accountability*** » qui concerne l'ensemble des procédures d'évaluation associées à la mesure de la performance des élèves, et par conséquent des enseignants. Ces derniers doivent rendre compte de leurs résultats à l'ensemble de la communauté éducative : parents, chefs d'établissement, inspecteurs, administrateurs, etc. En plus d'être considérée comme une mesure objective des résultats des élèves, des enseignants, et des établissements scolaires, cette forme d'évaluation vise à rendre les individus et les organisations responsables (***accountable***) de leur performance ou de leur efficacité.
Dans « l'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils », vous reprenez les analyses de P. Lascoumes et Le Gales sur les différentes formes de l'évaluation.

**Comment qualifier ce type d'évaluation et ses différents registres et leurs diverses utilisations ? (Outil, instrument de l'accountability, innovation technique, un moyen...selon les acteurs)**
**Par ailleurs, avez-vous connaissance d'autres formes d'évaluation du comportement au sein de l'Europe à laquelle je pourrais apparenter la NVS?**

**2) Questions concernant le passage de l'évaluation personnelle d'un élève à l'évaluation d'un établissement en fonction de critères liés à la mesure de la performance (construction d'un ensemble d'indicateurs forgés à partir de différents critères (dont la NVS), indicateurs dont les règles de construction et les règles d'utilisation ne sont pas données)**
L'objectif proclamé de la NVS est de faire en sorte que l'élève prenne la pleine mesure de ses actes et comprenne, de manière responsable, les exigences scolaires pour être en conformité avec celles-ci. La note servant pour l'élève de repère.
Le paradoxe par rapport à cette approche est que la note NVS est 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. En effet, 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 enseignant et les CPE et aucune directive du Ministère envers la communauté pédagogique n'a été prise sur ce sujet.
Les élèves ne connaissent pas les règles du jeu de la NVS et la communauté pédagogique ne connaît pas les règles du jeu par rapport à l'utilisation de la NVS dans les statistiques et dans les indicateurs concernant les comparaisons d'établissements.

En ce qui concerne les élèves, on les note individuellement sur leur bulletin, et pour leur DNB. En interne, cette NVS évalue l'élève et offre une traçabilité de son attitude durant le collège jusqu'au lycée alors que les éléments de sanction n'étaient pas conservés auparavant, elle peut également agir sur son orientation.

En ce qui concerne la communauté pédagogique, Il faut rappeler que la NVS a fait l'objet d'une grande polémique sur cette critérisation, sur sa légitimité même mais également parce qu'elle ne correspond à aucune demande et aucun besoin selon la communauté pédagogique qui a un idée assez précise des moyens qu'il faudrait injecter et créer pour pallier les problèmes de violence et d'incivilités.

En, outre, les enquêtes révèlent très peu d'informations quant à l'utilisation de cette note au niveau national, quant à son extension possible au niveau international et quant aux enjeux gouvernementaux réels. La face cachée de la NVS est difficile à dévoiler, d'où certaines difficultés pour conduire mon travail à ce sujet.

Seul un CE a évoqué lors d'un entretien que l'inspection attendait du collège une moyenne de NVS supérieur à 14 pour cet établissement. J'ai pu constater que la communauté éducative ne semble pas s'être questionnée sur l'éventualité d'une utilisation de la NVS en termes de management, classification des établissements, outil d'aide à la décision politique comme vous le mentionnez dans votre article d'US magazine N°661 datant du 5/01/08 sur les comparaisons internationales de PISA. Pourtant il me semble essentiel de poser ce type d'hypothèses. Je n'ai pas encore réalisé les entretiens au niveau de l'inspection et du ministère et je tenais à vous rencontrer avant pour être mieux armé pour aborder ces questions délicates où je sais que je vais avoir du mal à recueillir du matériau

**A votre avis, à quels indicateurs la NVS pourrait être associé ?**
**Que cherche-t-on à mesurer au-delà de l'individu?**
**Quels objectifs visent le gouvernement : mesurer le capital social des élèves et cartographier les zones où la violence des jeunes peut devenir dangereuses car y sont regroupés des jeunes à faible capital social ?**
**Quels mécanismes faudrait-il que le gouvernement mette en œuvre pour que la NVS serve d'indicateur de mesure de cette violence?**
**Quels phénomènes faut-il alors analyser qui pourrait être liés à la NVS indirectement ?**
**Cette note pourrait-elle être intégrée dans des comparaisons internationales à votre sens ou vous paraît-elle liée à un contexte purement français. Dans les autres pays que vous avez analysé, si les notes de comportement existent, est-il envisagé qu'elles soient intégrées dans un indicateur défini dans un cadre international à des fins comparatives?**
**Cette note peut-elle participer à l'idée d'une classification nationale et internationale des collèges?**

**Je m'interroge sur ces indicateurs mis en communs pour la classification, savez-vous comment ils croisent ces données?**
**Qu'est ce qu'on veut indiquer en comparant des résultats appartenant à deux systèmes éducatifs qui ne sont pas comparables?**
**Comment faut-il utiliser et appréhender ces données?**

**3) Question sur la confusion entre objectif et moyen**

Puisque nous sommes dans cette idée de classer des établissements par le biais d'indicateurs qui intégreraient la NVS, je voudrais revenir à ce que le CE m'a précisé lors de l'interview. Selon lui, les directives actuelles confondent «objectifs» et «moyens», c'est-à-dire Auto responsabilisation du corps enseignants et dirigeants des établissements par détermination d'objectifs concernant la gestion de la violence et baisse de moyens justifiés par les résultats de PISA (mauvais résultats quant à la relation investissement/résultats). On peut comprendre qu'il s'interroge à ce sujet :

- D'un côté, la NVS correspond simplement à l'affichage d'une note auprès des parents et des autres établissements, la NVS vu sous cet angle permet de dédouaner le ministère quant aux solutions à apporter pour résoudre les problèmes (pas de suivi personnel des élèves qui ont des mauvaises NVS, pas d'explication des notes par les enseignants aux élèves)
- D'un autre côté, les inspecteurs exigent des résultats (note moyenne de NVS dans l'établissement au-dessus de 14 par exemple) sans que la communauté éducative ait les moyens de comprendre les raisons de ce barème.

**Je m'interroge sur cette remarque du CE, Comment l'interpréteriez-vous ?**
**Qui pourrait m'éclairer ?**
**Quelle est la politique poursuivie à votre sens?**
**Connaissez-vous des inspecteurs qui peuvent me recevoir et comment dois je m'y prendre pour mener ce type d'entretien.**

**4) Question sur les identités professionnelles**

Mon travail d'enquête révèle sans surprise un malaise identitaire professionnel du corps enseignant. En effet, ils ont d'une part le sentiment de ne plus exercer ce pour quoi ils ont contractualisé, à savoir transmettre des acquis, mais au-delà de ce fait, les réformes actuelles ont tendance à accroître la polyvalence des enseignants vers des tâches annexes pour lesquelles ils n'ont pas de formations, ou pour lesquelles ils ne sont pas préparés. Ils ont le sentiment de se décentrer de leur mission première (apprendre, acquérir des connaissances), et de devoir jouer des rôles d'éducateurs, d'assistants sociaux, de conseiller d'orientation...auxquels ils ne sont pas préparés.

En outre, ses réformes s'accompagnent d'une précarisation du métier : les postes supprimés ne sont pas remplacés, les enseignants sont de plus en plus sur plusieurs établissements, ils doivent gérer, avec la suppression de certaines filières comme les RASED, des heures de soutien bénévolement alors que d'autres optent pour des heures supplémentaires rémunérées...

Tout cela révèle une politique budgétaire qui vise l'économie, la réduction des coûts et perturbe l'implication de l'équipe sur le terrain, les initiatives pédagogiques et cassent l'esprit d'équipe et la collectivisation du travail. Les enseignants interprètent ces phénomènes comme un désengagement de l'Etat et un manque de soutien au corps enseignant, ils ne saisissent pas toujours l'intérêt de ses agissements.

**Quel est l'objectif recherché par le gouvernement ?**
**Quel intérêt a-t-il à se désolidariser de sa communauté éducative?**
**Quelle politique tente-il d'instaurer à travers ses mesures qui vont à l'encontre des valeurs du corps enseignant?**
**Peut-on avancer que ces discours et faits traduisent une volonté de culpabilisation du corps enseignant et que celle-ci fonctionne au moins au niveau de l'opinion publique qui commence à intégrer que l'école est responsable des violences, des dysfonctionnements des jeunes, que les enseignants ne font rien?**
**Comment peut-on relier cette approche et la politique de résultat qu'on tente d'imposer à l'école qui semble vouloir remettre en question la gestion administrative et le statut de fonctionnaire?**
**Cette culpabilisation du corps enseignant correspond-t-elle à une volonté délibérée de briser l'identité professionnelle des enseignants à votre sens ?**
**Que puis-je lire sur le sujet ?**

Les entretiens conduits témoignent d'un malaise vis à vis du métier, montrent des identités professionnelles qui se délitent.

- D'un côté, l'ensemble de la communauté éducative assume de moins en moins les accusations et les critiques la concernant, elle supporte de moins en moins d'être accusée de tous les maux de l'école et de la société.

- D'un autre côté les membres de la communauté éducative semblent désarmés, ils subissent mais semblent peu armés pour se défendre et lutter contre cette campagne de dénigrement. Et par ailleurs ils ne voient pas venir des transformations qui pourraient s'opérer. En effet, la démarche adoptée, par exemple pour la NVS (où les critères sont définis dans chaque établissement), ne permet pas au corps enseignant de saisir les enjeux globaux d'une politique d'évaluation et de mesure de la performance, car cela touche que très indirectement leur quotidien pour l'instant, par petites touches ou de manière différente pour chacun, en effet la précarisation des enseignants et le fait que certains font leur service dans plusieurs établissements ne concernent pas tout le monde et ceux qui sont concernés ne se rencontrent pas. Les enseignants ne font pas de lien entre toutes les mesures prises.

Je pense aux limites que vous soulevez dans votre communication « De l'accountability aux standards : la traduction européenne des politiques de la performance » sur l'impact de l'utilisation d'instruments de mesure sur la communauté éducative.

**Pensez-vous par exemple que le système éducatif français pourrait un jour être confronté comme le modèle anglo saxon au paiement au mérite pour les enseignants ?**
**Et que toutes ces petites touches de déstabilisation du corps enseignant et de division entre eux visent cet objectif ?**
**Connaissez-vous des membres syndical de la FSU que je pourrais rencontrer comme ceux à l'origine de votre travail sur « faut-il payer les profs au mérite? »**
**Comment rester dans mon sujet et en même temps aborder ces conjonctions de faits ?**

Un point m'a sensibilisé sur ce sujet : en effet, j'ai relevé lors de mon travail exploratoire des stratégies personnelles chez les adolescents qui visent à s'investir dans l'unique but de récolter des points supplémentaires et sur la MG. Dans votre ouvrage sur « faut-il payer les profs au mérite » ou dans votre article sur « Les politiques de rémunération à la performance des enseignants et leurs limites », vous êtes critique à l'égard de cette politique qui encourage les intérêts individuels des acteurs, envers ce système de type méritocratique, qui joue sur la compétitivité individuelle, objectif qui semble plus utilisé pour casser les collectifs et rendre plus fragile l'institution dans son ensemble que pour obtenir une meilleure performance d'ensemble.

**Cette NVS peut-elle servir à évincer les élèves pour qui le système éducatif n'est pas adapté? Jouer sur l'individuel, cela peut casser les liens entre individus, en particulier entre enseignants et risque de faire perdre de la force du corps enseignants.**

**5) Question sur la tension entre instruire et éduquer**

Certains enseignants ont le sentiment de faire davantage de discipline et de savoir-vivre que de la transmission des acquis, d'où les tensions relevés par les enseignants entre 2 missions qui ne sont pas vécus comme complémentaires : instruire et éduquer. L'approche éducative est généralement qualifiée handicapante par une majorité d'enseignant et de CPE.
**Comment aborder, à votre sens ce type de propos ?**

**6) Question sur l'influence des directives européennes**

On connaît l'influence des directives européennes sur notre système éducatif, je pense à l'OCDE, aux lois de la LOLF, aux commissions de Lisbonne, de Bologne, à la MOC...autant de directives qui visent, comme vous le dites dans l'article US magazine mais aussi comme le mentionne Lise Demailly dans sa communication sur le site de l'INRP, «*En Europe : l'Évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise*» 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. Vous abordez « le paradigme de l'école efficace » dans votre ouvrage « la mesure de l'école : politiques des standards et management par la qualité » et dans votre communication sur « l'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils? » et vous montrez 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.
Selon vous, 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.

**Comment analyser ce glissement acquisition de savoir, acquisition de compétence ?**
**Qu'est qu'il traduit ?**
**En quoi il est révélateur des changements en cours (tendance de chercher la performance, le mérite, la qualité, l'autonomie, la responsabilité)?**
**Dans quelle mesure la NVS s'inscrit dans cette dynamique (métier d'élève auto responsabilité) et réclame de la part de l'individu-élève de savoir comment il doit se comporter et se former avant de savoir les codes et la manière d'apprendre?**
**Suivons-nous cette tendance en France? Vers quel modèle nous dirigeons nous?**

Le monde éducatif a été préservé pendant longtemps de ce souci de la mesure et de la performance qui était réservé aux secteurs régis par le profit et donc par la logique capitaliste. De plus en plus on perçoit que des phénomènes nombreux quoique dispersés montrant une tendance à vouloir aligner le secteur éducatif sur les autres secteurs économiques en particulier, en ce qui concerne les principes de la calculabilité.

Par ailleurs, la décision du ministère/NVS peut-elle être liée aux résultats très moyens obtenus par la France, concernant PISA ? Comme le souligne B. Hugonnier, également interrogé, dans l'article d'US magazine, « c'est la relation investissement/résultat qui compte et les facteurs qui peuvent expliquer les différences de résultats » à l'heure où l'école est de plus en plus sociétale, « la France souffre d'une équité insuffisante ».

**Je me demande : La recherche d'indicateurs de mesure n'est-elle pas un moyen de mettre en évidence des aspects contraignants du système (coût élevé de l'éducation en France) et de légitimer la pénétration d'indicateurs définis selon une logique performance (relation investissement/résultats), et ainsi légitimer l'intervention indirecte de l'Europe dans la gestion du système éducatif?**
**Autrement dit, L'Europe sert-elle d'alibi aux changements du système éducatif français critiqué pour sa singularité?**

Dans votre article « Les politiques de rémunération à la performance des enseignants et leurs limites », vous affirmez qu'en « En Angleterre, le secteur public est aujourd'hui largement soumis à des valeurs marchandes. Il utilise les techniques du management de l'entreprise, il valorise l'idée de contrat et de performance dans la régulation du système.

Vous dites également que cette forme de gouvernement tire sa force de la conception de nouveaux instruments de coordination et d'évaluation des politiques d'éducation et de formation qui échappent à l'emprise des États mais qui, en même temps, les incitent à la convergence de leurs actions. Indicateurs, standards internationaux, comparaisons internationales de résultats, ces outils de mesure de la performance au nom de la qualité ou de l'efficacité, de l'équité ou de l'efficience, interpellent l'État dans ses fonctions traditionnelles. Émerge ainsi une obligation de résultats (accountability) d'origine anglo-saxonne où des repères d'évaluation comparative (benchmarking) et de "bonnes pratiques" transforment durablement les conceptions du pilotage des systèmes d'éducation et de formation. Cette recherche de la performance correspond aussi à une extension du calcul économique où l'éducation est d'abord considérée comme un investissement en capital humain.

C'est là que vous affirmez que des enquêtes internationales telles que PISA servent de support à la construction d'indicateurs d'efficacité et d'équité des systèmes d'éducation et de formation pour les pays membres. La statistique publique est aussi concernée par ses nouvelles orientations qui

appellent à une recomposition des rapports entre l'Etat, les grandes organisations internationales, et d'autres agences se situant à la frontière du public et du privé.

**Ces nouvelles formes de pilotage vers le néo libéralisme sont associées au raisonnement par les compétences, dans quelle mesure tendent-elles à repositionner le rôle de l'école dans notre société? Comment tirer ce fil de la gouvernance à partie de la NVS ?**
**La NVS pourrait-elle devenir un des instruments de mesure qui justifierait de nouvelles formes de coordination (contrat) et d'évaluation de la performance de la politique disciplinaire des établissements?**

**Selon vous quelles motivations ont guidé le gouvernement pour instituer cette réforme de NVS? (déstabilisation du système éducatif, instauration de nouvelles formes de sélection ou d'éviction, recherche de résultats sur le plan normatif, autonomisation et responsabilisation des individus et déresponsabilisation de l'Etat, normalisation des individus en fonction de critères d'employabilité , performance, remise au goût du jour de l'autorité...)?**
**Que penser de la mise en œuvre des procédures d'évaluation des acteurs et des systèmes?**
**De l'obligation de résultat?**

Vous écrivez dans « la mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité » qu'en 2003, des critères de références communs ont été fixés, notamment un nombre total de diplômés en mathématiques, sciences et technologie devant augmenter de 15% et une réduction de 20% du pourcentage des élèves de 15 ans ayant de faibles compétences en lecture.

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 PISA. La stratégie de Lisbonne se concrétise par la mise en œuvre d'une Méthode Ouverte de Coordination (MOC) qui 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. Les conclusions de Lisbonne ne font pas référence à des « standards » mais 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 (capacité à intégrer des normes sociales e à s'y conformer et à intégrer des normes du monde du travail)? Cette question correspond-t-elle à la volonté du gouvernement,**
**L'idée que l'on peut relier le management de l'éducation à la performance est de plus en plus défendue, qu'est ce qui est en train de changer dans la structuration de l'école en termes de management et d'organisation? En France et en Europe?**
**Quelle peut être l'incidence d'une telle gestion sur le travail des enseignants (en particulier danger du développement de l'individualisme, de la compétition...)? En quoi les enseignants sont-ils formés pour y répondre ?**
**Qu'est-ce que cela peut induire au niveau des programmes ? Quel type de normativité de l'élève est recherché ?**
**A quel rôle, contraintes et missions l'approche NVS tel que développé dans les discours ou tel que pressenti dans les mécanismes sous-jacents correspond ?**
**Soit dans quelle logique scolaire la NVS s'inscrit-elle ? (transmission des savoirs ? Éducation ?)**

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 : des élèves ayant des niveaux hétéroclites se mélangent laissant peu de chances aux élèves en grande difficulté de s'en sortir -SEGPA dans le général..-.)

**Selon vous, entrons nous dans la normalisation et la justification d'une logique néo libérale de l'éducation?**
**Des mesures comme la NVS correspondent-elles à la volonté d'imposer de nouvelles formes de régulation des systèmes scolaires?**

La NVS entre autre vise à auto-responsabiliser l'élève (puisqu'il doit lui-même constater ses agissements sociaux non conformes). Sa conformité aux règles, aux exigences scolaires l'inscrit dans une forme d'autorégulation. Par-là, je veux faire référence aux actions du gouvernement actuel qui visent à former, voire formater les élèves pour répondre aux exigences et aux besoins de la société de demain, sans accorder une priorité au devoir d'esprit critique. D'autant que les filières adaptées disparaissent.

**Tendons nous vers une école à deux vitesses (privée/public ; élite/poubelle)? Le gouvernement tente-t-il de valoriser certaines filières à travers cette logique de compétences?**

Selon votre définition de la régulation (R. Normand) : mécanismes utilisés par les responsables d'un système décentralisé pour obtenir des agents de ce système qu'ils poursuivent efficacement les objectifs du système en question? (l'Europe de l'éducation : entre management et politique)

**7) Question sur les Injonctions paradoxales**

Pour faire un lien avec cette relation entre le gouvernement et la communauté pédagogique, je voudrais élargir ce questionnement sur un des fils conducteurs de ma thèse qui met en évidence de nombreuses injonctions paradoxales.
J'ai constaté que l'ensemble des décisions prises et imposées par le gouvernement cristallisaient et renforçaient les tensions entre les acteurs, en partie parce que les conceptions et les intérêts entre les concepteurs et les applicateurs divergent.
D'abord, dans sa conception, la NVS s'inscrit dans les nouvelles formes de pratiques gouvernementales qui visent à imposer d'emblée des directives tout en laissant des marges de liberté dans l'ajustement des projets par les acteurs de terrain, comme si l'imposition était compensée par une certaine liberté d'action par rapport à la démarche à mettre en œuvre. Ainsi, le ministère peut se dédouaner des dysfonctionnements rencontrés.

**L'injonction paradoxale simultanée d'obéissance et d'autonomie m'invite à vous demander Comment percevez-vous la gestion autonome de la NVS pour chaque collège?**
**Concernant le projet de réforme en lui-même, comment présenter cette originalité et justifier le fait que cette mesure soit nationale alors que chaque établissement est singulier et construit ses propres critères?**

Cette duplicité, ces injonctions paradoxales entre soumission/participation et contrôle/autonomie, généralisation/application singulière sont récurrentes et expliquent entre autres les raisons d'une application difficile et délicate des réformes sur le terrain assujetties à des stratégies individuelles que la liberté pédagogique de la communauté éducative exacerbe. Sous couvert de vouloir répondre

à une demande d'enseignants : régler le problème des comportements d'élèves très difficiles, le gouvernement tente de faire passer une approche qui mettrait les enseignants sous contrôle d'une gestion non plus administrative  mais gestionnaire (culture de résultats) et ainsi soumettre le secteur éducatif au mêmes normes que les  autres activités économiques, vers une logiques néo libérales des réformes qui freinent l'adhésion à la disposition, ce qui n'est pas sans comporter un certain nombre d'ambiguïtés, souvent niés ou occultés par certains acteurs qui veulent oublier les spécificités de la dimension éducative. C'est ainsi que je tente de mettre en évidence dans mes recherches la concurrence entre la logique prescriptive propre à la hiérarchie traditionnelle et la logique participative relative aux besoins d'autonomie des collectifs locaux et à la décentralisation.

**Que penser de la mise en évidence de ces contradictions?**

# ANNEXE 14

## Questionnaire personnalisé adressé à D. Verba

### Explication de la NVS

Note de comportement instituée dans les collèges en 2006 sous la loi Fillon dans un contexte de crise des banlieues et de taux élevé des incivilités.
On passe des appréciations ou des avertissements à une évaluation du comportement des élèves sous forme de note comme une discipline à part entière.
BO flou, cadre de 3 items à respecter : assiduité (retards et des absences), le comportement de l'élève dans l'enceinte du collège, citoyenneté et implication dans la vie de l'établissement.
Évaluateurs selon le BO : PP et CE, mais acteurs libres d'inventer les modalités de cette note. Obligation de construire les critères d'évaluation pour chacun de ses items.
NVS n'est pas uniformisée à l'ensemble des collèges, il y a autant de grilles d'évaluation et de conceptions qu'il y a de collèges alors que cette note compte pour le brevet. Elle s'inscrit par ailleurs dans le socle 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences à savoir «sociales et civiques» et «autonomie et initiative».
Cette note tente donc de traduire sous forme chiffrée la conformité des élèves aux exigences scolaires : l'objectif étant que les élèves apprennent leur « métier d'élève ».
Enfin, l'objectif principal mis en avant par le gouvernement consiste à valoriser l'attitude des élèves et réduire les incivilités.
Urgence de la mise en place : les CE ont souvent délégué la recherche des critères ainsi que la responsabilité de la mise en place aux CPE et une grande partie de mon travail d'enquête révèle que les évaluateurs de la NVS se concentrent généralement entre CPE et PP.
Peu de concertation sur la légitimité de la NVS, débat déplacé sur les critères.

### Questions relatives aux identités professionnelles

Dans votre ouvrage sur *Le métier d'éducateur de jeunes enfants,* vous dites que «l'entité Éducation nationale constitue pour les EJE une « valeur-repoussoir » autour de laquelle une partie de leur identité professionnelle s'affirme négativement», je voudrais faire ici un parallèle avec votre remarque par rapport à mon objet de recherche. En effet, les entretiens conduits témoignent d'un malaise vis à vis du métier enseignant et montrent des identités professionnelles qui se délitent.
D'abord, la communauté éducative doit se montrer de plus en plus polyvalente, ils se sentent parfois plus éducateurs, assistants sociaux, conseillers d'orientation... qu'instructeurs sans pour autant y être formés ou préparés.
Ensuite, la politique budgétaire actuelle qui vise l'économie et la réduction des couts accompagne une précarisation du métier qui casse les identités de la communauté (manque d'implication, d'initiatives...)
En outre, la communauté éducative assume de moins en moins les accusations et les critiques la concernant (accusée des maux de l'école et de la société) et les membres de la communauté éducative semblent désarmés face à cette campagne de dénigrement. La communauté éducative interprète ces phénomènes comme un désengagement de l'Etat, un manque de soutien dont ils ne saisissent pas toujours l'intérêt.

Comment interprétez-vous cet assentiment négatif de la communauté vis à vis de l'État, du ministère de l'éducation nationale? (manque de concertation, imposition?)

Quelle intérêt et quelle politique le gouvernement et plus particulièrement le ministère de l'éducation tente-il d'instaurer à travers ces mesures qui vont à l'encontre des valeurs défendues du corps enseignant?
Peut-on avancer l'idée que ces faits et discours traduisent une volonté de culpabilisation du corps enseignant? (est-ce volontaire?)

Toujours concernant le thème des identités professionnelles, Vous abordez dans votre une interview sur, *Violence et échec scolaire : démission des parents* sur le site de l'observatoire des inégalités (**La violence et l'échec scolaire ont-ils un lien avec la démission des parents ? Entretien avec Daniel Verba, sociologue. Extrait du site** www.cafepedagogique.net**, date du 15 mars 2007**), une forme d'immobilisme de la communauté éducative réfractaire ou qui appréhende le changement, selon vos propos « L'Ecole française est en effet un espace d'éducation, mais surtout d'instruction au service d'une idéologie. Elle a donc gardé une capacité militante qui interdit aujourd'hui encore toute évolution significative.». Ce à quoi vous ajoutez, « Quand un projet se présente et qu'il obtient un assentiment suffisant, nous lui donnons sa chance à charge pour les initiateurs de faire la démonstration de son bienfondé. Nous avons trop tendance à juger une politique sur des préjugés idéologiques ce qui débouche sur des affrontements stériles. Dans mes fonctions, je suis sans cesse confronté à ce que j'appelle l'incantation des moyens. Il n'y a pas un seul jour qui passe où ne s'exprime sous forme de lamentations, le manque de moyens matériels et humains dont souffre l'institution scolaire. Des moyens, oui, mais pour quel projet éducatif ? »

Dans le travail exploratoire mené, il ressort en partie que cette note recueille un sentiment défavorable en partie parce qu'elle ne correspond ni a un besoin, ni à une demande et qu'elle apparaît anti pédagogique...le manque de concertation et l'imposition de la réforme ont freiné sa mise en place mais pour autant le sentiment de fonctionnariat et le devoir d'application stricte des textes est prédominant.
Comment appréhendez-vous cette contradiction?
Dans le cadre de la NVS, la réforme a été imposée mais les acteurs ont dû fabriquer les grilles de critères, comment concilier cet injonction paradoxale située à la fois entre le devoir d'obéissance et celui d'autonomie?

**Question relative aux relations de pouvoir entre les membres de la communauté pédagogique**

Le terme NVS choisi par le gouvernement pour évaluer le comportement des élèves peut prêter à confusion. En effet, la VS des établissements est représentée par le CPE et ses ASSED, or, le cadre du BO stipule que l'évaluation doit être établie par les PP avec le consentement du CE. Dans la réalité du terrain, on observe que le CE a souvent délégué la NVS aux CPE et aux PP évinçant les ASSED du processus d'évaluation. Ainsi, si la NVS est censée refléter le comportement des élèves dans l'enceinte du collège, la vision des PP offre bien souvent une mesure des élèves en classe donc plus réductrice que ce qu'elle devrait être.

Vous abordez aussi le conflit entre EJE et enseignant dans votre ouvrage*, le métier d'éducateur de jeunes enfants,* peut-on faire un possible rapprochement entre les relations conflictuelles statutaires qu'entretiennent les ASSED avec les enseignants? Nombre d'enseignant parlent d'incompétence des ASSED alors même qu'ils ne reçoivent aucune formation et adoptent une position critique à l'idée que les ASSED puissent se doter du pouvoir de notation. A l'inverse, les CPE qui évaluent se sentent souvent revalorisés.
Les enseignants sont-ils aptes à évaluer les savoir être?

Le pouvoir de notation est imputé avant tout aux enseignants, dans ce cas quelles sont les relations de pouvoir qui se nouent au sein de la communauté à travers cette NVS quand d'autres acteurs sont invités à évaluer?

Vous parlez de l'esprit de collégialité dans votre ouvrage Histoire d'une gestion collective comme condition d'efficacité, avez-vous le sentiment que les identités professionnelles se délitent? Est-ce une volonté gouvernementale? (précarisation, polyvalence...)

**Questions relatives aux violences scolaires**

Dans votre ouvrage « Absentéisme et violence à l'école », vous rapportez les résultats relatifs à l'enquête que vous avez mené sur l'absentéisme et la violence ( facteurs psychosociologiques, le rôle de l'institution, les formes de violence) et vous proposez également un ensemble de mesures socio-éducatives pour essayer de répondre à ces problèmes (travailler en équipe, redonner une place à l'élève et aux parents dans l'institution éducative, favoriser la communication, élaborer un règlement...)

Dans les rapports du ministère, le BO, le SCCC, on peut lire que l'objectif de la NVS au départ est de revaloriser les élèves, de faire en sorte que l'élève prenne la pleine mesure de ces actes et comprenne de manière responsable, les exigences scolaires pour être en conformité avec celles-ci. La note servant de repère à l'élève. On entend aussi beaucoup parlé de l'échec des plans anti violence mis en place, dans un contexte où les statistiques tentent de démontrer une hausse de la violence à l'école et des incivilités, comme cette réforme NVS née à la suite des évènements de banlieues de 2005.

D'abord, pensez-vous qu'une évaluation sous forme de Note (de Vie scolaire) puisse pallier les problèmes d'absentéisme? D'incivilités?
Lors de l'entretien mené avec R. Normand, il a émis l'hypothèse que la NVS pouvait être directement corrélée à l'enjeu européen sur la lutte contre l'absentéisme? Qu'en pensez-vous?
En quoi l'utilisation d'un système d'évaluation par la note peut-il faire comprendre aux élèves leur métier d'élève et restituer une place à l'école? A quelles conditions? (autoévaluation)

Il est important d'avoir à l'esprit en termes de processus que la NVS s'inscrit dans un cadre national qui impose 3 items d'évaluation mais a laissé les acteurs libre d'inventer les modalités, les critères pour chacun de ces items. Chaque établissement a donc une grille de critère locale même si le cadre est national et qu'elle compte pour le brevet. Généralement on a pu observer que la fiche individuelle de chaque élève était remplie par le PP et le CPE sans que l'élève, ni sa famille ne puisse la consulter. Le paradoxe par rapport à cette approche est que la note NVS est 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 enseignant et les CPE et aucune directive du Ministère envers la communauté pédagogique n'a été prise sur ce sujet.

Dans votre ouvrage, *Échec scolaire : travailler avec les familles,* vous dites :
L'histoire de l'école est marquée par une coupure structurelle entre espace scolaire et espace familial, source de tension entre familles et institutions scolaires, et les difficultés des enfants sont moins le produit exclusif d'une socialisation familiale mal adaptée aux contraintes scolaires, que celui d'une inadéquation des pratiques scolaires aux usages familiaux. S'ajoutent à cela les facteurs

subjectifs : l'échec scolaire est source de souffrance, individuelle et collective, manifestée par la délinquance, les incivilités, le vandalisme, la dépression, etc. En produisant de la disqualification, l'école fabrique de la violence symbolique, à l'origine de nombreux passages à l'acte.

On entend souvent que l'école peut apparaître comme violente et stigmatisante pour certains élèves, je voudrais essayer de comprendre cette forme de stigmatisation, l'intérêt qu'on peut trouver à mesurer une note de comportement sans l'accompagner d'un suivi? Cherche-t-on à rendre les élèves autonomes et responsables à travers cette note? A redonner une place, un sens à l'école qui apparaît moins évident?
Quels effets cela peut-il avoir sur les élèves puisqu'ils ne sont pas impliqués dans le processus? D'autant que la NVS officialise des résultats que l'équipe pédagogique connait déjà (les bons élèves ont de bonnes notes et les mauvais souvent de mauvaises notes)

Les inspecteurs imposent et vérifient lors de leur contrôle que la moyenne NVS atteigne une certaine valeur minimum de 14/20. En outre, la NVS compte pour le brevet, apparaît sur le bulletin alors que les avertissements jusque-là n'étaient pas conservés dans les dossiers des élèves. Elle offre une forme de traçabilité, de bilan comportemental des élèves ou tous les actes sont recensés. Ainsi, je me demande:

La NVS peut-elle devenir un outil de recrutement pour les lycées? Que pensez-vous, au-delà du repérage, de cette traçabilité des élèves perturbateurs? Quel est l'intérêt? Peut-il y avoir des risques de surévaluation d'établissements déjà géographiquement stigmatisés?

**Questions relatives à la tension entre instruire et éduquer**

Certains enseignants ont le sentiment de faire davantage de discipline et de savoir-vivre que de la transmission des acquis, d'où les tensions relevées par les enseignants entre 2 missions Instruire et Eduquer qui sont perçue comme complémentaires mais pas vécu comme telles en situation.

Les savoirs et la pédagogie sont-ils à eux seuls les remèdes contre la violence?
Comment gérer cette tension?

**Questions relatives aux enjeux gouvernementaux**

D'un côté, la NVS correspond simplement à l'affichage d'une note auprès des parents et des autres établissements, la NVS vue sous cet angle permet de dédouaner le ministère quant aux solutions à apporter pour résoudre les problèmes (pas de suivi personnel des élèves qui ont des mauvaises NVS, pas d'explication des notes par les enseignants aux élèves)
D'un autre côté, les inspecteurs exigent des résultats (note moyenne de NVS dans l'établissement au-dessus de 14 par exemple) sans que la communauté éducative ait les moyens de comprendre les raisons de ce barème.

Ainsi, mon travail permet de montrer des contradictions :
-des discours et des attentes sur le thème de la NVS
Et mettre en valeur les décalages entre
-les discours d'affichage gouvernementaux et la réalité des démarches sur le terrain,
-des discours des différents acteurs sur la NVS (Gouvernements, Ministère, CE établissements, CPE, enseignants), montrant des intérêts différents
-la NVS mise en avant comme un outil d'apprentissage du métier d'élève et la NVS possible instrument de repérage d'élèves perturbateurs, de zones sociales où l'intégration des jeunes pose

problème et par conséquence de classification d'établissements en fonction de ces facteurs 'zones de hautes turbulences'

Dans votre ouvrage *Echec scolaire : travailler avec les familles*, vous dites que la famille autant que l'institution se renvoient mutuellement la responsabilité relative aux incivilités, problème de violence de l'école...
Comment interpréter ces divergences de positionnement?
Y a-t-il l'idée de responsabiliser les parents à travers une NVS qui affiche une mesure du comportement des élèves dans les établissements scolaires dont ils doivent prendre conscience à travers une forme d'autorégulation?

Vous dites également que « L'ampleur du phénomène de l'échec scolaire dans notre pays trahit la réalité d'un processus éducatif fondamentalement en crise : c'est l'institution en tant que telle, et ceux qui la représentent, qui est remise en cause par les jeunes et leurs familles »

Est-ce un Etat normal de l'institution, le service public étant dans un état de tension permanent? Comment y remédier?

Dans ce livre, vous remettez en question l'aspect démissionnaire des familles.
On observe dans notre travail exploratoire des collèges une telle paupérisation que l'école peut apparaître comme secondaire chez certains élèves ou certaines familles désinvesties mais pour qui l'école assure quand même une certaine sécurité comme peuvent le définir plusieurs CPE.
Quand vous dites : « Par exemple, s'impliquer dans la scolarité de ses enfants ne signifie pas la même chose pour les enseignants et pour certains parents. Pour les premiers, il s'agit d'être une sorte de précepteur, un répétiteur, un entraîneur, pour les seconds s'impliquer peut signifier simplement mener l'enfant à l'école et lui donner le nécessaire pour vivre ».

Cela me fait penser que mon travail exploratoire rend compte de cette paupérisation qui semble s'accentuer sous les effets de la carte scolaire et qui opère une scission de plus en plus évidente entre les établissements que l'on peut qualifier de publics privilégiés et d'autres ghettoïsés.
Dans une interview, vous classifiez « une Ecole à trois vitesses : des établissements publics destinés aux catégories captives de leur quartier et de leurs faibles ressources, des établissements publics d'élite noyautés par les classes dominantes et enfin des écoles privées sous contrat ou hors contrat qui permettent aux enfants des classes moyennes d'échapper aux premiers dans la mesure où ils ne disposent ni du capital social, ni du capital culturel suffisants pour être admis dans les seconds... »

On entend parler en France d'école élites et d'écoles poubelles, expression qui nous vient du système anglo saxon, d'abord, est ce que la carte scolaire vise à amplifier ce phénomène? Entrons nous dans une école à plusieurs vitesses?
Comment analyser la tendance sociétale de l'école? (Paupérisation, préoccupations scolaires secondaires)
Ensuite entrons nous dans la normalisation et la justification d'une logique néo libérale de l'éducation?

La NVS entre autre vise à auto-responsabiliser l'élève (puisqu'il doit lui-même constater ses agissements sociaux non conformes). Sa conformité aux règles, aux exigences scolaires l'inscrit dans une forme d'autorégulation. Par-là, je veux faire référence aux actions du gouvernement actuel qui visent à former, voire formater les élèves pour répondre aux exigences et aux besoins de la société de demain, sans accorder une priorité au devoir d'esprit critique. D'autant que les filières adaptées disparaissent (SEGPA...)

Des mesures comme la NVS correspondent-elles à la volonté d'imposer de nouvelles formes de régulation des systèmes scolaires? (système de compétences)
*définition de la régulation (R. Normand) : mécanismes utilisés par les responsables d'un système décentralisé pour obtenir des agents de ce système qu'ils poursuivent efficacement les objectifs du système en question? (l'Europe de l'éducation : entre management et politique)*
la NVS peut-elle devenir une mesure du capital social? (capacité à intégrer les normes social, à s'y conformer et à intégrer les normes du travail à travers le glissement opéré des savoirs aux compétences)
la NVS peut-elle s'apparenter à un processus de sélection?

Dans « l'école fabrique d'une soumission », d'une régulation des élèves visant à les rendre conformes à un idéal de comportement, d'insertion sociale (or certaines populations ou catégories d'élèves sont de plus à plus réfractaires à ce modèle avec un comportement qui ne se fond pas dans le moule, c'est bien la question de l'adaptation du modèle et de l'organisation éducative à ces réalités qui est en jeu). D'autre part, vous insistez effectivement sur la nécessité de dés-idologiser ces questions, ces enjeux, voire de les dé-politiser (blocage syndical, corporatisme, résistance institutionnelle, etc), pourtant l'approche du gouvernement est par nature politique ( ce que je montre avec l'approche NVS) et il s'agit bien d'un enjeu sociétal, (il y a une forme d'injonction paradoxale : comment assainir l'approche de tels enjeux quand les solutions proposées relèvent d'inductions et de conceptions stratégiques et idéologiques), là où votre approche est intéressante c'est que votre discours sur le malaise des banlieues, les violences des jeunes, etc. veut se placer sur un terrain scientifique en écartant toute subjectivité et catégorisation idéologiques en la matière.

# ANNEXE 15

## Restitution de l'entretien mené avec l'Inspecteur général

Entretien relatif à l'interview de l'IG Vie scolaire

Le 06/01/2010 à 10H

**Questions sur l'évaluation de la NVS**

L'objectif principal mis en avant par le gouvernement dans le cadre de cette disposition consiste à « valoriser les attitudes positives des élèves et favoriser l'apprentissage de la civilité » dans un contexte où les faits de violence scolaire sont fortement médiatisés. Elle provient d'une directive gouvernementale imposée qui n'a pas fait l'objet de concertation et qui ne provient pas d'une demande enseignante.
Elle s'inscrit par ailleurs dans le socle 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences à savoir «sociales et civiques» et «autonomie et initiative».

**Comment avez-vous reçu, compris et appréhendé cette innovation ?** (En sachant que l'organisme consultatif du ministère avait voté contre ce projet de loi)

**Comment la qualifiez-vous?** (innovation, indicateur, outil...)
**Dans quel contexte s'inscrit-elle?** (crise des banlieues, SCCC, défi contre l'absentéisme?)

**D'où part la NVS?**
**Des compétences clés européennes, du socle commun?**

**Pourquoi avoir choisi d'intégrer la NVS dans la prise en compte du DNB?** (faciliter l'application?)

**La NVS peut-elle être efficace par rapport à l'objectif affiché et à quelles conditions ?**

**Quel constat, quels éléments d'analyse sur l'augmentation de la violence, des risques, des fractures dans les collèges, vous ont conduit à décider ou contribuer à la mise en œuvre d'une telle démarche ?**

**Mr A**

Alors effectivement, par rapport à ce que vous disiez en préambule tout à l'heure, alors je vais revenir un tout petit peu en arrière si vous voulez bien, en fait, quels fondements et raisons à l'origine en définitive prévalent à la mise en place de cette NVS? Alors je m'excuse de revenir en arrière mais ce qu'il faut voir en fait c'est qu'actuellement, l'idée même à l'interne d'un établissement qu'on doit promouvoir un citoyen est une évidence qui se fait jour, ça c'est certain. Parallèlement, on se rend compte qu'avec les évolutions sociétales et des évolutions également du cadre scolaire y'a des choses qui tiennent pas aussi naturellement qu'on voudrait qu'elles tiennent et y'a aussi beaucoup de confusions qui sont faites alors je vous parle pas des problèmes d'établissements qui se trouvent dans des quartiers particuliers avec des typologies particulières mais quelque part ça y a contribué, vous savez qu'il y a eu en France depuis 81 un cadre politique pour les ZEP et pour cela

ce sont des établissements qui ont été marqués et qui ont développé parallèlement un cadre de travail relativement rigoureux avec des guillemets pour rigoureux autour de ce que pouvait être l'éducation à la citoyenneté. Et en même temps, comme points de démarrage, ils ont pris pour encrage les éléments d'adéquation aux normes sociales et donc des rapports de civilité. Alors je pense d'ailleurs qu'il y a eu beaucoup de choses de faites à ce niveau-là, le code de la civilité ne vaut pas pour l'ensemble du code de la citoyenneté euh dans l'éducation à la citoyenneté, ça porte bien son nom il y à élever l'élève et l'amener progressivement vers cette compréhension de son rapport critique au monde, à la personne et donc ce sont des choses qui s'établissent y compris par les premiers comportements humains de civilité mais pas que et dans ces établissements d'éducation prioritaire, souvent on a mis cela je dirais en place pour essayer d'asseoir quelque chose qui permettrait de mieux comprendre en soit l'élève et ce que pouvait être son rapport à une attitude vis à vis des apprentissages et vis à vis de l'équilibre de vie des établissement et de lui, son savoir vivre et quelques fois il faut dire que ça a marché. Bon et à partir de là, pourquoi intégrer cette idée de NVS, c'est dans l'idée de créer pour des établissements de ce type dans le but d'élever un meilleur équilibre de vie à l'intérieur mais aussi une projection de la vie de ces élèves quand ils sortent de l'établissement, dans l'idée de pouvoir juste prendre appui sur des choses de ce type mais à ce niveau je dois dire que ça m'amène à vous dire que ce cadre de vie scolaire a été souvent confondu entre la vie dans le classe et la vie hors de la classe dans l'enceinte. Alors que justement le cadre de l'éducation à la citoyenneté doit être un fil directeur, un équilibre à ce niveau-là de l'ensemble des acteurs, de la prise en charge des élèves et de l'ensemble de la façon dont eux-mêmes en situation d'autonomie, d'apprentissage de l'autonomie et de prise en compte progressive de responsabilités de plus en plus importante. Et c'est là qu'on a je dirais une forme de dichotomie, qui s'est caractérisée en France par le fait qu'on a un cadre de vie scolaire hérité des Surveillants généraux et au-delà bien avant des anciens lycées impériaux et des écoles je dirais ecclésiastiques qu'il y avait auparavant. Au-delà de ça, ces fameux surveillants généraux ont gardé dans le système éducatif français une forme d'empreinte qui a énormément évolué et dans cette évolution-là, on a laissé toute la partie éducative pendant un temps sur les épaules du CPE et des surveillants, or il n'en est rien et il faut surtout qu'il n'en soit rien. Donc le cadre de la vie scolaire et de la NVS était peut être une façon de dire hop! c'est à toute la CE, à l'ensemble de la CE, d'avoir un regard autour, sur les us et coutumes, les règles de vie et tout ce cadre d'apprentissage de l'élève et pas seulement à la vie scolaire dont les enseignants se déchargent trop souvent, les règles de vie et le cadre d'apprentissage à la citoyenneté et donc d'avoir une synergie tout autour des élèves tout cela appartient à l'ensemble du personnel. De façon à avoir aussi bien dans sa classe un regard de ce que peut être l'élève et aussi qui ne soit pas forcément décalé de ce qu'il est dans la cours, y'a pas une vie dans les cours ou dans la cour, mais dans la classe et dans la cour qui ne regarde pas qu'une personne, c'est le regard de l'élève dans le collège par tous. Y'a un milieu de l'élève et une émulation à créer pour avoir tous un regard différent peut être mais sur les mêmes choses qu'on peut voir en classe ou ailleurs. Regard qui dit être le plus objectif bien sûr mais qui doit aussi mettre en œuvre sur une pédagogie éducative qui réponde à cela, donc on a à mettre un régulateur par rapport à cela qui est le RI et bien, il est mal approprié par les uns et les autres et quand je dis cela il est aussi mal approprié parfois par les élèves que par les adultes eux-mêmes et donc là y'a des choses qui ne vont pas forcément aussi bien de soi, c'est à dire que tous les éléments fondateurs qui sont respect des langues, dignité de la personne, ça doit marcher pour tout le monde, aussi bien pour l'élève que pour l'adulte que les élèves ou les adultes entre eux et c'est un premier élément.

Deuxième principe fort dans le RI c'est qu'il doit aussi avoir une valeur d'éducation et d'élévation et c'est à ce moment-là qu'on pose des éléments de principe qu'on retrouve dans le RI et qui doivent se mettre en œuvre dans l'intérêt de l'élève et quelques fois y'a des confusions entre ces deux grands principes là, la norme, la forme et c'est aussi l'humilité de la personne et de ce côté, on l'a trop souvent aussi pris intégré dans une taxinomie négative, je vais pas dire répressive en marquant toujours une empreinte, donc voilà. Effectivement les RI à ce niveau qui devaient avoir un rôle

important de donneur de sens, de regroupement, d'idées positives autour ce que doit être l'évolution dans un cadre éducatif ne joue pas toujours ce rôle-là.
Donc à partir de là, effectivement, le point de départ c'était plus de répondre à des problèmes de civilité que d'éducation à la citoyenneté mais en même temps on l'a mis peut être plus sous couvert de cette éducation à la citoyenneté et c'était aussi pour que l'ensemble de la communauté éducative s'intéresse à l'élève dans l'intégralité de son équilibre de vie dans le collège et pour être en projection hors de l'établissement, il fallait que tout le monde y participe et pas seulement le grand régulateur que peut être le CPE.
Si vous voulez, vous avez parlé des autres pays, on est une particularité parce qu'avoir un cadre de VS aussi bien organisé que cela, on est les seuls. Dans les autres pays, ils ont des participations communes à des éléments qui correspondraient à des fonctionnements ou les profs sont à tour de rôle par exemple en charge d'une tâche qui relève de notre VS comme les absences et tout ça...alors je dirais à ce niveau-là qu'une forme de consensus et de compréhension de ce que doit être la prise en charge des élèves globale et donc alors aussi plus uniquement à l'aune de sa classe. Je vais vous donner un exemple. Quand vous avez des élèves aux interclasses avec ce qu'on appelle des mouvements d'élèves, un établissement qui fonctionne bien on se rend compte que les enseignants gèrent aussi une partie des mouvements de leurs élèves, par exemple, ils se mettent à l'entrée de leurs classe pour ranger les élèves, ils les accueillent, ils se montrent dans les couloirs...ils sont présents comme les instituteurs, ils font en sorte de réguler l'entrée des élèves, régulent et empêchent ce qu'on appelle les sorties en bouchon de champagne, c'est comme ça qu'on dit...il se met à la porte tout en demandant aux élèves de sortir calmement et en même temps, il a un œil sur le couloir et en même temps il peut gérer l'entrée de sa nouvelle classe, avoir un œil alors pas pour aller piéger quiconque mais bien donner à l'ensemble du groupe un rythme d'équilibre dans les établissements, une cohérence, une gestion des déplacements et uniquement cela et bien souvent ça suffit à éviter les débordements cette présence, ce souci. On est pas dans une situation de surveillance pour le plaisir de sanctionner, c'est uniquement parce qu'il est important que les adultes participent à ça pour la cadre des élèves. Un prof qui dit sortez hors de ma classe et qui n'est pas vigilant, qui reste assis sur son bureau encourage aux débordements. Ça anticipe les dérèglements que les adultes créent parfois eux-mêmes. Je vais vous donner une anecdote, vous la mettrez ou pas mais...j'ai été dans un établissement ou j'ai l'habitude d'aller, je salue la concierge et je lui dis bonjour parce que je la vois pas souvent et dans mon champs de vision, je vois deux élèves se chamailler, pas méchant, un petit conflit et je vois le surveillant à l'autre bout de la cour et du coup, je pose mon cartable et en même temps, concomitamment, arrive un adulte que je ne connais pas qui voit les gamins et qui ne fait rien, qui continue sa route, donc je pose mon cartable, je sépare les gamins qui comme on dit dans le sud-ouest se castagnaient! Je le dis au surveillant en lui faisant signe puisque que je le vois arriver. Je reprends mon cartable et je rattrape la personne qui s'était en allée à qui je dis bonjour et je lui demande, avez-vous vus ces deux enfants en train de se chamailler? Je lui demande pourquoi ne pas les avoir séparés? Il me dit ce n'est pas mon problème, y'a un surveillant pour cela. Eh bien vous voyez, je pense qu'au-delà de cette anecdote qui est pour moi significativement importante, CAD que ça montre bien que cet enseignant ne vient que pour être dans sa classe, il vient et fait certainement bien ce qu'il a a faire mais il manque à un autre devoir qui pour lui est celui de quelqu'un d'autre. Au regard de sa discipline il fait ce qu'il a a faire mais au regard de ce qu'on demande actuellement au système éducatif, pour l'élève et le futur citoyen qu'on veut promouvoir, il laisse de côté une bonne partie de la dimension éducative et citoyenne qui a mon sens doit se faire à tous les coins des établissements et à projeter bien au-delà de l'établissement. Et bien je pense que dans ce collège, l'équipe avait un vrai besoin de regard collectif et la NVS dans ce collège, lorsqu'elle a bien été intégrée dans l'équipe de direction ou dans le cadre d'appui de formation hé bien elle a pu permettre de prendre conscience que tout le monde a tous les niveaux dans le collège avait réellement en charge cette dimension éducative et c'est ça qui est bien. Avoir cherché à mettre en place et faire en sorte que ça ne soit pas en charge d'une seule

personne. Alors après, y'a des questionnements vous me direz on en reparlera dans le cours de l'entretien mais y'a des choses sur les critères et sur la mise en place qui ne fonctionnent pas bien. Voilà mais je dirais c'est peut être et je le dis bien, ce processus qui fait que effectivement on évalue bien dans la discipline mais on ne pense pas à récompenser les actes, ceux qui font des choses très positives et qui sont pertinents dans leurs attitudes et à aucun moment on ne leur dit ou on leur envoie, donc à la fois créer de la cohésion vis à vis des comportements et renvoyer à quelque qu'un ce qui peut être à un moment donné quelque chose de bien ou non, sans le stigmatiser et pouvoir en rendre compte et le motiver. Rendre un regard lucide sur ce qu'il a pu alors faire, alors il faut voir comment sont restituées les notes, à quel moment, qui participe, est ce que le PP utilise l'heure de VS pour ça...donc sur la forme c'est ça. Pour un établissement comme celui-ci, étant donnée l'attitude de certains professeurs, la NVS je dirais a au moins permis ce choc et a rétabli cette confusion entre gérer sa classe et le reste de l'établissement et s'approprier cette dimension dans la classe et hors de la classe, ça me concerne. Mais il faut dire aussi pour un espace de valorisation pour des élèves qui étaient dans certaines disciplines pas forcément à l'aise qui n'avaient pas forcément les résultats les plus probants non plus mais aussi qui avaient une belle qualité humaine qu'il faut savoir aussi valoriser à un moment donné, CAD qu'après tout, l'évaluation, on évalue des domaines mais on a aussi un ensemble d'attitude CAD qu'on a un ensemble de qualités, d'aptitudes et en regard d'engagements ce qui sera aussi permis dans le fondement de la politique des collèges c'était de dire aussi dans les établissements quels sont les espaces aussi que vous créez pour permettre d'évaluer cette cohésion pour qu'il y ait un nouvel équilibre de vie dans les établissements, c'est aussi un signe, ça renvoie également au fonctionnement de l'ensemble de la communauté et donc est ce qu'il y a des animations, des prises en charges, des moments et des espaces pour que l'élève puisse s'exprimer, il va avoir une page blanche pour s'exprimer est ce qu'il va toujours être dans un cadre toujours contraint dans l'établissement ou est ce qu'il va pouvoir s'approprier des espaces avec un accompagnement? Et donc ces fameux droits de l'enfant dont on parle souvent est ce que si en vérité on va pouvoir en rendre compte est ce qu'on se rend compte qu'on oublie plein de choses vis à vis de ce respect que l'on doit à des élèves et des enfants aussi. C'est peut-être un peu provocateur ce que je dis mais quelque part, je pense que ça avait aussi cette utilité la alors ça a été un choc parce que en France on a une culture forte de la note, on est dans la norme « es cathedra » et en France elle est toujours chiffrée et là on est passé à un autre niveau et je dois dire que de façon concomitante avec le SCCC, c'était pas inintéressant...après tout qu'est-ce que le SCCC, c'est aussi évaluer des capacités, des attitudes face au travail et c'est pas si vous voulez, on a bien des connaissances, des capacités et des aptitudes donc on peut l'avoir vis à vis des disciplines et de son rapport à soi-même à l'autre et vis à vis de son environnement, c'est pas aussi incongrue que ça apparaisse à ce niveau-là même si le SCCC était pas quelque chose en 2006 qui était vraiment encore mis en place, juste inscrit dans la Loi.
Exactement, la NVS est une idée qui a émergé avant celle du SCCC mais qui a su s'intégrer dedans.

La NVS est-elle une mesure qui vise à rassurer l'opinion publique?

Si vous voulez y'a énormément d'initiatives qui ont été prises ici ou là et d'ailleurs certaines sont restées avec ici ou là des permis à points des choses comme ça donc il ne faut pas dire qu'il n'y avait rien avant c'était souvent comme je vous le disais dans des établissements avec des contextes on va dire plus ou moins délicats, c'est une forme de réponse pour eux dans un premier temps mais ce qui est intéressant c'est que ces établissements s'étaient fermés vis à vis de cette approche civilité pour les éléments de compréhension, des codes et des normes sociales mais en tout cas ils avaient dépassés ça parce qu'ils avaient fait le lien avec la discipline la prise en charge globale de l'élève dans l'établissement alors que les collèges qui n'avaient pas de soucis en particulier se sont davantage demandé ce qu'ils allaient faire avec la NVS, les gamins sont calmes ils n'en n'ont pas besoin, les codes sociaux, c'est pas leur soucis donc eux ne comprenaient pas forcément l'intérêt ou l'utilité première de la NVS. Mais en fait lorsqu'on va un peu plus loin, on se rend compte que dans l'analyse du fonctionnement de ces établissements, montre que y'avait des pans entiers qui étaient laissés de côté d'autant que parce qu'on est dans un établissement calme et serein on peut passer de côté des pans comme ça en laissant de côté ce renvoi de l'élève, or ça doit servir de renvoi à l'établissement autant qu'aux élèves pour qu'ils sachent tu as tel ou tel rapport aux autres qui est de dire relativement équilibré, pertinent, intéressant et continue comme cela et ce côté altruiste que tu as il faut continuer à l'avoir, cet espace de responsabilité que les élèves doivent comprendre c'est à l'établissement de les y aider. Y compris à réfléchir à des espaces de vie et de réflexion et d'expression ce qui n'a pas été simple, ça doit être un indicateur pour l'élève. Mais quand vous évaluez des comportements, je prends l'exemple d'une voiture ou vous êtes bien sur 4 roues, vous avez de l'essence, tout fonctionne, le moteur tourne mais il faut qu'il y ait une condition, il faut que vous ayez le permis! Est-ce que tout est bien signalé et par rapport à tout ça vous essayez d'avoir un cadre de contexte le plus ouvert possible qui vous permet d'évaluer le comportement de votre voiture et de respecter les règles du code de conduite aussi. Je ne sais pas si cet exemple est le bon mais je pense que vous voyez ou je peux en venir. Alors supposez maintenant je vous donne une voiture je vous dis elle a 4 roues mais elle peut rouler sur 3 roues parce qu'après tout ça roule du côté gauche parce que le côté droit ou il n'y a pas la roue ça va créer un équilibre que vous avez créé vous-même et puis cet équilibre vous allez pouvoir le tenir et quelque part, y'a des établissements fonctionnent comme ça depuis des temps immémoriaux, ils ne s'occupent pas de la 4ème roue parce que l'équilibre qu'ils ont créé et pas forcément dans l'intérêt de la qualité de ce qu'on veut produire il est là mais quelque part ils ont presque oublié que cette 4ème roue manquait. Et ça fonctionne par rapport à quoi, à qui? Faut pas oublier que le cadre de l'école quand même pour que le fonctionnement soit optimal et que les élèves aient les billes nécessaire à l'apprentissage des règles. Et ça fonctionne par rapport à ça et le cadre de l'école, il ne faut pas l'oublier, c'est une représentation à une autre échelle de la société aussi, l'école c'est l'apprentissage de la citoyenneté et y'a des pans qu'on ne doit pas oublier même si en apparence tout va bien. Normalement tout va bien mais chaque individu est singulier. Tout à 'heure dans vos propos introductifs, vous avez employé le mot singulier pour la mise en place, je l'emploierais plus volontiers pour les élèves parce que chaque élève est singulier, quel est la réponse d'ailleurs qu'on doit donner à l'élève? Quand on parle du SCCC et quand on parle de cette NVS c'est aussi pour répondre à l'élève, qu'on lui redonne un élément de ce qu'il fait et lui permettre de se situer également. Si vous regardez l'évolution du système éducatif et de la prise en charge des différentes disciplines vis à vis des éléments qui sont portées par les différentes des lois et notamment la dernière sur l'avenir et l'orientation de l'école et bien on se rend compte qu'on va vers une individualisation voir une personnalisation et la NVS rentre dans ce cadre de personnalisation dans le sens accompagnement des élèves.
Pourquoi avoir intégré la NVS dans le brevet?

C'était pas rapport au SCCC CAD que si on considère que pour le moment on a des éléments de

base qui doivent être communs à tout le monde et que à un moment donné on peut dire que dans le cadre éducatif on a quelque chose qui permet à chacun de prendre appui sur ce cadre-là et de continuer au gré de que vont être ses possibilités, ces capacités du moment, ces orientations et puis aussi c'était avoir un point de repère qui soit commun à l'ensemble puisqu'objectivement il fallait avoir un peu comme quand vous entrez dans des éléments initiatiques, hé bien vous pouvez dire que le DNB c'est quelque chose qui correspond à un temps initiatique réel avec des éléments qui sont posés autour et quand dans cet élément là on permet à l'élève d'avoir un renvoi de lui-même et donc de l'intégrer au niveau du DNB et d'intégrer cette évaluation-là qui parle de lui donc c'est intéressant pour l'élève. Et puis on va dire un vis à vis et un regard de chaque individu et de chaque élève donc stratégiquement ça aurait été aberrant de ne pas le faire...parce que en France je dirais que si on rend les choses optionnelles elles peuvent rapidement devenir plus qu'optionnelles, mise en place, pas ici pas ici donc quelque part il faut aussi une forme d'uniformité dans l'établissement on doit pouvoir élaborer des critères qui lui sont propres et on verra qu'il y a aussi le regard des inspecteurs et de tous les acteurs en VS etc. et des autres disciplines parce que là aussi il ne faut pas fermer et on peut avoir une action plus importante dans la mesure ou on travaille avec l'équipe de direction, les CPE, les documentalistes...bon on un regard global sur l'établissement donc des rencontres avec les disciplines aussi donc on le fait d'autant plus facilement au niveau des EVS mais les autres disciplines contribuent également. C'est stratégiquement c'était intéressant de l'intégrer et en même temps je dirais que ça oblige chaque enseignant. Alors là on est dans l'aspect idéal parce que tout à l'heure vous m'interrogerez certainement sur la façon dont elle s'est mise en place peut être aussi parce qu'il y a à mon avis y'a encore beaucoup de choses à améliorer comme dans tous les processus et comme pour tout d'ailleurs. Vous avez dû le constater.

Est-elle efficace par rapport à l'objectif de départ?

On entre dans le champ de l'organisation avec y compris la question de comment ça s'est passé dans les établissements et pour faire simple, je disais qu'il y a deux logiques d'établissements. Les établissements qui sont placés dans un idéal de logique de projets, qui ont mis en place une matrice et ou sur lesquels il va y avoir des éléments de donnés, avec les besoins qui sont réellement recherchés, analysés, observés sur le terrain pour l'amélioration de l'équilibre de vie dans l'établissement qui améliore aussi l'élève. On a des établissements qui se situent à ce niveau et pour qui ça va être pertinent puisqu'ils vont établir des critères qui vont avoir du sens, négociés c'est intéressant que je le dise comme ça parce que ça veut dire qu'il y a eu un travail collectif de réflexion avec les équipes de direction, les enseignants et les élèves aussi au moment de l'heure de vie de classe. Des adultes qui auront réfléchi, des élèves délégués qui auront fait remonter les idées des classes etc...il va y avoir des éléments mis en discussions alors faut pas que ce soient les élèves pris en otage mais ils sont partis prenante de la compréhension même de ce que sont les critères et souvent on se rend compte qu'on édite les critères mais en même temps en ne permettant pas aux élèves de se les approprier ce qui fait qu'on fait rentrer les élèves dans un processus ici ou là un jour dans une forme de couperet...ta NVS c'est ça et c'est la forme la plus abominable qu'on puisse trouver. Il faut en amont que les PP, CPE en parlent, on voit au niveau des critères qu'il y a un groupe de travail qui les réévaluent avec un regard extérieur et on a des représentants comme ça et c'est pertinent et si on leur donne vraiment l'occasion d'être les représentants, si on travaille avec la classe, porteuse d'idées, on voit des critères pris en compte effectivement, les choses sont différentes, et à la fin on ne voit plus de problèmes particulier ou le PP arrive à travailler avec ces collègues et faire la dichotomie compte tenue de ce qu'est l'élève est dans son attitude et de son comportement et au regard de ce qu'il produit en termes de résultats scolaires et on voit bien que les établissements scolaires font bien cette distinction-là.
Alors que d'autres si vous voulez sont dans la mise en application pure et simple du RI, et a un moment donné le PP doit être avec quelques collègues souvent seul et le CPE seul de son côté,

chacun va agir seul et donner son cadre d'évaluation et on va arriver à un compromis entre les deux sur l'évaluation et c'est pas ça le sens après vous me direz qu'il y a un problème d'efficacité, de temps, de lourdeur mais toujours est-il que les établissements qui ont vraiment je dirais, compris le sens de la NVS ont réellement fait un bon travail et mis en place des groupes de travail et ils ont fait en sorte de ne pas se tromper comme de dire regardez il a encore fait une bêtise, il a été collé, c'est le clown de la classe donc de toute façon, on va lui mettre une mauvaise NVS alors qu'on doit prendre appui sur les critères élaborés et c'est vrai qu'il y a une grande variété des critères mais après tout ça correspond à l'histoire de ces établissements ce qui est intéressant c'est comme le RI, c'est que tous les ans on devrait reposer, réévaluer les critères et petit à petit on voit des établissements qui affinent et qui éliminent des éléments qui en définitive viennent polluer le socle de la NVS. Des collèges se disent aussi mais à quel moment on valorise nos élèves quand est ce que je lui permets de s'exprimer, à quel moment je reconnais qu'il peut tenir un club d'échec entre midi et 2, qu'il s'occupe de ça avec ces camarades, y a pas de pertes de pions, c'est toujours calme, quand on va les rencontrer, y'a de plus en plus de monde et à quel moment on va valoriser ça? Rendre compte du fait que les élèves nous demandent d'avoir des espaces pour mettre en place des activités, est ce qu'on répond à ces demandes...
Donc vous voyez que la NVS la danger c'est que ça se banalise comme une lecture du RI et qu'il se définisse comme un couperet entre 2 personnes, le PP et le CPE qui apportent chacun leur évaluation avec cette fameuse dichotomie dont il ne faudrait pas avoir la vie dans le cours et la vie hors du cours...la vie dans la classe et la vie dans la cours et bien si on ne veut pas que ça se passe comme ça, il faut redéfinir les critères systématiquement tous les ans, les malaxer avec différents type d'adultes comme des groupes d'élèves pour dire voilà cette année, on a arrêté ça comme critères et en heure de vie de classe on y travail et ça prend du sens pour tout le monde.
Vous savez je vais vous donnez un exemple qui n'a rien avoir mais vous en ferez ce que vous voudrez, dans le cadre d'un audit d'établissement, je vais me rendre dans une équipe de travail école primaire et collège et pour cela je me rends avec des collègues inspecteurs du premier degré et un collègue inspecteur du 2nd degré, je me rends dans une école rencontrer le CE pour préparer le travail, c'est une belle cour d'école à l'ancienne avec de beaux arbres, tout était parfait, les gamins jouent dans la cours avec les ballons de mousse qui ne sont pas dangereux et à un moment donné, on se promène dans la cours et on était vers l'air de jeu des gamins et l'un d'eux dit y'a une touche, ah alors on regarde au sol, pas de touche, rien et on se permet d'interpeller les gamins pour leur demander où se trouve la touche et il me répond du poteau là à la fenêtre la bas, c'est la ligne de touche, la ligne imaginaire entre les deux. Ils respectaient les règles qu'ils avaient émises et aucun gamin n'a contesté la touche. Y'avait pourtant pas de lignes au sol. Eh bien à partir de cet exemple, vous revenez sur le cadre d'élaboration et sur ces jeunes-là dont on pense qu'il faut toujours tout faire pour eux et bien je pense que si ils sont associés dans l'édification des critères si il y a des réunions, des moments réels de travail autour de l'élaboration de ces critères et puis ensuite si il y a un aller-retour avec un représentant et un travail de cadrage des adultes, je peux vous dire qu'ils s'approprient le sens, la valeur et pourquoi en seulement 3 ou 4 séances.
Malheureusement, je ne suis pas sûr que ça se passe comme ça. Ça vaut aussi pour le RI, on peut mettre le RI dans le cadre juridique et administratif qui est normé mais à l'intérieur on peut faire aussi évoluer et travailler avec les jeunes et que quelque part c'est le premier sens de la responsabilisation, donner le droit de s'exprimer sur cela et vous savez que parfois ils font plus de droit que nous n'en faisons nous-mêmes.

Le problème de civisme est-il purement français?

Non du tout, dans la réponse...dans la mesure ou dans d'autres...regardez tout à l'heure je vous ai parlé du mouvement des élèves à partir du moment où il y a un mode de fonctionnement dans un établissement qui a été établit, je vais prendre deux exemples, en Espagne et en Angleterre où le

matin le CE réunit avec les responsables de département l'ensemble du personnel, tous les matins et il donne tous les renseignements qui concernent la vie de l'établissement à 8H à tous les personnels qui concernent l'ensemble du personnel en Angleterre. C'est un suivi journalier, le jour, la semaine et le mois, y'a constamment des bilan, euh ça dure à peu près ¼ d'heure à 20 minutes et le prof responsable de la classe va vers la classe et donne des éléments qui ont été éventuellement émis lors de la réunion même si il ne les a pas en cours et donne un cadrage de la journée, une sorte d'émulation, ce qui fait qu'il voit ses élèves tous les jours. A partir de là, la dimension de l'établissement, tout le monde va intégrer une vie commune avec tous les objectifs y compris administrative et on voit bien qu'une prise en charge, je dis pas que c'est la meilleur mais chaque enseignant se sent investi et impliqué d'une mission commune qui outrepasse ce qui se passe en classe. Je vais donner un autre exemple complémentaire avec un enseignant que j'ai vu et constaté qui se blesse avec une entorse juste avant d'aller donner des documents à des gamins en sortant de la photocopieuse, la prof se fait mal et y'a un élève qui est allé aussitôt dans la salle des professeurs pour prévenir et aussitôt un prof a pris le relais le temps d'assurer une partie du cours que le prof blessé ne pouvait pas donner puisqu'il était à l'infirmerie. A la fin du cours je demande au prof est ce que ça vous a posé un problème de prendre le cours comme ça, il m'a répondu, si avec l'équivalent d'un BAC+5 comme en France, je ne suis pas apte à m'adapter pour remplacer un collègue absent ou face à une situation, qui donne des cours de niveau première, c'est qu'il y a un souci non? Les élèves qui ont un niveau de première donc si je ne sais pas le faire, je pense que je dois changer de métier. Donc qu'est-ce que ça veut dire, si vous voulez ça veut dire qu'ils ont intégré qui est que tout le monde se sent concerné à un moment donné à un autre par ce qui se passe dans le collège dans son ensemble autour de la classe, ils participent à des clubs, même si là c'est autour de la discipline. D'ailleurs ils sont dans le collège de 8H30 à 15H30, et sont intégrés à tous les éléments de vie de l'établissement, tout le long de la présence des élèves dans le collège. Et ils sont intégrés à tous les éléments de vie de l'établissement. Si je prends un autre exemple espagnol celui-là, y'a une variante mais globalement, l'enseignant à un statut horaire un peu plus important et il a ce qu'on appellerait une forme astreinte au-delà de ses heures de cours donc il à 18H de cours et 5 ou 6 h d'astreinte et donc là il peut s'occuper d'activités éducatives, de soutien, de ces cours ou encore aller suppléer un autre enseignant éventuellement donc ils ont un cadre horaire qui s'axe sur la complémentarité donc je dirais que dans ces pays, pour répondre à votre question, c'est l'organisation en elle-même y compris avec leur cadre statutaire qui fait que naturellement on s'intéresse au cadre de la VS et la différence est essentiellement là. C'est à la fois l'ensemble et organisationnelle et statutaire donc y'a deux schémas différents là. Je ne reviens pas sur ce que j'ai dit mais y'a eu chez nous pas une séparation mais deux approches différentes, c'est à l'intérieur de la classe et à l'extérieur de la classe (entretien 2) avec la question est ce que c'est une bonne chose?
Alors c'est une excellente chose si le cadre d'ensemble VS repose sur l'ensemble de la communauté et le CPE est un référent expert particulier mais aussi est partie prenante de l'ensemble alors que souvent le CPE est considéré comme tout ce qui est hors de la classe c'est à lui et parfois même ce qu'il y a dans la classe quand le prof est dépassé.

**Questions sur la mise en place du dispositif**

Le rapport Herbeuval, s'il rend légitime la mise en vigueur de la disposition, reconnaît des difficultés dans sa mise en place de la NVS.

**Comment la communauté éducative a-t-elle été informée de la disposition? (BO, inspections, réunions?)**

**Comment analysez-vous la réaction globale de la communauté pédagogique face à l'introduction de la démarche et qu'en avez-vous compris ? Sur quels retours vous basez-**

**vous ?**

**Quel cadre et exigences avez-vous imposé pour que l'évaluation se mette en place?**

**Êtes-vous satisfaits de la mise en application dans les collèges?** (comment la qualifieriez-vous?)

Le BO définit 3 items généraux pour la prise en compte de cette évaluation : l'assiduité et la ponctualité, la prise en compte du comportement et l'engagement citoyen comme Bonus.

**Pour quelles raisons le gouvernement a-t-il fait le choix de laisser les acteurs libres d'inventer les modalités d'évaluation?** (spécificité des collèges)

**Quelles peuvent être les conséquences du manque d'uniformisation et d'harmonisation des critères d'évaluation d'un collège à l'autre alors que la Loi est nationale?**

**Comment concilier l'usage du Règlement intérieur et la NVS?** (double peine)

**Mr A**

Selon les académies, toutes ont été informées et avisées par le cadre de la circulaire de toutes les façons mais après chaque académie peut se mettre en en ordre de marche différemment... Globalement la plupart des académies ont mis en avant le corps des inspecteurs, pas que EVS pour que la NVS puisse se lire et faire en sorte que les personnels enseignants s'intéressent à la mise en place de cette NVS. Le rôle des inspecteurs de discipline a été de porter les éléments pour que les profs s'investissent et s'engagent tous autour de la réflexion mais je dirais que ceux qui ont été les fers de lance les plus importants sont l'équipe de direction qui ont eu à organiser je dirais et mette en place cette NVS et l'ont fait souvent intelligemment avec anticipation en mettant des groupes de travail qui ont débroussaillé le terrain en édifiant un certain nombre de critères et ensuite lançant les enseignants. Même si c'est la plupart des enseignants qui ont constitué les groupes de travail, ici ou là, on a pu aussi voir des parents d'élèves et parfois des élèves aussi mais très rarement. Globalement ça s'est fait comme ça et nous inspecteurs VS ont a relayé très fort au niveau des équipes de direction en venant en appui dans la réflexion et au niveau des CPE parce qu'on trouvait que c'était essentiel cela dit vous vous souvenez bien du texte du BO, que le PP a aussi un rôle et souvent lorsque nous rencontrons autour de cette réflexion l'équipe de direction et les CPE, on demandait d'avoir avec nous des PP donc la première année ça c'est fait comme ça tranquillement et puis ensuite on a eu un cadre de formation CAD que y'a eu un cadre expérimental et certains établissements ont avancé plus vite que d'autres notamment la première année on s'est appuyé sur les équipes qui avaient bien fonctionné pour les faire travailler avec d'autres équipes avec des personnels de direction, un CPE et un ou deux PP avec des échanges de témoignages entre les établissements d'équipe qui avaient mis des choses en place assez bien critériées et c'était un principe plus d'information et de réflexion pour mettre en place plus que de formation. Donc pendant deux semaines, on l'a fait la première année et la deuxième année pour le deuxième et le troisième trimestre. Des équipes qui étaient hésitantes parce que certaines n'avaient fait que sur un premier niveau je sais pas si vous vous souvenez, l'effectivité c'était sur un niveau et les CE étaient pris sur le fait que ça ne marchait pas et le CPE proposait quelque chose au conseil de classe mais on était très loin de l'état d'esprit dans lequel on se situait nous. Ces établissements-là étaient pris sur le fait que ça avait pas forcément bien fonctionné et donc pour je dirais que ces établissements ont essayé de prendre appui...ici ou là. Le vrai problème qui a été un moment donné et complètement dépassé parce qu'on en rigole maintenant, était celui de « double peine » entre guillemets, la question qui a turlupiné des équipes et c'est justement là qu'il fallait bien distinguer ce

qui ressort du RI et ce qui ressort de ce comportement d'enfant ou à un moment on peut avoir eu une faute qui a pu être sanctionné et une fois la faute effectuée elle vaut pour repartir à l'état vierge, on doit jamais être rancunier dans un cadre éducatif, on ne doit pas avoir cet esprit de oui mais si il a fait ceci...non, il doit repartir de 0 et quelque part y'avait une incompréhension dans la lecture de certains considérant qu'on pouvait aller sur le fait qu'on mettait une note forcément basse et on le sanctionnait derrière à nouveau en lui remettant une NVS basse et justement ce qu'on leur disait justement c'est qu'il y'a d'autres critères beaucoup plus ouverts que vous pouvez prendre et c'est cet ensemble de critères qui permettra de poser une NVS qui ne reste pas uniquement centrée sur un problème de comportement qui a un moment donné vu dans le cadre du RI et donc posé comme il doit être posé. Donc si vous avez d'autres critères y compris de valorisation, et ça faudra qu'on en parle de ces critères de valorisation parce qu'on ne les voit pas! Dans l'analyse des établissements dans lesquels vous avez enquêtés, avez-vous trouvé beaucoup de critères de valorisation? (je lui explique que ces critères sont assujettis aux activités que proposent les établissements et donc que dans la majorité du temps ceux qui ont de faibles moyens préfèrent ne pas prendre en compte cet item la et que certains refusent aussi de récompenser ce qui peut apparaître comme des actes normaux d'élèves tels que les délégués ou les cahiers de textes pour éviter les effets discriminants).
Et c'est là que quand on va dans les collèges on dit donnez-vous les moyens de prendre en considération ce pan-là. Le problème parisien en plus est assez particulier parce que les postes méridiens se sont réduits a postes incongrus parce que l'école se mue au rythme de la vie trépidante parisienne qui fait qu'on a complètement compressé les heures de cours, occulté cet item et que quelque part on a plus d'espace pour pouvoir donner quelque chose de valorisant aux élèves et après on s'étonne donc là aussi c'est dire allons-y, on fait quelque chose et y'a des établissements qui se rendent compte de ça et qui sont en train de ré ouvrir le jeu, par exemple, le mardi, les cours ne reprennent qu'à 15H et pendant ce temps on instaure des activités. Les professeurs doivent proposer des activités aux élèves. Ils recréent des espaces sinon  y'a pas d'autres situations pour les élèves que d'être assis sur un banc ou en classe à l'école ou alors en activités physique. Il y a des élèves qui commencent à 8H et ne font pas d'options artistiques comme la musique ou art plastique et si c'est le cas, du moment où ils viennent à l'école ils restent assis du début à la fin. Et il a un temps minimum pour aller manger et une pause de 20 minutes avant de reprendre les cours et ça c'est quand même pas normal, les espaces de valorisation interrogent sur ce qu'on peut apporter de nouveau aux élèves, on ne donne pas forcément ce qu'il faut aux élèves et du coup on est en panne pour évaluer des comportements d'élèves qui pourraient l'être parce qu'ils pourraient aller vers des formes de citoyenneté et d'autonomie de responsabilités plus importantes et constater que ce soient les élèves qui soient sur le plan de la socialisation amener à être réellement dans ces situations.
Pourquoi avoir laisser les acteurs de la CE libre d'inventer les critères d'évaluation?
ah...je trouve au contraire que c'est intéressant, chaque établissement à son identité, il a sa culture, de là, il aurait été difficile de mettre quelques critères très strictes et qui n'auraient pas correspondu à l'environnement des collèges, au mode de vie de l'établissement et quelque part, tout en ayant un objectif commun qui puisse évaluer le cadre du comportement de l'ensemble de l'élève dans l'établissement eh bien on puisse le faire aussi en fonction du contexte dans lequel il était et que une règle absolue y'en a pas! et il ne peut y en avoir, car la règle absolue voudrait dire qu'il y ait une rigidité et qu'on serait sur un régime d'ordre militaire, or on fait tous de l'orientation et ainsi de suite et je pense qu'il était important de laisser cette liberté aux établissements. Alors les parents d'élèves se sont plains, les fédérations auraient voulu quelque chose qui soit un repère stable mais en même temps il faut toujours faire en fonction de ce que sont les contextes et les environnements et en même temps cet espace d'autonomie qu'on réclame sans cesse aux établissements c'est une autonomie intéressante à mettre en place pour eux. Je vais prendre un exemple, au cadre européen, vous avez des établissements en Espagne par exemple et pour le BAC en fonction de la filière dans laquelle vous êtes, y'a un cadre comme en France avec les programme et les autonomies ont la possibilités d'avoir une variation de programmes propres et spécifiques à leurs problèmes,

contrairement à ce qu'on pense, c'est pas l'Etat qui fait le choix de l'autonomie là-bas par rapport à ça, ils ont entre 15 et 35% je crois donc y'a globalement un grand niveau national dans lequel on peut avoir des activités propres tout ça, mais on laisse également de l'espace aux établissements et à ce niveau je pense qu'on est un peu dans le même état d'esprit CAD qu'a un moment donné autour de ce cadre qu'est l'analyse des capacités et des potentialités, du bien vivre ensemble, c'est ça hein, bah il est intéressant qu'on laisse ça aux initiatives de l'établissement parce que le bien vivre ensemble dépend des collèges, ce ne sera pas le même à Henri 4 et dans un collège de banlieue et qu'il puisse y avoir des critères qu'il leurs sont propres et qui en même temps respectent l'intégrité et la valorisation des élèves donc il aurait été ridicule de mettre quelque chose avec une taxinomie trop forte, trop précise et trop hiérarchisée. Et ça va à l'encontre du regard que les acteurs doivent avoir au plus près des attitudes alors je dis cela mais quand je dis cela je ne dis pas qu'il faudrait que toutes les disciplines soient comme cela...mais pour ça oui.

Les enjeux? Conformité des élèves?

Oui mais d'un autre côté on pourrait reprocher au système éducatif français d'être uniquement auparavant axée dans la valorisation du cadre de la partie diplomante, les parcours les plus prestigieux en passant par les classes prépa donc ce qu'il faut bien voir c'est qu'il y a eu dans le cadre des pays des mesures faites ici ou là, PISA...en même temps ce qui doit être important c'est de mesurer quel va être le niveau d'intégration et d'adaptation des élèves vis à vis des contraintes et exigences du modèle futur CAD quel est le plus haut niveau de potentialité que l'on peut avoir en tant qu'élève pour pouvoir continuer de façon optimal et pertinente à la fois pour soi-même mais c'est vrai que c'est aussi par rapport à la nation. Tout système éducatif a ce double enjeu CAD élever les personnes et élever ce que la nation peut être alors est ce que c'est une compétition ou est-ce que c'est une juste mise en place vis à vis de l'équilibre de toute une nation, je dirais que le débat est ouvert. Toujours est-il qu'il est plus intéressant d'évaluer à travers les compétences que d'évaluer de façon sommative par rapport à des actes produits lorsqu'on évalue les compétences, on laisse aussi des traces, ça a une valeur déjà beaucoup plus formative déjà, la compétences, c'est facile de la vérifier, y'a le cadre de la répétitivité, y'a le cadre de l'attitude, de la chose en acte, y'a plusieurs éléments qui permettent de la qualifier, de la vérifier alors qu'une note ne renvoie pas toujours à l'élève. Une note est sur une échelle, alors nous on l'a intégré comme ça en tant que tel, on l'a intégré comme cela alors qu'après tout un 15 ça vaut quoi, on va dire c'est bien je vaux 15 mais par rapport à ça dans le cadre du devoir que vous aviez, quelles sont les compétences que vous deviez développer, et faire qu'on vous le renvoie, c'est beaucoup plus intéressant vis à vis de la maîtrise de l'écriture et tout ça qui renvoie à la personne et je trouve que de parler en termes de compétences renseigne mieux l'élève et lui permet d'autant plus de progresser qu'une simple note qui a toujours un caractère, on pourrait toujours dire que la note pourrait être accompagnée d'un commentaire orale de la part du prof mais ce n'est pas souvent le cas, bien souvent on rend les copies et on s'en tient à la note, c'est ensuite à l'élève de venir demander. Et par rapport à la compétence, quand bien même la note serait accompagnée d'une justification explicative, le cadre de la compétence permet de renseigner sur les formes dont l'élève a été enseigné à l'élève et permet aussi à cet d'élève d'avoir un feed back vis à vis de cet enseignement. Vis à vis de sa progression, dans ce nouvel obstacle qui est ce nouvel apprentissage et c'est toujours un obstacle dans le sens mais naturel, une espèce de conflit intellectuel, de conflit de la compréhension et donc de ramener l'élève à des éléments qui lui permettent de se dire là je suis dans la maîtrise ou pas, après tout, on le regarde ainsi de suite mais donc pourquoi là on le ferait pas. Et ce que quand vous conduisez si vous conduisez, vous aimeriez que je vous dise que vous avez 12? non, ça veut dire quoi 12, que vous ne maîtrisez pas certaines choses mais lesquelles? Par contre si je vous dis, vous ne mettez jamais votre clignotant et par contre vous appuyez bien progressivement pour freiner, de façon continue sans heurter à la fois votre conduite personnelle ni celle des autres, là ça vous parle, on vous donne des compétences vis

à vis de la fluidité de la conduite et des éléments techniques donc si je me contentais de dire que vous valez 12? Ça ne voudrait rien dire et en France on en est un peu là.

Distinction entre une note d'acquis et la NVS? Détection de cas, d'un suivi

Si vous voulez par rapport au moment de discussion que nous avons, vous voyez bien qu'il ne suffit pas de traduire la NVS en note, il est essentiel que les critères qui se réfèrent aux compétences choisies soient bien explicités et aient un maximum de sens. Donc dans la remise même des NVS, il faudrait pouvoir le dire, nous te félicitons par rapport à ton comportement d'ensemble vis à vis de l'équipe de prise en charge et c'est là aussi que c'est un élément que je n'ai pas cité mais ce serait bien que pour la NVS il y ait un petit commentaire sous forme d'un entretien en fait CAD que le CPE ou le PP puisse prendre le temps de discuter avec les élèves dans un entretien court mais de dire voilà pourquoi, comment nous nous te voyons, les espaces sur lesquels nous pensons que tu peux t'améliorer par rapport à ça et donc c'est quelque chose qui n'est pas fait. Quant au levier que ça peut avoir, le constat quand un gamin est insupportable, ou à un stade de perturbation total, et fait des fautes énormes si vous voulez, il est facile de lui dire mais c'est trompeur mais il faut toujours partir par un autre niveau c'est à dire que quand les élèves sont ados ou pré-ados est souvent un élève qui est dans une situation je dirais la plus forte de sa vie avant de devenir adulte, la première vie intense c'est la naissance et je dirais que la deuxième c'est l'adolescence. Donc il est dans une période potentiellement de crise car tout ado fait une crise perçue ou pas perçue mais il se remet en cause morphologiquement et psychologiquement et remet en question son rapport à l'adulte, il est à la fois dans un sentiment de tristesse ou de joie, tantôt tourné vers ses pairs, tantôt vers le rejet...l'adulte étant à l'opposé de cela, y'a des contradictions systématiques...il va le tester et le contredire donc d'emblée on est dans une situation délicate...donc un élève qui répertorie 3 fautes quotidiennes en VS ça ne veut pas dire pur autant que son cadre de vie d'ensemble ne puisse pas être relativement positif parce qu'il faut pouvoir aller rechercher la source et on ne le fait pas tout le temps et c'est là qu'il faut associer des acteurs à nos actions, des infirmiers, des assistants sociaux, faire des entretiens avec des conseillers d'éducation, des parents et c'est la nôtre rôle en fait. Il ne faudrait pas se tromper si vous voulez vis à vis de ça. Je vous donne un autre exemple que vous avez du vivre couramment dans votre vie auprès de frères ou de sœurs ou de vos amis. Il se passe quelque chose de fort dans votre vie, l'adolescence, là survient quelque chose, un ordre anodin, une demande de la part d'un adulte et vous l'envoyez paitre, mais ouvertement! Vous êtes en colère vis à vis de la chose que vous êtes en train de dire et on vient vous perturber sur quelque chose qui n'est pas votre élément premier, à raison de ce moment et vous venez poser un problème supplémentaire alors qu'est ce qui se passe, vous prenez une volée de « bois vert », c'est à dire que vous ne vous sentiez pas concerné, vous ne seriez pas venus, cette personne se serait apaisée. A ce moment-là vous demandez quelque chose apparemment anodin pour vous mais pour elle c'est un problème supplémentaire et elle explose et il est important que ces deux choses soient bien dissociées, entre un comportement qui peut paraître extravagant et quelqu'un qui vit des tensions fortes et qui en fait est sur une situation qui sur le long court va se stabiliser et là ce sont les entretiens qui vont au moment de dire et de voir au moment de ces révélations. C'est pour ça qu'il faut vous dire qu'il faut se méfier de ce constat immédiat, si il a un mauvais comportement il a des sanctions et du coup de facto il aura une mauvaise NVS, il faut qu'il y ait la capacité de voir pourquoi ou qu'est ce qui est lié à ce problème-là, sachant que c'est un ado et de ce que on peut dire comme point s'accroche au moment des entretiens et qui sont des zones d'amélioration que l'on va pouvoir viser comme objectif. C'est délicat je reconnais mais c'est tout l'ambiguïté, vous savez, c'est la réaction idiote d'un élève qui n'a pas fait son devoir et qui se sent un peu persécuté et le prof qui tout à fait au hasard, choisi de l'interroger, l'élève va rétorquer et en fait le gamin à ce moment-là, il réagit parce qu'il sait qu'il n'a pas fait son travail, il ne réagit pas contre le professeur et ce gamin on l'est d'autant plus à cet âge-là et il faut être très vigilant avec cette ambiguïté. Il y a des profs très expérimentés qui

travaillent en zone difficile, le sentent bien.
Mais donc le corolaire parce que c'était votre question, est ce que la NVS fonctionne ou pas, globalement, ça peut être un levier, ce qui peut être aussi intéressant, c'est le regard du groupe classe et donc l'établissement, CPE ou PP c'est un indicateur par le biais des critères qui renseignent sur l'état du climat des classes et des établissements. Et donc la de pouvoir agir et dans ce sens ça a été quelque chose qui a énormément joué et positif à ce niveau-là. Ce que les parents peuvent penser vis à vis ça, ça reste ça, on est dans le prisme français donc pour le moment pour eux, c'est les maths, le français et l'anglais...ça reste ça à c'est ça l'éducation...ils disent je veux pas savoir! Cous savez on est toujours prisonnier d'une culture et c'est ça en France, qu'on donne une culture et puis vous allez être dans l'attitude anglo saxonne on dira qu'en éducation un tel est très bien parce qu'il le faut. ...il le faut, vous voyez ce que je veux dire. D'où la contextualisation. Il a fallu décontextualiser pour recontextualiser.

**Questions sur les enjeux de la NVS**

Dans les textes en vigueur, la NVS vise, comme nous l'avons vu à « valoriser les attitudes positives des élèves et favoriser l'apprentissage de la civilité ». En outre, cette note tente donc de traduire sous forme chiffrée la conformité des élèves aux exigences scolaires : l'objectif étant que les élèves apprennent leur « métier d'élève ».

**Pourriez-vous nous expliquer en quoi la NVS permet de rendre compte de la citoyenneté des élèves? En quoi est-elle valorisante pour les élèves?**

**Cette mesure du comportement qui vise à rendre les élèves conformes aux exigences scolaires suit elle la tendance de l'entrée des systèmes éducatifs dans la compétition internationale qui accorde une priorité à la notion de compétences?**

**La NVS doit elle et peut-elle permettre de détecter les cas perturbateurs?**
**Des moyens sont-ils mis en place pour assurer un suivi individualisé et une détection de la nature des problèmes de comportement des élèves?**

**Questions sur la tension entre instruire et éduquer**

C'est un vieux débat qui se poursuit et la conduite de mes entretiens dans les collèges révèle que certains enseignants ont le sentiment de faire davantage de discipline et de savoir-vivre que de la transmission des acquis, d'où les tensions relevées entre 2 missions qui sont perçues mais ne sont pas vécues comme complémentaires en situation : instruire et éduquer. L'approche éducative est généralement qualifiée comme handicapante par une majorité d'enseignant et de CPE.

**Ou en est cette tension aujourd'hui?**
**Quelles mesures en vigueur visent à répondre à cette problématique?**

On aurait tendance à penser qu'on souhaite revenir sur la notion « d'élève au centre du système » pour se recentrer sur les savoirs malgré l'importance de la part éducative dénoncée par la communauté éducative, mais avec la notion de compétence qui émerge (SCCC), les priorités gouvernementales deviennent plus complexes à saisir.

**Quelle est la priorité aujourd'hui dans le système éducatif français, le métier d'élève, les savoirs, les compétences?**

**La NVS peut-elle devenir une mesure du capital social (capacité à intégrer des normes sociales et à s'y conformer et à intégrer des normes du monde du travail)? Cette question correspond-t-elle à la volonté du gouvernement?**
**La NVS est-elle une forme d'apprentissage pour encourager les élèves à être en conformité avec les besoins de la société?**

**La communauté éducative, qui soulève le manque d'objectivité de la NVS, est-elle suffisamment préparée à l'évaluation des savoirs être?** (moins évidente que les acquis)

L'école étant de plus en plus sociétale, les enseignants ont parfois le sentiment de se décentrer de leur mission principale, celle de transmission des savoirs. De plus, ils évoquent une politique budgétaire qui vise l'économie (réduction des coûts) et perturbe l'implication de l'équipe sur le terrain (esprit plus individuel) et le sentiment de soutien vis à vis de l'Etat.

**Comment percevez-vous ce sentiment?**

**Mr A**

je ne le vois pas comme ça, je dirais qu'au-delà d'un effet d'annonce, élève au centre ou pas élève au centre, il a toujours été au centre, même dans des formes de prises en charge très classique, il l'a été. Ce problème est ce que la discipline est le corps central qui doit fonder réellement l'élévation de l'élève ou est-ce que c'est un ensemble qui va lui permettre à la fois d'avoir un cadre de culture, un cadre de décodage de ce qu'est le monde qui doit être important. Alors à ce niveau-là, je crois qu'au

contraire, plus on agit comme cela, plus on va vers le cadre de l'espace critique que tout élève doit avoir, c'est à dire développer le sens de l'analyse critique vis à vis du monde. A partir de là, on va vers de plus en plus d'individualisation et de personnalisation parce que d'abord on est tous différent, on a tous un rythme différent. Après tout vous allez à la piscine, vous plongez à côté de votre frère qui nage plus vite que vous mais après tout votre objectif quel est-il, est ce que vous avez plongé dans un esprit de compétition, pour vous sentir bien dans un élément, pour vous dépenser physiquement, intellectuellement ou autre, sortir de tous les éléments de pression de la vie trépidante actuelle, donc on est sur des choses complètement différentes. Ce que vous voulez, c'est entrer dans l'eau et pas forcément dans l'idée d'y faire une compétition. Mais ça peut être aussi un motif donc si vous allez là et je vous dis que je ne me sens pas à l'aise, vous allez reprendre quelques leçons pour parfaire votre objectif et le maître-nageur va faire et en sorte que vous nagiez mieux et en sorte que vous vous sentiez mieux. Vous replongez avec votre frère plus tard et là c'est vous qui la battez, et en fait, un esprit de compétition et de vitesse mais indirectement par rapport à l'apport de ce qu'on vous aura enseigné, parallèlement, il vous aura permis d'améliorer cela. Et je crois que le cadre éducatif actuellement est dans cet objectif-là, c'est à dire que en améliorant les différentes formes de connaissances, de compétences, de capacités et d'aptitudes, on améliore la connaissance et l'appréhension du monde et on se met dans un meilleur rapport critique avec le monde et la société et c'est ça. A partir de là, l'élève est au centre ou pas, il y est. Maintenant on considère que c'est pas dans l'esthétisme absolu mais ça n'empêchera pas à quelqu'un de l'être mais en apportant des éléments alors qu'avant je le dis à grands traits c'était chaque discipline avait un objectif sur lequel il fallait réussir à tout prix et c'était la réussite de cet objectif qui était essentiel alors que maintenant on se dit donnons des éléments qui permettent aux gens d'aller plus loin si ils le veulent. Mais, personnalisons là où il va pouvoir progresser sur les points qui leur permettront d'aller plus loin, c'est plutôt ça l'orientation actuelle. Après le souci c'est que entre le cadre qui est de l'ordre du pédagogique et de ce qui est de l'ordre du didactique, il n'y ait pas non plus une déperdition du sens de la matrice disciplinaire. On parle du savoir savant, disciplinaire, reçu et c'est ça qui est important. Quelques soient les formes, il faut que ce qui va être appris et enseigner et l'apprentissage que l'élève va recevoir ou intégrer puisse être dans un sens ou il intégrera chaque fois plus pour aller plus avant, y'a toujours des choses à intégrer, CAD qu'il ne faut pas en détourner le sens, ça a été tout le soucis des compositions des matrices disciplinaires il faut le comprendre, ce serait grave de recevoir des apprentissages qui vous placent dans un vide absolu parce que vous êtes sur du sable mouvant, non il faut qu'il y ait aussi des points d'ancrages. C'est le fameux débat avec ?38 sur la compréhension, il faut que le sens puisse se conserver au fil du temps et que les gens prennent appui jusqu'à ce qu'ils veulent atteindre et leur permettre. Et c'est important donc à ce titre on individualise parce qu'on a besoin de quelque chose de particulier et si vous regardez dans les années 70, y'a eu les projets éducatifs, les IDD...PPRE...c'est fait pour répondre plus personnellement.

La NVS peut-elle devenir une mesure du capital social, CAD capacité à intégrer les normes?

Alors je vais répondre, y'a pas de démocratie collégienne et lycéenne, y'a un apprentissage à la vie citoyenne et démocratique mais c'est pas la même chose, donc ce qui veut dire que y'a pas une loi propre et interne au collège pour laquelle y'aurait une forme de démocratie collégienne ou lycéenne, l'objet justement, on entend l'école est un sanctuaire, or l'objectif c'est qu'il y ait une symbiose entre les gens, une entente, alors euh si dans le cadre de la scolarité obligatoire et donc du DNB pour la 3eme donc elle vient en point de repère sur l'élève, c'est intéressant mais est-ce que ça va lui servir? Pour le moment je ne sais pas...et ça me permet de rebondir sur le cadre d'attestation de la sécurité routière qu'on leur donne, hé bien si vous ne l'aviez pas dans le cadre du collège, vous ne pouvez pas vous présenter non plus au permis de conduire, y'a un lien par rapport à ça mais le plus important c'est qu'on a fait prendre conscience aux élèves que cette nécessité d'avoir un rapport avec

des règles qui sont internes mais quelque part, c'est plus le regard que l'élève va avoir sur lui-même qui va avoir un intérêt pour la chose. Si vous voulez, est ce que vous connaissez les portes folios au niveau des langues, c'est un instrument qui permet de vous situer vers certaines compétences et qui en même temps laisse des traces de ce que vous savez. Je donne un exemple en langue, un élève en 5eme et dit j'ai regardé un film en VO mais comme je regarde les séries américaines, je me rends compte que j'en ai regardé plein en fait, il s'est habitué à la langue...il faut reconnaître l'apport de ce qu'il a vu dans sa progression, il a peut-être fait quelques progrès parce qu'il a regardé ces films en VO qui lui permet d'intégrer des formules toutes faites et je pense qu'il faut aller à un cadre de NVS laisse des traces, un peu comme un cahier qu'il garde au fil du temps, afin qu'il s'auto évalue et qu'il progresse aussi lui-même. Y'a un établissement je sais plus lequel qui avait fait quelque chose d'intéressant dans, il proposait dans ses critères, il se donnait un temps CAD il se donnait un temps pour que l'élève s'évalue et un temps après on renvoie à l'élève et on demande à l'élève pourquoi t'es-tu situé sur ces critères-là dans le cadre d'un petit entretien, il se repositionne à nouveau avec le prof et c'est très intéressant CAD que l'autoévaluation là, vaut pour la compréhension d'énormément de choses et donc d'intégration du groupe. Alors ce serait dangereux de dire, puisque qu'on est dans la matière éducative, si vous partez d'un document d'un gamin qui est exécrable et que vous arrivez éventuellement à quelque chose de bien, et de ne pas avoir de traces de ça, on est dans la partie éducative et donc qu'il ait une pièce un document avec des traces pour lui-même c'est intéressant. Je ne pense pas que d''autres vont avoir plus que ça. Parce que sur ce plan on est à une étape et faut avoir beaucoup de modestie, j'ai été enseignant, personnel de direction et après inspecteur mais euh...tout enseignant pourra vous dire qu'il est concerné à un moment donné par le parcours professionnel de ces étudiants anciens élèves. L'enseignant a un cadre bien souvent qui est trop souvent positif alors qu'il y a énormément d'autres facteurs qui entrent en jeu alors très souvent on perçoit aussi d'autres qualités et ce qui est bien mais notre objet c'est de porter l'élève au max et de le laisser dans un état qui ne le culpabilise pas et mais comment fera-t-il pour se valoriser? Pour aller plus loin?

Sur l'orientation, traçabilité?

Si vous voulez, le danger de reporter juste sur un élément, une note, c'est pas toujours significatif et il faut que les critères soient bien posés et que les documents laissent apparaître ces traces de progression, je n'en suis pas certain. Vous savez, faut pas stigmatiser, faut faire un point, je ne suis pas sûr qu'il soit fait. Quand on regarde les gamins dans leurs parcours, on se dit souvent qu'on était loin d'être parfait mais en fait on l'était, on est tous passés par là même les mêmes étapes parce que à un moment donné, on a tous eu des difficultés dans quelque chose, même les meilleurs. Il ne faut pas dire qu'on a pu être de mauvais élèves mais au contraire que c'est parce qu'on se révèle plus tard, il ne faut pas d'éléments qui viennent trop stigmatiser en fait. Cela dit il faut rester relatif parce que les gens regardent quoi d'abord les fondamentaux et les notes!

J'ai eu des déclarants qui m'ont dit, des parents, il faut voir que si l'établissement ne propose rien et l'élève fait ces devoirs, il arrive à l'heure, je l'ai entendu souvent ça, CAD que l'établissement n'avait pas forcément d'activités pour évaluer la citoyenneté parce qu'il trouvait que justement ils n'avaient pas d'éléments de valorisation...et ils se sont fait taper sur les doigts à ce moment-là.
Y'a un point la sur lequel je voudrais m'arrêter qui est sur la valorisation et les bonus et moi je mets en garde toujours les établissements que je visite quand on en discute et on peut pas avoir des bonus qui n'ont pas de sens et on ne peut pas apprendre à des élèves à perdre des points et savoir comment en regagner vite fait donc certains jouent sur un équilibre comme sur une avalanche et se disent tient il doit rattraper ces points. Et donc la dessus moi je redis, créer un climat qui va faire qu'on créer des espaces de valorisation pour les élèves de manière à ce qu'ils soient totalement libres et non pas de ces situations de si tu te comportes bien, tu regagnes tes points. Et la forme permis à

points pour moi, si tu te conduis bien, tu rattrapes tes points, ça ne fonctionne pas, c'est pas adapté et en même temps je comprends que certains établissements soient partis de la aux vues des conseils d'établissement. On arrive à ces notions de sanctions et de répression, privation, interdit alors que la NVS ne doit pas être utilisée telle que, nous on est dans une approche, quelles conditions mettre en place pour bonifier l'attitude qu'ils ont et là-dessus prenons le cadre d'un atelier quelconque ça aurait plutôt été de négocier une amélioration, un progrès, vous êtes engagés dans un atelier, voilà ce que vous y faites et si vous passiez à un nouvel objectif, ça c'est une forme de bonification alors que là, on passe par je soustrais le cadre du désir et du besoin parce qu'on le considère comme si c'était un désir alors que c'est nécessaire en tant que besoin pour l'équilibre de l'élève. Alors nous on le traduit comme le désir alors du coup c'est aléatoire alors que pour lui c'est un besoin réel d'équilibre de vie, stabilité de prise de repère, c'est un marqueur alors on lui enlève ce marqueur, non il faut le renégocier différemment ce marqueur.

Comment conjuguer obéissance et autonomie des équipes éducatives dans la construction de grille de critères? En contradiction avec un sens commun?

Chaque établissement, il faut se dire que l'élève ne vient pas dans l'établissement uniquement pour être dans une salle de cours, à partir du moment où on se place comme cela, on créer des espaces et la politique pour qu'il ne soit pas là que pour ça. La politique éducative alors qu'actuellement ces espaces sont réduits. Vous savez, le problème de l'expression, regardez ce qui se passe au niveau des cvl, Des lycées, je sors un peu du sujet-là mais bon...le conseil de la vie lycéenne n'a de sens que si justement les élèves étaient réellement représentants et on leur donnait des conditions de pouvoir entendre leurs camarades, leurs suggestions, leur donner un lieu, faire en sorte que dans le cadre de l'établissement il y ait un accompagnement qui aurait été défini préalablement avec des adultes autour d'eux, or dans les établissements, y'a peu d'élèves autour. Les élèves ont aussi besoin de points d'appui, CAD que quelque part, les amener vers cet espace d'acquisition de l'autonomie c'est un accompagnement. Alors l'aide elle peut être ponctuelle, structurelle ou autre mais l'accompagnement non, il doit être progressif car progressivement les adultes doivent mettre de la distance mais ils doivent aiguiller et ce dès le début pour un équilibre vis à vis des statuts et ce n'est pas fait et si on revient à ce que vous disiez c'est la même chose CAD que si on considère au départ que ça vaut la peine de créer une entité qui soit en rapport avec la vie sociétale, qui permet à l'élève se s'élever, on lui donne un cadre éducatif eh bien ça veut dire qu'on réfléchit à cet ensemble la et on créée des choses qui je dis bien a priori ne vont pas de soi. Et il faut faire deuil parfois de certaines choses.
C'est le fameux débat actuellement sur l'histoire géo chez les S, ces chers petits, on va les priver au moment où ils entrent dans l'espace de l'analyse, ils vont devenir adultes...bon on leur enlève l'histoire géo, bon, dans l'ère de la citoyenneté bon. Alors on a basculé des heures en amont, on oubli de le dire et y'avait aussi un arbitrage d'équilibre d'heures à faire parce que d'un autre côté, ils en font moins parce qu'ils sont scientifiques mais est ce que la philosophie ou les maths ou d'autres disciplines ne sont pas des espaces critiques aussi, des espaces ou on peut étudier aussi des éléments, comme analyse, qu'on va pouvoir recouper. C'est à considérer que certaines disciplines sont plus majeures que d'autres et faut aussi redéfinir des filières et si on veut qu'elles soient bien référencées, on a bien mis des maths au milieu des littéraires et on en a mis parce que ça correspond aussi à certaines logiques d'orientations que les L peuvent choisir mais on a pas non plus totalement supprimé, l'histoire géo et le sens critique mais même si au total y'a pas tout à fait le nombre d'heures qu'auparavant, ça veut dire aussi que l'orientation qu'ils vont prendre ne va pas les pénaliser plus tard. En France, il faut tout partout et pour tout le monde mais en même temps au-delà de la base commune, il faut savoir jouer les spécificités.

Défaut de concertation?

Sur les demandes enseignantes, j'ai vécu la période de 97 ou il y avait eu la consultation lycéenne et donc est ressorti à la fin de cette consultation le cadre des TPE qui a été plus dans la concertation initiale proposée par les enseignants que par les élèves, les élèves ne traduisaient pas si bien que ça. Y'avait la mise en place et ceux qui bloquaient le plus étaient les profs alors que dans les discussions...et d'ailleurs il y a eu un demi retour en arrière on va dire puisque maintenant c'est en première et plus en terminale et donc on a crié au tollé et la aussi c'est un problème d'équilibre. C'est sûr que des pays européens qui ont fait le choix d'une souplesse dans leurs établissements sans dénaturer le cadre éducatif final du BAC c'est peut-être ce vers quoi on tendra d'ici 15 ou 20 ans, je sais pas mais peut être et quelque chose de propre à l'établissement en partie et on y arrivera surement mais pour le moment on est pas dans cet état d'esprit en France, c'est à chacun son rythme. On peut pas le dire pour les élèves mais dans le cadre d'une institution si...En France tout à une histoire et bien avant Condorcet d'ailleurs au moment des lumières et de la révolution, ensuite la 3eme république, on considère que l'éducation appartient, doit être confiée aux PAIRS et arrachée aux PERES donc quelque part, on part de cette culture-là qu'on le veuille ou non mais pour les enseignants ils sont fonctionnaires et jules ferry avait souhaité qu'ils soient fonctionnaires parce que justement il disait qu'il voulait les protéger de la sphère privé et en même temps, il disais, je veux que vous obéissiez aux lois de l'éducation nationale, l'instruction nationale à l'époque et donc ça avait du sens ce qu'il disait parce qu'obéir ce n'est en aucun cas se soumettre, il y a une différence en français et en philosophie. Obéir au cadre c'est un cadre de liberté c'est obéir à des objectifs que la nation s'est fixée, que la cadre de loi a fixé et après y'a un mode de fonctionnement qui encadre tout cela. Mais actuellement ce n'est pas toujours compris comme cela de la part des fonctionnaires de l'éducation nationale c'est même curieux parce qu'on est un corps de fonctionnaires de la fonction publique, on est un corps d'Etat.

Les profs ont une grande notion du fonctionnariat

Alors cela m'amène à vous dire que parmi les difficultés rencontrées dans la cadre de la mise en place de la NVS, un frein majeur a été les activistes que nous avons rencontrés, trop activistes par rapport aux autres acteurs. Le rôle du corps d'instruction dans ce cas a été de jouer un rôle de médiateur, de modérateur parce que quand vous allez trop loin dans le cadre d'un nouveau projet, on se l'approprie et ça devient son propre projet et le reste du groupe risque petit à petit de ne plus suivre, de s'étioler et il risque de dire que c'est sa chose et de la dénaturer complètement et ça nous on dit on doit faire en sorte que tout le monde soit bien en recherchant le consensus le plus large possible et en acceptant qu'il y ait des zones avec moins de consensus. Et l'an prochain on y retravaille.
Je suis pas sûr qu'actuellement la majorité des enseignants le fasse par vocation mais c'est une autre histoire. Il y a des gens qui viennent par vocation mais il y a plus qu'auparavant de profs qui viennent pour des raisons alimentaires et sécuritaires. Je ne pourrais pas dire en pourcentage mais on le sent bien dans les équipes.
J'ai vu un beau film sur Freinet sur arte et on se rend compte que même pour être novateur il faut aller à l'encontre de beaucoup de choses mais il ne faut pas oublier que justement dans les EPLE depuis le 30 aout 85, y'avait une sorte d'autonomie dans les établissements et ils ne s'emparaient pas forcément de ça et y'a un article n'34 dans la loi de 2005 qui permet un cadre d'expérimentation et la y'a un ou 2 collèges à qui on a dit allez y allez plus loin, faites les choses, expérimentez et ils sont en même temps suivi par des personnes de l'inspection chargé des expérimentations donc actuellement on peut expérimenter les choses en sortant un peu du cadre mais bon et le mot obéissance à du poids la dedans, une liberté dans le cadre, c'est l'obéissance et pas soumission et injonction.

**Questions sur l'influence des directives européennes**

On connaît l'influence des directives européennes sur notre système éducatif (OCDE, LOLF, commissions, MOC) qui visent à la convergence des systèmes éducatifs européens, d'autant que notre système éducatif est qualifié d'exception française (L. Demailly, R.Normand),
Aujourd'hui, la qualité de la main d'œuvre constitue un atout dans la compétition internationale. On passe de la notion de qualification à celle de compétences (transversales) avec les savoirs au centre qui légitiment la notion de formation tout au long de la vie, la société de la connaissance.

**Comment la France s'est-elle rapproprié et a-t-elle retraduit les standards de compétences exigés par les commissions européennes pour être en conformité avec les problématiques nationales?**

**Comment procédez-vous, qui se charge d'interpréter et d'adapter le cadre international à notre modèle?**

Les enquêtes menées révèlent très peu d'informations quant à l'utilisation de cette note au niveau national, quant à son extension possible au niveau international et quant aux enjeux gouvernementaux réels. Pourrait-on penser qu'il pourrait à long terme y avoir une finalité plus large de la NVS que celle d'une note de comportement locale et nationale.

**Pourrait-elle devenir un indicateur de mesure à des fins comparatives?** (mesure de la citoyenneté)

**Mr A**

Alors pour ce type de questions, au niveau du ministère d'abord, il y a l'inspection générale qui a un regard très critique sur l'ensemble de toutes les évolutions y compris sur le cadre comparatif et l'objectif pour vous se serait de rencontrer des gens qui travaillent sur ce type de dossier, y'a une personne qui va partir et qui est la compétence parfaite pour ce genre de question c'est Mme Robine, elle travaille en tant qu'inspecteur générale des sciences et physiques mais elle va s'en aller elle est nommée recteur en Guyane. Vous pourriez la contacter peut être.
Vous avez également, ce serait intéressant d'avoir un entretien, avec le doyen de l'inspection générale EVS qui suivrait ce cadre-là mais y'a aussi le doyen de l'inspection générale toutes disciplines confondues. Le doyen s'appelle Mr Perret, vous le trouverez au 104 rue de grenelle, c'est quelqu'un qui justement a réfléchit au cadre d'évaluation du système éducatif et appelle à réfléchir à un cadre comparatif.

Extension de la NVS?

Alors après il va y avoir des spécialistes, il faudrait prendre par exemple quelqu'un par rapport à vos recherches, y'a un personne qui a travaillé au haut conseil de l'évaluation Mr Bouvier qui est un ancien recteur. Lui sur la compétence, il est intéressant. Il est ouvert, très sympa. Il est au haut conseil de l'éducation. Et donc haut-commissaire de l'éducation, d'évaluation, ça change chaque année, j'en perds mon latin....c'est complexe mais il pourrait vous en parler. La réforme de la nouvelle loi s'appuie sur les travaux du haut conseil et le SCCC est issue de ça justement, vous aurez quelqu'un à la source là!

**Questions sur les mutations structurelles impliquées par la NVS**

**La mise en place de la NVS dans les collèges s'est-elle déroulée comme le ministère l'avait envisagé?**
**Y'a-t-il eu des délégations particulières, que savez-vous de ce qui se passe sur le terrain?**
**Y'a-t-il des dysfonctionnements? Des contrôles? Par quels acteurs?**
**Des évolutions sont-elles envisagées chaque année, comment procédez-vous?**

A travers des réformes comme la NVS, on assiste à de nouvelles formes de prérogatives ministérielles qui encouragent une forme de concertation et de collectivisation du travail pour inscrire l'évaluation du comportement de l'élève dans un souci de justice, de justesse et d'objectivité. Or, les enseignants ne sont pas toujours habitués à cette collaboration étant donnée l'individualisme de leur métier. Les perceptions du métier ainsi que les exigences relatives aux questions de disciplines et à chacun des enseignants, sont très personnelles.

Dans un article intitulé prévention de la violence : les réponses du système éducatif français, un rapport gouvernementale « rappelle que « le CESC doit s'appuyer sur un diagnostic précis à partir des difficultés propres à chaque établissement. »Il considère qu'il lui appartient d' « inventer de nouveaux cadres de concertation et de travail en commun notamment avec les collectivités locales, les bassins de formation et les familles. » l'auteur ajoute que la caractéristique de l'évolution des pratiques professionnelles dans les dernières années est marquée par cette dimension d'initiative et de création donnée aux fonctionnaires, créativité qu'ils devront exercer dans la classe dans la mise en place de pédagogies différenciées mais aussi plus collectivement dans la mise en place de projets et de dispositifs, dans le cadre de l'établissement ou dans celui de partenariats externes. Il s'agit selon lui d'une véritable révolution dans le statut des fonctionnaires dont la mission ne se limite plus à l'application des textes (lois, circulaires, programmes), mais à qui il est demandé de concevoir, d'imaginer, de créer. Cette mutation considérable impose une vision nouvelle du « fonctionnaire citoyen » dont il conviendrait de dégager toutes les conséquences, en particulier dans le domaine de la formation des maîtres. Ce nouveau « fonctionnaire citoyen » doit percevoir clairement les enjeux des choix qu'il opère et les conséquences des dispositifs qu'il met en place.
**La politique gestionnaire évoquée au-dessus (participative) est-elle en train de se mettre en place?**
**La NVS est un bon exemple de ces mutations structurelles attendues, or, la disposition est freinée par les acteurs en situation car les dispositions sont imposées et peu encadrées,**

**Comment dans ce cas faire adhérer les acteurs?**
**La NVS vise-t-elle à instaurer une nouvelle forme de travail des enseignants? Une nouvelle forme de management axée sur un mode plus gestionnaire et une mode de coopération plus poussé?**

**La structure actuelle du système éducatif français est-elle adaptée au travail collaboratif et collectif?**

**De quels moyens dispose la communauté éducative pour mettre en place cette nouvelle organisation du travail?**

**Mr A**

Ah oui, mais là vous faites appel au travail en équipe alors c'est plus large que la NVS, c'est la transversalité, la interdisciplinarité, pluridisciplinarité...on tend de plus en plus vers ça, vers une forme de coopération plus poussée des équipes pédagogiques parce que si vous voulez avoir des points de repères, des points communs, si vous regardez par exemple dans le cadre du DNB, on appelle de plus en plus les équipes par exemple à faire des devoirs communs donc à réfléchir ensemble à une évaluation, c'est au-delà d'avoir des progressions communes, c'est avoir des points d'appui et des éléments communs. De plus en plus, on voit des micro équipes se mettre en place autour de projets et c'est quelque chose d'important, qui a bien progressé. On est pas encore au summum de ça mais par contre on est loin du temps ou on avait peur que quelqu'un d'autre voit ce que vous faites... donc les enseignants d'EPS sont très en avance la dessus, parce qu'ils travaillent en commun y compris en amont et pendant au niveau des élèves avec des échanges et ils ont dépassés ce cape. Et le cadre du SCCC justement amène à réfléchir à cela parce que la difficulté pour eux c'est comment traduire ce qu'ils établissaient auparavant juste au niveau des programme avec une progression, c'était une évaluation relativement sommative même si on trouvait des éléments d'évaluation formative dans la courbe de progression alors que maintenant c'est comment intégrer ces éléments de compétences et ça demande de la coopération. Les inspecteurs réfléchissent avec les équipes sur la traduction des nouveaux programmes, le sens qu'ils veulent donner aux élèves en termes de connaissances et de compétences, d'attitudes. Le ministère aussi de plus en plus fait un gros travail avec les fiches en ligne notamment. Y'a toute une structuration comme les équipes ne sont pas habitués mais on leur dit écoutez, pendant 10 ans, vous avez fait les choses comme cela d'où cet accompagnement des corps d'inspecteurs qui se fait plus ou moins rapidement selon les académies, l'académie de paris, c'est pas l'académie de Créteil, ça se ressent différemment, c'est le contexte. Le vieil adage qui disait l'enseignant est quelqu'un qui après tout une fois qu'il a fermé sa porte, il est libre, ça l'a toujours été mais le souci, c'est quels sont les points de repères qu'il peut avoir avec les autres et c'est tout le rôle de ce savoir partagé, concerté entre l'équipe de direction et des inspecteurs et les quelques réunions de travail ici ou là. Les CE ont beaucoup à faire et c'est eux qui définissent le rôle du corps d'inspection en identifiant les besoins de ses équipes qui doivent apprendre à travailler collectivement, ils définissent les objectifs de travail.
Oui à terme encore que la dessus on peut comprendre que quelqu'un qui est rentrer y'a 15 ou 20 ans avec un état d'esprit, dans une forme de travail qui a jamais été remise en cause, ait du mal oui à aller vers cette culture comme vous dites plus gestionnaire...mais d'ailleurs on peut dire de ces gens-là qu'ils travaillent parfois aussi bien tout seul, c'est pas évident mais en même temps, plus on a des regards croisés et plus on a dans la ligne des objectifs en communs, le « en » est essentiel. C'est d'autant plus cohérent...par exemple, on peut avoir des objectifs communs mais pas en commun, aller en Guyane, j'y suis allé pour mon métier d'inspecteur et vous pour le voyage. A travers ces éléments-là, on commence à mettre du sens et du « en » avec le SCCC parce qu'on ne peut pas dire que les enseignants avant n'avaient pas le même objectif mais le travail en équipe disciplinaire c'est

le « en » qui est important, mettre les objectifs en commun.

**Questions sur la régulation du système éducatif français**

Le monde éducatif a été préservé pendant longtemps du souci de la mesure et de la performance qui était réservé aux secteurs régis par le profit et donc par la logique capitaliste. De plus en plus on perçoit que des phénomènes nombreux quoique dispersés montrant une tendance à vouloir aligner le secteur éducatif sur les autres secteurs économiques en particulier, en ce qui concerne les principes de la calculabilité.

**Le gouvernement a-t-il pour priorité actuelle de faire entrer le système éducatif français dans une forme de nouveau management qui viserait l'obligation de résultats comme le soutiennent différents auteurs comme JL Derouet ou R Normand?**

La complexité de l'organisation française rend l'adaptation aux évolutions difficiles. Notre système éducatif actuel est en pleine mutation et le cadre international édicte des nouvelles normes qui visent entre autre à aplanir la lourdeur hiérarchique réputée des administrations françaises, du service public traditionnel à tendance bureaucratique, de les alléger pour donner davantage d'autonomie aux établissements.

**Entrons nous dans une forme de régulation du système éducatif?**
**L'Europe nous soumet elle aux changements du système éducatif français critiqué pour sa singularité?**

**Questions relatives à l'inscription de la NVS dans une démarche éducative**

**Les élèves sont-ils associés au processus d'évaluation et avez-vous des retours sur la façon dont ils ont perçu cette note?**
**Les élèves font-ils d'après vous la nuance entre les notes d'acquis et la NVS dont la norme diffère?**

**La NVS a-t-elle une influence sur le recrutement des Lycées professionnels, ou la prise en compte du comportement est essentielle?**

La NVS institue une forme de contrat entre la famille, l'élève et l'institution comme pour redonner un sens au rôle de l'élève qui n'apparaît plus comme aussi évident aujourd'hui. En effet, la NVS joue entre autre sur le rappel des règles.

**La NVS peut-elle constituer un moyen de responsabiliser les familles? L'ensemble des acteurs du système?**

**Votre positionnement**

Quelle a été votre fonction dans l'application de cette nouvelle démarche?

**Mr A**

Non j'ai une fonction VS et on a regard sur le fonctionnement global des établissements et les équipes de direction, d'une partie du processus de titularisation parce qu'il y a 3 niveaux et on suit aussi les équipes de CPE et de VS...on a un regard transversale sur l'éducation, on a une discipline qui est la documentation, avec le B2I comme étant un élément d'attache et on a aussi des éléments d'aides, conseils pour les équipes de direction, l'orientation, ils élaborent des diagnostics pour la contractualisation des établissements avec l'académie...et à établir des diagnostics pour les PE, on les accompagne la dedans. Quand il y a dysfonctionnement, on essaie d'agir ensemble.

Quel bilan faites-vous de la NVS jusqu'ici compte tenu de votre rapport et de vos données?
Comment qualifieriez-vous votre rôle aujourd'hui ?
Quelle est la mission de l'école aujourd'hui ? Dans quelle logique s'inscrit-elle ?

**Mr A**

Moi je suis résolument optimiste si vous voulez donc je suis confiant, j'ai un collègue qui dit toujours chaque chose à sa place et tout objet à sa place et à un moment donné, y'a des impératifs qui se font jour qui font qu'on répond à la commande alors après plus ou moins rapidement mais ça se fait. Ce qui pourrait être un frein en France, c'est qu'on est parti de quelque chose de relativement centralisé et que les espaces de décentralisation qui ont été créés sous l'autonomisation des établissements n'ont pas su encore s'en emparer correctement, on ne sait pas encore suffisamment être créateur. Quand il y a eu les parcours diversifiés, c'est un espace de liberté aux enseignants et ils ont du mal à saisir cet espace vide. On est dans cette période où on desserre un peu et ou on laisse de sorte à ce qu'il puisse y avoir des initiatives mais peu s'en emparent même si l'article 34 le mentionne. Les choses vont se faire doucement mais elles vont se faire.
Je pense après que le seul vrai frein, c'est la plus grande terreur du monde économique je dirais sur le fonctionnement de l'école d'entrer en rythme. Je pense que notre cadre n'est pas le bon pour les élèves dans les établissements et ça remet beaucoup de choses en cause, le statut d'enseignant...
L'autre élément que vous avez peut être perçu et qu'on voit en Espagne ou en Angleterre, on a pas intégré que la formation universitaire des enseignants précise qu'il faut travailler en équipe et ça fait partie des 10 points qu'ils ont au sortir de l'IUFM, les missions principales sont indiquées mais ce qui est vu dans le cadre de la formation n'est pas immédiatement ce travail en commun, si le statut avait intégré un horaire qui permette ça comme de dire vous travaillez à l'école de 8H à 17H, je pense que ça se serait fait. Sur des espaces interdisciplinaires, ça aurait facilité les choses mais on est dans un cadre prisonnier qui a du mal à changer. Les gens le problème, c'est qu'ils veulent bien uniquement dans le cadre de leur discipline, il y a des difficultés à déborder de ce cadre-là...on peut comprendre en même temps ces difficultés dans la période actuelle. Il faut arriver à trouver un équilibre pour l'accompagnement des élèves ...en Espagne, ils ont 18H de cours et 5ou 6H d'accompagnement là c'est clair, en Angleterre, c'est pareil, nous on a pas intégré. On a eu une formation sur la suède et l'Allemagne et les enseignants sont un nombre d'heure déterminé équivalent à n'importe quelle autre structure en même temps on a des espace extra comme ceux de la VS qui quand ils sont bien utilisés sont un plus parce qu'avoir un CPE référent, l'acception qu'on a donné tout à l'heure à savoir que tout enseignant participe du cadre de la vs autour de ça il faut édifier une politique éducative qui soit clair explicite, pas toujours formalisée d'ailleurs, mais explicite.

Le métier de CPE va demeurer je pense, ça dépendra et d'eux même et des autres aussi, c'est un vrai point fort mais si ce point fort vous le cantonner à ce sur quoi il a été fondé au départ sans prendre en compte l'évolution, c'est une erreur fondamentale. On les met surG et l'affaire est gagnée alors que si on les intègre à la dimension pédagogique et éducative, c'est gagné! Parce que des cas particulier on en a de plus en plus, comment les autres font vivre la politique éducative?

# ANNEXE 16

## Restitution de l'entretien mené avec Haut doyen et Rédacteur du rapport Herbeuval (interview collective)

**Retranscription de l'interview du Doyen de l'éducation et du rédacteur du rapport Herbeuval**

**Questions sur l'évaluation de la NVS**

L'objectif principal mis en avant par le gouvernement dans le cadre de cette disposition consiste à « valoriser les attitudes positives des élèves et favoriser l'apprentissage de la civilité » dans un contexte où les faits de violence scolaire sont fortement médiatisés. Elle provient d'une directive gouvernementale imposée qui n'a pas fait l'objet de concertation et qui ne provient pas d'une demande enseignante.
Elle s'inscrit par ailleurs dans le socle 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences à savoir «sociales et civiques» et «autonomie et initiative».

**Comment la qualifiez-vous?** (innovation, indicateur, outil...)

**Dans quel contexte s'inscrit-elle? Quelles sont ses origines?** (idée de NVS d'abord puis intégration dans le SCCC? crise des banlieues, compétences clés, SCCC, défi contre l'absentéisme?)

**JY**

Quand on regarde bien la NVS est assez diversifiée en fonction des établissements.

**JF**

L'histoire du SCCC, savez-vous, les compétences 6 et 7 qui sont dans le socle, civique et initiative et autonomie, savez-vous quand elles ont été mises en vigueur? (je réponds en 2007, soit un an après la NVS). Donc elles n'étaient pas dans le socle au départ, elles ont été rajoutées. C'est le haut conseil que ça s'est décidé hein, vous avez certainement des documents hein mais donc elles sont apparues après la NVS. Par rapport à votre question, c'était pas forcément envisagé dès le départ, ça a été intégré et ajouté au socle, sans idée précise au départ d'un rapprochement entre les deux. Ensuite bon si vous voulez, la NVS, on ne peut pas faire abstraction des évènements qui se passaient à ce moment-là, hein?, c'est vrai qu'on peut légitimement envisager que les phénomènes d'incivilités qui se passaient dans les établissements ont guidé la réforme et surtout le deuxième ministre. Le premier ministre Mr Fillon parce que deux ministres sont concernés par cette réforme, de Robien en second. Mr Fillon, comme vous le savez avait d'abord souhaité inscrire la réforme uniquement chez les 3ème et puis ensuite De Robien, a voulu l'étendre aux autres niveaux, bon, donc il est évident qu'on ne peut pas gommer l'aspect outil pour renforcer disons le bon comportement des élèves c'est évident. Maintenant, la réduire à cela, ce serait quand même un peu rapide. Elle s'inscrit dans le débat traditionnel entre instruction, éducation, évaluation...etc. C'est sûr qu'il y a un phénomène d'incivilité, disons que nous avions déjà toutes les procédures disciplinaires euh revues en 2000, problème de la sanction, de la punition, ça avait été déblayé mais l'école s'est toujours intéressée au comportement des élèves, à l'éducation civique. Bon l'éducation civique, nous sommes le seul pays à avoir vraiment un programme d'éducation civique bien développé depuis 97...et l'étude du comportement des élèves, l'association des élèves à la vue de l'établissement elle est ancienne.

Maintenant, le problème qui se pose, c'est la note, la note en tant que telle. Vous savez très bien qu'elle était notre opinion sur la NVS (je leur dis, il me semble que votre instance consultative a voté contre), ils me disent ah non, là on va juste rappeler ça puisque si vous voulez, au moment de l'écriture de la nouvelle loi de 2005, la loi d'orientation...les inspections générales avaient été consultées bien entendu, or là, ça reste dans notre rôles, nous sommes conseillers du ministres donc nous avions émis une note confidentielle, donc, comme elle est confidentielle, je ne vais pas vous en parler mais elle est parue dans la presse et vous prenez n'importe quel nom de l'époque...mais nous ce qu'on disait c'est que ça ne nous choque pas de nous intéresser de très près à l'évaluation du comportement des élèves pour rappeler les règles et on est tout à fait dans la logique du socle, par contre ce qui nous pose problème, la notation en tant que telle. Il est difficile de noter un comportement en tant que tel hein, ce qui nous amenait à dire, c'est tout on peut valoriser un bon comportement et si il y avait note, il fallait prendre énormément de précautions donc voilà où nous en étions. Donc une surprise sur la note, une interrogation, plutôt qu'une surprise sur la note...mais si le ministre décide qu'il y a note, il faut éviter que cela devienne une note négative, CAD que nous étions totalement opposés au permis à points, le permis à point, on risquait d'enlever des choses et bien entendu on le retrouve. Ensuite nous souhaitions que cette note soit positive dans le sens d'une démarche éducative de valorisation de l'élève. Voilà un petit peu le cadre de nos réserves. Ensuite bon bien nous avons, et là, jean Yves a fait le rapport, suivi la mise en place, nous avons toute une série de grilles, multiples...il y a eu énormément de travaux conduits dans les établissements et en particulier sous la houlette des IPR EVS, inspecteurs d'académie, il y a eu vraiment beaucoup de réflexion, avec des choses très intéressantes dans certaines académies. Le sentiment que l'on a maintenant, c'est que bon elle est mise globalement, toutes les grosses tensions sont un peu évacuées, maintenant, comme à chaque fois chez nous, elle peut être phagocytée aussi, là le dispositif peut avoir été mis en place, la relation entre CPE et PP elle existe dans certains établissements, dans d'autres, c'est beaucoup plus lâche, le CE lui fait son travail, sont loyaux et ne refusaient pas globalement la note hein, ceci étant dit, on verra les résultats, les effets de cette note plus tard. Mais actuellement, y'a de nouveau une réflexion engagée sur la NVS dans les établissements puisque la règlementation sur le brevet fait en sorte qu'il faudra bien prendre en compte les compétences du SCCC qui seront la réellement nécessaire de valider pour obtenir le brevet donc actuellement, y'a toute une réflexion engagée par rapport au livret de compétences et à l'évaluation de ces compétences, sur comment faire évoluer les grilles de référence, qui sont très calées par rapport à l'assiduité etc... En prenant en compte le poids d'observation sur les compétences nécessaires et donc ce travail est en train de s'accomplir, vous le trouverez dans certains établissements. Donc ça peut faire évoluer cette grille de notation.

**JY**
Vous l'avez peut être remarqué dans les établissements mais y'a des établissements ou il y a vraiment une réflexion menée. Y'a des pilotages départementaux donc forcément c'est aléatoire.

**JF**
Nous avions écrits à l'époque un texte de réflexion sur la NVS. Si l'objet de la NVS recouvre bien une éducation sociale et civique, ça c'est clair, il n'en est pas de même pour ces critères d'attribution, plus étroits que les capacités et les aptitudes définies dans le socle. Dans la VS, on peut évaluer, là maintenant, on a des réflexions maintenant, on peut pointer des choses de manière objective mais ce qui pose problème, c'est celui du maintien de la Note, du moins de l'élargissement de ces critères d'attribution. Donc la réflexion maintenant en termes de 3 ou 4 ans de pratique, elle est à relier vraiment avec l'arrivée du socle qui est en train de se mettre en place. Voilà où nous en sommes.

**Questions sur les enjeux de la NVS**

Dans les textes en vigueur, la NVS vise, comme nous l'avons vu à « valoriser les attitudes positives des élèves et favoriser l'apprentissage de la civilité ». En outre, cette note tente donc de traduire sous forme chiffrée la conformité des élèves aux exigences scolaires : l'objectif étant que les élèves apprennent leur « métier d'élève ».

**Pourriez-vous nous expliquer en quoi la NVS permet de rendre compte de la citoyenneté des élèves? En quoi est-elle valorisante pour les élèves? Est-elle efficace par rapport à l'objectif affiché?**

JY
On ne récompense pas pour faire le cahier de textes mais c'est vrai qu'il y en a, ou alors on récompense parce qu'un tel essuie le tableau, c'est l'idée...Moi, par une espèce de prédestination, je demande comment fonctionne la NVS, je demande aux collègues comment elle est mise quand je me déplace et je trouve qu'au fil des années, indexé sur certains pilotages départementaux très bien faits d'ailleurs, ils sont arrivés à une approche à peu près...De Robien qu'est-ce qu'il disait au début, que la NVS ça servait à voir si l'élève faisait bien son métier de collégien, bon c'est ça la base des choses. Eh bien moi je crois que dans beaucoup d'établissements, c'est bien, ils veulent bien faire. Le bonus qu'est-ce que vous voyez, UNSS, dans des opérations à caractère culturel, aide aux devoirs, FSE, j'ai vu dernièrement, j'ai vu une NVS de deux élèves modifiée parce qu'ils faisaient de l'aide aux devoirs à des élèves plus en difficultés, je trouve que c'est une approche tout à fait gratifiante du bonus et à côté de ça vous avez des approches, des choses plus triviales dirons-nous pour ne pas être désobligeant. Ça recouvre des réalités différentes, j'ai la chance d'avoir le suivi de l'académie de Créteil en charge, j'ai donc des établissements en seine saint Denis et des établissements et puis j'ai aussi le privilège d'aller dans la partie la plus rurale et forestière de la seine et marne, par exemple à la « ferté sous jouard », y'a pas forcément la même grille de critères ici et là-bas. « Penser globalement et agir localement » comme on dit c'est ça en fait. C'est bien, c'est riche cette diversité. Même si les CE sont attachés à l'autonomie mais ils ont besoin de cadrage et de pilotage départementaux. Vous l'avez vu, le pilotage, là où il y a un vrai pilotage départemental, les choses se sont plutôt bien passées. Ou il y a des ASDEL, des groupes de travail avec des PP, CPE, des adjoints, c'est plutôt bien passé, mais vous avez dû le voir ça...

JF
Globalement, les élèves n'ont pas mal ressenti la mesure en fait hein? Rares sont les profs qui justifient leurs notes aux élèves, oui c'est majoritaire ça.

JY
Au début les enseignants, certains enseignants il faut le dire n'ont pas très bien réagi. Et quand les élèves ont plus de 15 ou 16 à 75% bah...c'est pour ça qu'on avait écrit le rapport disons pour qu'elle devienne une note à part entière et non pas l'objet de nos anciens collaborateurs je dois dire, il fallait qu'elle s'indexe sur les piliers 6 et 7 et que sa légitimité était là. Et puis les fédérations de parents d'élèves bon...il faut dire qu'on compte sur les doigts d'une main les élèves qui ont de mauvaises NVS, qui sont pénalisés par la NVS, elle entre en vigueur pour le DNB, coeff 1 mais y'a encore quelques semaines, un établissement a décidé de la coefficienter à 0.25, je ne peux pas le citer, je suis tenu au secret mais ils ont décidé de le faire comme ça.

**Cette mesure du comportement qui vise à rendre les élèves conformes aux exigences scolaires suit elle la tendance de l'entrée des systèmes éducatifs dans la compétition internationale qui accorde une priorité à la notion de compétences? La NVS est-elle une forme d'apprentissage pour encourager les élèves à être en conformité avec les besoins de la société? La NVS peut-elle devenir une mesure du capital social (capacité à intégrer des normes sociales et à s'y**

**conformer et à intégrer des normes du monde du travail)?**

JF
Oui bien sûr on peut dire que la NVS est une mesure du comportement face aux exigences scolaires. Je dirais que cette NVS, on peut aussi la concevoir comme en fin de compte la possibilité pour les élèves d'acquérir ce qu'on appelle les savoirs transversaux qui seront utiles dans leurs vies sociales et professionnelles. La mise en œuvre de comportements réglés conformes à certaines règles de tel ou tel pays non par contre.
Y'a plusieurs choses dans ce que vous dites, y'a le plan éthique, déontologique, la morale si vous voulez, l'éducation n'a pas pour objet de rendre les élèves conformes et en particulier en Europe et en France. Il est évident que si un gouvernement quelconque se risquait à produire quelque chose de ce type, ça ne marcherait pas. C'est antinomique, totalement avec le fondement de nos sociétés. Sur le fond, l'école a un lien organique avec l'Etat, de manière très importante, hein, mais notre système repose sur le mérite etc... Et ces valeurs-là restent très fortes et sont vraiment consubstantielles par rapport au projet républicain. C'est vrai qu'elles ne sont plus portées de la même manière, quand on parlait tout à l'heure d'éducation et d'instruction, on pouvait largement développer... et que l'instituteur qui formait ses gosses au certificat, il faisait à la fois de l'éducation parce qu'il les gérait tous, sur le mérite, il permettait à chacun d'aller le plus loi  avec le souci de tous les faire aller le plus loin possible.

JY
Et si on regarde plus loin, en 1923, le certificat d'étude n'était obtenu que par moins de 30% des élèves mais c'était une espèce de propédeutique républicaine si vous voulez.

JF
Les valeurs restent là...les profs ont des gens suffisamment consciencieux pour éviter de formater les élèves qui a certaines époques quand même et dans certaines disciplines, ne se sont pas gênés. Il faut relativiser tout cela aussi. Le problème que vous posez aussi, c'est vrai que l'école a parfois négligé les dimensions professionnelles, or, et ça c'est évident qu'il faut prendre des mesures d'éducation aussi c'est sur...tout ça ce sont des dimensions qu'il faut prendre en compte et il est évident que pour les établissements situés dans telle ou telle région ou il y a un développement de telle ou telle industrie, activité...bon, ça joue mais par rapport à l'outil NVS, on est à 10000 km quoi...y'a pas, Pour moi y'a pas d'écrit?...en plus nous sommes en collège donc en plus on ne formate pas.
Pour terminer sur votre question, vous savez qu'il existe très bien une série d'outils pour faciliter l'orientation. Il y a des spécialités, c'est assez facile de dire pour ceux qui vont en seconde dans une voie de pouvoir revenir à autre choses etc...C'est vrai que par rapport à certaines spécialités qu'on va retrouver dans les enseignements professionnels, le problème de la personnalité, du comportement, de la manière dont l'élève s'acquitte de ses tâches aurait pu rentrer en compte. Et là on aurait pu avoir un outil qui permet cela mais vous savez comme moi que ça n'a pas lieu. Les quelques académies qui s'y sont risquées ont très vite retiré cette pratique et maintenant, les logiciels permettent d'éviter cela...parce que c'était codifié alors qu'en définitive, vous avez plein de spécialités parce que en définitive, il peut y avoir des entretiens préalables masqués...mais ça n'a pas été pris en compte.

**La NVS doit elle et peut-elle permettre de détecter les cas perturbateurs?**
**Des moyens sont-ils mis en place pour assurer un suivi individualisé et une détection de la nature des problèmes de comportement des élèves?**

JY

Je pense que si vous voulez qu'elle synthétise les choses alors que quand vous regardez dans les établissements. Dans la vie d'un établissement au quotidien, y'a des choses qui se passent que vous ne regroupez pas, comme pour un élève, vous avez une espèce de radioscopie du comportement des élèves pendant 2 mois et demi, c'est significatif et y'a des choses qui n'étaient pas corrélées et qu'ils ne sont. Les établissements le vivent comme ça, ça permet de mieux diagnostiquer un certain nombre d'élèves qui pratiquaient des petites incivilités qu'on ne prenait pas la peine de noter, bah oui.

JF
C'est ça oui les cas lourd faut être clair, on a pas besoin de la NVS. Après si la communauté éducative fait son travail correctement et après si il y acceptation des élèves dans le processus y'a quand même dans ce domaine, à mettre les élèves dans un système d'autoévaluation ou au moins un système d'évaluation piloté par le CPE ou les professeurs ou les PP, ça peut être aussi un moyen de comment dire de régulation c'est évident, un moyen pédagogique pour avoir une discussion avec des élèves. Et à partir de là, ça peut être un outil d'amélioration du comportement. Là encore ça dépend de comment l'équipe va s'en servir.

moi
Auriez-vous du insister pour donner un cadre plus précis axé sur l'autoévaluation aux regards des bénéfices sur les élèves? Exemple de la ZEP

JY
On avait envisagé, le doyen avait été saisi d'ailleurs de réécrire une forme de circulaire mais finalement ça n'a jamais eu lieu.

JF
On ne peut pas, c'est pour ça que je dis un minimum général actuel ou on demande à l'institution de la DEGESCO d'écrire le moins. Alors je dirais, je dis attention, c'est vrai aussi que si vous faites une circulaire d'application trop détaillée, y'aura refus. On fonctionne quand même sur notre système et c'est pas récent sur la confiance. Cette confiance elle est très difficile à mettre en œuvre parce que si vous cadrez insuffisamment, on vous reproche ensuite d'avoir des dérives au niveau des établissements mais pris dans un autre système, la confiance aux établissements n'empêche pas les corps d'inspection d'aller voir ce qui se passe et de chercher des solutions ensuite.
C'est un sujet la NVS si vous voulez avec l'adaptation sur le socle c'est un sujet par exemple qui peut très bien faire partie d'une séquence ou deux du conseil pédagogique au niveau des collèges c'est évident. Il faut qu'on refonde tout cela mais bon...par rapport à votre question précise, les cas lourds, non, dans les collèges, on les détermine autrement bien que la NVS puisse être utilisée comme un outil.

JY
Et de diagnostiquer des élèves par exemple qui sont en retard si vous voulez. Et qui ne sont pas absents mais en retard. On observe des dérives et parfois on se rend compte que ce sont les parents qui sont en retard.

JF
c'est comme les absences, vous avez un logiciel de repérage et de recensement des absences mais c'est très sophistiqué maintenant, vous êtes capable très souvent de sortir un beau tableau, des belles courbes, d'accord, ça renseigne de manière générale mais ce qui est intéressant, est de dire on va dans l'ensemble analyser ces courbes d'absences. Alors ça n'empêche pas qu'on ne règle pas le problème de la note. On en vient toujours sur ce péché capital de la notation. Automatiquement, c'est une somme alors qu'en fin de compte, on voulait que ça entre dans des relations formatives, qu'on soit clairs, c'est vrai que ça peut bloquer un processus mais en fin de compte elle a été absorbée. Les conséquences de cette note pour les élèves n'ont pas été négatives. Ça n'a pas joué. Pour les professeurs c'est assez difficile à admettre, c'est compréhensible. Euh, on est là sur des analyses de comportement, sur des problèmes d'incivilités ou d'observations toutes simples sur le RI comme vous le disiez tout à l'heure, on disait tout à l'heure ce qu'on attend des élèves, voilà. Mais le problème c'est que lui par rapport aux engagements c'est pas simple de mesurer les engagements reconnus par les établissements, est ce qu'elle est accompagnée des personnes âgées...est ce qu'avoir un rôle dans des associations, est ce que ça rejaillit sur l'élève...donc c'est vrai que c'est complexe et mettre en parallèle le même type de travail scolaire que le comportement c'est difficile. Et c'est pour ça que trop légiférer dessus, avoir cette prise de conscience entre cadrage et souplesse. Nous la DGSE, c'est pas notre boulot mais on verra on a pas refait d'enquêtes, si on nous ressaisit, on regardera mais je vous dis actuellement, nous on va retravailler sur les compétences 6 et 7 et ça c'est un axe d'entrée cette réflexion, voir comment évolue cette grille, il y en a des multiples mais même si elles ne sont pas faites pareilles, elles prennent généralement les mêmes choses en compte avec le cadre de départ.

**Questions sur la tension entre instruire et éduquer**

C'est un vieux débat qui se poursuit et la conduite de mes entretiens dans les collèges révèle que certains enseignants ont le sentiment de faire davantage de discipline et de savoir-vivre que de la transmission des acquis, d'où les tensions relevées entre 2 missions qui sont perçues mais ne sont pas vécues comme complémentaires en situation : instruire et éduquer. L'approche éducative est généralement qualifiée comme handicapante par une majorité d'enseignant et de CPE.

Mr A (inspecteur), m'a expliqué que la NVS visait entre autre à redonner une importance au rôle éducatif des enseignants, qu'ils appliquent dans leur classe mais qu'ils délèguent trop souvent en VS pour le reste de l'établissement.

**Ou en est cette tension aujourd'hui?**

**La communauté éducative, qui soulève le manque d'objectivité de la NVS, est-elle suffisamment préparée à l'évaluation des savoirs être?** (moins évidente que les acquis)

JF
Alors y'a plusieurs choses dans ce que vous venez de dire. Y'a déjà l'opposition traditionnelle entre l'éducation et l'instruction. Alors, on peut prendre ça sous deux aspects, ou d'autres d'ailleurs mais voyons cela sous deux aspects. D'abord philosophiquement, vous savez, elles relèvent toutes les deux absolument de la même aspiration démocratique hein, soyons clairs. Je vois pas trop trop à un certain moment quelle est la différence, surtout dans notre système français, l'éducation vous savez, ça fait partie ça des bases, des domaines académiques, on aime ça, vous savez...je sais pas moi, Corneille écrit les hommes tels qu'ils sont et Racine écrit, les hommes tels qu'ils devraient être...voilà un bon débat, une bonne dissert, hein, trouver comme ça des oppositions...bon, bon philosophiquement comme ça vous savez l'éducation, c'est parti des Rousseau et Condorcet, philosophiquement, c'est assez bizarre alors parce que la notion d'éducation telle que nous on la connait, on s'est très bien comment ça s'est passé. Notre système à nous est fondé par les républicains, et puis l'instruction à cette époque-là, c'était un véritable projet démocratique et il s'agissait de quoi à l'époque, hein? De donner aux masses rurales parce que la France était rurale, la possibilité hé bien de devenir un citoyen éclairé. On les éduquait réellement.

JY
La construction de notre système éducatif allait de pair avec la fortification de l'idée de République, CAD qu'en même temps, la république se défendait contre les contestations. Jusque dans les années 1890, y'a eu une contestation du concept même de république et la montée en puissance des lois scolaires, c'était pour entrer la République dans le territoire donc c'était très important. Vous voyez une forme de spécificité française quoi!

JF
Avec des détours étonnant, si vous voulez, on peut parler de Weimar parce que en fin de compte les grands textes des philosophes allemands de cette époque-là, ils nous opposaient l'éducation à l'instruction qui était déjà militaire. Il faut bien savoir que les 3 ou 4 grands philosophes allemands de l'époque ils ont tous bien sur émigrés aux USA et c'est revenu chez nous après et si on parle des grands philosophes de l'éducation, y'a pas opposition, on va revenir là-dessus quand même. C'est vrai qu'il y a des tensions quand même mais philosophiquement non et ça fait partie des schémas qu'on aime bien vraiment, un prof qui sera au SGEN sera pro éducation, un prof qui sera à l'IEG, certifié, sera pro instruction et en fait faut voir ce qu'apportent l'un et l'autre. Bon en ce qui concerne l'instruction, il est évident que les disciplines c'est clair. On fait de l'éducation quand on enseigne et qu'on est professeur.

JY
Quand on enseigne l'histoire, l'éducation civique vous faites de l'éducation.

JF
L'éducation bien sûr c'est nécessaire, mais c'est vrai que l'éducation est devenue plus difficile parce que nous sommes actuellement. La France n'est plus rurale, le système éducatif se trouve confronté à d'autres enjeux, vraiment, l'alphabétisation, bah, nous sommes la 4eme génération à avoir été alphabétisée ce qui n'était pas le cas y'a encore quelques années et maintenant le vrai problème que l'on rencontre, ce n'est plus avec les populations rurales mais plus sur un opposition centre-ville et banlieue, on le voit très bien, avec une population qui est primo arrivant qui est porteur de ces valeurs et en terme éducatif, là ça devient un véritable enjeu, c'est très difficile, l'immigration est certainement une chance, mais pour le moment, il est évident que même si l'école sait faire beaucoup, l'école pose de nombreuses difficultés. Faut expliquer leurs valeurs, il faut les amener à...oui avec toutes les difficultés en effet sociales qui outrepassent le cadre scolaire. Au point de vue philosophique, on ne va pas développer mais c'est sûr qu'on ne doit pas les mettre en tension, faut

pas les mettre en opposition, faut essayer de voir qu'est-ce que l'instruction, qu'est-ce que l'éducation et faut aller voir du côté de nos philosophes qui disent quand même que l'opposition est un peu surfaite.

JY
C'est sûr que c'est un problème de posture...

JF
Au demeurant, une fois qu'on a dit ça, on peut prendre un autre point, de vue, il s'agit du point de vue historique, et là historiquement, c'est vrai qu'il faut bien voir que notre système scolaire secondaire est fondé sur Napoléon, sur les premiers lycées napoléoniens et ce premier système là perdure, c'est ce système qui a gagné, le lycée impérial est devenu le modèle de tout le développement du système secondaire français et lorsque l'on a créé les CES eh bien on aurait pu les créer sur le modèle des CEG mais on les a créé sur le modèle du petit lycée... ce qui fait la preuve par 4 si nécessaire, c'est la suppression des corps PEGC, on a fait monter le corps des certifiés ce qui veut dire que là on a séparé la fonction de professeur transmetteur de savoir donc instruction et la mission de l'éducation qui était renvoyé à d'autres...comme dans le schéma napoléonien. Il y avait dans le schéma napoléonien ce qu'on a appelé les répétiteurs en 1800 et quelques qui ont donné corps ensuite aux CPE. Et une tendance française globale c'est de dire ma foi, puisque moi je suis « professeur de » etc, je sais pas faire certaines choses et je les donne à des personnels plus qualifiés, spécialisés. De là la coupure, parce que la coupure que ce soit de l'éducation dont nous parlons ou de l'instruction vous ne l'avez absolument pas dans le premier degré. Et si nous parlons ensemble d'autres systèmes éducatifs et nous ne l'avons pas non plus... C'est vrai que l'on essaie de faire évoluer les choses puisque le projet de 97 pour les profs rappelle cette mission d'éducation arrive bien et qu'ils assument parce que je suis pas en train de dire qu'ils n'assument pas, beaucoup l'assument mais on a toujours ce schéma dans la tête.

Moi
J'ajoute que MR A prétend que la NVS responsabilise les profs qui délèguent la partie éducative en VS...

JY
C'est pour ça qu'on dit que le PP joue un rôle essentiel si vous voulez, le texte lui a donné un rôle essentiel à jouer et on voit d'ailleurs des établissements ou ça a aidé à faire davantage marcher l'instruction et le service VS. Ca a permis de diagnostiquer certaines défaillances significatives en VS et ça a permis d'écrire dans certains établissement un projet VS, vous l'avez peut être vue, certains établissements on écrit un projet VS dans leur PE, certainement boosté par l'existence de la NVS.

Moi
On aurait tendance à penser qu'on souhaite revenir sur la notion « d'élève au centre du système » pour se recentrer sur les savoirs malgré l'importance de la part éducative dénoncée par la communauté éducative, mais avec la notion de compétence qui émerge (SCCC), les priorités gouvernementales deviennent plus complexes à saisir.

**Quelle est la priorité aujourd'hui dans le système éducatif français, le métier d'élève, les savoirs, les compétences?**

JY
C'est une très bonne question (rires).

JF
Je vais laisser mon collègue, écouter et répondre et je répondrai après...
L'élève au centre, bon c'était la loi Jospin, avec d'ailleurs Allègre qui avait dû dire aussi, l'enfant au centre, l'élève, l'enfant au centre, ce qui est quand même pas la même chose et tout à fait discutable mais bon. Je crois que là encore on est dans les débats académiques un peu stériles...

JY
Les institutions syndicales ont le droit et disent que maintenant on a abandonné les priorités de la période de Jospin et on se recentre sur les savoirs fondamentaux. Mais le SCCC c'est la preuve que non!

JF
Là on en revient toujours au même débat sur instruire et éduquer si vous voulez. L'éducation doit réellement placer l'élève au centre, y'a tout le courant instruction qui est dans le courant de la pensée Kantienne du 18$^{ième}$ hein. Bon les disciplines en elle-même sont le moteur de l'éducation, c'est vrai mais déjà, on ne peut pas comparer l'élève au cœur et les savoirs au cœur, on change totalement de dimension hein. Bon ce qui compte c'est qu'on se préoccupe de l'élève, l'élève nous avons des obligations par rapport à lui, lui donner les savoirs nécessaires, nous avons à lui donner les savoirs spécialisés et je ne vois pas comment on peut écouter je sais pas moi, Nietzche, si vous ne faites pas un détour par des notions, si vous ne pouvez pas aller dans un musée certes vous aurez des notions de peinture mais si vous allez voir un peinture à Beaubourg, il faut un minimum de culture et de connaissances sinon vous vous ennuyez...donc les savoirs spécialisés, sont indispensables et après vous avez tous les savoirs transversaux, savoir communiquer, parler...bon ce que reprennent les compétence et vous avez les savoirs civiques ou vous avez besoin de citoyens qui ont quand même certaines valeurs et qui soient capables de réfléchir sur leurs valeurs? Nous n'avons pas non plus à donner quelles sont les justes valeurs et c'est un vrai problème actuellement dans le type de société dans laquelle nous sommes parce que bon, nous sous les valeurs nous sommes bien clairs et vous savez on peut toujours discuter sur le foulard à perte de vue, faut-il opposer l'élève ou l'enfant à sa famille? C'est compliqué. Faut pas rentrer dans le débat élève au centre, je ne suis pas dedans, vous savez, cela fait des années que je suis enseignant et j'ai toujours été au centre, par contre mes valeurs elles sont simples, le travail, l'effort et une certaine forme de civilité.

JY
Ce qui forme la république en fait hein

JF
Ce que disait hier soir l'émission que vous avez regardé « onde de choc » comme vous en avez parlé, la France en héritage, je dois dire que la réussite elle est bien personnelle. Que l'élève soit au centre c'est sûr mais après on va rentrer dans d'autres formes de débat comme comment apprend-on? Logique déductive ou inductive pour faire simple, les questions sur l'apprentissage. Et c'est vrai qu'il y a des disciplines ou on passe de plus en plus à un autre type d'enseignement et toutes les formes d'éducation facilitent les choses. L'éducation au développement durable par exemple participe réellement à un autre type d'instruction ou d'éducation que la physique ou la chimie. Donc en physique, vous avez un postulat et une preuve expérimentale pleinement... Alors qu'en définitive,

pourquoi le ciel est bleu...et ensuite on va provoquer les savoirs, c'est autre chose.

**Questions sur l'influence des directives européennes**

On connaît l'influence des directives européennes sur notre système éducatif (OCDE, LOLF, commissions, MOC) qui visent à la convergence des systèmes éducatifs européens, d'autant que notre système éducatif est qualifié d'exception française (L. Demailly, R. Normand),
Aujourd'hui, la qualité de la main d'œuvre constitue un atout dans la compétition internationale. On passe de la notion de qualification à celle de compétences (transversales) avec les savoirs au centre qui légitiment la notion de formation tout au long de la vie, la société de la connaissance.

**Comment la France s'est-elle rapproprié et a-t-elle retraduit les standards de compétences exigés par les commissions européennes pour être en conformité avec les problématiques nationales?** (et la NVS dans le socle 6 et 7)

**Comment procédez-vous, qui se charge d'interpréter et d'adapter le cadre international à notre modèle? (clusters)**

JF
Il y a les clusters mais au niveau du socle, les compétences ne sont pas tout à fait les compétences européennes, y compris la compétence « apprendre à apprendre »...qui a pas été reprise. Ensuite les compétences à la française définie par la DEGESCO, je vous en ai parlé, c'est eux qui font ça, et ensuite c'est là qu'il y a eu l'avis du HCE qui a ajouté l'aptitude actuelle et quand vous prenez les décrets vous avez « vu vu vu » et c'est là que vous voyez que c'est accepté et modifié.

Les enquêtes menées révèlent très peu d'informations quant à l'utilisation de cette note de vie scolaire au niveau national, quant à son extension possible au niveau international et quant aux enjeux gouvernementaux réels. Pourrait-on penser qu'il pourrait à long terme y avoir une finalité plus large de la NVS que celle d'une note de comportement locale et nationale.

**Pourrait-elle devenir un indicateur de mesure à des fins comparatives?** (mesure de la citoyenneté par exemple, mesure du climat des établissements scolaires)

JF
Alors là aussi, y'a plusieurs choses. Par contre que ce soient des indices, oui bien sûr.

JY
Un élève qui s'inscrit dans un établissement, on peut jeter un œil sur sa NVS, oui!

JF
Au niveau de l'orientation oui...mais d'une manière plus globale au niveau de la détermination du climat d'un établissement, ça peut être un indicateur oui mais croyez-moi là encore, nous en disposons de beaucoup d'autres dans les établissements. Mais s'en est un, c'est un indice au niveau de la classe, de l'enfant, du climat, sur la relation CPE/CE. Mais par rapport au SCCC, euh utilisé dans des enquêtes européennes, pourquoi pas? Mais faudra créer le modèle qui n'existe pas. Par rapport à certains items du SCCC...

Moi, la NVS existe ailleurs en Europe?

JY

Naturellement, elle n'existe pas, elle est unique, assurément. En Allemagne, il y a une prise en compte de l'attitude sur d'autres formes. C'est plutôt la capacité par exemple, la concentration, ce n'est pas la même chose... (Je parle de l'exemple Belge, système down-town, NVS expérimentée sur des observations en situation...). La Belgique que je connais bien consacre des moyens considérables pour ce genre de dispositif et en général.

**Questions sur les mutations structurelles impliquées par la NVS**

Le rapport Herbeuval, s'il rend légitime la mise en vigueur de la disposition, reconnaît des difficultés dans sa mise en place de la NVS. Le BO définit 3 items généraux pour la prise en compte de cette évaluation : l'assiduité et la ponctualité, la prise en compte du comportement et l'engagement citoyen comme Bonus.

**Pour quelles raisons le gouvernement a-t-il fait le choix de laisser les acteurs libres d'inventer les modalités d'évaluation?** (spécificité des collèges)

**JF**
Alors le mouvement général au niveau du système éducatif, c'est de donner aux acteurs, comme on dit maintenant la possibilité de prendre des décisions aux établissements de manière générale ...puisque pour la NVS, un des intérêts c'était quand même d'impliquer les CPE, bon. Si vous voulez dans la circulaire qu'on a prise du corps des CPE, la notion d'évaluation était absente donc par ce biais ils trouvent une porte d'entrée aussi pour avoir un regard sur l'élève qui est différent. Un travail d'association à parité avec les enseignants dont la circulaire de 97 tourne au service des enseignants mais cela fait partie aussi de leur fonction et quant au CE, il était amené à le faire.

JY
La circulaire de voie 2006 donnait déjà un cadre quand même donc à partir de là on a un cadre général et on dit qu'on agit localement ensuite.

JF
C'est vrai que tout mouvement va vers un accroissement des responsabilités des établissements, ça a commencé avec l'autonomie. D'un autre côté, le problème il se pose totalement différemment quand vous êtes dans un collège disons de centre-ville avec un public qui pose des difficultés, faut pas se tromper mais qui pose d'autres questionnements qu'un collège de zone ou la population est moins mélangée, ou parfois bon, des populations d'enfants qui sont des primo arrivants qui ont aussi leur problème, qu'un collège rural, c'est pas la même chose, hein, et la sensibilité des CPE, des CE, des établissements et des enseignants est aussi totalement différente hein. Y'a aussi certains établissements si vous voulez, la vie éducative est globalement prise par des professeurs là ou d'autres la refusent, nous allons dans des collèges ou on voit des professeurs qui interviennent relativement peu et d'autres ou les professeurs sont très présents donc c'était aussi l'occasion pour le CE de réunir ces équipes et de poser des problèmes d'éducation. On peut arriver au débat entre instruction et éducation...

**La mise en place de la NVS dans les collèges s'est-elle déroulée comme le ministère l'avait envisagé?** (Y'a-t-il eu des délégations particulières, que savez-vous de ce qui se passe sur le terrain? Y'a-t-il des dysfonctionnements? Des contrôles? Par quels acteurs? Des évolutions sont-elles envisagées chaque année, comment procédez-vous?)

A travers des réformes comme la NVS, on assiste à de nouvelles formes de prérogatives ministérielles qui encouragent une forme de concertation et de collectivisation du travail pour

inscrire l'évaluation du comportement de l'élève dans un souci de justice, de justesse et d'objectivité. Or, les enseignants ne sont pas toujours habitués à cette collaboration étant donnée l'individualisme de leur métier. Les perceptions du métier ainsi que les exigences relatives aux questions de disciplines et à chacun des enseignants, sont très personnelles.

Dans un article intitulé prévention de la violence : les réponses du système éducatif français, un rapport gouvernementale « rappelle que « le CESC doit s'appuyer sur un diagnostic précis à partir des difficultés propres à chaque établissement. »Il considère qu'il lui appartient d' « inventer de nouveaux cadres de concertation et de travail en commun notamment avec les collectivités locales, les bassins de formation et les familles. » l'auteur ajoute que la caractéristique de l'évolution des pratiques professionnelles dans les dernières années est marquée par cette dimension d'initiative et de création donnée aux fonctionnaires, créativité qu'ils devront exercer dans la classe dans la mise en place de pédagogies différenciées mais aussi plus collectivement dans la mise en place de projets et de dispositifs, dans le cadre de l'établissement ou dans celui de partenariats externes. Il s'agit selon lui d'une véritable révolution dans le statut des fonctionnaires dont la mission ne se limite plus à l'application des textes (lois, circulaires, programmes), mais à qui il est demandé de concevoir, d'imaginer, de créer. Ce nouveau « fonctionnaire citoyen » doit percevoir clairement les enjeux des choix qu'il opère et les conséquences des dispositifs qu'il met en place.

**La politique gestionnaire évoquée au-dessus (participative) est-elle en train de se mettre en place en France?**
**La NVS est un bon exemple de ces mutations structurelles attendues, or, la disposition est freinée par les acteurs en situation car les dispositions sont imposées et peu encadrées,**
**Comment dans ce cas faire adhérer les acteurs?**

**La NVS vise-t-elle à instaurer une nouvelle forme de travail des enseignants? Une nouvelle forme de management axée sur un mode plus gestionnaire et une mode de coopération plus poussé?**

JY
Oui il est clair, là encore pas partout, ça a permis à certains professeurs, PP, d'assumer une partie de leurs rôles et sinon pleinement leur rôles, j'essaie de le dire avec pudeur certains font des petites réunions, se concertent pour déterminer euh...toutes choses qui n'existaient pas avant alors même que ça fait partie du rôle du PP. Et puis ça moi j'en suis convaincu, ça a rapproché, je l'ai constaté, la pédagogie du service de la VS, c'est évident parce que les CPE sont au départ une frange minoritaires, pas opposée systématiquement, les CPE ont joué le jeu. Ils se sont sentis revalorisés oui en particulier dans les collèges ruraux ou il n'y a pas d'adjoint et ou le CPE est une espèce d'interface entre le rôle d'adjoint par défaut et de CPE et là on voit des choses intéressantes et des prises de conscience du CPE, à la confluence de ces zones-là.

JF
Alors si vous voulez, par rapport à votre question précise, est ce qu'on a imaginé cette NVS pour atteindre ces objectifs là je ne crois pas. Pour moi ce n'est pas l'objectif premier mais il est évident qu'il découle, quand on lit le texte, il propose ce dispositif, ça c'est évident. Rappelez-vous, elle a bien été présentée comme une innovation. Moi qui essaie de défendre la NVS pour la radio (France bleue), dans des émissions, j'étais en train de regarder mon dossier et incontestablement, je la présente comme une innovation mais je veux dire que tout est prétexte dans ce texte hein à l'innovation. Le travail collectif, la valorisation de l'élève, l'inscription de la NVS dans le SCCC, le travail entre le CPE et les profs, le repositionnement du PP, la mise en place d'une réflexion globale conduite par le CPE et le PP au moment des heures de vie de classe, cette notion des relations

formatives, les connaissances, les savoirs, les attitudes, son rattachement au SCCC... et là on peut dire que la NVS est une innovation. Là on peut faire un grand chapitre, la NVS comme innovation! Là c'est évident, c'est une innovation qui se prolonge puisque là progressivement avec le SCCC elle va être retravaillée. Au bout d'un moment, je lis ce magazine en ce moment, les conseillers d'éducation aiment suivre le développement, la formation des compétences, cet article date de 2009. Il y a des réflexions à ce niveau-là mais tout cela va de pair. Le problème de départ de la NVS, il était aussi dans une opposition frontale au ministre de l'époque, elle est arrivée dans un contexte tendu et le fait que le ministre de l'époque l'étende à tous les autres niveaux bon d'un seul coup, c'est apparu comme le bâton et la carotte, c'est tout simple, la difficulté, sur l'époque, ça va de « une fausse bonne idée »...y'a eu la double peine, la subjectivité

Vous avez dit quelque chose de très juste c'est que les professeurs se sont positionnés par rapport à leur ressenti personnel, des positions parfois syndicales un peu systématiques mais enfin bon...tout cela peut se comprendre et d'argumenter, le tout étant qu'on puisse en discuter avec eux mais ils sont évidemment très sensibles à l'équité et bien sûr pensent à leurs élèves et tout ça évolue. Y'aura quand même besoin de jeter un œil à nouveau sur la NVS, je reste convaincu. On rentre dans la 4eme année.

JY
L'autre jour, un établissement me disait, je repense a quelqu'un qui m'a dit « elle a rapidement trouvé sa place ». Au début, c'était chaotique, ça a été évoqué et maintenant loin de agitations, recouvrant aussi des différences, des qualités différentes et l'idéal, c'est ce que vous évoquez, ce serait un processus d'autoévaluation mais ça aussi, ce serait une vaste résistance française ça d'aller sur le cheval de l'autoévaluation. Mais les choses bougent.

**La structure actuelle du système éducatif français est-elle adaptée au travail collaboratif et collectif?**

**De quels moyens dispose la communauté éducative pour mettre en place cette nouvelle organisation du travail?**

JF
Le socle est si vous voulez un vieux débat qu'on retrouve quand même dans Langevin Wallon hein...la notion de compétence n'est pas du tout une notion nouvelle chez nous. Donc les compétences remontent à loin. Y'a déjà des disciplines ou évalue par compétences, si vous prenez par exemple les profs d'EPS, ils sont en avance la dessus, ce sont des vieux routiers de cette évaluation, ils savent faire. Pour d'autres c'est plus complexe, pour moi actuellement, la difficulté d'évaluer par compétence, c'est si vous faites des référentiels d'évaluation, vous allez mettre des petites croix, ça n'aura pas de sens mais les deux systèmes vont cohabiter oui. Opter pour un autre système de compétence et abandonner le premier système ne nous paraît pas possible non plus, nous ne sommes pas prêts.
Dans les années 80, je travaillais beaucoup sur la formation, on avait mis déjà en place les port folio, qu'est-ce qu'un port folio? Ce n'est ni plus ni moins, sinon de dire j'ai fait telle chose et j'ai validé telles compétences. Si vous regardez tous le système des acquis, la VAE, c'est quoi, c'est uniquement cela, regardez tous les progrès qu'on a fait en VAE, on a pu « VAEiser », je ne sais pas si ça se dit, des diplômes universitaires, ce qui était très compliqué. Même intellectuellement, d'accepter qu'on prépare un système d'équivalence donc tout ça rentre dans ce mouvement mais comment voulez-vous que ça ne chamboule pas le professeur qui a travaillé pendant 30 ans avec une méthode et un système différent, qui est adapté au mode d'évaluation, il ne voit pas parce que c'est pas facile, les modes de connaissance, les aptitudes...ils savent que c'est pas facile.

JY
Moi je dis souvent, on est dans un système lourd qui fait souvent bien des progrès sans le savoir et donc on avance... alors on est dans des phases de cohabitation de système et il faut que l'amalgame se fasse mais les gens bougent les choses.

**Questions sur la régulation du système éducatif français**

Le monde éducatif a été préservé pendant longtemps du souci de la mesure et de la performance qui était réservé aux secteurs régis par le profit et donc par la logique capitaliste. De plus en plus on perçoit que des phénomènes nombreux quoique dispersés montrant une tendance à vouloir aligner le secteur éducatif sur les autres secteurs économiques en particulier, en ce qui concerne les principes de la calculabilité.

**Le gouvernement a-t-il pour priorité actuelle de faire entrer le système éducatif français dans une forme de nouveau management qui viserait l'obligation de résultats comme le soutiennent différents auteurs comme JL Derouet ou R Normand? (nouveau management)**

La complexité de l'organisation française rend l'adaptation aux évolutions difficiles. Notre système éducatif actuel est en pleine mutation et le cadre international édicte des nouvelles normes qui visent entre autre à aplanir la lourdeur hiérarchique réputée des administrations françaises, du service public traditionnel à tendance bureaucratique, de les alléger pour donner davantage d'autonomie aux établissements.

**Entrons nous dans une forme de régulation du système éducatif?**
**L'Europe nous permet-elle de réaliser les changements du système éducatif français critiqué pour sa singularité?**

JF (convergence des systèmes éducatifs?)
Je ne sais pas trop, je ne peux pas vous dire.

**Questions relatives à l'inscription de la NVS dans une démarche éducative**

**Les élèves sont-ils associés au processus d'évaluation et avez-vous des retours sur la façon dont ils ont perçu cette note? Font-ils d'après vous la nuance entre les notes d'acquis et la NVS dont la norme diffère?**

**La NVS a-t-elle une influence sur le recrutement des Lycées professionnels, ou la prise en compte du comportement est essentielle?**

La NVS institue une forme de contrat entre la famille, l'élève et l'institution comme pour redonner un sens au rôle de l'élève qui n'apparaît plus comme aussi évident aujourd'hui. En effet, la NVS joue entre autre sur le rappel des règles.

JF
Là c'est ce que je vous disais tout à l'heure, les rectorats qui ont voulu inclure dans leur logiciel la NVS dans le recrutement, l'ont enlevé. C'est normal que la traçabilité pose des questions mais on est pas dans un système disciplinaire, on est dans  une relation au comportement.

JF

Dans des cas individuels, très rares, on ne peut pas empêcher les CE, consultant le dossier d'un élève de regarder la NVS et de se faire une idée

JY
Mais là encore c'est pareil, si vous êtes proviseur de LP, faut quand même pas exagérer, vous avez 98% des élèves qui chaque année viennent du même collège ce qui signifie que vous êtes tout à fait capable de...vous savez le type d'élève que ce collège vous envoie et vous connaissez les habitudes de cet établissement qui a peu d'intérêts à vous mentir sur le comportement d'un élève. Si un cas arrive, le téléphone au principal va se transformer en t'aurais pu m'en parler, qu'est-ce que tu m'as envoyé donc là, y'a pas d'incidences je dirais, y'a d'autres outils quoi.

**La NVS peut-elle constituer un moyen de responsabiliser les familles? L'ensemble des acteurs du système?**

JF
Je pense...la démission des parents est évidemment une accusation fausse. Si à chaque fois qu'un cas d'élève pose problème et qu'on lui dit c'est relatif à la famille, on ne peut pas quoi...c'est vrai que ça peut et nous en avons l'exemple actuellement à Créteil, à la Valette, bon c'est un vieux truc mais vous faites quelques choses pendant 2 ou 3 ans et ça tombe dans l'étable donc y'a constamment nécessité de...vous avez vu qu'un rapport a été édité sur les relation avec la famille et ensuite les réseaux de parentalité...c'est vrai que ça peut être un outil de discussion avec le papa, avec la maman, avec la famille et on sait bien que des études sont faites, quand on a un véritable dialogue avec les familles, la plaie de l'absentéisme, qui est un vrai fléau, chute et c'est ce que je disais une de nos difficultés, c'est qu'on a pas le même public et c'est un public compliqué, on sait faire mais on peut s'améliorer et l'amélioration passe par le rapport au contact avec les familles, si vous regardez y'a 20 ou 30 ans beaucoup de parents n'étaient jamais allé au lycée donc les codes ils ne les ont pas et rencontrer un professeur, ils ne savent pas toujours...mais on a exactement la même choses avec les parents qui viennent issus d'une première génération d'arrivants et qui ne connaissent pas l'école française et qui eux sacralisent l'école et le professeur. Donc y'a tout ce dialogue à reconstituer et ça peut être un outil et c'est vrai que là les parents sont un peu en déserance, à ce niveau-là.

JY
Quand j'étais jeune principal de collège, j'avais mis en place une formation de parents de délégués, c'est pas facile pour un parent d'arriver en plein conseil de classe, il arrive, il est tout seul devant les autres profs...bon souvent dans les régions ouvrières, les parents ont bac -5 et ils ont en face d'eux des gens qui ont tous bac +5...bon pas évident...non la NVS à ce niveau-là peut être un outil. Ça progresse, l'école n'est plus aussi fermée...vous savez, y'a encore un certain nombre d'établissements ou les parents n'ont pas cessé d'être considérés comme des intrus.

JF
Faut revenir encore sur notre système, l'école était émancipatrice, ne l'oublions pas, l'école portait des valeurs, face à des cas militants, c'est sur et ensuite, l'école était un sanctuaire et après tout la discipline éclairée, les esprits alors que la vie extérieure perturbait l'activité, faudrait remonter très loin mais...

JY
Il faut dire aussi que les parents acceptent aujourd'hui d'être citoyens dans la cité et d'être sujet dans l'établissement.

JF

Faut prendre les différents niveaux mais les liaisons sont difficiles, comment organiser une réunion parent prof aujourd'hui dans les collèges? Il viennent pour le remise des bulletins, pour s'entendre parler de leurs enfants et ils choisissent le PP, pendant 5 minutes, il parlent de l'élève, attendent 1H dans le couloir...je sais pas si vous assistez a ces réunions mais quand vous êtes élèves, c'est dramatique, vous essayez de convaincre vos parents de venir mais vous êtes mal reçus...vous ne voyez que les PP et quand vous les voyez si votre enfant à de bonnes notes, ils vous disent, pourquoi vous venez me voir tout va très bien! Bon!

JY
Pour éviter de perdre du temps, on en parle que ce qui ne va pas, que des notes alors qu'il faudrait un dialogue...c'est difficile...des établissements ont parfois pallier ces difficultés en mettant en place des rencontres originales de remédiation entre parents et professeurs.

**Votre positionnement**

Etes-vous confiants dans l'avenir de l'école?

JF
Oui, bien sûr...attendez les défis que l'on a sont énormes et les attentes des parents par rapport à l'éducation sont démesurées...un pays comme le nôtre pourrait tenir globalement de meilleurs résultats mais enfin, on scolarise quand même pratiquement 100% de nos enfants à partir de 2 ans pendant une durée longue... et la majorité s'en sort. On a quand même 150000 sorties sans qualif aussi...mais peut être qu'on en perd beaucoup mais y'a pas de déterminsime... or ils sont quand même parfois très marqués socialement et ça nous pose quand même des soucis. Je dois dire que l'intelligence est partagée. Y'a rien qui justifie qu'un enfant ne puisse pas réussir. Ça reste un débat, c'est vrai que ceux qui sont dans des écoles normales, vous aurez des fils d'enseignants certes au demeurant ils ont travaillé, ils ne sont pas en cause, c'est pas parce que vous êtes fils d'enseignants que vous irez dans les meilleurs écoles par contre c'est vrai que la notion d'effort et mérite, l'ascension sociale est essentiel et il faut mettre ça de manière relative par rapport aux masses que nous avons à gérer. Y'a encore beaucoup de progrès à faire c'est vrai, dans la prise en charge de ses enfants en difficultés, regardez comme on a évolué sur le prise en charge des enfants handicapés. Les choix éducatifs s'évaluent sur le long terme, ma massification commencé en 59, l'ordonnance, au début de la 5eme République, j'ai un discours tout à l'heure à faire à Mr. C, c'est celui qui a inventé les CDI, j'ai révisé un peu du coup...on doit lui faire un hommage et il a créé le premier SDI à Lançon en 59, qui marque le début et l'ordonnance est appliquée un peu plus tard en 70, on construisait un CES par jour et un lycée par semaine...par contre on a réussi la massification, non ce qui pose problème c'est la démocratisation avec des problèmes comme le disait Bourdieu qui en a mis des couches quand même...alors vous soulevez un autre problème, (je parle des objectifs européens, 80% d'une classe d'âge, 30% en licence...) un des soucis c'est qu'on rend l'école toujours responsable du chômage, or quelque part, on a peut-être une part de responsabilité mais nous ne créons pas le chômage et je pense même que l'école contribue largement à le résorber. L'école évite certaines explosions. La relation école et monde du travail se fait mais il faut aussi rechercher dans les formations. Y'a 4 ou 500 examens professionnels...les branches...tout ça.

JY
On a déjà tant évolué qu'on a aucune raison de penser que ça ne va pas continuer...

**Quelle est la mission de l'école aujourd'hui ? Dans quelle logique s'inscrit-elle ?**

JF

Bien sûr, actuellement cohabitent 2 systèmes, le système tout à fait traditionnel de l'évaluation chiffrée et celui de l'évaluation par compétences. C'est vrai qu'avec le socle on est en train de changer totalement le mode d'évaluation et le personnel a peut-être du mal à percevoir les changements du système, oui. On a l'évaluation chiffrée notée et l'évaluation par compétence. Les deux systèmes actuellement existent et coexistent même dans l'obtention d'un examen et petit à petit, on est en train de mettre en place les livrets de compétences, c'est la DEGESCO qui met en place ces livrets, cette année on doit le faire pour les 3ème et petit à petit ça va s'étendre aux autres niveaux. C'est extrêmement complexe même pour un prof.

JY
On y a pas cru au début parce que finalement pendant un ou deux ans, le silence sur le socle a été édifiant, assez assourdissant.

JF
Oui c'est vrai maintenant les choses évoluent et la DEGESCO met à disposition des équipes de nombreux outils que vous pouvez voir sur leur site, eduscol etc...Maintenant y'a un risque qui est que dès qu'on évalue par compétence, si on met trop de détail, on va mettre des petites croix mais les élèves ne vont pas avoir le réflexe de lire les compétences rapportées à ces croix. Un peu comme la note, on va regarder si on a non acquis peut être mais partout où on a acquis, on ne va pas regarder. On peut survoler. Là c'est en train de se mettre en place, y'a des formations, des réflexions donc oui, on prépare les enseignants à ce nouveau type d'évaluation. Oui bien sûr. La notion de compétences, comme le définit la commission européenne, bon elle rentre dans les esprits, maintenant, y'a des courants qui l'attaque très fortement, c'est des courants qui attaquent fortement l'évaluation des compétences, même au Québec par exemple ou c'est complètement dépassé. C'est pas si simple et c'est vrai qu'il y a un risque que ça devienne des croix sur un logiciel et basta quoi donc euh maintenant, je crois que là il faut laisser se développer le système pour voir ce que ça donnera.

# ANNEXE 17 :

## Restitution de l'entretien mené avec Jean-Louis Derouet

**Entretien retranscrit de JL Derouet**

9 décembre 2009, 16H, INRP de Lyon
Durée de l'entretien 1 : 46 min

*Questions retranscrites allégées par rapport au questionnaire personnalisé que nous lui avons transmis*

Explicatif sur la NVS :

**1-Question sur l'évaluation relative à la NVS : les savoirs être**

-NVS:répondre aux exigences scolaires, note comme repère sans justifications
-confusion entre la NVS et les acquis fondamentaux
-élèves évincés du processus et manque de directives du ministère
-NVS individuelle et nationale
-traçabilité des élèves, conséquence sur le recrutement
-NVS remise en ?, ne répond pas à une demande, un besoin
-pas d'information sur l'extension de l'usage de la NVS à l'international et les enjeux gouvernementaux.

⌖La NVS pose un problème de mesure : subjectivité, savoirs être, flou
⌖problème de critères : désaccords entre acteurs, perceptions personnelles, officialisation des élèves.

**Comment percevez-vous cette forme d'évaluation? Quels cadres d'analyse privilégiés pour l'appréhender? Vous apparaît-elle comme une innovation pédagogique? (mesure de la citoyenneté?)**
**Comment expliquer, du point de vue des représentations, ce passage des savoirs faire aux savoirs être?**
**Comment concilier la justice et la justesse alors même que la NVS est subjective, individuelle, arbitraire?**
**Que cherche-t-on à mesurer au-delà de l'individu?**

**JL Derouet**
Alors j'ai bien lu votre travail et j'ai bien compris. Moi si vous voulez sur la question, je vais remonter un petit peu, alors ce n'est pas ma spécialité, je ne suis d'ailleurs ni même un spécialiste de la Loi de 2005 mais j'ai l'impression que la réflexion que vous faites sur la genèse de la NVS, euh il s'agirait justement d'une évaluation du comportement des élèves, liés au contexte de la crise des banlieues de 2005 et éventuellement pour pallier le problème des incivilités. Et vous mettez seulement au deuxième plan, l'inscription de cette NVS dans le SCCC dans le socle 6 et 7 à savoir, « autonomie et initiative » « sociales et civiques » et moi comme ça en étant pas spécialiste, j'aurais tendance à penser que dans la loi Fillon, la question des fameux piliers de compétences et en particulier le fameux document de 2004 qui s'appelait socle européen enfin compétences clés pour

la formation tout au long de la vie et dans lequel y'a pas tout à fait les 7 piliers mais enfin on en est proche euh que quand même, alors, je suis Latourien, je ne pense pas qu'il y ait de primum movens absolu...mas si vous voulez, il semblerait comme ça que la NVS est une façon peut être pas très adroite, oui d'opérationnaliser ces derniers piliers de compétences dont la définition même est assez molasse enfin...et si vous voulez votre travail je le trouve intéressant, je ne suis pas sûr que vous puissiez mener cette réflexion uniquement dans un contexte franco français, remontez aux textes européens, tous les piliers européens sont ensuite décomposés en standards de compétences alors j'ai pas eu le temps de remonter aux standards correspondants en particulier aux piliers « autonomie et initiative » et « sociale et civique » mais moi vraiment je rattacherais, ça vaudrait le coup d'essayer de suivre la genèse depuis les fameuses compétences clés européennes enfin au-delà y'a des standards américains...enfin prenons déjà les compétences clés européennes. La commission Théot en France c'est quand même cette commission qui est à l'origine de cette idée de socle commun de connaissances et de compétences et de cette bizarrerie ou on se prend les pieds de connaissances et de compétences, ou bien on évalue en termes de connaissances ou bien en termes de compétences mais alors croiser les deux bon...donc moi ça me semble intéressant et à relier à autre chose, bon là vous reprenez le terme de savoirs être qui est un vieux terme des pédagogues alors la difficulté à évaluer...bon évaluer les savoirs à la limite un QCM peut faire l'affaire, évaluer les savoirs faire c'est déjà plus difficile et évaluer les savoirs être alors là, c'est encore autre chose. Mais on suit si vous voulez cette idée qui devient centrale de l'apprentissage de l'autonomie, CAD que le métier d'élève dont vous parlez, est ce qu'il n'est pas en train de changer? Ceux qui ont inventé la notion de métier d'élève étaient très proches dans la critique de la nation, on disait grosso modo que le métier d'élève, c'était l'apprentissage des règles, se soumettre au règlement, c'était grosso modo, apprendre à se taire quand il le faut, à prendre la parole...à avoir le comportement qui convient aux dominés etc...là, alors je dis pas que c'est la réalité mais si vous regardez les textes actuels que ce soit pour les élèves en difficultés que ce soit pour l'orientation, ce qu'on attend des piliers 6 et 7 c'est justement la fabrication d'une autonomie qui leur permette de construire un projet d'orientation surtout en lycée, surtout dans le lycée réformé qui est en train de se mettre en place. C'est un autre métier d'élève aujourd'hui donc moi la NVS m'apparait...on a deux piliers flous, on essaie de leur donner consistance par un objet euh...dont la définition elle-même va être flou et je trouve que vous avez intérêt à regarder de ce côté, cette généalogie. Vous pouvez être d'un avis différent du mien mais je ne suis pas sûr que ce soit vraiment un instrument, même si c'est peut être utilisé comme ça en fait, si comme vous le dites ou on est noté entre 17 et 20, est-ce un instrument pour encadrer les incivilités des petits voyous des collèges de banlieues? (j'explique que ça fonctionne comme un permis à point, avec un capital de point de départ et un retrait de point).
Il me semble me rappeler que le rapport Herbeuval disait que les élèves prenaient au sérieux cette NVS, or vos travaux disent un peu le contraire? (j'explique qu'ils sont attachés à la note mais que la NVS est dénuée de sens pour eux, ils n'ont conscience que des critères objectifs, concrets).
Il ne devrait pas y avoir dans cette note les retards et les absences même si c'est le seul élément objectif, c'est hallucinant. Ce serait intéressant d'essayer de réfléchir en termes de traduction, depuis les compétences clés européennes, le socle commun et puis cet objet, une série de traduction dont j'ai le sentiment d'ailleurs qu'elles vont d'appauvrissement en appauvrissement et après la réception dans les établissements qui correspond encore une autre traduction euh et oui à mon avis c'est intéressant et le contexte dans ce cas est intéressant à étudier surtout si ça marche un peu à l'image du permis à point, c'est un dérivé, ça peut être utilisé du coup comme sanction donc différemment de ce qu'exigeait les textes.

**2-Question sur la tension entre instruire et éduquer**

-sentiment de faire de la discipline au détriment de la transmission des savoirs
-tensions perçues mais pas vécues comme complémentaires

**Où en est cette tension aujourd'hui?**
**Une des questions problématiques concerne les choix pris qui seraient soit disant un remède aux violences scolaires? Les enseignants remarquent que dans leur vécu cette NVS ne résout rien par rapport aux violences et qu'au contraire elle accentue l'exclusion des élèves problématiques. Comment expliquer la volonté du gouvernement de se recentrer sur les savoirs, l'idée de l'élève au centre du système ?**

**JL Derouet :**
Bien sûr que la note est violente. En plus cette note elle a cet aspect de violence symbolique et en même temps, elle a un coefficient limité et son action est surement très limitée. Alors il est possible qu'en Lycée professionnel comme vous le dites, vous puissiez avoir des conséquences plus lourdes, oui, je veux bien croire que la NVS ait une incidence à ce niveau, y'avait déjà quand même les signalements qui apparaissaient sur le bulletin et c'est jamais très bon pour le recrutement. Une mauvaise NVS en plus de mauvais résultats n'encouragent pas à prendre les gamins j'imagine. Donc instruire éduquer si vous voulez, bien sûr c'est un très très vieux débat et d'ailleurs à mon avis ce que vous dites quand vous parlez de l'élève au centre du système, de la Loi Jospin, ça va plutôt en fait avec l'idée de remettre l'éducation au centre, plus que l'instruction, vous voyez ce que je veux dire? Alors oui, cette formule de l'élève au centre est très importante mais croyez-vous qu'elle a connu la moindre crise au niveau de l'éducation? Ce que ça a développé comme problème, c'est plutôt au lycée avec les maisons des lycéens par exemple, officialisation d'un certain petit pouvoir des lycéens qui est quand même faible. Autrement les mouvements pédagogiques sont traditionnels et consistent à mettre l'enfant au centre des apprentissages et la loi a déplacé l'enfant, l'élève, les apprentissages, autonomie et initiative. Bon et puis l'idée de réintroduire de l'éducatif et c'est vrai que ça correspond au début de la crise du premier modèle de démocratisation centré sur l'égalité des chances qui patine complètement. Le passage de l'instruction à l'éducation nationale est plus vieux mais oui, ça correspondait effectivement dans cette optique là mais dans les années 70, à des moments où on parlait de communauté scolaire etc...C'est un vocabulaire qui était participatif avec la citoyenneté au centre, les limites quand mêmes sont très fortes enfin vous connaissez les livres de Merle sur la mise en application des RI par les élèves, les droits des élèves, ça me paraît quand même tout à fait limité. Et d'ailleurs, ces initiatives Jospin sont suivies des grandes manifs lycéennes en particulier celle de 96 euh...d'une part parce que c'était accordé par Jospin avec un certain cynisme, enfin je peux le dire, les manifs lycéennes à Paris, je ne sais pas si vous savez, les dernières barrières pour empêcher les manifestants d'aller au ministère se trouvaient rue de grenelle, la rue du bac, le boulevard Raspail, etc...bon les policiers essayaient de contenir la manif et de la faire reculer, retourner vers le boulevard st germain et se perdre vers la chambre des députés puis c'est une question de rapport de force, si vraiment ils poussent les barrières, j'étais dans le bureau de Jospin avec François Dubet et un moment les CRS disent ils forcent le passage, il va falloir céder ou alors c'est la réponse par la force avec la bombe lacrymogène etc...Et Jospin se tourne vers nous et nous dit, je vais les recevoir pour qu'ils aient quelque chose et je vais devoir leur dire, j'ai pas un rond! Et Dubet lui a répondu, donne leur de la dignité. Il l'a fait et à ce moment-là, ça doit être les comités de vie lycéenne et il savait que ça allait mettre les syndicats des proviseurs en pétard, du moment où ils les a reçu, en 2H c'était fait, la circulaire était faite sans aucune consultation et on savait par l'expérience de la communauté des lycéens que c'est légal et ils n'invitent pas les syndicat de CE...on le savait très bien, ça calme les étudiants, ils n'invitent pas les institutions parce que c'est pas leur fort la participation collective et en même temps, ils sont tellement moins nombreux que les lycéens qu'ils auraient peu d'effet en fait. Ces droits ont été accordés en sachant pertinemment que les élèves ne s'en serviraient pas tellement et le fait même qu'ils n'aient pas été concertés...bon, ces droits c'est pas grand-chose...c'est vrai que le corps enseignant français s'accroche beaucoup à la fonction d'instruction, les concours étant faits sur des commissions disciplinaires, je vois pas comment on pourrait en faire des éducateurs. C'est pas de la faute des enseignants, y'a une

structuration, c'est par discipline, c'est réservé à l'inspection générale, dans les concours de recrutement et c'est dans leurs statuts, ils sont certifiés. Bon euh...et on même pas ce qui existe en agriculture, comme une CAPES de vie scolaire...comme les CPE un peu ou les éducateurs, y'a un statut un peu différent quand même...l'existence d'un CAPES de doc a changé le statut du documentaliste par exemple. Alors oui c'est comme ça, c'est notre tradition française le rôle que joue la discipline et si vous regardez les IUFM ont relativement introduit la didactique dans les socles disciplinaires en revanche ce qui était prévu au départ dans la formation générale et commune des IUFM qui gérait à la fois tous les profs des écoles lycée et collèges et qui devait être multidisciplinaire, ça a capoté a peu près partout et c'est culturel... C'est comme ça, ça fait partie des structures de longue durée de l'enseignement et c'est à la fois la faute de tout le monde et de personne. On ne peut pas, ce que font un certain nombre de gens, imputés ces défauts aux enseignants, ils sont formés, recrutés par des statuts comme ça et si vous faites un CAPES de prof de ZEP, on verrait si ça donne une autre identité enseignante, bon il n'en est pas question mais voilà. Nous sommes structurés comme ça. Je vous encourage à lire un peu de littérature internationale,
Et nous ne savons même pas comment traduire la notion anglaise de « pastoral care », nous nous avons la notion de vie scolaire, « le soin pastorale? » et ça explique la difficulté de se réapproprier, c'est absolument intraduisible. Nous n'avons même pas le concept, il n'est pas clair parce que la VS, c'est beaucoup de discipline, dans le couloir, dans le réfectoire...le pastoral care c'est tout à fait autre chose et la connotation religieuse est compliquée pour nous, bon pasteur...ne courrons pas après, les profs sont comme les ont fait des siècles de socialisation politique et on ne peut pas leur reprocher...et sur ce plan-là, les IUFM n'ont rien changé...il existe toujours des certifiés...

**3-Question sur les identités professionnelles**

-malaise identitaire professionnel, polyvalence des tâches, manque de formation au détriment des savoirs
-précarisation du métier
-politique budgétaire qui vise l'économie
-conséquences sur l'organisation collective, l'implication, l'esprit d'équipe
-interprétation des acteurs : désengagement de l'Etat, manque de compréhension des agissements

- la CE n'assume plus accusations et critiques
- la CE subit et est désarmée face à cette campagne de dénigrement
- la CE ne saisit pas les enjeux globaux des réformes en cours
- politique qui encourage les pratiques individuelles : méritocratie et compétition pour casser les collectifs mais est-ce plus performant?

*Dans votre ouvrage sur l'Europe de l'éducation, Mr Barroso parle d'ordre de raison et pense que les problèmes de l'école sont liés à la perte du sentiment d'appartenance de ses membres ou à la non reconnaissance de l'existence ou d'objectifs et d'intérêts communs de la part des participants (déphasage entre la diversité culturelle et sociale de la demande et le caractère uniforme et homogène de l'offre, perte de légitimité de l'Etat pour un projet unificateur, valeurs individualistes, concurrence). Cette analyse justifie une approche plus individualisée de la formation et l'idée de formation tout au long de la vie. En conséquence, on assiste à une désagrégation des relations sociales dans l'école d'où la nécessité mise en avant de revitaliser le sens communautaire pour légitimer l'action collective.*

**Comment le métier d'enseignant évolue-t-il?**
**Quel intérêt le gouvernement a-t-il à se désolidariser de sa communauté éducative?**

**Quelle politique tente-il d'instaurer à travers ces mesures qui vont à l'encontre des valeurs du corps enseignant?**
**Peut-on avancer que ces discours médiatiques et les faits tels la création de la NVS traduisent une volonté de culpabilisation du corps enseignant et que celle-ci fonctionne au moins au niveau de l'opinion publique qui commence à intégrer que l'école est responsable des violences, des dysfonctionnements des jeunes, que les enseignants ne font rien?**
**Comment peut-on relier cette approche et la politique de résultat qu'on tente d'imposer à l'école qui semble vouloir remettre en question la gestion administrative et le statut de fonctionnaire?**
**Cette culpabilisation du corps enseignant correspond-t-elle à une volonté délibérée de briser l'identité professionnelle des enseignants à votre sens ?**

**JL Derouet**
C'est une des notions centrales de la loi socle de compétences, croyez-vous que les gens aient bien compris la différence entre compétences et connaissances? Y'a des études très intéressante faite par l'inspection générale sur le livret de compétence. Le brevet sera délivré à partir du livret de compétences, elle dit que ce n'est pas bien fait, en 2009, comment on va faire pour délivrer le brevet aux élèves, la plupart des piliers ne sont pas remplis, évalués par les profs et y'a un rapport sur le livret de compétence et la NVS est périphérique mais le livret de compétences concerne les disciplines principales et apparemment c'est rempli n'importe comment! Avec justement, normalement y'avait des réunions d'harmonisation soit entre enseignants d'une même classe, d'une même discipline, rien du tout. Chacun comprend la notion comme il en a envie, à sa façon...donc le brevet des collèges ça va être joyeux hein! (rires). Le document de base ne facilite pas sa préparation, il va être inexploitable.
La notion de projet d'établissement qui est un projet malade, le fait que les gens soient sur plusieurs établissements, ce n'est pas voulu c'est aux regards des intentions du ministère il me semble que l'orientation principale c'est la mise en application de l'obligation de résultats et l'idée est simple que les enseignants doivent avoir une structure d'évaluation suffisante pour d'une part mettre en place cette obligation de résultats et en fonction des résultats qui vont montrer des dysfonctionnements etc...donc ils doivent être capables de réajuster les défauts qui apparaissent lors de l'évaluation...c'est ça donc l'idée est simple donc sincèrement, c'est ce que les ministres veulent faire, intégrer le système éducatif dans une nouvelle forme de management oui, l'intégrer dans un système à la fois d'obligation de résultats et quand même, on sait très bien que cette obligation de résultats se fonde sur un réajustement dans la classe parce qu'on ne peut pas tout prescrire et anticiper les réajustements, les défauts qui vont apparaître, là, c'est donner une culture de l'évaluation aux enseignants pour qu'ils analysent eux-mêmes les résultats qui ne sont pas toujours très bons, les situations et la philosophie c'est celle-là.
Après, c'est pas dans notre culture de base et ça heurte même un certain esprit fonctionnaire mais au sens fonctionnaire qui veut rien foutre etc...Mais l'esprit fonctionnaire au sens où nous servons un intérêt public qui n'est pas exprimable en résultats, en objectifs...c'est bien ça, c'est une orientation portée à la fois par la communauté européenne et tous les systèmes de comparaison internationaux. Ça pénètre progressivement la France oui mais ça touche surtout les personnels d'encadrement intermédiaires comme les IA ITR...mais concernant les CE, ça commence mais c'est limité, ils sont bombardés d'informations scientifiques...il faudrait être ingénieur...on leur envoie des chiffres, des indicateurs, des listings, des choses bruts...

Individualisation du métier d'enseignant?

On fait évaluer les compétences de chacun oui mais de plus en plus les inspecteurs de l'évaluation vont vers l'idée d'évaluer les établissements.

Là encore, les ITER sont encore disciplinaires, ce sont des fonctionnaires qui sont montés en grade par sa filiarité avec la discipline. Et vous êtes sélectionnés par l'inspection générale pour euh...

Structure lourde // nouveau mode de management?

Cette bureaucratie montre quand même son efficacité et ses limites, disons qu'elle n'encadre pas vraiment euh cela dit, je milite depuis 30 pour une gestion diversifiée du système éducatif, c'est pas encore ça...au début y'avait le projet d'établissement c'est au départ un arrêt de mort... Mais ça va pas très loin. La loi d'expérimentation n°34, c'est pas grand-chose.....SVT et chimie ensemble....ça offre pas une transversalité...

Le manque de concertation est-il un moyen d'imposer un nouveau modèle plus rapidement?

C'est un mode qui échoue justement, si on regarde la loi d'orientation n°54 de 1973, c'est une petite tentative de réforme par le bas, c'est pas 900 dossiers, 900 hirondelles ne font pas le printemps...mais c'est bien, enfin je veux dire, le dialogue entre Darcos et Décoin est intéressant parce que Darcos a essayé de parler de la cathédrale, bon...le pouvoir suscite le contre-pouvoir bon...en revanche, Decoin a essayé d'introduire lors de le loi 54 des petits morceaux de la réforme Darcos aux établissements en laissant vivre et espérant qu'un jour y'aurait une convalescence...on est très loin de cette convalescence, ça marche pas mal et c'est quand même l'idée de réforme par le bas, Chatel me semble justement bien intéressant, les pilotages qui passent par le bas comme ça. Alors ça confronte ce qui s'est passé aux USA avec le problème de changement d'échelle, c'est autre chose, une autre logique. Il est question de changer le modèle oui.

Les effets sur le métier d'un nouveau mode de management?

Je trouve que l'analyse de Bellat et Duru sur la fameuse hypocrisie scolaire, alors j'aime pas beaucoup ce titre mais pose la question, jusqu'à quand les enseignants vont-ils rester attachés à un idéal de l'égalité des chances? Qui finalement les rend malheureux, ils ciblent la société et ils promettent quelque chose qu'ils ne peuvent pas tenir. La ça me semble une vraie question qui va avec ce que vous dîtes sur les esprits fonctionnaires qui se sentent investis et ça reste dans notre culture d'une très haute mission qui serait d'assurer l'égalité des chances et redistribuer les conditions sociales à chaque génération ce qu'ils n'arrivent pas à faire mais ils n'arrivent pas en même temps à renoncer à cette position évidente et par exemple à se considérer comme des professionnels au sens anglo saxons du terme c'est à dire qui ont un métier...malgré les résultats c'est pas comme ça qu'ils le voient... C'est une brillante idée du métier que d'avoir ces buts là mais trop de gens débutent ce métier avec un idéal oui c'est sûr, et y'a rien de pire que les amours déçus et rien de pire que les enseignants qui commencent avec désillusions sur les élèves, évidemment les élèves les déçoivent, c'est le pire cheminement. Il faut aborder la classe comme elle est.

**4-Question sur la confusion entre objectifs et moyens**

-objectif inspection, NVS=14/20 et rapport Herbeuval positif
- un CE explique la confusion entre objectif et moyen des directives, CAD auto responsabilisation de la CE par la détermination d'objectifs pour gérer la violence et baisse des moyens attribués (PISA)

- affichage de la NVS qui dédouane le ministère de toutes solutions et responsabilités
- les inspecteurs exigent des résultats sans spécifications précises

**Je m'interroge sur cette remarque du CE, Comment l'interpréteriez-vous ?**
**Quelle est la politique poursuivie à votre sens?**
**(Connaissez-vous des inspecteurs qui peuvent me recevoir et comment dois je m'y prendre pour mener ce type d'entretien)**

**JL Derouet**
C'est quelque chose qui n'est pas nouveau, c'est intéressant mais dans une présidence de jury pour le BAC, on a un écrit et un oral, quand on avait l'oral les services n'arrêtaient pas de téléphoner au président en disant Mr le jury attendez, vous êtes en dessous de la moyenne nationale. J'ai toujours répondu bon, les moyennes ne se font-elles pas après les examens? Bon! Donc y'a un truc ou on pousse les gens, très concrètement, on demande au président du jury de demander au jury d'être indulgent donc votre histoire de ce CE avec l'inspecteur qui demande un objectif de NVS en plus alors dans la tradition française, c'est une moyenne en plus très élevée...hein 14, on demande pas ça a un prof de maths hein. L'inspecteur qui dit les notes doivent être supérieures, c'est quand même bizarre et anormal mais je ne suis pas surpris...effectivement on affiche des objectifs de 80% d'une classe d'âge et pour le SCCC, on s'attend à ce que tous les élèves maîtrisent les piliers du SCCC à 16 ans donc on attend 100% au brevet et on attend 60% au niveau de la licence mais on sait très bien que ces objectifs ne sont pas réalisables, sont inaccessibles. Ne serait-ce les 80% au niveau du BAC, on voit bien que les effectifs n'ont cessé de monter et que ces dernières années, ils se stabilisent, on stagne...60% au niveau de la licence c'est idiot parce que je ne suis pas du tout sur vu l'état de l'économie qu'on ait la possibilité d'offrir des postes à tout le monde au niveau licence. On a assez de jeunes docteurs caissiers au Shopi donc bon, prétendre des chiffres pareils...c'est ça que ça veut dire parce qu'on est dans une situation assez bizarre, on est à la fois dans une bonne lancée d'allongement des études, il faut continuer et en même temps on a l'entrée du monde universitaire dans la concurrence internationale avec les accords de Shangai etc...ou on est noté la sur le nombre d'articles parus en anglais... et de prix Nobels qu'on a...etc., il est évident qu'on est de moins en moins bons...mais ou bien on fait rentrer tout le monde à l'université, on va faire ce qu'on peut, tous les élèves seront excellents et on aura une hausse du niveau intellectuel...ou bien on dit on est une université sélective et on a des doctorants en co tutelle avec le monde entier...or à l'heure actuelle on à la fois, ce mouvement d'allongement des études, 80% d'une classe d'âge au BAC et puis enfin, ...et en même temps on nous dit que les doctorats, si possible avec des étrangers, si possible sous contrat avec des doivent avoir des contrats avec des administrations, des entreprises, en cotutelle avec les USA...y'a d'un côté une obligation de résultats exacerbée sous la compétition internationale, on doit être compétitive et de l'autre une poussée à faire ce qu'on peut. Les deux objectifs correspondent à des logiques de justice et en même temps, ça va au clash. Donc après les grandes universités ont pris au sérieux cet accueil de tous mais quand on reçoit les évaluations de l'AERES sur le classement des étudiants, on voit qu'elles ont fabriqué des usines à chômeurs...c'est encore vrai mais on leur a demandé en plus.

**5-Question sur l'influence des directives européennes et la régulation du système éducatif français**

Jusqu'à présent, Mon travail permet de montrer les contradictions :

- des discours sur le sujet
- des différentes démarches adoptées dans les établissements

et mettre en valeur les décalages entre

- les discours d'affichage gouvernementaux et la réalité des démarches sur le terrain,
- des discours des différents acteurs sur la NVS (Gouvernements, Ministère, CE établissements, CPE, enseignants), montrant des intérêts différents

- la NVS mise en avant comme un outil d'apprentissage du métier d'élève et la NVS possible instrument de repérage d'élèves perturbateurs.

-influence des directives européennes sur le système éducatif. Vers une convergence
*-Vous abordez l'instauration d'un savoir universel, d'une homogénéisation de l'offre et d'une standardisation de l'information (Bologne). Mais selon vous, l'Europe ne dicte pas une politique à suivre, ce sont les pays qui choisissent de faire converger leur système.*

*-Vous parlez également dans votre ouvrage sur « l'Europe de l'éducation » de l'inscription du système éducatif français dans la compétition internationale. Vous dites que la qualité de la main d'œuvre constitue un atout dans la compétition internationale. On passe de la notion de qualification à celle de compétences (transversales) avec les savoirs au centre qui légitiment la notion de formation tout au long de la vie. La société de la connaissance. La généralisation de l'enseignement, la massification entre en concurrence avec la fabrication des élites (entrepreneur capitaliste de la cité par projet et le membre ancré dans sa communauté).*

-NVS auto responsabilise les acteurs, formatation aux exigences comme aux besoins de la société
*-Vous parlez dans votre ouvrage sur « le collège en chantier » de la gestion de l'hétérogénéité et de la massification*, qui sont des facteurs non négligeables dans l'apparition de cette tension.
-performances individuelles et comparaison entre pays sans prise en compte de la diversité et des inégalités.

**Selon vous, entrons nous dans la normalisation et la justification d'une logique néo libérale de l'éducation? Quels seraient les critères ou les éléments justifiant cette appellation ?**
**Des mesures comme la NVS correspondent-elles à la volonté d'imposer de nouvelles formes de régulation des systèmes scolaires?**
**Comment analyser ce glissement acquisition de savoir, acquisition de compétence ?**
**Qu'est qu'il traduit ?**
**En quoi il est révélateur des changements en cours (tendance de chercher la performance, le mérite, la qualité, l'autonomie, la responsabilité)?**
**Dans quelle mesure la NVS s'inscrit dans cette dynamique (métier d'élève auto responsabilité) et réclame de la part de l'individu-élève de savoir comment il doit se comporter et se former avant de savoir les codes et la manière d'apprendre?**
**Vers quel modèle nous dirigeons nous? (cité connexionniste) Quels liens faire entre idée de cité connexionniste et les choix sur NVS ?**
**Cette NVS peut-elle servir à évincer les élèves pour qui le système éducatif n'est pas adapté?**
**S'agit-il de sélectionner en intégrant ou en évinçant?**

-alignement du secteur éducatif sur les autres secteurs de l'économie
**Je me demande : La recherche d'indicateurs de mesure n'est-elle pas un moyen de mettre en évidence des aspects contraignants du système (coût élevé de l'éducation en France) et de légitimer la pénétration d'indicateurs définis selon une logique performance (relation investissement/résultats) et ainsi légitimer l'intervention indirecte de l'Europe dans la gestion du système éducatif?**
**Autrement dit, L'Europe sert-elle d'alibi aux changements du système éducatif français critiqué pour sa singularité?**

**-***Vous abordez dans « l'Europe de l'éducation », la complexité de l'organisation française qui rend l'adaptation aux évolutions difficiles.*
-cadre international qui édicte des nouvelles normes pour alléger notre système : autonomie

*-En effet, selon vous, les politiques de renforcement de l'autonomie visent à moderniser la gestion du système et des écoles en soulageant l'administration centrale des tâches d'exécution, en introduisant des procédures moins bureaucratiques, inspirées de la culture gestionnaire des entreprises (contrôle et évaluation).*

**JL Derouet**
Alors voilà je ne parle pas de logique néo libérale mais de logique managériale, euh ce qui est autre chose, bien sûr y'a des aspects, dans le monde libérale on met en concurrence l'Etat et le marché, alors qu'en France l'Etat se porte très bien, on en est pas à dire que le marché emporte tout, l'Etat se porte bien. En revanche managériale, montée de l'obligation de résultats et précisions de plus en plus grande des indicateurs, la LOLF votée en 2002, le premier bulletin émis d'éducation LOLFien, c'est 2006, alors qu'il faut du temps concrètement, techniquement, le travail pour évaluer une politique pour « lolfer » l'éducation, 4 ans c'est relativement court et je pense que l'enseignement supérieur commence à être Lolfé et euh, c'est moins vrai pour les autres niveaux d'enseignement et vous savez y'a toujours des moyens d'y échapper hein, des indicateurs après...je sais pas si vous le savez mais c'est l'AERES, ils font un classement des revues, il bouge de façon différent en fonction des CNU, classement qui est contesté, il est en train de bouger, mon équipe nous écrivons des articles qui sont classés A par le CNU de sociologie et qui sont classés B par le CNU des sciences de l'éducation donc qu'est ce je fais, bah je choisis A finalement, le premier classement, voyez en même temps on veut mettre en place des indicateurs, on bouge de partout...et y'a une fausse rigueur aussi mais néanmoins, ça s'impose pas au petit instituteur du puy de dôme mais quand même, c'est un classement qui s'impose à nous et l'expérience montre que ces classements à destination internationales sont terribles parce que même si à Shangai on le dit, nous faisons ce que nous pouvons pour monter en puissance et gagner quelques places dans ce classement. Mais tout le monde fait pareil et fait des regroupements généraux, faut avouer, mais si on tenait pas on perdrait donc c'est un moyen de maintenir la compétition et de se surpasser et on, voit mal comment y'a quand même faut pas exagérer cette dictature mais je dirais que nous intériorisons plus ou moins, tout le monde y est attaché quand même, tous cette nouvelle norme parce que même si c'est insidieux, on veut tous être bien classé. Il faudrait une sacré dose de sureté de soi pour prétendre ne dire, mon université...nous sommes 100ieme au classement néanmoins, nous sommes une bonne université...je suis un génie méconnu, vous penseriez que je suis fou. Voyez, refuser ce classement est difficile. C'est vrai qu'il y a une tendance qui s'affirme de refuser cette norme (restaurant Michelin, refus des étoiles). Ça peut être une sorte de distinction mais on en est pas là dans les universités.

**Ces nouvelles formes de pilotage vers le néo libéralisme tendent-elles à repositionner le rôle de l'école dans notre société?**

D'après MC Derouet (dossier « le quotidien du politique : ruse souffrance et petits bonheurs »), L'objectif n'est plus l'égalité mais le maintien de la compétitivité du pays dans la concurrence (formation tout au long de la vie), **imposant un nouvel ordre du monde, une pluralité des logiques, l'école d'abord civique tend-elle vers un monde industriel ou connexionniste? Comment appréhender cette tension entre l'ordre local et l'ordre européen?**

*Dans ce même ouvrage, vous dites que le mouvement de normalisation et de certification touche le domaine de l'éducation et des compétences, vous parlez d'extension de la sphère de consommation à l'espace éducatif. Et vous prolongez en disant que le transfert des procédures de régulation par les normes conduit à passer d'une normalisation de la qualité de marchandise à celle de la qualité des personnes à travers un processus de normalisation des compétences (exigences sociales).*

JL Derouet
Oui tout à fait notre système éducatif devient connexionniste. Alors, la part des collectivités territoriales a doublé dans la part de l'éducation entre 85 et 2000, c'est passé de 7 à 15% donc ça reste limité et ça restera très peu tant que les enseignants seront fonctionnaires d'état puisque c'est l'Etat qui paie les enseignants. Tant que c'est comme ça et que l'Etat paie les profs...ce mouvement provient de celui de la décentralisation, déconcentration et je crois que ça joue un rôle important dans la mesure où c'est une dérive de l'histoire ou de l'économie, dans certains cas, des régions habiles comme la région Rhône Alpes, peuvent avec peu d'argent faire la différence, comme notre région Rhône Alpes. L'Etat dans la majorité des cas, donne à l'établissement les moyens financiers de fonctionner à plat, quand un établissement veut faire quelque chose, sortir du lot, prendre une initiative, il faut qu'il trouve des moyens nouveaux. Si la région a le budget normal et une politique à problème, elle remodèle assez sensiblement l'offre de son éducation avec des subventions qui somme toutes sont minimes et qui ne la ruinent pas donc si vous voulez, oui, l'éducation entre bien dans un univers connexionniste et justement là je reviens sur la NVS avec le pilier sur l'autonomie et l'initiative et ce qu'on demande à l'élève c'est justement, au citoyen, c'est à chaque moment de savoir faire le point sur là où il en est ces compétences, d'identifier les ressources dont il a besoin, de les connecter et ces ressources ne vont pas forcément dans l'éducation nationale. La reformulation de la notion d'orientation qui est en train de se faire c'est ça de l'éducation nationale qui s'opère c'est savoir à chaque moment , identifier les ressources pour établir son parcours et c'est aussi tout simplement répondre aux besoins des entreprises, parfois au niveau du monde associatif mais la en même temps que la formation tout au long de la vie, en même temps que ça fait sauter le bouchon si je peux dire, temps des études, temps de la production, ça fait aussi sauter la barrière du grand renfermement, l'école c'est pas la vie. Personnellement avec toutes les prudences qu'il faut avoir parce que bien entendu, tout le monde n'a pas le même pouvoir lié à l'économie, je pense qu'est un lien dans la mesure où ce qui bloque actuellement c'est les savoirs artificiels pour les jeunes des nouvelles classes populaires. Il faut que ces épreuves se rapprochent de l'école de la vie, plus en phase avec les enjeux de la vie. Cette école est le lieu de l'exercice de la démocratie, ça prend pas, ce qui a été protection pendant un temps devient handicape, devient artificialité...

L'Europe, un alibi?

En Europe y'a un certain nombre de problèmes semblables, centraux qu'on retrouve en France mais il est clair par exemple, regardez les travaux que j'ai mené sur l'égalité des chances...quand vous regardez les directives 2007. C'est la question de l'égalité reformulée en discipline, c'est scandaleux et surtout dans l'éducation nationale...alors je dis pas que les commissions européennes descendent dans les classes du puy de dôme mais elles changent le référentiel et le SCCC en est un bon exemple. Le référentiel de l'école est ce que c'est l'égalité? Est-ce que c'est...du ministère...le référentiel change donc après toutes les déviations. Comment on a reformulé initiative, en NVS dans le SCCC...

**La NVS peut-elle devenir une mesure du capital social (capacité à intégrer des normes sociales et à s'y conformer et à intégrer des normes du monde du travail)? Cette question correspond-t-elle à la volonté du gouvernement?**
**L'idée que l'on peut relier le management de l'éducation à la performance est de plus en plus défendue, qu'est ce qui est en train de changer dans la structuration de l'école en termes de management et d'organisation? En France et en Europe?**

**Quelle peut être l'incidence d'une telle gestion sur le travail des enseignants (en particulier danger du développement de l'individualisme, de la compétition...)? Cette tendance conduira-t-elle à prendre de la distance avec l'idée d'un même l'enseignement pour tous ?**

**Qu'est-ce que cela peut induire au niveau des programmes ? Quel type de normativité de l'élève est recherché ?**

JL Derouet
Je ne sais pas si c'est une mesure du capital social, la NVS sans être méchant, c'est très pauvre par rapport à ce qu'on appelle une socialisation cognitive, pour une mesure telle que celle-ci et les élèves acquièrent aujourd'hui des facultés à la négociation dans l'espace scolaire qui ne sont pas dans cette NVS, des compétences politiques sur ce sur quoi a travaillé P. Rayoux...sur le juste et l'injuste...ce sont des compétences qu'on acquière à l'école, les capacités à l'argumentation euh...que je ne retrouve pas ou alors de façon appauvrit avec cette NVS. Les chefs d'entreprise, eux, vont vous réclamer une socialisation politique riche et en particulier cette faculté aux réajustements...ils savent bien qu'une organisation ne marche pas sur son organigramme mais qu'elle marche sur la volonté et la capacité des gens quand ça marche pas à trouver un moyen pour que ça marche, on le sait ça. Engagement négociation etc., les gens qui obéissent enrayent très vite la machine, aucune entreprise ne fonctionne sur son organigramme, si vous la faite fonctionner sur son organigramme, c'est foutu. Et les Chefs d'entreprise sont très vigilants, notamment lors des entretiens d'embauche, il faut faire la différence maintenant, à compétences égales, sur 15 personnes, c'est les jugements subjectifs, sur la personnalité...mais c'est aussi le travail collectif, les capacités d'adaptation, ils ne cherchent pas les bébêtes obéissantes.

*Selon vous, l'autonomie des établissements répond au consumérisme des familles et négocie la définition des qualifications avec les entreprises. A l'international, il s'agit de créer des réseaux d'établissements correspondant à des clientèles différentes qui concourent au développement de la concurrence entre établissements à réseaux courts (socialisation de la jeunesse populaire) et longs (élite, classes européennes).*

**Tendons nous vers une école à deux vitesses (privée/public ; élite/poubelle)? Le gouvernement tente-t-il de valoriser certaines filières à travers cette logique de compétences?**
-la NVS comme moyen de renouer un lien, un contrat entre l'élève et l'institution et responsabiliser les familles (démission)

JL Derouet
Alors là justement, la personne avec qui j'étais en RDV juste avant fait une thèse sur la carte scolaire et alors c'est frappant, entre public et privé, le privé diversifie leur offre de plus en plus mais pas toujours comme on le pense dans le sens de la super excellence. Y'a une clientèle pour la super excellence mais y'a une clientèle pour autre chose aussi. Si on regarde par exemple sur le marais qui contient de nombreuses écoles dans un mouchoir de poche et bien les familles qui ont plusieurs enfants, je le vois dans cette étude, ne mettent absolument pas tous leurs enfants à Charlemagne. Dès la seconde, le rythme est quasiment un rythme de classe préparatoire donc ça convient à ceux qui vont devenir des futures polytechniciens mais y'en a qui à la fin du premier trimestre ne suivent plus et on va le mettre à l'institut germain ou il va faire du théâtre donc vous voyez, la notion de qualité se diversifie. Les établissements se spécialisent alors voilà, on le voit à Lyon dans le 6eme aussi, et ça apparait fréquemment, au moment du recrutement des écoles, quand elles font de la pub, y'en a qui veulent, l'atmosphère éducative, une prise en charge individualisée et ils ne disent pas du tout que vous finissez avec la mention au BAC. Ceux qui sont fragiles, on va les secouer, y'en a d'autres qui vantent leur diversité sur la plan sportif ou artistique, la diversité de leurs actions et y'en a d'autres qui vantent 100% de réussite au BAC, tous nos élèves sont pris en classes prépa au lycée du parc...et ils font des trajectoires différentes, cette diversification est plus nette dans le privée que dans le public parce que le privé est quand même soumis au marché et les classes moyennes supérieures n'ont pas une seule demande. Maintenant on a parent qui devient un

métier et vous analysez votre gamin, vous ciblez ces besoins et ils ne correspondent pas tous aux mêmes normes...y'en a qui sont malheureux à l'école...alors c'est moins net dans le public parce que justement, on voit mal un établissement public se spécialiser et être autant ciblé clairement.
Oui alors on a aussi des établissements qui avec la carte scolaire perdent des effectifs et qui deviennent des ZEP ambitions et réussite...la question est comment est-ce qu'ils le prennent en compte la si vous voulez si ça peut permettre une homogénéisation de l'offre pour un public qui est apte à recevoir un enseignement ciblé et homogène pourquoi pas? L'école de la périphérie, les collèges de banlieues populaire dans lesquels il reste 10 ou15% de classes moyennes, l'objectif de ces collèges aujourd'hui, c'est quoi? C'est d'avoir une bonne clientèle en leur offrant des filières... Donc c'est pas vraiment la mixité sociale là. Alors on entendra dire que quelques petits voyous iront taxé les petits bourgeois et tout ça va se limiter à cet aspect, notamment la mixité sociale qui n'est pas le plus riche échange qu'on puisse avoir. Mais dès que la carte scolaire se détend, les 10 ou 15% vont partir c'est sûr. Une autre question consiste à dire est ce que l'objectif pour ces établissements-là, c'est de maintenir les 10 ou 15% de population un peu bourgeoise et de normaliser l'enseignement sur cette catégorie-là, ou est-ce que vous recherchez à vous homogénéiser? C'est ça la question facile à dire et pas facile à faire...c'est une des questions autour de la carte scolaire, vous savez une des caractéristiques de ce débat sur la carte scolaire c'est qu'elle était aussi bien dans le programme politique de Sarkozy que de Royal donc pendant la campagne de Royal, elle a été agressée par des enseignants de ZEP qui disaient, on se bat pour maintenir l'école de la république dans les collèges difficile, c'est un coup de poignard dans le dos cette carte scolaire, si nous perdons ces 10 ou 15%, tu nous poignardes dans le dos. Elle avait pas su quoi répondre, faut dire qu'elle joue sur l'émotion et les gens étaient sincères dans leur souffrance mais en rajoutaient, battu sur son propre terrain de la sensibilité un peu dégoulinante enfin...mais ces gens étaient vraiment authentiques ils étaient d'une sincérité dans leur désespoir. Oui, on peut se poser cette question : est-ce que conserver 15% d'effectifs dans un collège de classe moyenne ou de bourgeois, c'est la mixité? L'intérêt c'est d'approcher la gestion diversifiée du système éducatif tout en gardant un cadre contraint. A l'heure actuelle, je connais certains collèges de la région ne font pas d'enseignement de géométrie en 4eme car ils disent que seuls les scientifiques utiliseront la géométrie.

**La NVS peut-elle constituer un moyen de responsabiliser les familles? L'ensemble des acteurs du système?**

***Selon vous quelles motivations ont guidé le gouvernement pour instituer cette réforme de NVS? (déstabilisation du système éducatif, instauration de nouvelles formes de sélection ou d'éviction, recherche de résultats sur le plan normatif, autonomisation et responsabilisation des individus et déresponsabilisation de l'Etat, normalisation des individus en fonction de critères d'employabilité , performance, remise au goût du jour de l'autorité...)?***

JL Derouet
Moi si vous voulez non, la NVS non. Les parents qui vivent une rupture entre le primaire et le collège, c'est pas la NVS qui va changer tout ça. Elle institue une forme de contrat, mais le RI était déjà ce type de contrat en fait, mais la puissance du contrat dans ce cas est faible et la signature de l'élève est nulle parce que l'élève n'a pas le choix de le signer. Oui la NVS nécessiterait une explicitation des termes qui renvoient au métier d'élève pour que ça ait un vrai sens en fait et que ça fasse valeur d'engagement. La question des parents dans l'école là où il s'exprime, c'est les demandes de dérogations là oui et c'est pas exponentiel mais quand même, on sent la fin du métier d'apprentissage. ...Dans le Rhône on est passé d'une centaine de dérogations à 400 et c'est quand même important. Là c'est ennuyeux et les parents s'expriment et expriment une idée ce que qu'est un établissement et qui n'est pas forcément un établissement d'excellence. C'est un collège tranquille,

confortable ou on est heureux...oui certains établissements privés récupèrent des éléments difficiles et perturbateurs et se spécialiseront peut être. Oui. Ils vont dans une démarche plus disciplinaire, le privé a aussi des projets pédagogiques très disciplinaires à l'image du pensionnat par exemple.

## 6-Question sur les Injonctions paradoxales

*Vous parlez de l'importance de la justice dans vos ouvrages (l'école dans plusieurs monde / Ecole et justice...) et notamment des formes de compromis entre les acteurs.*

-injonctions paradoxales au centre de la thèse
-décisions du gouvernement cristallisatrices de conflits, tensions car les conceptions et intérêts entre concepteurs et appliquants divergent
-NVS met en avant les nouvelles pratiques gouvernementales : impose des directives en laissant des marges de liberté dans l'ajustement des projets par les acteurs comme une compensation. Le ministère peut se dédouaner des dysfonctionnements rencontrés.

**L'injonction paradoxale simultanée d'obéissance et d'autonomie m'invite à vous demander Comment percevez-vous la gestion autonome de la NVS pour chaque collège? (conséquence du manque d'uniformisation inscrit dans un cadre national DNB)**
**Concernant le projet de réforme en lui-même, comment présenter cette originalité et justifier le fait que cette mesure soit nationale alors que chaque établissement est singulier et construit ses propres critères?**
**Ces pratiques suivent elles une tendance, la recherche d'un modèle de management?**

JL Derouet
C'est clair que dans le PE, l'autonomie des établissements a été octroyée par le centre comme un moyen de libération de la gestion, ça n'a pas du tout été demandé par les établissements. Euh...et ça a milité dès le début, ça a créé une ambiguïté. Là, j'ai envie de vous dire que pour moi ce n'est pas si contradictoire que ça si vous vous reportez à la nouvelle organisation du travail qui relève de l'organisation du capitalisme. Euh la bonne organisation a besoin d'individus, pour reprendre Boltanski, qui se situent dans la cité par projet, qui soient capables de mobiliser des ressources, de s'investir, de circuler dans des réseaux...donc ce qu'on appelle autonomie c'est évidemment pas ce qu'un anarchiste appellerait l'autonomie, c'est la compétence à faire des connexions et s'inscrire dans des réseaux. C'est une parfaite socialisation au monde du travail, il peut y avoir injonction paradoxale si justement il y a contre sens et que quelqu'un prend l'autonomie au sens artiste du terme et au sens euh créativité, culte de l'expression personnelle etc...Le ça pourrait craquer. Mais ce type d'autonomie me parait la caractéristique de la socialisation à la deuxième modernité de la société capitaliste et ça m'apparait pas comme quelque chose de surprenant, c'est la bonne socialisation. Celui qui ne ferait qu'obéir et reproduire est un mauvais producteur dans le nouvel esprit du capitalisme.
Le projet d'établissement normalement voulait fédérer et aller dans ce sens du travail collectif mais ce qui me semble c'est la recherche de l'accord, CAD qu'on demande aux gens d'être d'accord, c'est absurde...et on a pas suffisamment réfléchit sur le problème du management, c'est comment faire travailler ensemble des gens qui ne partagent pas les mêmes intentions, les mêmes perceptions. Et donc on a pas assez travailler sur la manière de faire converger des gens sur des objets et des dispositifs, on ne peut pas converger des gens sur leur intérêts philosophiques, sur un idéal...on peut les faire converger sur des modes d'organisation, sur une organisation du travail pédagogique, sur un agenda, sur un calendrier. Et après ça marche tout seul, mais les socialistes qui étaient au pouvoir était quand même à la recherche d'un consensus avec une bonne volonté quand même entre gens de bonne volonté, qui ont le sens du service public en disant, on va se mettre d'accord. Et c'est

pas que les gens sont méchants ou pervers, pas du tout mais plus vous discuter, plus vous approfondissez vos désaccords. Le sens du débat c'est de s'étendre et pas de converger. Et éventuellement quand vous êtes en minorité, de mobiliser des éléments extérieurs donc élargir l'espace du débat mais euh je sais pas j'avais vu ça sur les groupes de niveaux, les profs qui se voient avant pour dire qu'ils sont contre les groupes de niveaux et tout ça et l'inspection générale était pour donc ils ont dit faut chercher un rapport européen et ils effacent ce qu'il y a de national.
Alors on est oui sans doute dans une crise des valeurs et de l'adhésion aux valeurs, le ministère au moment de l'égalité des chances avait fait une espèce de sans lutte sur la question des droits des communautés religieuses mais c'est vrai que sur le fond, du début du 20ième au années 60, y'avait un certain consensus national. Là attention, on est dans une société critique, on est quelque soit la définition du bien, si je dis le but de l'école c'est l'égalité, si je dis le but de l'école c'est les savoirs, les méthodes, une bonne socialisation, quelque soit la définition du bien commun que je vais donner, vous avez alors dans la réalité tout ce qui faut pour la critiquer, vous avez des arguments philosophiques avec des citations des grands philosophes, vous avez des statistiques, vous avez des rapports internationaux donc tout ça vous avez l'égalité mais rien ne tient...donc la question, c'est comment s'orienter, ce n'est pas comment converger sur un consensus sur le bien commun mais comment s'orienter dans un univers à justification multiple. Y'a des moyens sinon on serait en guerre les uns avec les autres.
Il faut que l'école soit plus concrète, une frange de la population ne répond pas aux normes scolaires, quand j'étais gosse...j'avais envie d'apprendre, j'étais bon élève, j'étais content d'être à l'école alors évidemment le danger c'est l'ouverture des entreprises, on voit bien le danger mais
Les gens oui sont désarmés et malheureux, oui. Mais vous savez les élèves de l'IUFM étaient des élèves moyens, qui ont respecté leurs profs...et donc euh, ils s'attendent à retrouver à peu près une attitude qui a été la leur or cette attitude de respect, c'est plus la même aujourd'hui.

-duplicité soumission/participation; contrôle/autonomie; généralisation/application singulière...expliquent la difficulté de mise en place, la liberté pédagogique renforce cette idée (stratégies perso)
-sous couvert de régler le problème de discipline, le gouvernement met les acteurs sous contrôle d'une gestion gestionnaire et non plus administrative et soumettre le système educatif à des normes néo libérales qui freine l'adhésion aux dispositions.
-concurrence entre la logique prescriptive (hiérarchie traditionnelle) et participative (autonomie et décentralisation)

*Or, dans votre ouvrage « Europe de l'éducation », Denis Meuret aborde la décentralisation et ses conséquences en termes de concertation dans le cadre du projet d'établissement et souligne une absence de régulation pour encadrer cette autonomie. D'où les contradictions qu'il met en exergue et que je constate avec mes entretiens en terme d'injonction paradoxale entre individualité et collectif, imposition, urgence et construction, obéissance et initiative...*

*Dans Ecole et justice, vous expliquez que « nous sommes passés d'une pensée systématique ou l'Etat se voyait confier une mission d'égalité des chances par la standardisation des conditions d'enseignement à une conception pragmatique qui attend des enseignants et des collectivités territoriales qu'ils réajustent les défauts du système »*

**La NVS est-elle un bon exemple de votre citation?**
**Qu'est-ce que ces injonctions vous évoquent? Vous interpellent-elles? Que révèlent-elles? (capacité des acteurs à s'adapter, à ajuster : l'école dans plusieurs mondes). Sont-elles révélatrice du milieu éducatif?** La CE est unanimement contre mais tous sont prêts à l'appliquer par obéissance malgré leurs perceptions des valeurs anti démocratiques de la NVS.

C'est ici un des points clés de ma thèse, comment tirer le fil de la gouvernance? Comment me conseilleriez-vous d'aborder ces contradictions d'un point de vue sociologique, c'est une question de méthodologie car il me faut conserver le statut de chercheur et le point de vue scientifique. Comment aborder cette réalité en restant distanciée?
*Comment trouver un équilibre entre injonctions paradoxales et recherche de compromis?*

Exemple :
Dans votre ouvrage, « L'établissement scolaire, autonomie locale et service public », vous traitez de cette problématique: Comment réajuster une réforme nationale, ici, conçue et imposée dans l'urgence? Sur les différents terrains observés (12 collèges en France, 100 entretiens de la CE, syndicats, inspecteurs et chercheurs), la NVS est détournée du BO, déléguée à deux acteurs clés.

Les CE ont évité le débat sur la légitimité et l'ont détourné sur la recherche des critères. Si les désaccords persistent, la NVS n'apparait pas comme une mesure menaçante en termes de priorité et c'est davantage l'aspect administratif, prescrit et inutile, selon la communauté, qui la renvoie à une contrainte. Les pratiques personnelles d'évaluation ne sont pas uniformisées. Tous les acteurs ne participent pas. Malgré une remis en cause unanime de sa légitimité, les collèges l'appliquent et les CPE et certains profs investis s'appliquent à continuer de l'améliorer chaque année, à charge de leur initiative personnelle (fonctionnariat fort).

Le projet est assimilé à une mainmise du gouvernement pour rassurer statistiquement l'opinion publique (crise des banlieues, NVS : réponse au malaise). Elle ne s'applique pas comme la loi l'exige en termes de coopération et fait l'objet de beaucoup de passivité, de peu d'investissement.

Si la NVS suscite une forme de désintérêt général, elle fait appel à des valeurs du monde industriel, si je me rapproprie ce propos : limitée à un constat, basée sur une méritocratie qui vise à évaluer la capacité des élèves à se conformer aux exigences scolaires. Il y a autant de conceptions et de mises en applications qu'il y a d'établissements.

Dans mon panel, seule une ZEP lyonnaise, pratique l'autoévaluation, qui rallie les acteurs à une même cause, la lutte contre une discrimination sociale et géographique qui donne du sens à l'évaluation qui doit être juste. Or, les autres établissements alentours surévaluent pour placer leurs élèves et ce collège se retrouve à nouveau, même si il a ce souci de justice et de justesse, discriminé notamment dans le cadre du recrutement en LP puisqu'il ne sur note pas ces élèves.

*R. Normand souligne ces mutations qui engendrent de nouvelles configurations des politiques d'éducation qui partent d'objectifs nationaux et s'intègrent dans des problématiques internationales. Changement d'échelle de la prise de décision, l'éducation devient un enjeu de compétitivité économique et de comparaison des performances des systèmes éducatifs (facteur de développement de la connaissance grâce au capital humain)*

**Que penser de la mise en évidence de ces contradictions? Que pensez-vous du cheminement de cette imposition? Pour quelles raisons d'après vous la NVS a du mal à s'affirmer sur le terrain? (manque d'adhésion, manque de concertation, de cadre?)**
**Les méthodes gouvernementales sont-elles responsables à elles seules de cette forme de résistances?**

JL Derouet
Sans la crise du modèle de l'égalité des chances, ce mode de gouvernement inspiré par l'obligation de résultats s'imposerait pas aussi facilement, somme toute, on le voit avec la LRU dans les

universités, on a mis en place le LMD, ça prend forme, nous nous réjouissons de garder un accord national des enseignants, on ne négocie pas comme aux USA ou on négocie combien ont vaut et aller négocier les contrats d'université en université. C'est pas un long fleuve tranquille mais ce sont des changements très profonds, c'est la fin de la politique, le président de l'université...on lui dit, ça prend des événements, on y arrivera mais enfin bon. Ça s'explique la LOLF...elle se met en place dans les administrations, dans les hôpitaux, grosso modo ça se met en place quoi même si ça fait des polémiques à droite à gauche. Ça ne s'explique que parce que l'ancien modèle d'égalité des chances est en crise profonde. Il était contextuel et n'est plus adapté....si on pouvait défendre les gens du secteur de la santé, des écoles basées sur l'égalité des chances... On ne peut pas la telle qu'elle...c'est parce que la crise toute sorte de chose qu'on peut appeler la première modernité, c'est en crise et pas seulement la crise économique, on ne peut pas injecter de l'argent partout c'est vrai...donc évidemment, le nouveau référentiel qui s'impose plus ou moins, il y arrive si on était sur de nos arrières, ça se passerai autrement. C'est rassurant qu'il y ait de la critique, c'est pas la lutte, c'est la critique. En tant que sociologue, il a toujours fonctionné comme ça, CAD que quand on rencontre un problème, on l'intègre dans son objet, le mode managérial, c'est mon objet maintenant. Ça veut pas dire que je prône le mode managérial, ça veut dire que c'est mon objet.

# ANNEXE 18

## Restitution de l'entretien mené avec Romuald Normand

**Retranscription relative à l'interview de Romuald Normand**

*Questions retranscrites allégées par rapport au questionnaire personnalisé que nous lui avons transmis*

Le 7 octobre 2009 de 9H30 à 11H45
INRP Lyon

**1) Question relative à la forme, la mesure de l'évaluation de la NVS**

Il faut souligner à mon sens 3 points
- **la NVS pose un problème de mesure** (note de comportement, seul point objectif les retards ou absentes). Évaluation des « savoirs être » moins évidente que les acquis fondamentaux

**-La démarche adoptée pose un problème de détermination de critères, chaque établissement crée ses critères / NVS** (problème que pose alors la possible comparaison entre établissements si on prend en compte cette note dans les indicateurs). Désaccord dans les collèges car les perceptions du métier et les exigences relatives aux questions de disciplines et à chacun des enseignants est très personnelle. Pour la communauté éducative, une note ne peut modifier les attitudes concernant le respect de l'autre. De plus, la plupart des démarches adoptées n'impliquent pas l'élève dans l'autoévaluation de son attitude, et de ce fait celui-ci n'a pas une réelle connaissance de cette grille. Que signifie alors cette note pour l'élève? La NVS ne fait que marquer au fer rouge les élèves indisciplinés. Les bons élèves ont quant à eux sans surprise de bonnes NVS.

L'inspection avertit les chefs d'établissement que la moyenne des NVS de l'établissement devrait se situer au-delà de 14 si l'établissement veut garder une bonne réputation. Dans son rapport Herbeuval, le ministère est nuancé dans le bilan de la mise en place mais plutôt positif sur la légitimité et les résultats des notes. Il souligne cependant que les élèves doivent être revalorisés, pour être récompensés quand ils respectent les règles. 85% des élèves ont une moyenne de NVS de 17/20 selon le rapport.
**-Une telle utilisation pourrait en être faite (rapport Herbeuval et dire d'un chef d'établissement par rapport au retour d'un inspecteur). Donc, au-delà du repérage et traçabilité d'élèves perturbateurs, cette note pourrait servir, recouper avec d'autres, à classer les établissements.**

Mon travail permet de montrer les contradictions :
- des discours sur le sujet
- des différentes démarches adoptées dans les établissements

Et mettre en valeur les décalages entre
- les discours d'affichage gouvernementaux et la réalité des démarches sur le terrain,
- des discours des différents acteurs sur la NVS (Gouvernements, Ministère, CE établissements, CPE, enseignants), montrant des intérêts différents
- la NVS mise en avant comme un outil d'apprentissage du métier d'élève et la NVS possible

instrument de repérage d'élèves perturbateurs, de zones sociales où l'intégration des jeunes pose problème et par conséquence de classification d'établissements en fonction de ces facteurs 'zones de hautes turbulences'

**Pour l'instant sur le dernier point, je m'interroge par rapport à cette hypothèse de classification des établissements : comment conduire mon raisonnement ?**
**Vos analyses sur d'autres dispositifs d'évaluation sont forts intéressantes à ce sujet, en particulier la manière dont vous faites ressortir les nouvelles formes de pilotage et de management fondées sur la mesure de la performance.**
Dans une de vos communication, « De l'accountability aux standards : la traduction européenne des politiques de la performance », vous définissez L'« ***accountability*** » qui concerne l'ensemble des procédures d'évaluation associées à la mesure de la performance des élèves, et par conséquent des enseignants. Ces derniers doivent rendre compte de leurs résultats à l'ensemble de la communauté éducative : parents, chefs d'établissement, inspecteurs, administrateurs, etc. En plus d'être considérée comme une mesure objective des résultats des élèves, des enseignants, et des établissements scolaires, cette forme d'évaluation vise à rendre les individus et les organisations responsables (accountable***)*** de leur performance ou de leur efficacité.
Dans « l'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils », vous reprenez les analyses de P. Lascoumes et Le Gales sur les différentes formes de l'évaluation.

**Comment qualifier ce type d'évaluation et ses différents registres et leurs diverses utilisations ? (outil, instrument de l'acounatability, innovation technique, un moyen...selon les acteurs)**
**Par ailleurs, avez-vous connaissance d'autres formes d'évaluation du comportement au sein de l'Europe à laquelle je pourrais apparenter la NVS?**
**Comment appréhender ce dispositif d'évaluation, comment le qualifier alors que les conceptions et les intérêts divergent à son sujet?**

R. NORMAND :
Je vous avais orienté sur les travaux de Rachel Gasparini qui a travaillé sur le sujet mais je pense avoir compris ce qu'était la NVS, elle vous a répondu? Elle est plus adaptée que moi... sur ce sujet-là mais vous allez me dire.
Bon alors, Y'a déjà pas mal de fil à partir de ce que vous me racontez là parce que déjà le problème, ce qu'il faut dire c'est que les enseignants en général ne sont pas du tout formés à l'évaluation. Déjà quand ils connaissent la différenciation entre évaluation diagnostic et l'évaluation sommative, c'est déjà une bonne chose car ils ne la connaissent pas, elle ne fait pas partie des contenus de formation. Y'a beaucoup de critiques qui sont faites sur la notation, je pense aux travaux de P. Merle que vous devez connaître, avec l'introduction du SCCC on sent qu'il y a une tension entre ce socle commun pour les enseignants, ce nouveau cadre et le besoin d'une forme nouvelle d'évaluation, or l'institution a plutôt tendance à privilégier des approches en terme d'évaluation sommative en fait puisque ça remonte à la notation. Donc d'une certaine manière, on pourrait considérer que la NVS renforce la logique de notation et d'évaluation sommative des élèves avec des effets d'étiquetages évidemment forts des élèves, c'est à dire qu'en fait si on regarde la mise en œuvre du SCCC qui privilégie les compétences, est là pour sensibiliser les enseignants a des approches centrées sur les apprentissages des élèves et pas seulement sur la transmission des savoirs mais plutôt construire des compétences par le bas dans les situations. L'enseignant va avancer avec l'idée qu'on va promouvoir des formes évaluations plus formatives. Mais il me semble que le ministère se met un bâton dans le pied dans le sens où il renforce la logique d'évaluation sommative avec les enseignants qui ne sont pas du tout formés à l'évaluation. Alors qu'est ce qui se passe? On le voit dans les formes d'évaluation des établissements scolaires, y'a l'idée d'aller pour les enseignants qui veulent échapper

à l'évaluation, d'aller sur la notion de compétences transversales, de discipline et puis il faut construire une grille avec des cases, faut remplir les cases, c'est sans intérêt mais c'est renforcer une logique je dirais de contrôle d'une certaine manière de l'apprentissage et du comportement des élèves du coup on loupe complètement les vecteurs ou les objectifs fixés et ils sont là pour se rassurer à travers une check liste ou ils pointent finalement les progrès que font les élèves mais ça n'a pas d'effets sur les pratiques pédagogiques sur la classe ou sur la coordination pédagogique de chacun, victime de son cloisonnement disciplinaire, mais par contre, c'est bien perçu parce que ça renforce une logique à la fois je dirais de contrôle disciplinaire construit entre les enseignants parce que les enseignants veulent la paix sociale en fait, et du coup c'est le lien qui se fait entre les enseignants et la VS, avec le CE, pas de vagues, ils veulent la paix social donc d'une certaine manière sur la logique de contrôle, ils s'y' retrouvent mais sur la logique proprement pédagogique finalement y'a rien, c'est anti pédagogique en fait. Mais c'est tout le problème de l'institution scolaire, CAD que pour se rassurer, les acteurs multiplient les cadres procéduraux, instrumentaux d'une certaine manière, les règles en se disant que plus on va inventer des règles nouvelles pour inventer des cadres nouveaux, plus on va se rassurer en termes de contrôle social et plus on va se rassurer sur le fait qu'on ne remet pas du tout en cause sa propre pratique parce que chacun reste dans son propre univers. Je vois la fonction sociale dans le collège alors après...

La conception, la visée de tout ça, je vois ça comme ça parce que j'ai beaucoup travaillé sur la politique anglo saxonne dans le domaine anglo saxon et sur la politique américaine et en fait y'a plusieurs choses, pourquoi cette NVS en fait? Alors j'ai une idée la dessus mais vous voulez peut être qu'on en reparle plus tard? C'est un peu la question aussi derrière. Si on vient à ça, si vous voulez, les anglo saxons ont développé des modes d'évaluation des élèves beaucoup plus performants, c'est plus normatif et si vous voulez beaucoup plus extensifs qu'en France, si on peut dire, puisque d'abord ils ont une tradition test alors qu'en France ça n'a jamais pénétré, moi j'ai l'impression que ça n'a jamais pénétré, on a rompu avec ça. Et ils ont essayé d'évaluer les compétences de bases, ils ont eu le SCCC bien avant nous puisque ça commence en 83 avec l'arrivée au pouvoir de Thatcher et développent des tests à différents niveaux de scolarité mais progressivement et s'apercevant que y'a des critiques sur les tests, on laisse des pans entiers du curriculum non évalués donc y'a l'idée de diversifier l'évaluation pour la faire porter sur d'autres pans du curriculum et pas seulement les maths, les sciences et l'anglais mais aussi l'Histoire géo et d'autres disciplines, et on a élargi à l'évaluation des compétences civiques des élèves. Alors du coup, je vois dans le collège anglais on évalue non seulement les résultats des élèves aux tests sur les matières fondamentales mais on essaie aussi d'évaluer le bien être des élèves dans les établissements scolaires, le fait qu'on les accompagne, sur le suivi, dans la relation avec la famille donc y'a l'idée de diversifier les modes d'évaluation et d'intégrer ce qu'ils appellent la politique de « social inclusion », CAD l'inclusion sociale au sens où les services éducatifs dépassent largement la transmission des connaissances déjà, mais c'est l'idée c'est d'avoir une vision extensive des services que l'école peut rendre aux élèves, en terme non seulement de transmission des savoirs et de construction de la personne, du citoyen et de faire en sorte que ces services éducatifs soient articulés à d'autres services comme les services de santé ou sociaux qui sont des services externes. Le travail se fait en continuité, CAD qu'il n'y a plus de frontières entre l'école et je dirais la communauté et donc du coup, on essaie de favoriser les interactions entre ces différents types de service donc je dis ça parce que la conception de « citizen ship » de la citoyenneté est complètement bouleversée en fait et du coup les modes d'évaluation des élèves aussi, je me dis que la NVS c'est un embryon, une tentative du ministère de l'éducation national pour aller vers des formes de social inclusive, CAD comment on fait pour décloisonner comment dire, le service en France mais on pourrait dire l'offre scolaire classique, production, connaissance ou d'offre de savoir classique pour élargir les compétences de l'enseignant, et faire en sorte qu'il y ait plus d'interaction entre l'enseignant dans sa classe et la communauté éducative dans l'établissement, des acteurs de l'école

comme les parents d'élèves donc bon, je vois plutôt ça comme ça. Aller vers des cloisonnements de fonctions peu intégrés puisqu'on à l'enseignant principal dans la classe, le prof qui s'occupe de la discipline, l'intégration des savoirs par les profs, la discipline par le CPE, le CE qui pilote...avec un décloisonnement mais c'est pas bénéfique du tout pour l'organisation scolaire elle-même puisque ça entraîne une segmentation avec le processus de délégation puisque quand les enseignants ont un problème avec les élèves ils le délèguent souvent à la VS. J'imagine que vous avez du observé sur votre terrain que la NVS avait été déléguée à la VS, aux surveillants ou quelque chose comme ça? (je lui explique qu'elle a en effet été déléguée par rapport aux textes du BO mais pas souvent aux ASSED parce que le pouvoir de noter pose problème aux enseignants donc la délégation a été effectuée aux CPE et PP). Ah ouais je comprends ce problème de pouvoir, ouais ça ne m'étonne pas. Donc on arrive sur les arrangements locaux qui débordent la situation de classe et qui sont une espèce d'anti chambre du conseil de classe ou se reproduit les même comportements. En fait en amont, y'a des arrangements qui se font entre enseignants avec la VS tout dépend de la vison de la VS la dessus... mais on prépare le verdict du conseil de classe et donc la NVS est un verdict supplémentaire qui va se rattacher à la délibération du conseil de classe avec des effets sans doutes subjectives.
Là on est dans des cas classiques parce que j'ai travaillé sur la discipline, c'est à dire que les règles, les acteurs les adaptent en situation, c'est qu'on peut avoir un cadre normatif du fait que en fonction du contexte local, des conditions de travail, des enseignants, du public d'élève, de la matière. Il va être amené à se réajuster, bricoler en permanence, il va y avoir un processus d'interprétation et de traduction en contexte et donc ça va donner lieu à des usages très différents mais les décideurs politiques qui critiquent n'ont pas toujours conscience de cela, ou alors je veux dire qu'ils font semblant de ne pas voir cela...c'est un cas classique, Je l'ai vu sur la discipline, respecter le RI à la lettre, c'est logique que ça ne fonctionnerait pas quoi tu vois. Et moi j'ai retrouvé la même chose sur l'évaluation parce que c'est aussi un moyen de poser les normes parce que dans l'évaluation, on a beau construire des instruments d'évaluation très sophistiqués, en fait ils vont donner lieu à un usage très différent d'un enseignant à l'autre, voir même d'un élève à l'autre quoi je veux dire donc c'est tout cette dimension de retraduction de contexte qui est intéressante à faire mais qui a mon avis c'est quelque chose de bien connu dans la sociologie donc voilà.

Non ce que je pense aussi c'est que si en terme d'influence mais vous devez le savoir c'est en fait le cadre du SCCC promu par la loi 2005 est en fait une déclinaison du cadre européen donc en fait dans le cadre européen, faudrait voir en fait parce qu'on est passé en France des compétences clés, on passe des compétences clés au SCCC et donc y'a une espèce de traduction à la française qui s'opère la aussi du cadre européen. C'est devenu socle déjà c'est intéressant avec les 7 piliers de compétences, je me dis déjà socle et puis pilier, c'est une transformation du ministère de l'éducation nationale en fait. Bah oui, parce que le ministère se rapproprie un cadre européen qui part des compétences clés, au ministère, ils travaillent la dessus, on retrouve bien une spécificité franco française la dedans notamment le fait que «entreprenorship» donc l'esprit d'entreprise est devenu l'autonomie et l'initiative et la culture humaniste, ça montre bien le gros travail de ré interprétation, dans le cadre des compétences clés donc je me dis puisque qu'il y avait le SCCC et dans mon souvenir, cette dimension de l'évaluation des compétences civiques échappait à l'évaluation du SCCC pour former les compétences clés de la commission européenne, ça s'inscrit dans une stratégie européenne de Lisbonne avec des cadres de connaissances communs aux différents Etats membres et avec une convergence de plus en plus forte des systèmes éducatifs européens à travers la MOC, alors attention, c'est mon avis, vers le système éducatif européen donc du coup, le ministère de l'éducation nationale vis à vis de ces engagements devait faire acte légitime, de foi envers la commission en essayant d'aller vers tous l'éventail des compétences clés donc notamment des «civic skills» donc à ce moment-là, la NVS serait une retraduction, adaptation au cadre européen, ça c'est une première hypothèse que je fais donc c'est à vous après de fouiller mais on

peut se demander. Ce que je sais c'est quand même que de plus en plus la France a été engagée pas avec résistance mais de plus en plus dans des comparaisons internationales de résultats de type PISA donc il y a eu toute une histoire que j'ai retracé franco française avec des marques de détachement de la France de cette campagne de résultats l'enquête n'était pas satisfaisante et montrait la France à un niveau défavorable et du coup, enfin à l'époque, c'était une protestation ouverte donc la France donc l'idée est de rentrer à nouveau dans cette opération PISA et participer aussi aux évaluations tous les 3 ans et à côté de PISA qui évalue uniquement les compétences en maths en sciences et en français, l'IEA, instance nationale pour l'évaluation développe de plus en plus des comparaisons internationales lors pas de résultats mais sur dans le domaine des compétences civiques des élèves, je crois qu'il y a une enquête qui s'appelle civic skills donc il y a quand même de plus en plus l'idée d'aller vers cette dimension de comparaison des compétences civiques des élèves à l'internationale et notamment au niveau européen pour construire une citoyenneté européenne ou les prémices d'une citoyenneté européenne comme le cadre européen des compétences clés donc l'idée c'est de construire une harmonisation à terme des curriculums nationaux. On peut penser que même si il y a des divergences importantes d'un pays à l'autre, le fait d'avoir un cadre de compétences clés va vers une harmonisation, va vers le développement des processus éducatifs. La question qu'on peut se poser c'est est ce qu'on va aller vers une harmonisation des curriculums complets, moi j'y crois pas trop et j'ai en tête l'exemple ou aux USA, on a des curriculums locaux en fait aux USA, chaque district défini ses compétences scolaires et pour pallier à ça, pour arriver à avoir un minimum de coordination au niveau fédérale, les américains sont allés vers des standards de contenus c'est à dire des normes « curriculaires » que les élèves doivent atteindre à différents niveaux avec un cadre de progression cognitif et l'évaluation permet d'identifier si le cadre a été atteint ou pas. Donc le cadre européen des compétences clé serait d'une certaine manière l'ossature de ça et qu'ils devraient développer en alliant des compétences de bases avec des compétences approfondies en fait. C'est une hypothèse mais y'a des clusters qui travaillent dessus...vous lisez l'anglais? La commission européenne dans le cadre de la MOC c'est un indicateur benchmark qui s'impose aux Etats pour voir si les états ont atteint le niveau ou pas....donc ils repoussent chaque année, c'était 2010, puis 2015 et 2020 maintenant et la dedans y'a par ex les taux d'abandon de la scolarité, augmenter la participation des adultes, augmenter le taux des élèves dans la « litéracie » mais la dedans donc y'a l'idée de renforcer la logique des benchmark et donc des indicateurs et comme ça n'allait pas très vite et que les Etats membres n'étaient pas enclin à suivre les recommandations de la commission, ils ont créé des clusters, CAD des espèces de groupes de travail, y'a déjà des task force mais bien ciblés qui prennent à domaine particulier je sais pas l'orientation, l'évaluation ou les compétences civiques des élèves et sont chargés de faire avancer un cadre normatif pour aller plus loin dans les benchmark. Je vais vous envoyer des liens...j'ai repéré ça et je me demande si y'a pas un cluster sur civic skills...je regarde et je vous envoie le lien. Parce qu'il faut bien penser que de plus en plus, les gens du ministère, J'ai repéré dans mon travail sur les indicateurs benchmark, que les gens de la DEP travaillaient sur les indicateurs et dans les clusters, des gens de l'inspection générale qui y travaillent et proviennent de différents ministère. Ça peut être intéressant de savoir qui travaille la dedans, ça pourrait être intéressant pour vous de le savoir au sein du ministère. A mon avis y'a bien un cluster qui doit travailler sur les civic skills ou même sur citizenship, la citoyenneté en fait et il faudrait regarder un petit peu...sur le site de la commission, les clusters qui travaillent dessus. Enfin moi je vois ça comme ça mais c'est un avis. La dedans à mon avis y'a peut-être des français parce que y'a des gens de tous les pays en fait.

Moi : La NVS intervient en fait après la crise des banlieues de 2005, quel lien peut-on faire entre cet événement et l'arrivée de la réforme?

R. NORMAND :

Bon alors, ce que je voulais vous dire c'est de ne pas être prisonnier de cette analyse méthodologique maintenant entre la façon dont le ministère se saisit des problèmes publics et se construit des réponses je dirais ad hoc parce qu'il est décrit par la conjoncture et l'actualité et ils doivent faire face et rassurer l'opinion public ou les acteurs de l'éducation, enseignants etc... ou les gens sont coordonnés et sont encrés sur le fait qu'on est dans le ministère de l'éducation nationale, garant de la sécurité...et en fait, les influences internationales qu'il ne faut pas trop dévoiler en France parce qu'il y a un ressentiment vis à vis de l'Europe en terme d'opinion publique, mais de plus en plus un cadre européen qui s'inscrit dans le cadre français et le ministère de l'éducation nationale est en tension entre d'une part satisfaire ses engagements européens et répondre à des problèmes publics urgents finalement en termes de politique à court terme et c'est plutôt sur des positions de compromis comme ça qu'on peut chercher à expliquer pourquoi on s'intéresse à cette NVS, pourquoi on l'a construite mais vous avez raison de dire que c'est l'aboutissement de travaux de recherche sur la violence à l'école Debardieux etc, d'un observatoire de la violence à l'école donc tout ça, le ministère avec les décideurs politiques arbitrent entre toutes ces influences-là. C'est un compromis, je pense que c'est ça en fait, j'ai tendance à voir ça, les instruments qu'utilise le gouvernement est toujours le résultat d'un compromis qui a été passé, par différentes forces avec des conflits de valeurs et d'intérêt, des conflits de visions politiques et l'instrument clos d'une certaine manière la controverse et une fois qu'il est là, il est là. C'est un moment de clôture de controverse pour moi l'instrument parce que ensuite, c'est la mise en œuvre dans le cadre des réformes politiques suscite toujours d'autres controverses. Après qu'est ce qu'on fait, on affine l'instrument, on le corrige ou on le transforme donc ce que j'ai fait dans mon travail c'est un petit peu la généalogie des instruments dans une perspective sociohistorique et je trouve intéressant de voir qu'il y a un aboutissement, c'est l'instrument de tout ça mais qu'il s'est joué quelque chose bien avant en fait notamment, la naissance, de la recherche à expertise en fait et un emprunt politique dans le cadre de politique nationale ou internationale je pense à l'OCDE ou à la commission européenne. C'est compliqué en fait quand on retrace la généalogie d'un instrument... Je suis pas sûr que vous trouviez qui a eu l'idée un jour d'inventer la NVS...

Moi : un CPE m'a dit que le projet existait depuis 8 ans, quand il a passé le concours, il travaillait sur un projet comme celui-là?

R. NORMAND :
Alors à mon avis les acteurs des établissements scolaires ont une vision très limité je dirais des raisons pour lesquelles les choses sont là...et donc du coup, vous allez interroger les acteurs du système scolaire dans les collèges, ce n'est pas eux qui vont vous décrire comment fonctionne la politique, faut pas vous attendre à des miracles, et en même temps, si vous interrogez les acteurs du ministère, ils ont une vision très réduite aussi parce qu'ils ne voient qu'à travers le fonctionnement de leur organisation, avec leur service à eux, ils sont acteurs participants avec une vision cloisonnée et il n'y a que le sociologue qui peut mobiliser les différents acteurs, croiser les perspectives et puisse coordonner les deux visions et arriver à expliquer toute la chaîne avec des pertes parce qu'il n'aura jamais réponse à tout et à joindre tous les fils. On l'a fait nous avec un travail sur l'évaluation nationale, sur la façon dont les réformes étaient conçues au ministère et le ministère doit tout retraduire aux différents échelons, académie, établissements scolaires...et quand vous voyez ce qu'il y a en bout de chaîne, vous vous dite finalement...l'énergie dépensée de part et d'autre pour un résultat, comme certains tests qui ne servent pas à des fins d'évaluation formative par exemple et qui restent dans les placards ou qui parfois sont comme dans ce cas de la NVS anti pédagogique ou on se dit mais, ces réformes sont conçues par le ministère à l'origine et était débattu dans les conférences ministérielles. Mais sur le terrain les inspecteurs ne savent pas ce qui se passe. Un jour à un séminaire, un inspecteur de l'éducation nationale parlait de terrain et nous dit moi c'est simple, quand j'ai un problème de terrain, je vais en parler avec mes professeurs de classes préparatoires

donc en quoi ce type de classe est représentatif des problèmes qui appartiennent à d'autres classes et en quoi les enseignants de ces classes peuvent comprendre et conseiller?

Moi : Cheminement de l'imposition et défaut d'explication du ministère à la communauté éducative et de la communauté éducative aux élèves...pas d'accès aux critères des élèves. Étiquetage des élèves avec un effet stigmatisant.

R. NORMAND :
Alors j'interviens, j'ai fait une note de synthèse surtout en formation la dessus sur ce que les anglo-saxons appellent les évaluations pour les apprentissages donc pas sur l'évaluation formative en fait parce que ce que montrent les travaux internationaux c'est que mettre en place une évaluation critériée ne permet pas d'améliorer la réussite des élèves et notamment la réussite des élèves aux tests parce que c'est ça qui intéresse les anglo-saxons et ils se sont aperçus que si on ne partage pas les objectifs de l'évaluation avec les élèves, si ce n'est pas expliqué les critères des objectifs, ça n'améliore pas la réussite des élèves, je parle des compétences civiques et pas des compétences en mathématiques donc partant de ce constat la, la limite d'un usage de l'évaluation sommative par l'enseignant avec des effets pervers des tests, CAD que les enseignants n'enseignent plus pour les résultats aux tests et ça a tendance à réduire l'ampleur des contenus enseignés, y'a des effets pervers, les anglo-saxons ont de plus en plus et c'est adopté par le ministère, écossais aussi, ils vont vers des marges d'évaluation pour les apprentissages CAD que l'élève devient acteur de son évaluation au côté de l'enseignant CAD que le but de l'évaluation ça devient de partager des informations pour l'environnement CAD axé sur les apprentissages et pas seulement sur l'enseignement en fait. L'enseignant construit des situations, dans ces situations, y'a de l'information qui doit être partagée avec l'enseignant donc à travers des procédures. Alors j'ai suivi un programme recherche action avec un certain nombre de chercheurs, Black et William ou pendant un an et demi, ils ont cherché à accompagner les pratiques d'évaluation des enseignants et à changer ces pratiques d'évaluation. On est informé par les résultats de la recherche ils ont travaillé ils se sont aperçu que le temps de réponse des enseignants aux élèves était d'une seconde quand ils posent une question et ils ne permettent pas aux élèves de réfléchir à leur démarche cognitive avant de répondre à l'enseignant donc ils ont élargi de temps de réponse pour permettre ça, ils ont retravaillé la forme des questions et ont développé des formes d'autoévaluation des élèves et d'évaluation entre pairs vers un élargissement des perspectives d'évaluation dans la classe pour que l'évaluation ne réponde pas à la question ou en sont les élèves mais vers ou ils vont et comment ils y vont, CAD que l'évaluation est une ressource dans l'apprentissage des élèves. Alors en France on en est loin de ça quand même. On est même pas dans une évaluation sommative d'intelligence puisqu'on est dans la notation et comme l'a montré P. Merle, l'évaluation sommative a plein d'effets pervers et n'est pas réfléchie alors que l'évaluation sommative anglaise est critériée, elle correspond à des standards et on s'est rendu compte que les enseignants étaient prisonniers de cette forme d'évaluation et qu'il fallait s'en échapper. Moi j'essaie de promouvoir cette forme d'évaluation pour les apprentissages pour éviter le fait que les enseignants qui veulent échapper à cette forme de notation ne soit pas prisonnier de cette grille d'évaluation instrumentale, critériée qui non seulement ne permet pas aux élèves de progresser dans leurs apprentissages mais qui ne permet pas aux enseignants de réfléchir à cette évaluation et qui a des effets stigmatisants en fait. On est dans une logique d'étiquetage en sachant que l'élève s'identifie à la note et se désintéresse de la démarche d'évaluation elle-même c'est ce qu'on retrouve dans la NVS, alors cette conception du travail sur le bien être des élève le travail de « care » d'accompagnement social de l'élève fait par l'enseignant en Angleterre, c'est quand même l'idée d'avoir une démarche d'autoévaluation de l'élève qu'il soit associé à son évaluation, c'est l'idée de l'autoévaluation en fait et cette évaluation est conçue comme un outil de développement de la personnalité l'élève. En France, développer la personnalité de l'élève, on entendra tout de suite le

discours pédagogique, on est pas là pour éduquer mais pour instruire et c'est bien là qu'est notre débat, on doit instruire.

Moi : Dans un des collèges privés que j'ai étudié, ils parlent de rayonnement de l'élève qu'ils évaluent.

R. NORMAND :
Le bahut privé de P. n'est pas un établissement type, on peut pas en faire un modèle type...dans le privé qu'il y ait ou pas de NVS, ça ne change rien, ceux qui ne respectent pas les règles sont exclus. Le souci des collèges publics ou de ZEP, le problème c'est que en plus ça, on augmente le caractère artificiel de la NVS mais même si dans le public, on imagine que même si les élèves ont une mauvaise note, il faut qu'ils fassent avec les élèves quand même. Alors que P. c'est le type de collège qui roule tout seul avec ou sans évaluation parce que les gamins qui ne respectent pas les règles sont exclus.

**2) Questions concernant le passage de l'évaluation personnelle d'un élève à l'évaluation d'un établissement en fonction de critères liés à la mesure de la performance (construction d'un ensemble d'indicateurs forgés à partir de différents critères (dont la NVS), indicateurs dont les règles de construction et les règles d'utilisation ne sont pas données)**

L'objectif proclamé de la NVS est de faire en sorte que l'élève prenne la pleine mesure de ses actes et comprenne, de manière responsable, les exigences scolaires pour être en conformité avec celles-ci. La note servant pour l'élève de repère. Le paradoxe par rapport à cette approche est que la note NVS est 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. En effet, 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 sur ce sujet. Les élèves ne connaissent pas les règles du jeu de la NVS et la communauté pédagogique ne connaît pas les règles du jeu par rapport à l'utilisation de la, NVS dans les statistiques et dans les indicateurs concernant les comparaisons d'établissements.
En ce qui concerne les élèves, on les note individuellement sur leur bulletin, et pour leur DNB. En interne, cette NVS évalue l'élève et offre une traçabilité de son attitude durant le collège jusqu'au lycée alors que les éléments de sanction n'étaient pas conservés auparavant, elle peut également agir sur son orientation.
En ce qui concerne la communauté pédagogique, Il faut rappeler que la NVS a fait l'objet d'une grande polémique sur cette critérisation, sur sa légitimité même mais également parce qu'elle ne correspond à aucune demande et aucun besoin selon la communauté pédagogique qui a un idée assez précise des moyens qu'il faudrait injecter et créer pour pallier les problèmes de violence et d'incivilités.
En, outre, les enquêtes révèlent très peu d'informations quant à l'utilisation de cette note au niveau national, quant à son extension possible au niveau international et quant aux enjeux gouvernementaux réels. La face cachée de la NVS est difficile à dévoiler, d'où certaines difficultés pour conduire mon travail à ce sujet. Seul un CE a évoqué lors d'un entretien que l'inspection attendait du collège une moyenne de NVS supérieur à 14 pour cet établissement. J'ai pu constater que la communauté éducative ne semble pas s'être questionnée sur l'éventualité d'une utilisation de la NVS en termes de management, classification des établissements, outil d'aide à la décision politique comme vous le mentionnez dans votre article d'US magazine N°661 datant du 5/01/08 sur les comparaisons internationales de PISA. Pourtant il me semble essentiel de poser ce type

d'hypothèses. Je n'ai pas encore réalisé les entretiens au niveau de l'inspection et du ministère et je tenais à vous rencontrer avant pour être mieux armé pour aborder ces questions délicates où je sais que je vais avoir du mal à recueillir du matériau

A votre avis, à quels indicateurs la NVS pourrait être associé ? Que cherche-t-on à mesurer au-delà de l'individu? Quels objectifs visent le gouvernement : mesurer le capital social des élèves et cartographier les zones où la violence des jeunes peut devenir dangereuses car y sont regroupés des jeunes à faible capital social ? Quels mécanismes faudrait-il que le gouvernement mette en œuvre pour que la NVS serve d'indicateur de mesure de cette violence? Quels phénomènes faut-il alors analyser qui pourrait être liés à la NVS indirectement ?
Cette note pourrait-elle être intégrée dans des comparaisons internationales à votre sens ou vous paraît-elle liée à un contexte purement français. Dans les autres pays que vous avez analysé, si les notes de comportement existent, est-il envisagé qu'elles soient intégrées dans un indicateur défini dans un cadre international à des fins comparatives? Cette note peut-elle participer à l'idée d'une classification nationale et internationale des collèges?
Je m'interroge sur ces indicateurs mis en communs pour la classification, savez-vous comment ils croisent ces données? Qu'est ce qu'on veut indiquer en comparant des résultats appartenant à deux systèmes éducatifs qui ne sont pas comparables? Comment faut-il utiliser et appréhender ces données?

R. NORMAND :
Alors, on en est pas la en France, donc euh, alors bon le classement des établissements le « ranking », si vous voulez si il doit se faire dans les établissements, dans un premier temps il se fera à partir des résultats sur les compétences des élèves en maths, sciences etc...À condition que les évaluations soient rendues publiques, chaque année et que le ministère accepte de publier les résultats et d'offrir un tableau de comparaison comme en Angleterre aux familles. Pour l'instant on en est pas là.
Il faut distinguer le primaire et le secondaire si ça se développe parce que les CE demandent à ce que des indicateurs soient développés de comparaisons des performances des établissements scolaires mais pourquoi ils le demandent? C'est parce ils sentent les pressions de la dérégulation de la carte scolaire commence à jouer. Et moi, l'hypothèse que je fais c'est que ce qui s'est passé en Angleterre c'est qu'à partir du moment où on dérégule la carte scolaire et qu'on met en place un vrai marché scolaire et pour des possibilités pour les établissements de recruter, on va mettre en place des objectifs et on va développer des modes d'évaluation qui permettent de comparer les établissements sur des critères et à ce moment-là, peut être que le degrés de civilité, le civisme des établissements ou de paix social pourrait rentrer dans une batterie d'indicateur qui serait déjà la quoi en fait hein. Mais on en est pas là mais je suis pas sûr que notre ministère prenne un tel risque politique aussi près des échéances régionales et échéances présidentielles derrière, bon, je suis pas sûr qu'on aille vers ça et ce serait pas une bonne chose et pour l'avoir analysé en France ou en Angleterre personnellement je trouve, comme le dis un évaluateur que plus vous mettez la pression sur un indicateur, plus il est censé corrompre le processus qu'il devait mesurer, sur lequel il est censé avoir un effet donc voilà. Bon qu'est ce qu'on fait, on est dans un système de sanctions ou de récompense des établissements, différents types de systèmes...moi je milite pour des approches, plus scandinaves, et qui commencent à se développer en Angleterre aussi, qui sont des approches qui tendent plus vers l'autoévaluation des élèves. CAD qu'il n'y a pas d'évaluation ou d'indicateur qui seraient accompagnés par une inspection ce que développe l'Ecosse, ce sont des approches moins prescriptives de l'évaluation.
Je reviens sur le primaire et le secondaire parce qu'il me semble que ce sont des choses différentes CAD que dans l'école primaire l'inspecteur a un rôle je dirais prescriptif, un rôle très pédagogique dans son petit fief et du coup il a une autorité morale très forte sur les enseignants, le directeur

d'école n'étant pas soumis à la hiérarchie de ses collègues et du coup les inspecteurs du primaires ont un usage de l'évaluation très prescriptif , ils s'en servent comme un instrument de pilotage d'une certaine manière de leur circonscription et avec des effets pervers c'est à dire qu'on avait observé des inspecteurs du primaire qui comparaient des évaluations des élèves dans le temps donc c'est pas sûr que les inspecteurs soient de bons spécialistes de l'évaluation et qu'ils en fasse un usage toujours très pertinent alors que dans le secondaire c'est différent en fait hein, y'a déjà une division entre l'inspection VS et l'inspection disciplinaire de l'enseignant à rendre des comptes sur à échéances, régulièrement 4 ans et le CPE est évalué par l'inspection VS et déjà, y'a ces tensions la qui doivent se répercuter sur la manière dont les acteurs considèrent la NVS, je suppose que pour un CPE c'est très important. Un instrument sur lequel il est évalué dans sa mise en œuvre, par son compte rendu par l'inspecteur et le CE qui doit être, c'est un enjeu fort, pour un enseignant dans sa classe, c'est pas sur la NVS qu'il va être évalué par rapport au CPE, la NVS représente la notation de l'élève. Pour l'enseignant ça fait pas sens je veux dire et son inspecteur va pas lui tomber dessus pour une NVS et comme c'est une évaluation assez prescriptive. Y'a pas lieu d'avoir une pression quelconque disciplinaire sur les enseignants donc selon moi, ça explique aussi les positions de retrait vis à vis de la note. La situation en ZEP que vous décrivez est différente puisque je dirais qu'ils font nécessité vertu comme ils peuvent pas ignorer les soucis de discipline. Leur problème premier c'est l'urgence du maintien d'un cadre disciplinaire parce que ça déborde tout le temps et qu'on est au bord de l'explosion du coup, ça fait sens pour eux de travailler autour de la NVS parce que la coordination de l'équipe se fait d'abord sur les questions disciplinaires et y' une solidarité plus forte qui s'opère parce que les enseignants se rendent compte très vite que c'est la solidarité du groupe qui maintient un ordre dans la classe, donc la NVS fait sens parce que l'action est déjà coordonnée en amont de la NVS et la NVS ne crée pas cette coordination plus forte, je veux bien le croire. Ça peut donner un élément de visibilité plus fort en fait.

**3) Question sur la confusion entre objectif et moyen**

Puisque nous sommes dans cette idée de classer des établissements par le biais d'indicateurs qui intégreraient la NVS, je voudrais revenir à ce que le CE m'a précisé lors de l'interview. Selon lui, les directives actuelles confondent «objectifs» et «moyens», c'est-à-dire  Auto responsabilisation du corps enseignants et dirigeants des établissements par détermination d'objectifs concernant la gestion de la violence et baisse de moyens justifiés par les résultats de PISA (mauvais résultats quant à la relation investissement/résultats). On peut comprendre qu'il s'interroge à ce sujet :

- D'un côté, la NVS correspond simplement à l'affichage d'une note auprès des parents et des autres établissements, la NVS vu sous cet angle permet de dédouaner le ministère quant aux solutions à apporter pour résoudre les problèmes (pas de suivi personnel des élèves qui ont des mauvaises NVS, pas d'explication des notes par les enseignants aux élèves)
- D'un autre côté, les inspecteurs exigent des résultats (note moyenne de NVS dans l'établissement au-dessus de 14 par exemple) sans que la communauté éducative ait les moyens de  comprendre les raisons de ce barème.

Je m'interroge sur cette remarque du CE? Comment l'interpréteriez-vous ? Qui pourrait m'éclairer ? Quelle est la politique poursuivie à votre sens?
Connaissez-vous des inspecteurs qui peuvent me recevoir et comment dois je m'y prendre pour mener ce type d'entretien.

R. NORMAND :
Je vois ce que vous voulez dire. Nous on travaille en ce moment sur la mise en en œuvre des contrat d'objectifs dans les établissements scolaires donc en gros, c'est dans un cadre Lolfien avec des indicateurs crées par le ministère, c'est bourré d'indicateurs et donc en fait le CE élabore un diagnostic et à partir de ça, c'est pour l'académie de Lyon, ça marche comme ça mais je pense que c'est pareil ailleurs, il doit élaborer avec son équipe pédagogique à partir de son diagnostic, des axes

de progrès et il doit se fixer des objectifs sur 3 ou 4 ans avec des objectifs qui vont être évalués mais le problème c'est que par rapport à ça on ne leur dit pas qu'on va leur donner des moyens supplémentaires par rapport à leurs objectifs. C'est cette tension entre moyen et objectif oui, alors, la seule possibilité de flexibilité sur les moyens c'est d'engager les établissements scolaires dans des expérimentations article 34 et donc de faire preuve d'innovation pédagogique ou quelque chose de ce type pour pouvoir récupérer des moyens et un supplément en termes de gestion des ressources humaines global quoi, du personnel en fonction du fonctionnement de l'établissement scolaire, ceci dit, c'est la première étape, donc on a les établissements qui font l'objet d'une contractualisation, de contrat d'objectifs, c'est un cycle, ça change par tiers quoi. Alors après comment les CE vont être évalués sur l'atteinte ou non des objectifs, ça ils ne le savent pas eux-mêmes. Donc quand ils vont être évalués au bout de 3 ou 4 ans, ce sera une décision non politique, je pense pas que ça se fera du côté du rectorat mais plutôt du côté ministérielle, de changer les règles d'attribution des budgets des établissements scolaires en fonction des résultats atteints. On ne sait pas si on va dans cette voie-là, c'est effectivement une voie à l'anglaise, c'est à dire qu'en Angleterre, en fonction des résultats dans les établissements on augmente ou on diminue la dotation ce qui crée une inégalité mais qui oblige les équipes pédagogiques à se bouger pour récupérer les fonds qu'elle a perdu ou aussi définir ses avantages compétitifs par rapport à d'autres établissements en fait. Y'a eu au départ une politique très forte de l'inspection avec des établissements qui avaient de très mauvais résultats et y'avait effectivement une restructuration complète de l'équipe pédagogique mais y'en a pas eu tant que ça...ça a été moins fort en Angleterre que ça ne l'a été aux USA parce que dans ce cadre-là c'est une redéfinition complète du système scolaire, si ils n'ont pas réussi à trouver une amélioration des résultats scolaires chaque année et par rapport à un étalon qui et le système d'évaluation nationale des élèves américains à ce moment-là, l'équipe est restructurée, on change le management, l'équipe pédagogique et on donne les moyens aux parents d'élèves pour qu'ils changent d'établissements publics ou privé, y'a évidemment une pression très forte sur les enseignants et Obama ne veut pas changer de politique et même continuer et l'amplifier puisque il parle lui de la rémunération des enseignants à la performance ce qui a déjà été adopté dans certains districts. Donc c'est une forte pression alors que j'ai l'impression qu'en Angleterre, on en revient en fait de cette pression, c'est à dire qu'en fait on va plus vers les politiques d'obligations de résultats comme on dit intelligentes sur les tests, y'a eu l'affaire sur les tests dans les collèges parce que les tests ont été administrés par une agence, dans le cadre du processus de nouveau management public et ça a été mal administré donc y'a eu des critiques fortes de l'administration et ils ont supprimé les tests au niveau des collèges et ils introduisent de plus en plus des démarches d'évaluation pour les apprentissages, d'autoévaluation des établissements scolaires donc on sent bien qu'il ont pris conscience que trop de pression sur le résultat, sur l'obligation de résultats, l'accountability conduisant à des effets pervers et que ça n'améliorait pas véritablement la compétence des élèves. Ils se sont aperçus qu'il y avait un problème notamment dans la recherche des compétences approfondies des élèves, on arrive à augmenter les compétences de base mais ça reste artificiel et quand on veut augmenter les compétences approfondies on se rend compte que les pressions sur les compétences approfondies n'aboutissaient pas et ils se sont rendus compte qu'ils faisaient fausse route et ils sont en train de changer alors qu'en France, on est en train d'adopter leur cadre, système alors qu'ils sont en train de le changer donc on ne sait pas trop ce que ça va donner. Donc en fait pour l'instant y'a pas tellement de flexibilité sur les moyens accordés aux collèges, la marge de manœuvre des établissements scolaires, la marge d'autonomie qu'il y a elle est minime parce qu'il y a les programmes nationaux, les statuts des profs, certifiés, agrégés...etc...Donc en fait est ce que ça va changer j'en suis pas sûr.

La politique du gouvernement en terme d'obligation de résultats, je pense que le ministère n'a pas compris ce qu'était l'obligation de résultat CAD qu'on a une définition essentiellement administrative et comptable de l'obligation de résultats essentiellement portée par la LOLF, loi d'orientation etc...Bon. Donc on a une évaluation comptable et financière du système éducatif et des

établissements scolaires et donc on met la charrue avant les bœufs en fait si vous voulez, 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 et quand vous regarder le cadre de la LOLF, l'efficacité des résultats scolaires, c'est les résultats des élèves au brevet, évaluations nationales, les maths, les choses comme ça...donc euh y'a un problème quoi on met un cadre d'abord administratif et financier et on pense que ce cadre administratif et financier va transformer le cadre pédagogique, moi je vois pas bien comment en fait. C'est une grosse tension. Alors que quand on regarde les anglo-saxons, ils ont transformé leur cadre pour satisfaire les obligations de résultats, ont considérablement changé les administrations des établissements scolaires pour changer les résultats, ils ont été sur des démarches d'améliorations systématiques des pratiques pédagogiques des enseignants pour, augmenter les résultats dans sa classe, CAD, l'enseignant sort de sa classe, travailler en équipe, il est coaché par un informateur qui les accompagnent, voilà, c'est leur mode de management des établissements scolaires, ce ne sont plus les CE qui décident tout seul mais donnent des responsabilités à d'autres enseignants, leadership qui prennent le rôle, à la fois de la coordination dans les activités transversales des établissements scolaires, gestion de projet, mise en œuvre de partenariat, dans la relation avec l'extérieur donc on a changé complètement la vision du système scolaire. Aujourd'hui, les changements du système scolaire tels qu'on les entend aujourd'hui dans le discours officiel, c'est le pilotage, donc diagnostic et pilotage, donc on est sur une approche que je qualifierais de fonctionnelle des établissements scolaires mais pas une approche de management...mais c'est pas vraiment comme ça qu'on l'appelle chez nous donc terme qui se développe en ce moment, de dynamique de changement des établissements scolaires quoi en fait. A mon avis ils vont dans le mur pour cette raison, et la deuxième raison, ils ont pas compris l'essence même de l'obligation de résultat puisqu'ils en font une définition très administrative et « top down » comme disent les américains, le ministère décide, le rectorat et l'inspecteur d'académie appliquent et les CE mettent en œuvre, donc on a une vision très bureaucratique et très hiérarchique de la mise en œuvre de l'obligation de résultat, ce qui annonce à mon avis les difficultés mises en œuvre. Cette obligation de résultats comme l'entendent les anglo saxons, cet accountalibility, c'est être capable de rendre compte de son action, donc déjà, c'est une dimension je dirais très locale CAD on rend compte à sa hiérarchie donc au CE mais on rend compte aussi à ses collègues, à ses élèves, aux parents d'élèves, à la communauté éducative dans son ensemble. L'information qui circule dans la communauté scolaire va être un élément pour construire et se rendre compte de l'accountability donc c'est une vision beaucoup moins pyramidale, hiérarchique de l'obligation de résultat qui est plus propice à l'installation d'un régime contractuel ou de partenariat, de travail en réseau de l'établissement, qui déborde le cadre de la division du travail classique de l'administration et de l'enseignement telle qu'on peut l'observer dans les établissements français. Les politiques anglo saxonne je me dis qu'on a quand même pas pris le cheval dans le bon sens donc du coup concernant la NVS c'est encore autre chose mais ça rentre dans le même « process ».

**4) Question sur les identités professionnelles**

Mon travail d'enquête révèle sans surprise un malaise identitaire professionnel du corps enseignant. En effet, ils ont d'une part le sentiment de ne plus exercer ce pour quoi ils ont contractualisé, à savoir transmettre des acquis, mais au-delà de ce fait, les réformes actuelles ont tendance à accroître la polyvalence des enseignants vers des tâches annexes pour lesquelles ils n'ont pas de formations, ou pour lesquelles ils ne sont pas préparés. Ils ont le sentiment de se décentrer de leur mission première (apprendre, acquérir des connaissances), et de devoir jouer des rôles d'éducateurs, d'assistants sociaux, de conseiller d'orientation...auxquels ils ne sont pas préparés.

En outre, ses réformes s'accompagnent d'une précarisation du métier : les postes supprimés ne sont pas remplacés, les enseignants sont de plus en plus sur plusieurs établissements, ils doivent gérer, avec la suppression de certaines filières comme les RASED, des heures de soutien bénévolement alors que d'autres optent pour des heures supplémentaires rémunérées...

Tout cela révèle une politique budgétaire qui vise l'économie, la réduction des coûts et perturbe l'implication de l'équipe sur le terrain, les initiatives pédagogiques et cassent l'esprit d'équipe et la collectivisation du travail. Les enseignants interprètent ces phénomènes comme un désengagement de l'Etat et un manque de soutien au corps enseignant, ils ne saisissent pas toujours l'intérêt de ses agissements.

**Quel est l'objectif recherché par le gouvernement ?**
**Quel intérêt a-t-il à se désolidariser de sa communauté éducative?**
**Quelle politique tente-il d'instaurer à travers ses mesures qui vont à l'encontre des valeurs du corps enseignant?**
**Peut-on avancer que ces discours et faits traduisent une volonté de culpabilisation du corps enseignant et que celle-ci fonctionne au moins au niveau de l'opinion publique qui commence à intégrer que l'école est responsable des violences, des dysfonctionnements des jeunes, que les enseignants ne font rien?**
**Comment peut-on relier cette approche et la politique de résultat qu'on tente d'imposer à l'école qui semble vouloir remettre en question la gestion administrative et le statut de fonctionnaire?**
**Cette culpabilisation du corps enseignant correspond-t-elle à une volonté délibérée de briser l'identité professionnelle des enseignants à votre sens ?**
**Que puis-je lire sur le sujet ?**

Les entretiens conduits témoignent d'un malaise vis à vis du métier, montrent des identités professionnelles qui se délitent.

> D'un côté, l'ensemble de la communauté éducative assume de moins en moins les accusations et les critiques la concernant, elle supporte de moins en moins d'être accusée de tous les maux de l'école et de la société.
>
> D'un autre côté les membres de la communauté éducative semblent désarmés, ils subissent mais semblent peu armés pour se défendre et lutter contre cette campagne de dénigrement. Et par ailleurs ils ne voient pas venir des transformations qui pourraient s'opérer. En effet, la démarche adoptée, par exemple pour la NVS (où les critères sont définis dans chaque établissement), ne permet pas au corps enseignant de saisir les enjeux globaux d'une politique d'évaluation et de mesure de la performance, car cela touche que très indirectement leur quotidien pour l'instant, par petites touches ou de manière différente pour chacun, en effet la précarisation des enseignants et le fait que certains font leur service dans plusieurs établissements ne concernent pas tout le monde et ceux qui sont concernés ne se rencontrent pas. Les enseignants ne font pas de lien entre toutes les mesures prises.
>
> Je pense aux limites que vous soulevez dans votre communication « De l'accountability aux standards : la traduction européenne des politiques de la performance » sur l'impact de l'utilisation d'instruments de mesure sur la communauté éducative.

**Pensez-vous par exemple que le système éducatif français pourrait un jour être confronté comme le modèle anglo saxon au paiement au mérite pour les enseignants ?**

**Et que toutes ces petites touches de déstabilisation du corps enseignant et de division entre eux visent cet objectif ?**
**Connaissez-vous des membres syndicaux de la FSU que je pourrais rencontrer comme ceux à l'origine de votre travail sur « faut-il payer les profs au mérite? »**
**Comment rester dans mon sujet et en même temps aborder ces conjonctions de faits ?**

Un point m'a sensibilisé sur ce sujet : en effet, j'ai relevé lors de mon travail exploratoire des stratégies personnelles chez les adolescents qui visent à s'investir dans l'unique but de récolter des points supplémentaires et sur la MG. Dans votre ouvrage sur « faut-il payer les profs au mérite » ou dans votre article sur « Les politiques de rémunération à la performance des enseignants et leurs limites », vous êtes critique à l'égard de cette politique qui encourage les intérêts individuels des acteurs, envers ce système de type méritocratique, qui joue sur la compétitivité individuelle, objectif qui semble plus utilisé pour casser les collectifs et rendre plus fragile l'institution dans son ensemble que pour obtenir une meilleure performance d'ensemble.

**Cette NVS peut-elle servir à évincer les élèves pour qui le système éducatif n'est pas adapté? Jouer sur l'individuel, cela peut casser les liens entre individus, en particulier entre enseignants et risque de faire perdre de la force du corps enseignants.**

R. NORMAND :
Je voulais vous dire que ce que j'ai écrit comme article, faut le prendre comme des papiers de vulgarisation à destination des enseignants syndiqués euh...c'est pas des articles de recherches ça peut être aussi, je me rends compte quand je l'écris donc je le dis, que ça peut être un peu pas un jugement à l'emporte-pièce mais c'est un peu brut de décoffrage! Demandez Yves Baunay, je vous donnerai son mail, il travaille pas mal sur ces questions-là, vous le contactez de ma part, c'est un peu la tête grise dans l'institut de la FSU, c'est lui qui est le mieux placé pour répondre à vos questions, il saura mieux vous orienter encore.
Retour à la question :

R. NORMAND :
C'est une vaste question, je n'ai pas travaillé sur ces questions d'identités professionnelles mais j'aurais tendance à dire que y'a historiquement y'avait une identité du corps parce que ça s'est construit comme ça, portée par la force syndicale et donc y'avait cette identité commune qui a accompagné une certaine à la démocratisation de l'école en fait. Aujourd'hui, c'est l'évolution de la société et pas seulement de l'école mais on peut considérer qu'on a des identités multiples chez les enseignants donc autant, avant on pouvait facilement analyser la tension entre un agrégé et un certifié par ex ou un enseignant de collège ou un enseignant de lycée Fac, cours préparatoire, la grande division entre le clergé et le tiers États à l'époque entre l'enseignement primaire ou secondaire, autant maintenant c'est recoupé par je dirais la construction d'identités multiples avec des acteurs engagés dans d'autres pans de la vie sociale et pour qui le métier est un élément parmi d'autres en fait, on retrouve ça d'une certaine manière chez des enseignants avec du coup une diminution de l'esprit solidaire si il a existé parce qu'en fait il existait oui et encore à travers les revendications catégorielles et dans la lutte contre les décisions ministérielles, dans les cortèges, les manifestations, la coordination se crée indépendamment des syndicats...alors ce que je dirais dans l'explication du malaise des enseignants aujourd'hui mis à part cette crise identitaire, alors ils sont accusés parce que l'école publique est accusée depuis longtemps, y'a des mouvements intellectuels et politiques de la société qui travaillent sur la critique de l'école depuis des années, donc euh, le niveau monte, l'école de l'ignorance, Darcos avant depuis les années 80, on critique les écoles publiques donc y'a une perte de légitimité des institutions étatiques de la société donc le déclin de l'institution donc ils sont évidemment, ça touche pas seulement les enseignants, ça touche les

infirmières...c'est le service public en général et ils sont victimes de ce sentiment de déclin et de reconnaissance en général donc voilà. Ce qui explique aussi les difficultés, la précarisation du métier, c'est tout simplement le fait que le ministère décide dans une approche purement je dirais comptables et budgétaire pour réduire les dépenses publiques dans le domaine de l'éducation comme ailleurs et donc on va essayer dans ce contexte la d'exploiter au mieux la force de travail et donc de diminuer les enseignants qui ne sont pas en poste et de limiter le nombre de titularisations parce qu'il faut payer les retraites et que la gestion de carrière coute très cher. Donc la précarisation va se développer et on va se retrouver avec des enseignants qui sont là pour boucher les trous, qui ont des fonctions d'accompagnement des pratiques de formations, d'inspections et à qui on demande 20 ans près de réintégrer les classes quoi donc y'a une approche je dirais de comptable et gestionnaire.

Après y'a un projet de transformation de l'école au niveau européen, un projet de modernisation porté par les institutions européennes et porté par les institutions comme le ministère de l'éducation nationale je dirais que c'est un projet de nouveau management public. Il est influencé par le système anglo-saxon, porté par l'OCDE donc comment qualifier le nouveau management public, c'est l'idée qu'on va transformer les services de l'Etat donc on va mettre en concurrence les services de l'Etat par rapport aux services privés dans une logique de co-efficacité, et si c'est ce qui est le plus efficace, on délègue au service privé, c'est l'idée qu'on va dégraisser le mammouth, on va diminuer le poids de l'administration centrale en déléguant des actions à des agences par exemple. Agence conseil d'évaluation de la recherche qui a été créé, en France, on a pas beaucoup d'agences mais en Angleterre, on a délégué l'évaluation à l'office pour les standards de l'éducation...les standards, tout ce qui est contenu scolaire voilà, y'a la dimension aussi on va rompre avec la logique du Service public, statut, fonctionnaire et on va faire rentrer les logiques de l'entreprise privé dans le fonctionnement de l'administration publique donc on va mettre plus de flexibilité, plus de contrat, négociation individuelle, de salaires, de conditions salariales, plus d'exigences en terme d'obligation de résultats et de performance, tout ça participe du nouveau management public et c'est pas encore arrivé dans les établissements scolaires mais on sent que quelque chose se prépare et qu'il y a une tentative du ministère de passer à, et la LOLF l'annonce d'une certaine manière, un nouveau management public dans le système éducatif et pour le système scolaire.
En France, comme c'est un changement du rapport de l'État avec les représentants des enseignants du secteur en général, les organisations représentatives. Les négociations régulières entre les organisations syndicales et les représentants de l'État ont décidé de l'évolution du système éducatif, ça correspond au tripartisme, le patronat, les syndicats et les représentants de l'Etat. Ce tripartisme et je dirais les conventions collectives et les organisations de la profession enseignante pour l'éducation, a été largement décrié combattu et aujourd'hui on est dans une logique de réforme de l'administration publique qui met de côté cette idée de négociation bilatérale et considère qu'il faut avancer pas à pas vers de nouveaux dispositifs qui ne se font pas en concertation avec les organisations syndicales représentatives des enseignants. Du coup, on essaie d'avancer je dirais de manière agrémentée, c'est la logique de la nouvelle réforme et du nouveau management public CAD qu'on fait en sorte qu'il n'y ait pas de visibilité de l'action tout de suite à court terme, inscrit dans une réforme à long terme, c'est comme un échiquier et on met en place des dispositifs qu'on verrouille si ils marchent si ils marchent pas ils font l'objet de contestation qu'on retire et progressivement, ça crée une politique mais faut le voir comme ça un assemblage progressif de dispositifs qui sont soit peu lisibles et donc peu contestables ou trop compliqués pour être contestables, soit contestables mais qui sont acceptés parce qu'il n'y a pas trop de distance, de mouvement contres, soit du coup qui sont fortement contestés qu'on retire en essayant de les replacer à un autre moment quoi, les politiques ont largement intégré cette notion de réforme.

MOI, le statut de fonctionnaire qui applique les textes chez les enseignants est très encré, c'est de l'ordre du devoir malgré les critiques qu'ils émettent sur de nombreuses réformes :

R. NORMAND
Ça fait partie de l'ethos de fonctionnaire de dire j'ai un ethos de service public et donc y'a la dimension je dirais de visée républicaine, ce sont deux composants de l'ethos de l'enseignant. Attaché au service public de l'éducation et à l'égalité des élèves, de l'égalité des chances, à l'idéologie républicaine, je dis idéologie mais pas au sens péjoratif, c'est une idéologie qui marque fortement la définition de l'éducation chez nous par rapport à d'autres pays. Il me semble que ce nouveau management public en fait on le voit pas encore très bien dans l'école, je pense qu'il a pénétré très largement la haute sphère de l'administration publique, y compris dans l'éducation, les cadres de l'administration qu'on nourrit de ces nouvelles références, cadres de l'ENA. Nouveau référentiel, c'est pas encore bien stabilisé parce qu'on est encore dans du vocabulaire traditionnel, fin d'administration publique, pilotage, un certain nombre de terme encore circulent donc on a pas épousé le nouveau paradigme du nouveau management public mais c'est le mouvement en fait. Au niveau de l'établissement scolaire, pour le moment, on ne le ressent pas parce que c'est une évolution qui va se faire sur 15 ou 20 ans alors qui a des effets à terme, sur pas seulement le travail enseignant, sur le statut des enseignants, les faits c'est une hiérarchisation du statut, CAD d'abord une nouvelle forme d'évaluation des enseignants, on va rompre avec l'évaluation administrative et pédagogique, il est évalué non seulement sur sa capacité à transmettre des savoirs, à travailler en équipe avec ses collègues, à soutenir le projet de l'établissement scolaire, à avoir un développement professionnel continu, CAD une formation continue tout au long de sa carrière, euh même en Angleterre ça va assez loin, il est évalué sur sa capacité à soutenir la réforme. Et à partir de là, se définit un profil de carrière de l'enseignant avec des statuts différents, CAD qu'on a des enseignants qui sont dans leurs classes, de manière traditionnelle, les gens qui sont une sorte d'adjoint du CE, qui gèrent les activités de l'établissement scolaire, des enseignants très expérimentés, qui vont être en plus de leurs services vont gérer des activités de formations ou de construction de projets, de partenariat avec d'autres écoles et travaillent en réseaux avec d'autres écoles et donc y'a une évolution de carrière parce qu'on peut atteindre différents paliers, on peut franchir des seuils de rémunérations et on va avancer en termes de carrière beaucoup plus vite que les autres. Alors l'avantage c'est que on va être dans un registre normatif c'est que pour l'enseignant, il a une évolution de carrière qui se dessine, nous il peut devenir CE avec un concours mais les carrières sont limités et la y a une possibilité d'évoluer sur des métiers et d'envisager une progression de carrière parce qu'il y a des métiers différents bon, ils peuvent accéder à des fonctions de CE, travailler pour les autorités locales, devenir consultant, c'est clair y'a de l'espace, ça c'est les opportunités professionnelles des enseignants pour le côté face et le côté pile, ça va détruire la collégialité, la solidarité dans la salle des profs, CAD que les enseignants sont en compétition les uns entre les autres en fonction de leurs résultats aux évaluations, les bons enseignants vont être valorisés et les moins bons stigmatisés parce qu'ils n'arrivent pas à améliorer les résultats des élèves donc cela on fait pression sur eux pour qu'ils quittent l'établissement scolaire parce qu'ils deviennent moins bon, je veux dire ça devient difficile de supporter ce poids de l'évaluation, ça change complètement.

Moi
Ce type de réforme s'accompagne-t-elle de dérives en termes de calculabilité, de stratégie personnelle?

R. NORMAND :
Ah bah elle renforce d'une certaine manière...en même temps, elle renforce la compétition entre les acteurs et renforce aussi la coopération entre les acteurs parce qu'ils sont bien obligés de travailler

ensemble pour améliorer l'image et les résultats des établissements scolaires quoi. C'est plus ambivalent que ça donc moi dans mes travaux j'ai tendance à avoir une approche plutôt critique de cette obligation de résultat, en Angleterre ou aux USA, on dira que la dimension pression à la performance l'emporte sur la dimension solidarité, collégialité, bien être dans les établissements scolaires.

Moi
La recherche de la méritocratie induite par la NVS introduit elle une forme de calculabilité de la part des élèves?

R. NORMAND :
Je vais vous donner une piste par rapport à ça, parce qu'il me semble qu'à travers la NVS y'a quand même une dimension forte de l'évaluation de l'absentéisme des élèves et c'est ce que les anglo-saxons appellent l'abandon de la scolarité. Donc en fait si vous voulez j'ai une explication la dessus qui vaut ce qu'elle vaut, aux USA, y' a beaucoup d'abandon de scolarité par rapport en France, des élèves difficiles qui sont majoritairement issues de familles noires ce qui ne constitue pas une minorité aux USA, les élèves des districts noirs américains... qui sont dans le centre-ville, puisque là-bas, c'est la banlieue qui est riche et les pauvres sont souvent concentrés dans les centres villes et donc y'a des problèmes forts sur l'absentéisme des élèves et sur l'abandon de la scolarité et donc on les paye pour venir à l'école on essaie de lutter contre cet absentéisme. Donc pourquoi je vous dis ça, pourquoi on veut maintenir les élèves dans leur scolarité? Alors y'a des choses très charitables comme l'égalité des chances, c'est normal que l'école soit obligatoire on peut dire que l'égalité des chances est le principe du moteur de ça mais c'est aussi les théories du capital humain, qui considèrent qu'il faut maintenir le plus longtemps possible les individus dans la scolarité obligatoire, dans les compétences de bases pour que ce soient ensuite des futurs adultes productifs et travailleurs, en fonction des postes qu'ils vont occuper dans le monde du travail. Donc lutter contre l'abandon de la scolarité est une politique européenne. On a des indicateurs qui doivent limiter l'abandon de la scolarité parce que les indicateurs de la MOC tels que je les analyse sont là pour articuler les politiques de la formation tout au long de la vie de la commission européenne aux objectifs de la formation pour l'emploi, les objectifs de la commission pour l'emploi, c'est de faire diminuer le chômage et d'augmenter le taux d'emploi, CAD faire en sorte qu'on ait une force de travail, productive européenne et compétitive pour s'inscrire dans la compétition internationale entre les différents systèmes régionaux, Amérique, Europe et Asie, donc la stratégie de Lisbonne de la commission européenne, c'est de faire en sorte de promouvoir la politique d'éducation et de formation qui permette d'alimenter la réserve de main d'œuvre, la force de travail, un des axes, c'est donc c'est d'augmenter la scolarité, c'est à dire au moins emmener les élèves avec un niveau de qualifications qui leur permette d'être productif.
En France y'a une politique qui dit qu'il faut amener les élèves au niveau 5, pourquoi ce niveau 5? c'est charitable, c'est l'égalité des chances, il faut un niveau de qualification suffisant pour s'en sortir dans la vie mais c'est des besoins économiques surtout...l'Etat considère qu'en dessous de ce niveau ils n'ont pas les compétences pour être productifs en entreprise, les commissions européennes réagissent pareil, elles veulent promouvoir la scolarité, augmenter les compétences de bases en littéracie pour que les gens sachent au moins lire, augmenter le taux de participation des adultes dans la formation parce que du coup, ça permet de maintenir les travailleurs seniors productifs plus longtemps, elle veut pouvoir réduire l'inégalité homme femme dans les disciplines scientifiques et technologiques, notamment parce qu'il y a un défi démographique en fait pour l'Europe, c'est comment à 30 ou 40 ans elle va approvisionner sa main d'œuvre avec le vieillissement démographique, le recours, c'est quoi, maintenir le plus longtemps possible la force de travail et de niveau des formation et puis faire en sorte que les femmes travaillent davantage dans les filières scientifiques et technologiques parce qu'elles sont sous représentées par rapport aux hommes, en

retardant autant que possible les travailleurs seniors en faisant en sorte qu'ils se forment d'ailleurs, plus qu'en les formant et puis aussi, faire appel à l'immigration, cet ensemble-là permet de comprendre les prévisions et y'a un enjeu démographique important pour la commission européenne et pour la France aussi qui doit répondre aux stratégies de Lisbonne mais en fait les stratégies éducatives y'en a jamais été question, c'est démographique en fait, alors on est parti de la scolarité et on monte très haut mais c'est le tableau vu d'en haut.

Moi : La NVS entre autre vise à auto-responsabiliser l'élève (puisqu'il doit lui-même constater ses agissements sociaux non conformes). Sa conformité aux règles, aux exigences scolaires l'inscrit dans une forme d'autorégulation. Par-là, je veux faire référence aux actions du gouvernement actuel qui visent à former, voire formater les élèves pour répondre aux exigences et aux besoins de la société de demain, sans accorder une priorité au devoir d'esprit critique. D'autant que les filières adaptées disparaissent.

**Tendons nous vers une école à deux vitesses (privée/public ; élite/poubelle)? Le gouvernement tente-t-il de valoriser certaines filières à travers cette logique de compétences?**

R. NORMAND
A mon avis, la politique telle que je la vois c'est mettre en œuvre une politique de maitrise des compétences de base des élèves, c'est l'aspect démocratisant, en sorte que tous les élèves aient les compétences minimum dans le livret, ils font l'objet de traitements spécifiques donc y'a des populations à risque, finalement les élèves déviants parce qu'ils posent des problèmes disciplinaires ou parce qu'ils décrochent de leur scolarité, on va avoir les cours particuliers, les élèves handicapés, issus de l'immigration qui ont besoin de cours de français particuliers donc on a plutôt de l'ordre du management public, un ciblage sur des populations avec des traitements particuliers. Donc une diversification, en France, c'est une rupture avec le principe des traitements, c'est pour ça que c'est difficile de le faire arriver en France, et en Angleterre on reconnait les différences et on traite spécifiquement ces différences par des dispositifs publics appropriés, c'est ça le nouveau dispositif public actuel en Angleterre et dans l'éducatif, alors après, on va pas multiplier les dispositifs et les externaliser, on va plutôt essayer de les intégrer, c'est la politique de « social inclusion », c'est d'avoir un secteur légitime, le secteur scolaire qui crée des difficultés des élèves et des populations à risque et qui les excluent du secteur pour les mettre dans le social, la santé...on intègre tout ça pour des histoires d'économies d'échelle parce c'est cher d'avoir une administration pour ci et pour ça donc y'a une sorte de réduction de couts, des logiques d'efficacité dans le sens ou après quand les publics sont localisés, ce sont les politiques et services publics qui s'adaptent au public.

C'est ce qui s'est passé en Angleterre, c'est un bon exemple du management public mais qu'est ce qui s'est passé, alors, comme y'a des exigences fortes de réussite aux tests qui déterminent la réputation de l'école mais qui définit aussi son budget...la clientèle, les élèves qui sont « borderline », CAD qu'avec un effort supplémentaire, ces élèves peuvent réussir, on peut les faire rentrer dans la moyenne, on les prend en charge et on fait un traitement spécifique et pédagogique. Par contre ceux qui sont hors système, on a tendance à s'en débarrasser, on va recruter d'autres élèves plus performants. La bonne élève profil type anglais, c'est l'asiatique qui pose pas de problème de discipline, qui a un potentiel qui va pouvoir payer les frais de scolarité et qui va offrir de bons résultats à l'établissement, ce sont des tests positifs qui permet à l'établissement d'avoir une bonne image, de bons résultats, d'être oui une forme de bon investissement, retour sur investissement, oui ils raisonnent comme ça, donc si un élève est délaissé, oui, ils vont dans des établissements plus défavorisés on va avoir une différenciation forte avec des établissements avec de bons résultats et des établissements avec de mauvais résultats. Sauf que ça se complique parce que le ministère de l'éducation Anglais a mis en place une différenciation de l'offre scolaire dans les

établissements, notamment, il a créé « specialist school », CAD des écoles qui se spécialisent sur un domaine du curriculum, TIC , sport, art, c'est une offre diversifiée qui correspond au choix des familles, c'est du clientélisme oui, qui s'apparente à la logique consumériste et du coup après, ils vont être évalués sur les compétences fondamentales et en même temps y'a un pôle et ils vont être évalués sur leur pôle de compétence,
2eme chose, c'est que pour les établissements les plus défavorisés, ils ont créé ce qu'ils appellent des académies d'établissements qui sont financées en plus grande partie par des fonds privés ou des qui choisissent et recrutent leurs enseignants et leur management et qui ont une capacité je dirais d'autonomie et d'initiative par rapport aux prescriptions officielles et qui donc pour certain, c'est discuté dans le débat en Angleterre mais certains amélioreraient mieux les résultats des élèves que des établissements défavorisés classiques. C'est l'adaptation au public en fait tout se joue dans la différenciation et la reconnaissance des différences en fait.
Regardons les collèges ambition et réussite c'est déjà ça, on donne plus de moyens et d'équipe aux établissements scolaires et pour l'instant c'est encore comme je dis une gestion très administrative, on transforme pas l'organisation pédagogique de l'établissement scolaire alors qu'en Angleterre si, on transforme cette organisation pédagogique des établissements scolaires. Leadership, c'est plus cohérent mais les anglo-saxons sont plus cohérents et pragmatiques en fait, c'est des changements sur 20 ans mais on voit les prémices à travers ces collèges ambitions et réussite et on voit qu'il y a la volonté à la fois de mieux s'adapter aux publics et créer une spécialisation de l'établissement, pas curriculaire mais de faire en sorte qu'il y ait un projet spécifique à l'établissement avec l'avantage d'avoir une équipe éducative mobilisée. Est ce qu'on va aller vers une accentuation des différences entre établissements c'est très difficile à dire.
Le droit à l'expérimentation est une façon de marquer des différences. On en est loin en fait, on est plus proche d'un mode de régulation 1 que d'un mode de régulation 2 si on considère que le mode de régulation 2 correspond au mode de management public. Ça bouge, C'est pas encore très visible mais quand on parle du système français aux anglo saxons ils sont ébahis, ils ne comprennent pas quoi...c'est hyper traditionnel pour eux, c'est l'école française qui n'arrive pas à se transformer.

Discussion informelle sur son cursus professionnel
J'ai choisi de m'intéresser à l'efficacité de l'école, pas l'évaluation parce que c'est un concept tellement polysémique j'ai pris la mesure de l'école pourquoi on mesure l'école et quels effets ça a sur les conceptions de l'éducation mais surtout sur les politiques de l'éducation en fait. Je sors un livre que j'ai appelé la Mal mesure de l'école sur les inégalités parce que pour moi, la mesure de l'école ramène à une question j'en parlais tout à l'heure qui est une question démographique parce que la mesure ça sert à classifier des individus et même des qualités et des critères, ça sert à sélectionner des individus et à les certifier, les valeurs à transporter en dehors de l'école... je prends cette question de la population scolaire au sérieux dans le sens ou l'état éducateur, d'origine a le souci de gestion de la population et donc du coup, à partir de là il a besoin d'appuyer sa décision politique et son action par la mesure, une équipe de l'action par la mesure, par une statistique, l'éducation mais de plus en plus y'a des placements, des statistiques,...Ce sont des outils statistiques du gouvernement. Et les outils statistiques du gouvernement, je veux dire on ne parle plus de l'état, à l'heure actuelle avec la MOC, n'ont plus rien à voir avec les anciens outils de statistiques au sein du ministère de l'éducation nationale.
Ces déplacements des Instruments de mesure de l'école pris comme instrument du gouvernement auquel je me suis intéressé que ce soit un travail comparatif, Angleterre, USA, pas seulement le déplacement mais les emprunts qui avaient pu être faits en France depuis les USA qui a pu être fait et même depuis l'Angleterre, comment aussi, l'instrument laisser voir des communautés systémiques, des domaines de recherches spécifiques...des savoirs et des connaissances, comment ils circulaient et un moment ils étaient repris pendant la seconde guerre mondiale par les instances gouvernementales et aujourd'hui par la commission européenne et donc quand on a fait ce détour,

on revient sur le cadre français et on voit que, c'est là qu'il faut sortir de son nationalisme idéologique, les systèmes de gouvernements du système éducatif en France ont été largement importés et que les problématiques françaises sont des problématiques largement importées, des choses qui ont été travaillées avant en fait. CAD, ça veut dire quoi, qu'il y'a un alignement complet de la politique française sur le système américain mais on voit bien que les choses s'affrontent.

Reprise de l'entretien
Moi : Le monde éducatif a été préservé pendant longtemps de ce souci de la mesure et de la performance qui était réservé aux secteurs régis par le profit et donc par la logique capitaliste. De plus en plus on perçoit que des phénomènes nombreux quoique dispersés montrant une tendance à vouloir aligner le secteur éducatif sur les autres secteurs économiques en particulier, en ce qui concerne les principes de la calculabilité.

Par ailleurs, la décision du ministère/NVS peut-elle être liée aux résultats très moyens obtenus par la France, concernant PISA ? Comme le souligne B. Hugonnier, également interrogé, dans l'article d'US magazine, « c'est la relation investissement/résultat qui compte et les facteurs qui peuvent expliquer les différences de résultats » à l'heure où l'école est de plus en plus sociétale, « la France souffre d'une équité insuffisante ».

**Je me demande : La recherche d'indicateurs de mesure n'est-elle pas un moyen de mettre en évidence des aspects contraignants du système (coût élevé de l'éducation en France) et de légitimer la pénétration d'indicateurs définis selon une logique performance (relation investissement/résultats), et ainsi légitimer l'intervention indirecte de l'Europe dans la gestion du système éducatif?**
**Autrement dit, L'Europe sert-elle d'alibi aux changements du système éducatif français critiqué pour sa singularité?**

R. NORMAND
C'est une thèse fortement décriée celle de la convergence des systèmes éducatifs européens, quand j'ai commencé à sortir cette thèse, j'ai bien vu, dans les conférences ou les séminaires, que certains ne défendaient pas du tout cette thèse de la convergence quoi j'étais en train d'élaborer une espèce que théorie du complot quand j'ai commencé à dire ça et en fait c'est parce que les gens étaient prisonniers de leur vision et de leur nationalisme idéologique et que suivant la réponse qu'on vous fait, ils vous diront, bah oui mais la France c'est toujours des conditions spécifiques, la culture française, la tradition, etc...Oui mais retraduction, reformulation des Etats mais si on regarde les USA, y'a une politique fédérale dans les 50 Etats de l'obligation de résultat et elle a été appliquée différemment dans les 50 états mais ça n'empêche pas qu'il y ait convergence quand même, ils ont le même objectif, ils ont tous adoptés accountability... et sont soumis aux même obligations de résultats. Donc ça m'énerve un peu en fait.... (Rire) mais bon voilà...
Comme la France a toujours défendu son universalisme en pensant que les autres nations allaient l'adopter, y'a une symbolique très forte la dessus, maintenant c'est vrai que c'est différent parce qu'on est 25 États, mais elle perd de plus en plus sa singularité, elle peine mais elle rentre dans le rang.

**5) Question sur la tension entre instruire et éduquer**

Certains enseignants ont le sentiment de faire davantage de discipline et de savoir-vivre que de la transmission des acquis, d'où les tensions relevés par les enseignants entre 2 missions qui ne sont pas vécus comme complémentaires : instruire et éduquer. L'approche éducative est généralement qualifiée handicapante par une majorité d'enseignant et de CPE.

**Comment aborder, à votre sens ce type de propos ?**

R. NORMAND :
Instruire et éduquer c'est une partition classique comme ça, c'est banal et vous risquez de reproduire des débats qui ne sont plus très intéressants...

*Je lui dis que pour moi c'est le fait que la tension soit perçue comme complémentaire mais pas vécue de la sorte...passage de l'instruction à l'éducation nationale*

R. NORMAND :
D'accord les enseignants sont des éducateurs et qu'ils ne le reconnaissent pas parce que l'institution ne leur permet pas en fait. Ils le sont dans les faits parce qu'ils sont obligés de l'être mais ils ne peuvent pas le reconnaître dans le sens où ils ne sont pas évalués la dessus, sur les compétences disciplinaires... il faut prendre en compte la doxa enseignants et l'avis des collègues, y'a une chape de plomb en salle des profs donc faut faire attention au jugement des autres, c'est important dans l'espèce de collégialité...ils ont prisonniers et puis on voit les organisations syndicales ils ne font pas bonne presse...donc du coup, ils sont des pédagogues sans le savoir en fait.

**6) Question sur l'influence des directives européennes**

On connaît l'influence des directives européennes sur notre système éducatif, je pense à l'OCDE, aux lois de la LOLF, aux commissions de Lisbonne, de Bologne, à la MOC...autant de directives qui visent, comme vous le dites dans l'article US magazine mais aussi comme le mentionne Lise Demailly dans sa communication sur le site de l'INRP, «*En Europe : l'Évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise*» 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. Vous abordez « le paradigme de l'école efficace » dans votre ouvrage « la mesure de l'école : politiques des standards et management par la qualité » et dans votre communication sur « l'évaluation des politiques d'éducation et de formation : gouverner par les outils? » et vous montrez 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.
Selon vous, 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.

**Comment analyser ce glissement acquisition de savoir, acquisition de compétence ?**
**Qu'est qu'il traduit ?**
**En quoi il est révélateur des changements en cours (tendance de chercher la performance, le mérite, la qualité, l'autonomie, la responsabilité)?**
**Dans quelle mesure la NVS s'inscrit dans cette dynamique (métier d'élève auto responsabilité) et réclame de la part de l'individu-élève de savoir comment il doit se comporter et se former avant de savoir les codes et la manière d'apprendre?**
**Suivons-nous cette tendance en France? Vers quel modèle nous dirigeons nous?**

Glissement des savoirs vers les compétences

R. NORMAND :
j'ai pas compris vraiment ce glissement du savoir vers les compétences parce qu'en fait c'est une vision très américaine mais les litiges...mais le savoir, pour comprendre les savoirs, ce débat entre savoirs et connaissances, en France, c'est le débat qu'on a sur les savoirs en fait, ils ont réglé la question parce qu'en anglais c'est les knowledges et les learning, l'apprentissage et les skills ne prennent sens que par rapport à ça, à l'apprentissage donc toute la recherche, les dispositifs partent de la, apprendre dans une situation et acquérir les compétences alors qu'en, France, la vision des compétences est didactique c'est une transposition des savoirs, on découpe les savoirs pour que ça devienne des compétences, mais c'est pas du tout l'approche des basics skills, l'approche des compétences de base, y'a des étapes cognitives dans l'apprentissage de l'élève, on va essayer avec la didactique et la psychologie, on va essayer d'en faire des guides pratiques pour les enseignants et on va mettre en place des outils d'évaluation pour pouvoir en faire des statistiques...et comment sur un plan cognitif comment on va opérer, voilà la conception des compétences, des anglo-saxons, elle heurte fortement une approche complètement pas défendue en France et ailleurs et qui correspond à des enjeux institutionnels en fait. D'ailleurs, si vous regardez cette approche la-vous détruisez 20 ans d'existence des disciplines... l'approche des disciplines en fait, c'est y'a un savoir académique, on va le décomposer pour le rendre accessible aux élèves à travers un acte qui est un acte d'enseignement, l'apprentissage étant second en fait. Alors c'est là une espèce de tension très forte qui explique pourquoi les chercheurs sont très mal à l'aise avec ses notions là et pourquoi dans la formation des enseignants, les formateurs sont très mal à l'aise parce qu'ils doivent changer leur cadre de pensée pour adopter une approche par compétences. Les enseignants sont mal à l'aise parce qu'ils ont une approche très disciplinaire et que les apprentissages, c'est la pédagogie, donc voilà...en plus le système ne fait rien pour que ça s'améliore, être 40 par classe et faire de la pédagogie paraît difficile.

Moi : Vous écrivez dans « la mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité » qu'en 2003, des critères de références communs ont été fixés, notamment un nombre total de diplômés en mathématiques, sciences et technologie devant augmenter de 15% et une réduction de 20% du pourcentage des élèves de 15 ans ayant de faibles compétences en lecture.

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 PISA. La stratégie de Lisbonne se concrétise par la mise en œuvre d'une Méthode Ouverte de Coordination (MOC) qui 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. Les conclusions de Lisbonne ne font pas référence à des « standards » mais 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 (capacité à intégrer des normes sociales et à s'y conformer et à intégrer des normes du monde du travail)? Cette question correspond-t-elle à la volonté du gouvernement,**
**L'idée que l'on peut relier le management de l'éducation à la performance est de plus en plus défendue, qu'est ce qui est en train de changer dans la structuration de l'école en termes de management et d'organisation? En France et en Europe?**
**Quelle peut être l'incidence d'une telle gestion sur le travail des enseignants (en particulier danger du développement de l'individualisme, de la compétition...)? En quoi les enseignants**

**sont-ils formés pour y répondre ?**
**Qu'est-ce que cela peut induire au niveau des programmes ? Quel type de normativité de l'élève est recherché ?**
**A quel rôle, contraintes et missions l'approche NVS tel que développé dans les discours ou tel que pressenti dans les mécanismes sous-jacents correspond ?**
**Soit dans quelle logique scolaire la NVS s'inscrit-elle ? (transmission des savoirs ? Éducation ?)**

R. NORMAND
Alors moi ce que je vois, mais l'empreinte cette typologie à Stephen Block si vous connaissez ce sociologue, comme il le dit dans son travail, on a une 3 formes de régulation, 3 formes de technologie politique. il parle de technologie politique, il parle de 3 leviers qui s'imposent dans le système éducatif, au niveau internationale, c'est d'abord une approche en termes de marché scolaire quoi, chez nous, c'est la dérégulation de la carte scolaire, mais c'est à dire qu'on diversifie l'offre scolaire pour satisfaire les consommateurs d'école, donc on organise le libre choix de l'école en fait, c'est plus de pouvoir accordé aux parents d'élèves, ils ont plus de choix, on diversifie l'offre scolaire pour répondre à ces choix, c'est la première forme de technologie politique. Alors pour organiser ces choix, pour qu'ils puissent être rationnels je dirais, il faut informer les familles mais il faut aussi informer les politiques pour organiser cette diversification de l'offre donc qu'est ce qu'on met en place, on met en place un système d'information qu'on appelle obligation de résultat, des résultats aux tests, des indicateurs qui vont informer les familles sur la qualité et l'efficacité de l'école mais aussi les décideurs et les managers pour corriger le tir en fonction des résultats donc c'est l'obligation de résultat. d'accord, y'a la politique des standards aussi, les obligations de résultats, alors donc on a ça deux technologies politiques et on en veut une troisième pour faire le lien entre le marché scolaire et l'obligation de résultats...bah, c'est le nouveau management public depuis 3 ans on en a parlé, c'est un aménagement qui permet de satisfaire en terme d'offre une demande scolaire qui se diversifie et qui permette à partir de l'information « feedback » accounatbility de mettre en œuvre des procédures et faire travailler l'organisation pour qu'elle puisse satisfaire, qu'elle ajuste son action par rapport aux transformations informationnelles. Donc à mon avis le mode de régulation il est là-dessus et là, qu'est ce qu'on voir en France, les prémices d'une dérégulation avec la carte scolaire, on n'est pas encore dans un marché scolaire parce que l'Etat garde une part importante et reste garant de l'offre en fait et en terme d'obligation de résultats y'a la LOLF avec quand même encore des imperfections comme on en a parlé et le nouveau management public pour l'instant?

Moi : 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 : des élèves ayant des niveaux hétéroclites se mélangent laissant peu de chances aux élèves en grande difficulté de s'en sortir -SEGPA dans le général.

**Selon vous, entrons nous dans la normalisation et la justification d'une logique néo libérale de l'éducation?**
**Des mesures comme la NVS correspondent-elles à la volonté d'imposer de nouvelles formes de régulation des systèmes scolaires?**

R. NORMAND
Pour l'instant, moi je ne suis pas d'accord pour parler du mot politique néo libérale dans le sens où au sens marchand, marchandisation de l'éducation c'est la vague et en même temps c'est une

transformation de l'Etat pour le management public si y'a une réinvention de l'Etat et de ses modalités d'action à l'intérieur de la sphère publique. Alors évidemment, on peut dire que c'est du management public qui a pénétré l'Etat mais je pense que sur le cas des politiques de social inclusives dont on a parlé, ce n'est pas néolibéral en fait, on repense l'Etat providence à travers l'éducation en fait, c'est pas néo libéral uniquement, c'est un changement de base d'état d'esprit du capitalisme, c'est une adaptation de l'Etat au capitalisme si on reprend Boltanski mais sur le terme néo libéral ça réduit l'histoire et la vision de ces changements-là.

**7) Question sur les Injonctions paradoxales**

Pour faire un lien avec cette relation entre le gouvernement et la communauté pédagogique, je voudrais élargir ce questionnement sur un des fils conducteurs de ma thèse qui met en évidence de nombreuses injonctions paradoxales.
J'ai constaté que l'ensemble des décisions prises et imposées par le gouvernement cristallisaient et renforçaient les tensions entre les acteurs, en partie parce que les conceptions et les intérêts entre les concepteurs et les applicateurs divergent.
D'abord, dans sa conception, la NVS s'inscrit dans les nouvelles formes de pratiques gouvernementales qui visent à imposer d'emblée des directives tout en laissant des marges de liberté dans l'ajustement des projets par les acteurs de terrain, comme si l'imposition était compensée par une certaine liberté d'action par rapport à la démarche à mettre en œuvre. Ainsi, le ministère peut se dédouaner des dysfonctionnements rencontrés.

**L'injonction paradoxale simultanée d'obéissance et d'autonomie m'invite à vous demander Comment percevez-vous la gestion autonome de la NVS pour chaque collège?**
**Concernant le projet de réforme en lui-même, comment présenter cette originalité et justifier le fait que cette mesure soit nationale alors que chaque établissement est singulier et construit ses propres critères?**

Cette duplicité, ces injonctions paradoxales entre soumission/participation et contrôle/autonomie, généralisation/application singulière sont récurrentes et expliquent entre autres les raisons d'une application difficile et délicate des réformes sur le terrain assujetties à des stratégies individuelles que la liberté pédagogique de la communauté éducative exacerbe. Sous couvert de vouloir répondre à une demande d'enseignants : régler le problème des comportements d'élèves très difficiles, le gouvernement tente de faire passer une approche qui mettrait les enseignants sous contrôle d'une gestion non plus administrative mais gestionnaire (culture de résultats) et ainsi soumettre le secteur éducatif au mêmes normes que les autres activités économiques, vers une logiques néo libérales des réformes qui freinent l'adhésion à la disposition, ce qui n'est pas sans comporter un certain nombre d'ambiguïtés, souvent niés ou occultés par certains acteurs qui veulent oublier les spécificités de la dimension éducative. C'est ainsi que je tente de mettre en évidence dans mes recherches la concurrence entre la logique prescriptive propre à la hiérarchie traditionnelle et la logique participative relative aux besoins d'autonomie des collectifs locaux et à la décentralisation.

**Que penser de la mise en évidence de ces contradictions?**

R. NORMAND :
C'est des tensions autour de la norme, ça ne m'étonne pas parce que c'est propre à la norme. Si vous voulez, la norme, on a un cadre, des indicateurs...mais il faut une autonomie des acteurs les mettre en œuvre donc on ne peut pas tout prescrire? Le tout prescription, ça marche pas, c'est l'échec des systèmes de planification parce qu'on s'aperçoit qu'il y a toujours une marge d'incertitude, d'autonomie des acteurs avec la liberté pédagogique en plus de ce milieu, qui de toute façon, on

peut pas la réduire en fait, donc c'est toujours le jeu du chat et de la souris parce qu'on produit un cadre normatif mais comme les acteurs ont toujours de l'autonomie, ils fuient le système normatif alors la question, c'est ils ne s'attendent peut être pas à ce que tout le monde suive la norme en fait.
Il faut prendre les normes comme des repères pour l'action, c'est comme ça dans le travail de l'acteur, c'est à dire qu'ils guident l'action face aux prescriptions. Le travail autour des normes se joue des conflits d'interprétation et c'est à partir de la résolution de l'interprétation sur la norme que l'action se détermine donc voilà, en tant que sociologue, je vais pas polémiquer, y'a pas d'ambiguïté la dessus mais je pense que tout le monde croit aux normes. Fixer des règles et les enseignants donnent autant de consignes aux élèves, ils partent du principe qu'ils vont les respecter mais en termes de disciplinaire quand il va y avoir les interactions, les sociologues qui ont travaillé la dessus ont travaillé toutes les situations d'arrangement, de retraduction de la norme en situation en montrant d'une certaine manière que l'on avait beau expliquer les consignes, on est obligé en permanence de retravailler ces consignes pour que la situation puisse évoluer. Donc pour se rassurer, l'enseignant fixe en début de classe des règles et des consignes, et c'est un moment très important, ce sont des règles pour l'action, il faut les rappeler en permanence, on voit bien que les élèves ne respectent pas les consignes à la lettre ou alors on inscrit les élèves dans un travail de routinisation de l'activité parce que ça rassure l'enseignant et ça permet de maintenir l'ordre quoi. C'est la construction de norme qu'il faut essayer de travailler dans votre sujet, y'a un ordre pluriel, y'a différentes formes d'agencement des acteurs avec leur environnement normatif.

# ANNEXE 19

## Restitution de l'entretien mené avec Dominique Verba

**Retranscription relative à l'interview de Daniel Verba**

*Questions retranscrites allégées par rapport au questionnaire personnalisé que nous lui avons transmis*

**Le 27/10/2009**
**2H, à l'IUT de Bobigny**

**Questions relatives aux identités professionnelles**

Dans votre ouvrage sur *Le métier d'éducateur de jeunes enfants,* vous dites que «l'entité Éducation nationale constitue pour les EJE une « valeur-repoussoir » autour de laquelle une partie de leur identité professionnelle s'affirme négativement», je voudrais faire ici un parallèle avec votre remarque par rapport à mon objet de recherche. En effet, les entretiens conduits témoignent d'un malaise vis à vis du métier enseignant et montrent des identités professionnelles qui se délitent.
D'abord, la communauté éducative doit se montrer de plus en plus polyvalente, ils se sentent parfois plus éducateurs, assistants sociaux, conseillers d'orientation... qu'instructeurs sans pour autant y être formés ou préparés.
Ensuite, la politique budgétaire actuelle qui vise l'économie et la réduction des couts accompagne une précarisation du métier qui casse les identités de la communauté (manque d'implication, d'initiatives...)
En outre, la communauté éducative assume de moins en moins les accusations et les critiques la concernant (accusée des maux de l'école et de la société) et les membres de la communauté éducative semblent désarmés face à cette campagne de dénigrement. La communauté éducative interprète ces phénomènes comme un désengagement de l'Etat, un manque de soutien dont ils ne saisissent pas toujours l'intérêt.

Comment interprétez-vous cet assentiment négatif de la communauté vis à vis de l'État, du ministère de l'éducation nationale? (manque de concertation, imposition?)
Quelle intérêt et quelle politique le gouvernement et plus particulièrement le ministère de l'éducation tente-il d'instaurer à travers ces mesures qui vont à l'encontre des valeurs défendues du corps enseignant?
Peut-on avancer l'idée que ces faits et discours traduisent une volonté de culpabilisation du corps enseignant? (est-ce volontaire?)

D.VERBA

j'ai tout lu ce que vous m'avez envoyé, au départ, c'est vrai que j'avais pas trop suivi la réforme donc c'est vrai que je ne voyais pas trop mais j'ai ensuite pu comprendre voilà que c'était une note de comportement, vous m'avez fait l'explication de la NVS donc c'est bon, c'est une note de comportement des élèves qui rentre dans leur dossier scolaire, une note qui viendrait s'ajouter dans le contrôle continu. Il ne peut pas y avoir une note nationale de toute façon. On est bien dans quelque chose qui ressemble aux politiques publiques de l'État, CAD qu'au fond l'État impulse au fond une sorte de dynamique, un dispositif, une réforme et puis ensuite ils laissent aux

établissements dans ce cas ou au territoire la charge de l'appliquer et de l'adapter un peu à son contexte. Alors on est encore dans une politique d'État puisque c'est l'éducation nationale, c'est un projet éducatif local, on est dans une mesure de politique nationale appliquée de manière très différente selon les territoires.

J'ai réfléchi en termes d'identités professionnelles dans mon ouvrage sur les éducateurs et les jeunes enfants et je m'étais demandé quelles étaient au fond les identités les plus éloignées de celles des éducateurs de jeunes enfants, j'avais appelé ça l'identité repoussoir qui est vraiment celle de l'instit parce qu'en fait, les jeunes enfants de maternelle, ceux de l'école élémentaire, je m'étais rendu compte que les éducateurs de jeunes enfants construisaient leurs identités en se démarquant intuitivement de ce que faisait l'instituteur en disant justement, si j'ai voulu ça, c'est parce que les instituteurs mettent des notes aux enfants, moi je veux pas, arrêter d'être dans le quantitatif etc. C'est un peu ça que j'entendais quand je parlais de valeur repoussoir. Pour ce qui est de la NVS et des résistances de la communauté éducative de l'éducation nationale je trouve que c'est pas pareil, je me mettrais pas sur le même plan car je pense qu'il y a une forme de résistance chronique de la CE des profs des écoles et du 2nd degré, de tout ce qui provient de politiques publiques. Alors probablement quand ça vient de la droite parce que c'est vrai que quand on a un gouvernement de gauche, là CE est plutôt colorée à gauche qu'à droite mais quand il s'agit d'un gouvernement de droite, c'est un élément repoussoir supplémentaire, CAD que tout ce qui provient de notre gouvernement, notamment avec Sarkozy...tout ça est vécu, soupçonné, interprété par là CE comme vouloir contrôler, punir, mener une politique coercitive et en gros tout ce qui vient du gouvernement est vécu négativement même si on disait que si ça venait d'un autre parti ça pourrait être envisagé donc voilà. Y'a une posture, faut bien le prendre comme ça, y'a une posture assez radicale ou on se dit effectivement entre un corps professionnel de fonctionnaire confronté à un gouvernement de droite, plutôt hostile à la fonction publique, au corps professoral dans la mesure où c'est un corps professionnel qui échappe à son électorat traditionnel, certains profs votent pour Sarkozy bien entendu mais c'est un peu l'idée du corps dans son ensemble, la coloration de ce corps étant plutôt à gauche qu'à droite.

C'est une question difficile la question des identités brisées, le problème, c'est qu'on a un corps professionnel qui a une posture justement d'opposition au gouvernement actuel donc à travers la politique menée par ce gouvernement, on peut comprendre que dans un rapport conflictuel de ce type, les politiques ne conviennent pas au corps professionnel et que le corps professionnel n'adhère pas à la politique, c'est dans ce contexte c'est deux identités qui se confrontent et se frottent l'une à l'autre, qui n'arrivent pas à s'entendre.
Alors sur le terme précarisation, il faut faire attention à ce que vous voulez entendre parce que est ce que c'est le corps enseignant qui est précarisé je ne pense pas parce que c'est quand même un corps de métier qui globalement, dont on dispose à vie, qui dispose je dirais, qu'on se doute quand on rentre dans l'éducation nationale qu'on ne va pas devenir riche, on s'enrichit pas même si on fait une carrière d'agrégé en fin de carrière on va gagner au maximum, 3000, 3200 euros par mois donc c'est relativement limité, c'est pas non plus une situation extrêmement enviable quoi. En revanche y'a une stabilité de l'emploi, un certain nombre d'avantages liés à la fonction, sécurité, temps libre, les vacances qui restent appréciables donc voilà, je ne parlerais pas de précarisation professionnelle en tant que travailleurs même si y'a des profs jeunes en début de carrière qui vont démarrer avec un salaire assez faible, c'est pas simple pour eux, pour une location ou pour commencer sa vie de famille, faut aussi prendre en compte ça mais ça concerne quasiment tous les salariés de France et de Navarre. Donc concernant une précarisation du corps professionnel non, ou bien à la marge. Pour ce qui est des conditions de travail dans un lycéen, un collège de banlieue populaire, avec des enfants boursiers ou avec des difficultés, assurément, les enseignants sont confrontés à des populations qu'ils connaissent mal pour la raison simple qu'ils n'ont pas du tout été préparé à

l'IUFM, ils font leurs cursus normal, leurs formations universitaires, et ça va pas s'arranger avec le recrutement niveau master, parce que ça fait appel à une sorte de choc, même de choc culturel entre certains enseignants en formation et ce à quoi ils vont être confrontés quand ils seront au travail. Y'a un vrai problème parce que quelqu'un qui a passé les concours, un CAPES ou une agrégation, finalement il est bardé de connaissances, ça va de l'historien, au littéraire, au matheux...etc., il a effectivement un niveau de connaissance élevé et se retrouve confronté face à de jeunes adolescents qui vont mobiliser aller, peut-être 5% de leurs connaissances à eux. Donc il va se sentir floué dans cette situation parce qu'il a été formé pour faire rentrer des gens à normal sup et il a à faire, c'est pas négatif ce que je dis mais à un public primitif pour aller vite, à des connaissances primaires pour eux il va pas être respecté, il est contraint, donc ils vont fuir tout ce qu'ils peuvent évidemment, les collèges difficiles et ils vont essayer de rentrer à l'université, de se faire nommer sur d'autres postes dans des collèges ou des lycées calmes...ou bien, ils vont essayer de grimper dans la hiérarchie des collèges ou des lycées des beaux quartiers. Ça se double à une autre difficulté, c'est le vieillissement du corps professionnel, c'est que on a des profs qui exercent depuis 40 ans et qui sont un peu au bout du rouleau et qui n'ont pas du tout été sensibilisé au tournant de la révolution numérique, c'est important, ils ne maitrisent pas les outils numériques, les téléphones portables, les ordinateurs, les réseaux sociaux, les Facebook et compagnie, Internet...ils ne peuvent plus comprendre les enfants en fait, les enfants n'étant pas compris, la relation va devenir de plus en plus complexe et y'a un vrai fossé culturel qui s'est creusé entre les 15-24 ans et je dirais les gens comme moi issus du baby-boom, après-guerre qui se sont épanouis dans les livres, du coup cet écart entre les enfants d'aujourd'hui et nous est très important, et ceux qui n'ont pas fait l'effort d'aller vers les outils numériques je dirais qu'ils sont déconnectés, en difficultés, ils ont à faire à un monde qu'ils ne comprennent plus et les enfants ne les comprennent plus. C'est important de voir que la difficulté de ce corps professionnel tient d'une part à la population d'enseignants vieillissante et également de formation et décalage social aussi parce que les enseignants sont majoritairement issus de catégories moyennes supérieures du coup ils comprennent encore plus mal ce qui arrive aux enfants dont ils s'occupent quand ils sont dans des milieux populaires, ils vont avoir tendance à fuir et puis y'a aussi même une crispation sur les prérogatives et notamment ce que j'appelle les prérogatives d'instruction, c'est à dire qu'au fond, on est toujours dans le débat entre faut-il instruire ou faut-il éduquer, est ce que l'instruction diffère de l'éducation, est ce que dans l'éducation y'a de l'instruction et inversement. C'est tout le débat philosophique qu'il peut y avoir, ce débat la établit une scission au sein de l'éducation nationale entre ceux comme Mérieux qui disent que l'éducation c'est important et ceux qui défendent l'idée comme l'association des agrégés qui disent mais non nous sommes là pour instruire, pas pour être des assistants sociaux, des éducateurs spécialisés. On a ce débat la qui empoisonne un peu les choses au sein de la grande maison voilà.

Moi

Toujours concernant le thème des identités professionnelles, Vous abordez dans votre une interview sur, *Violence et échec scolaire : démission des parents* sur le site de l'observatoire des inégalités (La violence et l'échec scolaire ont-ils un lien avec la démission des parents ? Entretien avec Daniel Verba, sociologue. Extrait du site www.cafepedagogique.net, date du 15 mars 2007), une forme d'immobilisme de la communauté éducative réfractaire ou qui appréhende le changement, selon vos propos « L'Ecole française est en effet un espace d'éducation, mais surtout d'instruction au service d'une idéologie. Elle a donc gardé une capacité militante qui interdit aujourd'hui encore toute évolution significative.». Ce à quoi vous ajoutez, « Quand un projet se présente et qu'il obtient un assentiment suffisant, nous lui donnons sa chance à charge pour les initiateurs de faire la démonstration de son bien-fondé. Nous avons trop tendance à juger une politique sur des préjugés idéologiques ce qui débouche sur des affrontements stériles. Dans mes fonctions, je suis sans cesse confronté à ce que j'appelle l'incantation des moyens. Il n'y a pas un seul jour qui passe où ne s'exprime sous forme de lamentations, le manque de moyens matériels et humains dont souffre

l'institution scolaire. Des moyens, oui, mais pour quel projet éducatif ? »

Dans le travail exploratoire mené, il ressort en partie que cette note recueille un sentiment défavorable en partie parce qu'elle ne correspond ni a un besoin, ni à une demande et qu'elle apparaît anti pédagogique...le manque de concertation et l'imposition de la réforme ont freiné sa mise en place mais pour autant le sentiment de fonctionnariat et le devoir d'application stricte des textes est prédominant.
Comment appréhendez-vous cette contradiction?
Dans le cadre de la NVS, la réforme a été imposée mais les acteurs ont dû fabriquer les grilles de critères, comment concilier cet injonction paradoxale située à la fois entre le devoir d'obéissance et celui d'autonomie?

D.VERBA
C'est l'obéissance civile! Alors la fonction publique ça pose un certain nombre de problèmes, alors là, je dois dire que nous sommes extrêmement minoritaires dans ma position, je peux pas dire que ce que je vais vous affirmer est partagé par mes collègues car ce n'est pas vrai, pour moi, y'a un vrai problème dans ce pays de justice sociale par rapport au travail CAD qu'on a de plus en plus d'emplois précaires, de contractuels, de vacataires, des petits temps de travail avec des statuts extrêmement fragiles donc une partie de la population des travailleurs dans ce pays sont dans des situations de précarité scandaleuses. A côté de ça, y'a 5 000 000 de personnes qui bénéficient d'un traitement de faveur, il faut être clair, ils ont passé un jour un concours, ils ont eu de la chance et ils ont travaillé, ils ont d'ailleurs un travail à vie, c'est mon cas, on est fonctionnaire à vie donc c'est clair. Moi je suis pas du tout pour qu'on bascule tout le monde dans la précarité c'est pas ce que je dis ça c'est clair mais je pense qu'il faut trouver un juste compromis entre ne pas être dans la précarité comme c'est le cas actuellement, notamment dans le privé, j'ai des gens, c'est une honte pour moi, une honte, je recrute des gens 10 mois, je les mets au chômage pendant 2 mois pour pas payer les ASSEDIC et ensuite je les recrute à nouveau en septembre, c'est honteux. Je me suis battu pour que l'université arrête ce type de contrat, y'a encore la loi qui nous y oblige mais c'est inadmissible donc la fonction publique, ça me semble quand même être un problème parce que j'ai des gens qui sont mauvais, incompétents, qui n'ont rien à faire ici, mauvais enseignants, mauvais chercheurs et pour qui je ne peux rien, si ça ne tenait qu'à moi, ces gens je les virerais, faut être clair, je les mettrais dehors, alors qu'ils vont travailler jusqu'à leur retraite. Alors, heureusement, cette fraction, y'en a pas beaucoup mais j'en ai quelqu'un et qui font une sorte de leste inutile dans l'institution, qui n'ont pas de compétences, y'a des gens qui ont vraiment besoin de se recycler, d'aller faire autre chose, en plus que le travail avec les étudiants manifestement emmerde, ils s'en plaignent, ils n'aiment pas ça les étudiants. Faudrait qu'on puisse s'en débarrasser, je le dis de manière assez brutale hein. Dans la fonction publique, il faudrait qu'on puisse passer dans un système CDI, pour moi, je le dis ça ne me choquerait pas du tout, aucun problème, j'accepterai tout à fait, tout le monde dans des conditions sures et sécurisées pour pouvoir construire une vie de famille, tout le monde sans exception mais arrêtons d'avoir d'un côté 50% de situations précaires et 20% qui bénéficient d'un statut de fonctionnaires. Je trouve ça honteux. Il faut garder ce statut parce qu'il y a quand même des parties régaliennes de la fonction publique qui me semblent importantes qui relèvent de la sécurité de l'Etat, l'armée comme la police et c'est très important, y'a des gens qui sont dans l'obligation d'obéir à l'injonction je dirais de leurs supérieurs hiérarchiques mais c'est une toute petite partie je dirais pour des raisons sécuritaires et le reste CDI pour tout le monde.
C'est un paradoxe parce que pour être prof, y'a une grande sélection, faut passer par des concours etc...Et en même temps on nous balance sans aucune autre formation que celle qui repose sur les savoirs, sans formation devant le groupe. J'ai une allocatrice de recherche, je m'en occupe, je fais cours avec elle, on a construit les plans de cours ensemble, elle vient dans mes cours, mon

engagement c'est de la former, elle a besoin de formation et je ne veux pas revivre ce que j'ai vécu parce que moi aussi, une fois diplômé on m'a balancé dans un amphi.

**Question relative aux relations de pouvoir entre les membres de la communauté pédagogique**

Le terme NVS choisi par le gouvernement pour évaluer le comportement des élèves peut prêter à confusion. En effet, la VS des établissements est représentée par le CPE et ses ASSED, or, le cadre du BO stipule que l'évaluation doit être établie par les PP avec le consentement du CE. Dans la réalité du terrain, on observe que le CE a souvent délégué la NVS aux CPE et aux PP évinçant les ASSED du processus d'évaluation. Ainsi, si la NVS est censée refléter le comportement des élèves dans l'enceinte du collège, la vision des PP offre bien souvent une mesure des élèves en classe donc plus réductrice que ce qu'elle devrait être.

Vous abordez aussi le conflit entre EJE et enseignant dans votre ouvrage*, le métier d'éducateur de jeunes enfants,* peut-on faire un possible rapprochement entre les relations conflictuelles statutaires qu'entretiennent les ASSED avec les enseignants? Nombre d'enseignant parlent d'incompétence des ASSED alors même qu'ils ne reçoivent aucune formation et adoptent une position critique à l'idée que les ASSED puissent se doter du pouvoir de notation. A l'inverse, les CPE qui évaluent se sentent souvent revalorisés.

Les enseignants sont-ils aptes à évaluer les savoir être?
Le pouvoir de notation est imputé avant tout aux enseignants, dans ce cas quelles sont les relations de pouvoir qui se nouent au sein de la communauté à travers cette NVS quand d'autres acteurs sont invités à évaluer?

Vous parlez de l'esprit de collégialité dans votre ouvrage Histoire d'une gestion collective comme condition d'efficacité, avez-vous le sentiment que les identités professionnelles se délitent? Est-ce une volonté gouvernementale? (précarisation, polyvalence...)

**Questions relatives aux violences scolaires**

Dans votre ouvrage « Absentéisme et violence à l'école », vous rapportez les résultats relatifs à l'enquête que vous avez mené sur l'absentéisme et la violence ( facteurs psychosociologiques, le rôle de l'institution, les formes de violence) et vous proposez également un ensemble de mesures socio-éducatives pour essayer de répondre à ces problèmes (travailler en équipe, redonner une place à l'élève et aux parents dans l'institution éducative, favoriser la communication, élaborer un règlement...)

Dans les rapports du ministère, le BO, le SCCC, on peut lire que l'objectif de la NVS au départ est de revaloriser les élèves, de faire en sorte que l'élève prenne la pleine mesure de ces actes et comprenne de manière responsable, les exigences scolaires pour être en conformité avec celles-ci. La note servant de repère à l'élève. On entend aussi beaucoup parlé de l'échec des plans anti violence mis en place, dans un contexte où les statistiques tentent de démontrer une hausse de la violence à l'école et des incivilités, comme cette réforme NVS née à la suite des évènements de banlieues de 2005.

D'abord, pensez-vous qu'une évaluation sous forme de Note (de Vie scolaire) puisse pallier les problèmes d'absentéisme? D'incivilités?
Lors de l'entretien mené avec R. Normand, il a émis l'hypothèse que la NVS pouvait être directement corrélée à l'enjeu européen sur la lutte contre l'absentéisme? Qu'en pensez-vous?

En quoi l'utilisation d'un système d'évaluation par la note peut-il faire comprendre aux élèves leur métier d'élève et restituer une place à l'école? A quelles conditions? (autoévaluation)

D.VERBA
Non, une note n'a jamais eu une quelconque valeur éducative, quelque soit la note. Notre système français est un système de notation, on est envahi par un système de notation inique qui n'est pas fiable et c'est l'un des défauts majeurs de notre système, trop de notes, trop de confiance dans cette façon quantitative pour apprécier les performances scolaires des enfants et ça nous coute très cher parce que dans les grandes enquêtes internationales comme PISA, on s'aperçoit que nous pêchons aux deux extrêmes de la chaine scolaire, nous excluons beaucoup d'enfants du système scolaire et le taux avec 150 000 élèves qui sortent sans diplômes chaque année et nous formons des élites. CAD qu'en voulant exclure et en voulant sélectionner par un système de notation qui semble inadapté et de plus en plus inadapté et bien, on échoue paradoxalement et l'école n'est plus l'ascenseur social qu'il était auparavant et surtout on ne forme pas les élites, on ne forme plus les élites qui permettraient de gagner des marchés dans la grande économie mondiale. Donc au fond ça veut dire que ce système-là qui est très élitiste, on pourrait dire qu'il forme des élites à travers les grandes écoles mais pas du tout, euh, dans les palmarès mondiaux, je crois que la première université est à la 46eme place donc on arrive pas même si on devrait parce que notre système est très excluant donc on devrait avoir une élite formidable mais ce n'est pas le cas. Plus on va amener d'enfants à un niveau élevé, c'est statistique, plus on va former les élites aujourd'hui, les concours et tout ça, les élites c'est seulement 15 ou 20% de gens qui vont au-delà du niveau licence, c'est très peu en fait, c'est insuffisant dans un monde comme le nôtre. Le livre de Beaudelot et Establet sur l'élitisme républicain montre très bien cela, ce système la marche mal, sur au moins deux critères de l'évaluation : la justice sociale et la formation des élites.

La NVS si on s'en sert comme évaluation de l'absentéisme au niveau européen, j'ai envie de dire pourquoi pas...mais à ce moment-là ça rentre pas dans l'évaluation. Moi je me dis que je me souviens en 95 on avait travaillé sur l'absentéisme à l'école et on avait déjà tous les éléments statistiques sur l'absentéisme alors ils étaient peut-être pas nationaux mais relatif aux établissements mais c'était très facile de corréler toutes les remarques, les statistiques, on pouvait les corréler facilement pour avoir une vue d'ensemble. La NVS, c'est une mesure pédagogique, c'est pas une évaluation pour moi destinée aux experts de l'éducation, c'est deux choses différentes et ça ne me choque pas qu'on mesure les choses parce que dans mon métier, on se donne un certain nombre de critères et d'indicateurs qui nous permettent d'avoir un peu de distance face aux phénomènes donc ils n'ont pas confiance dans l'institution mais ils appliquent en référence à un système de valeur très fort, la collégialité renforce aussi ça en France ramené à un certain nombre de personnes de mesurer dans un dicta le comportement d'un élève, de toute façon je ne me permettrais jamais en tant que sociologue de noter le comportement des gens, enfin, c'est absurde, je peux avoir un certain nombre d'indicateurs disant qu'il a tant d'absences, tant d'actes de violence mais encore tout cela est compliqué parce que sur la violence, qu'est-ce que c'est que la violence? Encore l'absentéisme c'est peut-être plus facile à prendre en compte mais pourquoi sont-ils absents? Une note, un chiffre? Y'avait une phrase, je ne sais plus qui l'a dite mais qui dit que y'a un mensonge, un gros mensonge et une statistique...bon c'est Paul Valéry je crois...mais c'est vrai que les statistiques sont un mensonge parce que une note, c'est pareil parce qu'on est dans le même type d'approche, ça n'a pas de sens si cette note n'est pas assortie d'un commentaire interprétatif donc la NVS n'a aucun sens. Vu le contexte et la position des profs, elle est encore plus dégradée

**MOI**
Il est important d'avoir à l'esprit en termes de processus que la NVS s'inscrit dans un cadre national qui impose 3 items d'évaluation mais a laissé les acteurs libres d'inventer les modalités, les critères

pour chacun de ces items. Chaque établissement a donc une grille de critère locale même si le cadre est national et qu'elle compte pour le brevet. Généralement on a pu observer que la fiche individuelle de chaque élève était remplie par le PP et le CPE sans que l'élève, ni sa famille ne puisse la consulter. Le paradoxe par rapport à cette approche est que la note NVS est 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 enseignant et les CPE et aucune directive du Ministère envers la communauté pédagogique n'a été prise sur ce sujet.

Dans votre ouvrage, *Échec scolaire : travailler avec les familles,* vous dites :
L'histoire de l'école est marquée par une coupure structurelle entre espace scolaire et espace familial, source de tension entre familles et institutions scolaires, et les difficultés des enfants sont moins le produit exclusif d'une socialisation familiale mal adaptée aux contraintes scolaires, que celui d'une inadéquation des pratiques scolaires aux usages familiaux. S'ajoutent à cela les facteurs subjectifs : l'échec scolaire est source de souffrance, individuelle et collective, manifestée par la délinquance, les incivilités, le vandalisme, la dépression, etc. En produisant de la disqualification, l'école fabrique de la violence symbolique, à l'origine de nombreux passages à l'acte.

On entend souvent que l'école peut apparaître comme violente et stigmatisante pour certains élèves, je voudrais essayer de comprendre cette forme de stigmatisation, l'intérêt qu'on peut trouver à mesurer une note de comportement sans l'accompagner d'un suivi? Cherche-t-on à rendre les élèves autonomes et responsables à travers cette note? A redonner une place, un sens à l'école qui apparaît moins évident?
Quels effets cela peut-il avoir sur les élèves puisqu'ils ne sont pas impliqués dans le processus? D'autant que la NVS officialise des résultats que l'équipe pédagogique connait déjà (les bons élèves ont de bonnes notes et les mauvais souvent de mauvaises notes)

D.VERBA
Y'a plusieurs problèmes, d'abord le corps professionnel refuse le dispositif donc déjà effectivement on a une forme de résistance ce qui veut dire en somme que le dispositif a échoué, deuxièmement le principe d'une note pour évaluer le comportement de quelqu'un est inique d'accord donc effectivement il produit une violence sur la personne qui est notée parce qu'on note un devoir de maths, on peut objectiver les choses, on a 10 pour telle ou telle faute. Mais qu'on note un comportement en disant votre comportement mérite 12/20, ça n'a aucun sens. C'est une voie catastrophique et destructrice qui ne peut avoir que des effets négatifs sur les enfants et sur les adultes d'ailleurs qui eux sont obligés de les noter. J'ajoute que notre système est un système qui ne marche pas bien en raison d'un effet d'usage de la notation sans passer par une appréciation qualitative. Que l'on note les gens oui, mais il faudrait expliquer ce que veut dire la note. Ici, j'ai des profs et je suis à l'université qui donnent leurs copies sans aucun commentaire au secrétariat et que les élèves vont chercher, c'est un IUT. Ça c'est la pire des positions qu'on puisse avoir d'un point de vue pédagogique parce que qu'on mette une note oui, mais sans commentaire c'est déjà un problème parce qu'une note ça se commente, ça se justifie, ça s'explique avec une indication de ce qui doit être amélioré, de ce qui va, etc...Et en plus, que l'enseignant ne remette pas en main propre sa copie c'est une honte, c'est une honte parce que c'est le moment ou la note peut se transformer en commentaire explicatif et ou toute la violence stigmatisant qui émerge de la note peut devenir quelque chose de peut-être un peu plus constructif à digérer. La pédagogie c'est l'échange entre les élèves et les enseignants, si y'a pas ce dialogue, y'a pas de pédagogie et si y'a plus qu'une note pour mettre un lien entre les élèves et l'enseignant, c'est fini. C'est destructeur.

Ah bah la pédagogie me semble être la clé oui bien sûr si on veut réussir à ce que l'école soit moins traversée par les rapports sociaux de violence et de stigmatisation, ça passe évidemment par une pédagogie très attentive vis à vis des enfants et ça ne veut pas dire d'ailleurs que quand on travaille avec les enfants, même avec les petits, ils ne sont pas contre le fait qu'on les encadre, ou qu'on leur dise quelque chose de désagréable. Ils acceptent d'autant mieux l'engueulade, la remontrance qu'ils ont confiance en la parole du prof qui a un moment donné est aussi capable de les valoriser. Dans le film, je reviens encore sur l'élève Souleman qui a un moment réalise de belles photos avec son enseignants, ça m'a beaucoup confirmé les choses avec ce film, et quand l'enseignant lui dit elles sont super belles tes photos, il ne le croit pas, il pense que le prof le vanne, c'est pas possible pour lui de croire qu'il est valorisé parce que ça ne se fait déjà surement pas beaucoup au sein de sa famille, il n'est pas valorisé à l'école, dans son apparence parce qu'il est stigmatisé...donc cette accumulation de dévalorisation, de stigmatisation agit sur sa construction identitaire négativement donc du coup, qu'est ce qu'on peut faire pour parvenir à lutter contre ces phénomènes, il faut accompagner l'élève dans sa construction et donc savoir le valoriser quand il le faut et le reprendre aussi, avoir confiance en lui en fait. Les enfants sont pas dupes de toute façon, si on leur dit c'est très bien alors que c'est de la merde ils le savent, simplement quand on lui fait une remarque négative, il faut l'accompagner d'un commentaire, d'abord, l'aider à corriger son erreur et construire avec lui quelque chose, au fond, il faut qu'il arrive à se détacher ou plutôt à découpler ce qui relève de sa personne et de son travail, ça veut dire que quand l'élève à une note sur sa copie, il doit intégrer le fait que c'est la copie qui a 5, pas lui qui vaut 5, c'est pas pareil et c'est comme ça qu'il va apprendre. Et malgré tout y'a des gens qui n'arrivent pas à faire la différence et qui s'identifient à la note. C'est pas parce qu'on amis une mauvaise note à la copie que la personne est mauvaise. La personne peut donc contribuer à s'améliorer quand elle a compris ça, surtout que quand la note n'a aucun commentaire, est sans dialogue, elle devient brut de décoffrage et donc elle est stigmatisante et même guillotinante.

**MOI**
Les inspecteurs imposent et vérifient lors de leur contrôle que la moyenne NVS atteigne une certaine valeur minimum de 14/20. En outre, la NVS compte pour le brevet, apparaît sur le bulletin alors que les avertissements jusque-là n'étaient pas conservés dans les dossiers des élèves. Elle offre une forme de traçabilité, de bilan comportemental des élèves ou tous les actes sont recensés. Ainsi, je me demande:

La NVS peut-elle devenir un outil de recrutement pour les lycées? Que pensez-vous, au-delà du repérage, de cette traçabilité des élèves perturbateurs? Quel est l'intérêt? Peut-il y avoir des risques de surévaluation d'établissements déjà géographiquement stigmatisés?

D.VERBA
C'est clair, ici on sélectionne les étudiants à la sortie du BAC, on regarde les bulletins de seconde, première et terminale et dès qu'il y a des absences répétées, des comportements bavardages...hop, terminé, on sort le dossier, c'est facile c'est un critère comment dire, comme on a beaucoup de dossiers à traiter...ce que je dis là c'est que c'est une pratique que je ne justifie pas, je la constate et d'une certaine manière j'ai envie de dire que je la légitime, comment on fait? on ne peut pas recevoir tous les lycées et les élèves, donc on est obligé d'avoir des critères d'éviction parce qu'en fait c'est comme ça que ça se passe. Les critères de NVS sont des critères d'éviction, c'est absolument vrai, c'est valable du passage de la 3eme en seconde, ou pour les lycées professionnels, l'université, les grandes écoles puisque là c'est pas la peine d'imaginer d'avoir des élèves pénibles...l'école suppose une forme de soumission et c'est pour ça que les filles réussissent mieux à l'école parce qu'elles ont une forme de construction sociale, elles ont plus appris à se soumettre à l'ordre que les garçons, alors ça existe aussi qu'elles se rebellent, mais elles acceptent mieux ce principe et c'est vrai qu'à

l'école il faut être obéissant. Il faut accepter les règles et être capable justement de s'assoir sur sa raison, c'est pour ça que l'adolescence est la pire période scolaire parce que c'est là qu'on se structure un petit peu et l'école apparaît insupportable. Mais comme le disent des copains qui travaillent encore dans le second degré, ce qui est difficile c'est qu'il y a des plis qui sont pris et y'a un moment donné ou c'est triste à dire mais pour certains jeunes adultes il est trop tard, ceux qui n'ont pas de talents particuliers pour compenser ce problème, cette absence de soumission, parce qu'on peut être rebelle, vont compenser par une activité, un talent artistique, une inventivité...il va créer son entreprise sans formation...si il a pas ça et ça concerne un petit pourcentage de personnes, on est à la rue. Pour se récupérer, c'est très difficile, il sera perdu. Donc j'ai envie de dire qu'il faut travailler le plus tôt possible avec les enfants. Alors on voit les mesures de prévention prises dès la maternelle qui vise à détecter comportement déviants, c'est terrible parce qu'on va stigmatiser les enfants dès l'âge de 2 ou 3 ans, en disant celui-là, c'est un futur délinquant, c'est pas comme ça que ça se passe, faut peaufiner nos connaissances, cette finesse d'approche pour réussir à percevoir que même les gens qui balancent des mensonges à 4 ou 5 ans c'est normal, ça fait partie de la construction des enfants, le mensonge est structurant parce que l'enfant teste ses capacités à faire marcher la réalité à faire marcher ses parents, ses profs etc...C’est bien! Mentir de manière pathologique à 15 ou 16 ans c'est plus embêtant et après à l'âge adulte aussi. C'est toutes ses choses qu'il faut apprécier et qui ne sont pas faciles mais en tout cas le travail doit être fait, l'accueil en petite section de maternel est fondamental, y'a quelque chose qui s'opère, le premier rapport à l'école qui doit bien se passer...je pense que si ça se passe mal je ne dis pas que c'est perdu mais c'est mal amorcé pour récupérer. A la maternelle ce travail ne se fait pas parce qu'on met 30 enfants de 3 ans dans une même classe. Ça ne peut que dégouter une fraction des élèves de l'école at vitam eternam.

**Questions relatives à la tension entre instruire et éduquer**

Certains enseignants ont le sentiment de faire davantage de discipline et de savoir-vivre que de la transmission des acquis, d'où les tensions relevées par les enseignants entre 2 missions Instruire et Eduquer qui sont perçue comme complémentaires mais pas vécu comme telles en situation.

Les savoirs et la pédagogie sont-ils à eux seuls les remèdes contre la violence?
Comment gérer cette tension?

D. VERBA
Je suis d'accord, j'ai fait du terrain à Argenteuil, en classe c'était insupportable, le prof essaie de maintenir du clame c'était insoutenable physiquement, totalement épuisant, les élèves se battaient, s'insultaient et moi je voyais tout ça du fond de la classe. Je pense que le film entre les murs dit bien les choses, moi j'ai trouvé que c'était un bon film finalement et il décrit assez bien l'univers dans lequel les enseignants essaient de se débattre, les conditions de travail ne sont pas insoutenables, on voit que c'est un collège moyen, y'a pas des choses hyper grave mais on sent bien toutes les tensions et la difficulté à essayer de faire passer des choses si on a pas la capacité à écouter ce que disent les enfants, à s'imprégner de leur culture parce qu'ils ont tous une culture alors c'est pas une culture légitime dominante des enseignants, mais c'est une culture quand même, ils vivent dans Internet, dans les technologies, ils ont donc un univers culturel que la génération d'après ne maîtrisent pas très bien. Alors ce décalage explique en partie des tensions qui peuvent exister mais ça n'explique pas tout. Y'a une rupture culturelle importante qui s'opère dans les années 90 et qui est difficile à gérer par tous ceux qui sont passés par une formation universitaire longue, exigeante, ou il faut savoir écrire, respecter l'orthographe...on en est un peu sorti de ces anciens cadres et la difficulté, c'est de gérer ces nouvelles appartenances culturelles, c'est la principale difficulté. Les profs ont souvent l'impression que les élèves ont des sous culture comme la RAP qui globalement, c'est déprécié, alors y'en a qui essaie de s'inspirer de ça, de la récupérer, c'est inventif etc. mais d'autres qui disent que ce n'est pas une culture, mais quand on dispose de 400 mots pour parler, qu'est-ce que le gamin peut exprimer? Qu'est ce qui se passe quand on a assez peu de vocabulaire, on passe facilement à l'acte. Y'a dans le film une séquence qui est très significative c'est la séquence avec Souleman, le gamin du fond, qui apprend par la représentante déléguée du conseil de classe que les profs avaient dit de lui qu'il était limité, je trouve que c'est bien vu parce qu'on part de la, il apprend ça et on va voir qu'au cours de la journée petit à petit il va passer à l'acte, ça va produire une effet de violence qui va pas avoir lieu immédiatement mais qui va se déployer au cours de la journée, il va être renvoyé, il va passer en conseil de discipline et on voit bien toutes les humiliations finalement que subissent ces enfants à l'école qui produisent ce que Bourdieu appelle la violence symbolique c'est à dire qu'il y a une vraie violence symbolique sur les enfants quand les enseignants ne sont pas capables de contrôler cette violence parce que de toute façon c'est un ordre l'école, c'est forcément coercitif, ça impose des règles, ça met des notes, ça juge, ça évalue, c'est coercitif donc ils le savent pertinemment, du coup il faut être capable de contrôler cette coercition ou cette violence en la compensant avec la capacité d'écoute et de dialogue des élèves. Le prof du film est pas mal parce que je trouve qu'il a bien cette ambiguïté, à la fois il se tient ferme sur ses valeurs et en même temps quand il se trouve en grande difficulté il se lâche, quand il est accusé de vanner ses élèves, on sent bien qu'il est mal. La journée de la jupe est intéressant parce qu'il y a une dramaturgie supplémentaire, ça se finit quand même avec un mort, ce qu'il n'y a pas dans entre les murs, ça reste très franchement réaliste. Alors que la journée de la jupe relève de la fiction. Mais c'est bien vu après y'a le poids de la religion musulmane dans les rapports sociaux, le poids de ce que représente la femme, du rapport entre garçons et filles...on rentre dans des choses compliquées. Entre les murs échappe un petit peu à ça.

Attention au danger qui guette notre société confrontée à la présence sur notre territoire de la diversité des personnes, attention à ne pas basculer dans un culturalisme excessif, dans votre exemple de l'élève non francophone qui tutoie sa prof et au moment de la convocation le père qui refuse de s'adresser à une femme et qui demande un intermédiaire homme, c'est compliqué parce qu'il va être convoqué le gamin par l'institution et ce qu'il faut comprendre c'est que le simple fait d'être convoqué pour entendre dire du mal d'un de ses enfants parce que c'est souvent pour ça qu'on est convoqué, c'est pas facile donc quand en plus ça se double dans ce cas précis du fait qu'on se fasse engueuler par une femme normalement dans la société de laquelle on est issue et d'un pays où les femmes ont moins la parole sur ces sujets mais où on convoque les hommes, c'est une difficulté supplémentaire. Ça pose des problèmes d'autorité. Il faut dire que la féminisation du métier d'enseignants aussi pose des problèmes. Dans les milieux populaires, la culture s'est féminisée, CAD l'école est assimilée à une activité de fille, c'est les filles qui sont bonne à l'école, qui ont de meilleurs résultats que les garçons, moins en échec...et pour les garçons ça les renvoie à une image négative de leur appartenance sexuelle, ils sont battus par les filles dans la culture de l'école et ça inverse la hiérarchie dans laquelle beaucoup se situent parce que tout ça c'est pas simple. Ça redouble le sentiment d'infériorité... je pense que la présence plus importante d'hommes parmi les enseignants je crois réduirait en partie cette fracture alors c'est une hypothèse parce que c'est pas vérifié mais il faudrait voir si la présence de femmes à l'école primaire et au collège et au lycée à des effets sur les performances scolaires ou plutôt sur le rapport que les garçons entretiennent à l'école. Au fond c'est une activité féminine, à la culture féminine, ça commence à la maternelle avec 90% de femmes. Il faudrait un rééquilibrage, je ne dis pas que c'est une solution mais c'est à démontrer, c'est une hypothèse qu'il faudrait aller vérifier.

**Questions relatives aux enjeux gouvernementaux**

D'un côté, la NVS correspond simplement à l'affichage d'une note auprès des parents et des autres établissements, la NVS vue sous cet angle permet de dédouaner le ministère quant aux solutions à apporter pour résoudre les problèmes (pas de suivi personnel des élèves qui ont des mauvaises NVS, pas d'explication des notes par les enseignants aux élèves)
D'un autre côté, les inspecteurs exigent des résultats (note moyenne de NVS dans l'établissement au-dessus de 14 par exemple) sans que la communauté éducative ait les moyens de comprendre les raisons de ce barème.

Ainsi, mon travail permet de montrer des contradictions :
-des discours et des attentes sur le thème de la NVS
Et mettre en valeur les décalages entre
-les discours d'affichage gouvernementaux et la réalité des démarches sur le terrain,
-des discours des différents acteurs sur la NVS (Gouvernements, Ministère, CE établissements, CPE, enseignants), montrant des intérêts différents
-la NVS mise en avant comme un outil d'apprentissage du métier d'élève et la NVS possible instrument de repérage d'élèves perturbateurs, de zones sociales où l'intégration des jeunes pose problème et par conséquence de classification d'établissements en fonction de ces facteurs zones de hautes turbulences'

Dans votre ouvrage *Echec scolaire : travailler avec les familles*, vous dites que la famille autant que l'institution se renvoient mutuellement la responsabilité relative aux incivilités, problème de violence de l'école...
Comment interpréter ces divergences de positionnement?

Y a-t-il l'idée de responsabiliser les parents à travers une NVS qui affiche une mesure du comportement des élèves dans les établissements scolaires dont ils doivent prendre conscience à travers une forme d'autorégulation?

D.VERBA
Alors déjà ça part très mal de penser comme le fait l'école que les parents ne sont pas responsables, ils sont responsables de leurs enfants, ils les éduquent plus ou moins selon les critères de discipline mais globalement, l'expérience que j'ai c'est que des familles qui ne s'occupent pas du tout de leurs enfants, c'est rarissime, y'en à, dans des cas pathologiques mais c'est rare. Je sais pas je discute avec les familles, les femmes d'origine maghrébine qui ne parlent pas très bien français s'occupent très bien de leurs enfants et le parcours scolaire de leurs enfants n'est absolument pas chaotique parce qu'ils sont absolument conscients de l'importance des enjeux de la scolarité pour leurs enfants. Y'a des parents en difficulté qui ont conscience de cela, les parents sont responsables. Il faut partir du postulat qu'ils le sont et pas l'inverse et pas leur parler de manière irresponsable.
Je ne suis pas du tout surpris par le fait que les parents ne viennent pas parler de la NVS de leurs enfants, on sent la corrélation entre le gamin qui a un comportement inadmissible et on voit pas ses parents donc ses parents sont démissionnaires. Mais non, les parents ils viennent pas parce qu'ils ont honte de la NVS de leurs enfants et savent qu'il ne se comporte pas bien et qu'il est pénible et c'est surement comme ça aussi chez lui même si la corrélation est pas toujours faite, ils ont honte parce que aller à l'école parce que son gamin est insupportable, c'est aussi une manière de se voir renvoyer sa nullité, CAD que c'est votre enfant, votre chair et d'une certaine manière, il faut être courageux pour aller se faire rentrer dedans et se faire engueuler par les profs donc là, y'a une manière je trouve de recevoir les parents, de les accueillir, de leur parler...j'étais à une conférence y'a quelques mois à Reims, c'était une conférence sur les relations école famille et une dame est venue me voir en me disant, ça devait être une assistante sociale qui me dit, oui mais mon garçon il est vivant, dynamique, il participe mais il embête un peu le groupe et tout ça et elle est convoquée par l'instit pour s'entendre dire que mon fils est insupportable, a une très mauvaise influence sur le groupe et à un moment donnée la maman a demandé à l'instit mais vous n'avez vraiment rien à me dire qui puisse être positif sur mon enfant? L'instit lui a répondu, on est pas là pour ça. Bon j'ai trouvé que c'est une anecdote criante, bien sûr que si les profs sont là pour ça, que pour dire du bien des enfants et leur permettre d'avancer, les encourager ce qui n'empêche aucun cas de dire objectivement quelque chose qui ne va pas mais on est d'abord et avant tout là pour dire du bien des enfants et pas du mal. Y'a un problème, quand je dis les gens c'est des enfants, ils sont en construction, donc qu'on dise du mal de Sarkozy par exemple, bah lui il a toutes les dispositions qu'il faut pour se prémunir de ça bon il est blindé. Mais un enfant c'est pas blindé, c'est en construction donc il est important que toute sa vie il entende du bien de lui, qu'on l'encourage dans tous les domaines pour qu'il sente qu'il a du potentiel...à partir de cette base-là de confiance et d'engagement, d'encouragement, on peut dire des choses un peu négatives. Autour on peut dire oui mais la ton comportement dans le groupe n'est pas cool, vis à vis des autres enfants parce que cet enfant a souffert de ce que tu as fait...mais en revanche, là, tu t'es montré bon camarade etc...Il faut avoir cette compensation et cet équilibre et on est pas là pour dire des choses affreuses sur les enfants dont on s'occupe.
Je suis pas d'accord avec la position du prof qui considère qu'un élève qui a 20 en NVS n'a pas besoin de commentaire, je le vois avec mes élèves mais c'est frappant, les bons élèves aussi ont besoin de savoir pourquoi ils ont une bonne note, ils viennent quand même, en plus je comprends très bien, je ne refuse pas le dialogue sous prétexte qu'il en a pas besoin je lui dis, tu as 15 pour ça, tu aurais eu plus si tu avais fait ça...mais il a droit à une explication même quand l'élève a une bonne note parce qu'il a envie d'être rassuré, que cette bonne note c'est pas parce que la fille est jolie ou le mec est sympathique, c'est parce que c'est mérité, parce que ce serait insultant d'une certaine manière, la copie doit être objectivement bonne. Donc l'étudiant vient pour être sûr que je ne lui ai pas fait cadeau d'une bonne note. Même si tout va bien parce que les étudiants marchent bien et qu'il

n'y a rien à dire...non parce que y'a toujours besoin de commenter.

**Moi**
Vous dites également que « L'ampleur du phénomène de l'échec scolaire dans notre pays trahit la réalité d'un processus éducatif fondamentalement en crise : c'est l'institution en tant que telle, et ceux qui la représentent, qui est remise en cause par les jeunes et leurs familles »

Est-ce un Etat normal de l'institution, le service public étant dans un état de tension permanent? Comment y remédier?

Dans ce livre, vous remettez en question l'aspect démissionnaire des familles.
On observe dans notre travail exploratoire des collèges une telle paupérisation que l'école peut apparaître comme secondaire chez certains élèves ou certaines familles désinvesties mais pour qui l'école assure quand même une certaine sécurité comme peuvent le définir plusieurs CPE.
Quand vous dites : « Par exemple, s'impliquer dans la scolarité de ses enfants ne signifie pas la même chose pour les enseignants et pour certains parents. Pour les premiers, il s'agit d'être une sorte de précepteur, un répétiteur, un entraîneur, pour les seconds s'impliquer peut signifier simplement mener l'enfant à l'école et lui donner le nécessaire pour vivre ».

Cela me fait penser que mon travail exploratoire rend compte de cette paupérisation qui semble s'accentuer sous les effets de la carte scolaire et qui opère une scission de plus en plus évidente entre les établissements que l'on peut qualifier de publics privilégiés et d'autres ghettoïsés.
Dans une interview, vous classifiez « une Ecole à trois vitesses : des établissements publics destinés aux catégories captives de leur quartier et de leurs faibles ressources, des établissements publics d'élite noyautés par les classes dominantes et enfin des écoles privées sous contrat ou hors contrat qui permettent aux enfants des classes moyennes d'échapper aux premiers dans la mesure où ils ne disposent ni du capital social, ni du capital culturel suffisants pour être admis dans les seconds... »

On entend parler en France d'école élites et d'écoles poubelles, expression qui nous vient du système anglo saxon, d'abord, est ce que la carte scolaire vise à amplifier ce phénomène? Entrons nous dans une école à plusieurs vitesses?
Comment analyser la tendance sociétale de l'école? (Paupérisation, préoccupations scolaires secondaires)
Ensuite entrons nous dans la normalisation et la justification d'une logique néo libérale de l'éducation?

D.VERBA
C'est pas facile parce qu'il y a plusieurs choses dans ce que vous dites, déjà il y a le modèle anglo saxon alors je trouve que c'est un peu pas la berceuse mais le truc un peu incantatoire qui consiste à dire que le seul modèle qui nous resterait serait le modèle anglo saxon avec...valeur repoussoir en fait, les choses ne sont pas aussi simples et aussi caricaturales que ça en fait, ces histoires sur un modèle de néolibéralisme me fatiguent parce qu'on est pas encore dedans sinon c'est pas 2 millions mais 15 millions de pauvres qu'on aurait, y'a bien ici encore un Etat providence, on est pas dans un libéralisme effréné, avec l'idée qu'il y a un marché c'est pas vrai et encore une fois la société si c'était ça ce serait la guerre civile, bon. Quand je vois ce que les départements dépensent pour les politiques sociales, c'est 50% de leur budget, pour les handicapés, les personnes âgées, les jeunes, les malades...donc faut arrêter, on est encore dans une société d'assistance et pas d'assistance dans le sens péjoratif du terme mais une société qui prend soin, peut-être pas suffisamment bien, peut être encore une fois pas assez performant ou rentable, oui avec l'idée quand même d'arriver à un peu moins de gaspillage mais on est dans une société qui prend soin de ces citoyens et de ces administrés. On pourra toujours dire que c'est pas assez ou assez bien fait mais globalement, on laisse pas crever les gens, vous êtes malade, on vous soigne, on vous donne des médicaments, les gens qui ont des maladies chroniques sont soignés donc attention à ne pas tomber dans un discours radical. Quand je dis ça on m'accuse d'être sarkoziste et tout ça mais quand même l'idée d'avoir un peu de mesure dans la façon de regarder un peu comment les choses se passent, c'est vrai que c'est compliqué. Du coup, moi je dis l'école française elle est pas du tout sur un modèle anglo saxon je veux dire les profs appartiennent encore à l'Etat, restent des fonctionnaires d'Etat, dans le modèle anglo saxon c'est un modèle contractuel, vous pouvez aller dans n'importer quelle école, y'a plus de sectorisation, vous pouvez aller dans des écoles privées et tout se mélange joyeusement donc voilà. Attention, nous n'en sommes pas là.
Les intentions, c'est quoi on veut que l'école devienne totalement privatisée? Non, je pense pas parce que il me semble que l'option n'est pas faisable, en revanche que l'Etat m'attaque sur mes fonctions, ma situation que certains jugent être des rentes de la situation et notamment la fonction publique, oui, je pense qu'il y a une attaque de front contre le statut de la fonction publique et que si on pouvait passer du statut de la fonction publique à un statut de CDI par exemple, je pense que le gouvernement irait joyeusement parce que 5 millions de fonctionnaires ça pèse très lourd dans les finances publiques et ça pèse du point de vue du gouvernement actuel sans avoir de retour sur l'efficacité et la performance c'est vrai que quand on paie un budget comme l'éducation nationale et qu'on s'aperçoit qu'il y a 150 000 étudiants qui sortent sans diplômes, que ceux qui arrivent en 6ème savent à peine lire et écrire pour une part d'entre eux, que très peu ont le niveau licence avec 60% d'échec en 1ère année de FAC un moment donné et je ferais la même chose et je m'interrogerai sur les fonds du contribuable, que fait-on de l'argent du contribuable pour que ce système soit en difficulté?
personnellement ça ne me choque pas, les enquêtes PISA sont vachement bien faites, alors les premières non mais ça fait 20 ans qu'on fait ce type d'enquêtes et maintenant, les outils et les croisements, les corrélations sont super intéressantes et les critères qu'ils utilisent aussi, c'est pas que quantitatif, le qualitatif c'est aussi la justice social, CAD combien d'enfants venus de milieux défavorisés ou de milieux populaires arrivent à entrer dans une grande école, moi ça me semble être un enjeu de justice social donc même si il y en a très peu, c'est un vrai problème en sciences sociales donc moi, ce que j'attends d'une école publique, c'est qu'elle amène le plus grand nombre d'enfants possible vers les postes et les plus hautes études possibles, pour moi, c'est un critère, c'est très important. Il faut savoir d'où vient le problème, est ce que c'est effectivement les familles démissionnaires qui empêchent leurs enfants de faire des études, je reste sceptique sur cette hypothèse, est ce que c'est le système qui effectivement, produit la discrimination, notamment la discrimination territoriale par la sectorisation parce qu'on peut penser ça aussi, CAD qu'on est captif de son établissement et que si on est dans tel collège, on doit aller vers tel lycée populaire donc effet

ghetto etc... Bon si on désectorise, on va avoir une espèce de marché ouvert ou tout le monde va se précipiter pour aller vers le bon collège puis le bon lycée pour aller dans la bonne école etc...Bon, parce que qui sont les mieux placés sont ceux qui vont choisir sont aussi les plus riches, on est pris dans un système très complexe et j'avoue que j'ai pas trop de solutions, la seule chose que je sais, c'est qu'il faut faire attention à ne pas tomber dans une espèce de dénonciation d'un système qui serait libéral ou etc...de toute façon y'a quand même des systèmes qui ne sont pas libéraux qui marchent très bien, regardez le systèmes finlandais qui a des politiques sociales très construites avec une école, imaginez, qui recrute ses enseignants avec les parents non mais attendez, ici vous faites quelque chose comme ça, oula...c'est une école qui est juste et performante, socialement qui permet à un maximum d'enfants issus de milieux populaires d'aller faire le maximum d'études, c'est une école qui marche bien du point de vue pédagogique parce que les enfants sont heureux d'être là pour la plupart, ils aiment l'école, c'est hyper important. Les parents sont considérés comme des partenaires à part entière qui participent d'eux même, ils font partis du CA...donc voilà, ça veut bien dire que c'est possible de rendre cette école plus ouverte sur l'extérieur, je sais pas mais là, j'ai une fille de 6 ans qui rentre à l'école primaire et un autre fils et l'école au CP, ils nous ont autorisé à rentrer une fois dans l'école et ils ont dit que c'était parce que les enfants allaient pour la première fois à l'école mais ils ont dit que c'était la dernière fois, c'est pas possible ça, alors y'a le plan Vigipirate mais moi ça me fait rigoler le plan Vigipirate c'est un prétexte, moi je trouve que les parents devraient pouvoir rentrer à l'école c'est quand même l'établissement ou vont leurs enfants! Que les parents n'envahissent pas les enseignants oui mais qu'ils soient évincés à ce point-là, non! Vraiment ça me pose un problème parce que cette frontière que l'école cherche à mettre avec l'extérieur n'est pas du tout productive, fructueux ni pour les parents, ni pour les enfants, ni pour les enseignants.

Moi
La NVS entre autre vise à auto-responsabiliser l'élève (puisqu'il doit lui-même constater ses agissements sociaux non conformes). Sa conformité aux règles, aux exigences scolaires l'inscrit dans une forme d'autorégulation. Par-là, je veux faire référence aux actions du gouvernement actuel qui visent à former, voire formater les élèves pour répondre aux exigences et aux besoins de la société de demain, sans accorder une priorité au devoir d'esprit critique. D'autant que les filières adaptées disparaissent (SEGPA...)

Dans « l'école fabrique d'une soumission », d'une régulation des élèves visant à les rendre conformes à un idéal de comportement, d'insertion sociale (or certaines populations ou catégories d'élèves sont de plus à plus réfractaires à ce modèle avec un comportement qui ne se font pas dans le moule, c'est bien la question de l'adaptation du modèle et de l'organisation éducative à ces réalités qui est en jeu). D'autre part, vous insistez effectivement sur la nécessité de dés-idologiser ces questions, ces enjeux, voire de les dé-politiser (blocage syndical, corporatisme, résistance institutionnelle, etc.), pourtant l'approche du gouvernement est par nature politique ( ce que je montre avec l'approche NVS) et il s'agit bien d'un enjeu sociétal, (il y a une forme d'injonction paradoxale : comment assainir l'approche de tels enjeux quand les solutions proposées relèvent d'inductions et de conceptions stratégiques et idéologiques), là où votre approche est intéressante c'est que votre discours sur le malaise des banlieues, les violences des jeunes, etc. veut se placer sur un terrain scientifique en écartant toute subjectivité et catégorisation idéologiques en la matière.

Des mesures comme la NVS correspondent-elles à la volonté d'imposer de nouvelles formes de régulation des systèmes scolaires? (système de compétences)
*Définition de la régulation (R. Normand) : mécanismes utilisés par les responsables d'un système décentralisé pour obtenir des agents de ce système qu'ils poursuivent efficacement les objectifs du système en question? (l'Europe de l'éducation : entre management et politique)*

la NVS peut-elle devenir une mesure du capital social? (capacité à intégrer les normes social, à s'y conformer et à intégrer les normes du travail à travers le glissement opéré des savoirs aux compétences)
la NVS peut-elle s'apparenter à un processus de sélection?

D.VERBA
C'est une question très difficile parce que le statut de sociologue n'a pas de prédictions, déjà c'est difficile de comprendre ce que l'on peut constater, ce que l'on peut voir, ce qui existe dans la réalité sociale alors maintenant prévoir l'école de demain, j'en sais rien, ce que je peux appeler de mes vœux une école débarrasser de toutes ses obsessions, « scories » de notation et d'évaluation. En même temps y'a tellement de choses vous avez parlé des filières, des options, c'est vrai qu'il y a des options et filières stigmatisâtes, SEGPA, les filières professionnelles, on essaie, y'a des efforts qui sont faits je pense que dans les mesures du gouvernement, la volonté par exemple de requalifier les filières professionnelles en leur offrant des parcours pour les filières professionnelles, nous on travaille avec un lycée pro du territoire et ça marche pas trop mal à partir du moment où on repère des gamins qui sont dans les filières professionnelles et qui sont là un petit peu par défaut mais qu'on sent qu'ils ont envie de travailler, de se récupérer parce qu'on les forme à côté qu'on leur donne des perspectives, on arrive à faire des choses, c'est un peu du bricolage, une forme de pansement donc il faudrait faire ça quand même un peu avant. L'école je la mettrais vraiment en maternelle et en primaire, c'est là qu'on construit vraiment les choses, après, il est trop tard. Ça m'embête de dire toujours ça ais après c'est trop tard, le gamin a pris un pli et faut ramer pour réussir mais les petits ont une maniabilité, une souplesse, une curiosité...et si on arrive à conserver c'est ce que je dis souvent aux étudiants cet espèce de formidable enthousiasme, cette puissance de curiosité, d'apprentissage pour les choses du monde, si on arrive à les conserver les plus tard possible...les petits de 2 ans sont tous malins, tous, ils regardent tout, ils touchent tout, ils mettent tout dans la bouche...ils veulent savoir donc si on arrive à alimenter cette espèce de curiosité intellectuelle qu'on trouve chez les petits, je pense qu'on aura de très bonnes surprises. Le problème, c'est qu'on arrive avec le gamin intelligent, complet à 3 ans et on en fait des abrutis complets à 15 ans. La fabrique du crétin, je trouve qu'il n'y a pas quelque chose de tellement faux, moi la question que je me pose c'est comment se fait-il qu'un tout petit soit aussi astucieux intelligent, développé avec plein de potentiel et qu'on arrive à des adolescents tristes, qui donnent pas envie? Je dis pas que c'est de leur faute, je pense que l'école n'a pas rempli sa fonction principale qui pour moi est de maintenir en l'état ses formidables potentialités qu'on a chez ces tous jeunes enfants, c'est son but c'est de continuer à alimenter cette formidable envie, curiosité, sensibilité au monde extérieur, c'est d'abord ça.
or ce que je constate c'est qu'au lieu de l'alimenter on a tendance pour une fraction des enfants à la refermer, à l'enfouir sous un bataillon de choses inutiles en même temps, ce dont je me suis rendu compte ici c'est que souvent je me disais y'a quelques années quand je voyais mes étudiants de première année à la FAC, vraiment ils sont nuls, ils ne savent rien et je me disais mais qu'est-ce que foutent mes collègues du second degré et du primaire, mais qu'est ce qu'ils ont foutu pendant 10 ans. C'est la question que je me posais, j'avais tendance à penser que le travail était pas fait en amont, que je devais leur apprendre à écrire, à parler, à avoir un regard critique...j'ai un peu changé je me suis aperçu au fond que les élèves ils savent des choses mais on ne leur donne pas toujours les occasions, les opportunité ou les conditions pour exprimer, faire valoir ce qu'ils savent parce que inconsciemment pendant 15 ans ils ont accumulé des savoirs. Ils ont appris des choses même si ils étaient pas prêts, pas très curieux ou ils fonctionnaient mal avec leur tête, mais ils ont forcément appris des choses. Donc l'idée c'est qu'il faut faire ressurgir tout ce qui est enfouis comme la « maïeutique socratique » dans les pratiques qui ont un peu enterré ce savoir, y'a un vrai travail d'accouchement à faire avec les élèves.
En même temps je fais pas l'apologie de l'IUT mais pour moi ce que je dis là, c'est valable pour

toutes les filières universitaires ou technologiques, l'idée quand on récupère en première année les étudiants, plutôt que d'essayer de leur apprendre de nouvelles connaissances, essayons de faire fructifier le capital, ce que je fais l'hypothèse qu'ils ont déjà acquis pour faire ressurgir tout ça parce qu'ils ont fait des maths, de la littérature...ils l'ont en eux, j'en discutais avec la prof d'anglais parce qu'ils utilisent le numérique pour changer un peu et elle me dit depuis que j'ai changé de support, sous forme de tableaux numériques, les élèves régissent mieux, conversent, ils arrivent même à s'engueuler en anglais, le but c'est pas de les faire devenir prof d'anglais mais on s'en fout que se soit mal construit la discussion, l'idée c'est d'essayer d'apprendre à parler pour se débrouiller quand ils partiront, on veut qu'il se passe quelque chose et qu'ils puissent se débrouiller avec la base en ayant une simple maîtrise de l'anglais.

Il faut bien distinguer ce qui relève de la thèse de la volonté de savoir, de connaissance du sociologue, des médias ou de la politique, l'enquête PISA c'est à mon avis une étude très intéressante, c'est passionnant à mon avis pour des experts de l'éducation, des profs, pour les gens qui sont curieux de connaître leur système d'accord. Et puis y'a ce qu'on traduit de l'enquête PISA pour par ex les médias et les politiques, donc il faut bien distinguer. Ce que je peux faire éventuellement avec PISA, ce que vous pouvez en faire et ce que vont en faire éventuellement les spécialistes de la profession et vous dans votre thèse et ce que vont en faire, l'usage que vont en faire les médias ou la politique, il va falloir que vous fassiez bien la frontière j'ai l'impression que vous êtes un peu sur les deux pôles, or la thèse ne peut pas être sur ces deux pôles politique ou journalistique, vous devez rester sur le versant scientifique, il ne s'agit pas de rentrer dans des débats qui sont des débats idéologiques, c'est ça qui est intéressant dans le livre de Beaudelot et Establet, c'est que eux ont abordé PISA comme des sociologues et s'en foutait de savoir ce que ça voulait dire en termes de plus ou moins de moyens, j'ai vu Beaudelot y'a quelques mois, on s'est rencontré et je lui ai posé la question, je lui dis mais, qu'est-ce que tu as vu au niveau des moyens, par exemple, est ce que l'école française est une école qui a moins de moyens qu'une école finlandaise ou autre...il m'a dit pas du tout, l'école française est une école très bien dotée financièrement en moyen humain et en moyen matériel, donc la question des moyens arrêtons ça c'est une question politique, un problème de journaliste d'accord. Ce qui est intéressant c'est ce que dit PISA de notre école et c'est une école relativement ben dotée voilà. Parce que faut pas nous la faire il manque des profs et tout ça, non! Quand on compare internationalement l'école française avec les autres écoles, on a des moyens actuellement qu'il faut, un élève coûte 10 000 euros au contribuable par an, ça coûte beaucoup, bon et donc mon boulot à moi avec 10 000 euros par an, par étudiant c'est de les amener au bout de leurs études et j'ai pas à dire, il me faut plus de ceci ou plus de cela, je le fais parce que c'est mon travail de directeur mais je sais que j'ai les moyens de fonctionner, alors ça peut paraître bizarre de dire ça. Il ne doit pas y avoir beaucoup de chef d'établissements qui voient les choses comme ça.
Le truc incantatoire des syndicats mais alors vraiment ça me fatigue, jamais ils ne parlent de projets éducatifs, de projets pédagogiques, jamais de la NVS sur laquelle vous travaillez, même moi j'aurais bien aimé qu'il y ait des écrits qui disent si la NVS c'était bien ou pas...jamais, y'a rien là-dessus. Ils ne poussent qu'à demander des postes mais à un moment donné des postes oui mais pour quoi faire?

Je me rappelle quand même mais vous étiez surement très jeune à cette époque-là, quand Martine Aubry comme ministre du travail et des affaires sociales sous le gouvernement Mitterrand, a mis en place les emplois jeunes, y'a eu un tollé! Toute l'éducation nationale s'est mobilisée contre la mise en place des emplois jeunes, en disant c'est quoi... c'est des faux profs, des faux éducateurs, on rajoute des gens et je me souviens que même les travailleurs sociaux disaient va y avoir des gens qui ne vont pas avoir le même statut, qui sont pas des fonctionnaires qui rentrent à l'école...bref, un tollé! Quand 5 ans ou 10 ans après je me souviens plus exactement quand ça s'est passé Darcos ou un autre ministre a décidé de les supprimer et de les remplacer par les ASSED, tollé général!

L’éducation nationale la première, quoi vous les enlevez, mais ces emplois jeunes, c'était génial, ils aidaient les enfants à la bibliothèque, donnaient des notions en informatique etc...Voyez, depuis cette histoire moi je suis extrêmement prudent c'est à dire que dès qu'on touche à cette vielle dame de l'éducation nationale qui est extrêmement conservatrice, effectivement, c'est compréhensible parce que d'une certaine manière notre métier c'est de conserver, le métier d'enseignant c'est de conserver et de transmettre cette conservation, transmettre la tradition. Dès qu'on touche à notre organisation, et on y touche peut être un peu trop souvent et sans concertation, ce qui est un vrai problème, mais tout de même on a des postures extrêmement défensives, extrêmement soupçonneuses et ça pose un tas de problèmes.

# ANNEXE 20

## Nombre d'entretiens réalisés

**Entretiens menés par acteur**

| Acteurs/ Collèges | Pi | No | St G | Li | La Co | H | V | Ce | GSV | St A | Na | P | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **CE** | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| **PA** | | 1 | | 1 | | | 1 | | | 1 | | | |
| **CPE** | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| **Profs** | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 1 | |
| **ASSED** | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 2 | 1 | | | |
| **élèves** | 1 | 5 | | 7 | | | | 2 | 7 | 3 | 1 | | |
| **Total** | **8** | **12** | **6** | **14** | **7** | **6** | **8** | **9** | **15** | **9** | **6** | **2** | **102** |

| Syndicats | Entretiens |
|---|---|
| **SNEP** | 1 |
| **FCPE** | 1 |
| **total** | **2** |

| Ministère | Entretiens |
|---|---|
| **Inspecteur VS** | 1 |
| **Doyen et Rédacteur** | 2 |
| **total** | **3** |

| Chercheurs | Entretiens |
|---|---|
| **JL.Derouet** | 1 |
| **R.Normand** | 1 |
| **D.Verba** | 1 |
| **total** | **3** |

| Cas Belge | Entretiens |
|---|---|
| **I.D** | 1 |
| **total** | **1** |

**Total de 111 entretiens en Janvier 2010**

# Catégorie 3

# Analyses complémentaires / Grilles transversales

# ANNEXE 21

## Positionnement des chefs d'établissement à l'annonce de la NVS (chapitre 1 – 1.3)

Ce tableau, relève les extraits pertinents de chaque chef d'établissement à la question « Comment avez-vous appréhendé cette mesure à la lecture du BO ? ». Y figurent également des remarques qui précisent des éléments contextuels particuliers, pertinents à relever pour préciser la pensée et le sens de la citation et du positionnement du « principal de collège », ainsi que l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques des collèges en question.

Ce tableau doit faciliter la compréhension de la posture adoptée par les chefs d'établissement à l'annonce de la réforme par le BO. Dans quel état d'esprit ont-ils reçu le dispositif ?

Grâce à ce tableau, nous proposons d'établir une classification sommaire de 3 types de positionnements à l'égard de la NVS dès sa réception par les principaux de collège

Légende :

| |
|---|
| Avis Favorable à la NVS, chef d'établissement de type « Manager » |
| Pas d'avis exprimé directement, chef d'établissement de type « Loyal » |
| Pas d'avis exprimé directement, réponse détournée de la question, chef d'établissement « Négociateur » |

| Entretiens Collèges | Extraits de citations de « principaux » d'après la question : comment avez-vous appréhendé la NVS à son annonce? | Précisions contextuelles sur le climat général des établissements | Caractéristiques socio-démographiques des établissements |
|---|---|---|---|
| **Collège H**<br>**Isère**<br>**Manager** | « Dans un premier temps, à titre personnel, la NVS ça m'est apparu comme quelque chose qui n'était pas idiot »<br><br>Avis Favorable | Proviseur attentive à l'idée de compromis, concertation et réflexion collective en micro groupe pour la NVS, équipe éducative stable mais peu motivée par la NVS | Collège rural de bonne réputation, sans classification, milieu socio-culturel privilégié (60%), bon niveau général des élèves (50% vont en seconde),<br>91% de réussite au brevet, très faible délinquance, forte implication des parents, communauté éducative plutôt jeune et homogène très peu syndiquée, 50 profs, 669 élèves |
| **Collège Ce**<br>**Banlieue paris**<br>**Manager** | « Ça nous a obligé à réfléchir rapidement donc j'ai fait une proposition à l'équipe »<br><br>Pas d'avis direct | Proviseur à l'écoute mais qui applique des directives de manière autoritaire, sans concertation car son arrivée marque une restructuration nécessaire vis à vis de l'organisation du collège face à une équipe vie scolaire en totale « désuétude ». D'autre part, elle n'est pas d'accord avec la manière d'appliquer la NVS à son arrivée et décide de proposer un nouveau système qui crée des différents avec la micro équipe qui avaient édifié la NVS sous l'ancienne direction | Collège situé dans une ville nouvelle (habitations en situation de relogement, banlieue de paris) qui n'a pas bonne réputation. Collège qui a perdu sa nomination ZEP mais dont la zone reste sensible. milieu socio-culturel plutôt défavorisé (40%), niveau des élèves moyen (50% 2nde, 70% de réussite au brevet, soit faible implication des parents ou au contraire très forte, délinquance existante mais limitée<br>Communauté éducative homogène, 32 profs, jeune, impliquée et dynamique, faiblement syndiquée, 400 élèves |
| **Collège St G**<br>**(Rhône)**<br>**Manager** | « C'est une circulaire qui vient du BO, c'est comme ça que je l'ai su, moi j'ai l'habitude de prendre ce qu'on me propose et de le transformer en quelque chose de positif. Dans l'éducation nationale, il y a plein de textes avec lesquels on peut faire de l'expérimentation donc c'est mon positionnement d'entrée de jeu quand je reçois un texte : qu'est ce qu'on peut en faire? »<br>« C'est un outil de régulation qui peut être intéressant si il est bien géré. Ca dépend de | L'équipe enseignante est dynamique et investie. Le principal est très apprécié et apparaît comme un leader. Il applique les textes et travaille dans la concertation informelle avec son équipe | Collège rural pavillonnaire sans classification de très bonne réputation, milieu privilégié à 80%. Niveau des élèves élevé, 93% au DNB, exigences et présence des familles élevées, 35 profs, équipe jeune, pas syndiquée, bonne cohésion et dynamique, Pas de violences, 369 élèves, moyens élevés et nombreux projets en cours, une classe handicapés |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ce qu'on en fait, de l'impact qu'il a sur les élèves et sur les profs »<br><br>Avis favorable | | |
| **Collège St A**<br><br>**Près de Metz)**<br><br>**Manager en situation de négociateur** | « Ce qui se passe mal, ce qui se sent, ce sont les conflits que la NVS a généré, j'avais préparé un dossier, tout préparé pour que ça se passe au mieux et on est dans cette culture-là du rejet ». »c'est pour ça que j'ai été obligé de dire, de toute façon on est tous fonctionnaires donc on va l'appliquer ». « je trouve qu'elle a été mal présenté et qu'on a tout fait pour que ça devienne une mauvaise idée mais sur le principe, je pense qu'il y a une idée » | L'équipe enseignante est assez âgée du au taux d'attraction de ce collège privilégié et bien représentée syndicalement. Elle est en conflit avec le nouveau principal qui souhaite changer le fonctionnement de la NVS qu'ils avaient édifié. Le principal veut faire évoluer les pratiques enseignantes. L'imposition de sa vision et du changement passe mal auprès des équipes | Collège neuf de très bonne réputation implanté dans une ville huppée, favorisé à 70%, 430 élèves, bon niveau des élèves (61% en 2de générale), 84% au DNB. Nombreux projets en cours très forte implication des parents (représentation 87%), faible cas de délinquance, communauté éducative âgée, féminine. Équipe syndiquée, impliquée mais pas toujours dynamique et motivée, très contestataire. |
| **Collège GSV**<br><br>**Vosges**<br><br>**Manager En situation de négociateur** | « ...NVS, euh, objectif mal défini, euh difficile à appréhender, euh...mauvaise préparation, annonce limite, on a eu une directive, il fallait l'installer, c'est une idée super, calquée sur un quotidien et un fonctionnement qui n'est pas apte à digérer une telle révolution. La plupart du temps, c'est comme ça, c'est que c'est une super idée et on va la rater, c'est raté parce que ça arrive pas comme un besoin ». c'est un beau RDV la NVS, et on l'a bien raté ».<br>« je dis toujours que ce qui vient d'en haut n'est pas toujours mauvais, que ce soit la NVS ou autre chose, c'est fait par des gens intelligents (…) le problème qu'on a c'est de s'approprier, d'utiliser notre autonomie d'établissement pour en faire quelque chose d'intelligent (…) on doit travailler d'abord, inculquer cette démarche d'autonomie (…), ce jour-là, on arrivera à digérer ce qui arrive d'en haut...voilà » | Le principal s'introduit en manager qui veut imposer une autre vision de l'institution et des pratiques enseignantes. Dénonce une gestion des adultes difficile alors que cette zone géographique accueille des enseignants originaires de ce secteur qui doivent se battre contre les difficultés sociales de la zone pour faire vivre leur école | collège implanté dans un village sinistré et défavorisé qui a mauvaise réputation suite à une affaire de disparition d'enfant, zone aux perspectives d'emplois limitées, milieu socio-culturel défavorisé (60%), effectifs de 130 élèves, niveau des élèves assez bon 60% 2nde, 77% de réussite au brevet. Faible proposition d'activités, faible implication des parents dans l'école, délinquance existante, communauté éducative hétérogène de 20 profs, féminine à 80% et de plus en plus jeune inégalement impliquée, syndicalisation existante 25% |
| **Collège V**<br><br>**Proche Lyon**<br><br>**Manager** | « ça m'évoque quelque chose de positif, quelques soient les établissements », « je suis pour l'utilisation de la NVS complètement »<br><br>Avis favorable | La principale est très respectée de ses collègues, très charismatique, elle essaie de se montrer le plus juste possible et de ne jamais desservir ses élèves qui souffrent d'une discrimination sociale importante, elle cherche les compromis avec les enseignants et encourage le travail collectif | Collège implanté dans une ville nouvelle, 80% de logements sociaux, nombreuses familles mono-parentales Zone Sensible Urbaine et REP, collège qui a mauvaise réputation, fort taux de délinquance dans et hors de l'école (11 conseils de disciplines et 800 exclusions par an), milieu socio-culturel défavorisé (60%), niveau des élèves inquiétant et en chute (50% 2nde), 61% de réussite au brevet, faible implication des parents dans l'école, communauté éducative hétérogène, 52 profs, mais très impliquée et dynamique, faible syndicalisation, 480 élèves |
| **Collège No**<br><br>**Banlieue paris**<br><br>**Loyal** | « Ah bah non j'ai pas eu d'appréhensions, vous savez, ça fait 26 ans que je fais ce métier, ça fait partie des choses que j'appréhende plus »<br><br>Pas d'avis direct | Principal qui entretient de bonne relation avec son équipe, travail collaboratif et informel, cherche le compromis. Devoir d'application face aux directives | Collège à bonne réputation, sans classification, milieu privilégié à 70%, bon niveau des élèves, 80% ont le brevet. Attentes des parents pour la seconde G, classe handicapés et nombreux projet en cours, 510 lèves et 40 profs, équipe jeune, peu syndiquée, bonne cohésion. CPE syndiquée qui a un contre-pouvoir important. |
| **Collège Li**<br><br>**Limoges** | « La NVS, présente l'intérêt de nous obliger à réfléchir, c'est une bonne chose dans ce sens».<br>« on a tout de suite voulu dans l'équipe que ce soit pas un fardeau, on a essayé d'en tirer profit (...) on s'est dit, on va donner du sens, il fallait que ça devienne quelque chose de profitable surtout en ZEP »<br><br>Avis favorable | Chef d'établissement depuis 30 ans dans ce collège qui s'implique beaucoup et s'entend bien avec ses collègues | Collège urbain classé ZEP a mauvaise réputation, milieu socio-culturel très défavorisé à plus de 70%, niveau des élèves faible (40% vont en 2de Générale, mais bon taux de réussite au brevet (83%), effets négatifs de la suppression de la carte scolaire par la fuite des bons élèves, risques de ghettoïsation. 400 élèves, Budget élevé pour les projets scolaires, très faible implication des parents, forte implication de l'équipe pédagogique, délinquance élevée, communauté éducative âgée et hétérogène, pas de syndicalisation, 35 profs |
| **Collège Co** | « je ne l'ai pas appréhendé »<br>« La NVS (...) ça a été une décision qui a été prise sans notre avis et rapidement étant | Les difficultés sociales de l'établissement invite la principale du collège à négocier et discuter | Collège ZEP à la réputation sensible, situé dans une banlieue très difficile de Seine saint Denis, milieu socio-culturel très défavorisé à plus de |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Ile de France**<br><br>**Négo** | donné le temps de la réflexion que ça aurait demandé »<br>« j'imagine que pour le ministère elle était vécu comme un levier qui devait permettre aux élèves de réfléchir »<br>« moi tant qu'elle est mise ça me va »<br><br>Pas d'avis direct | avec ses collègues mais s'attache à faire appliquer les textes quelque soit le compromis. Elle affiche cependant rapidement ses convictions personnelles à l'égard de la NVS qu'elle considère comme négative | 70%, niveau moyen mais faible pour certains élèves, 50% en 2nde G et 42% en Lycée professionnel, 83% de réussite au brevet tout de même, 540 élèves, budget pour les activités élevé en raison de la classification, très faible implication des parents, forte implication de l'équipe pédagogique, 35 profs, délinquance forte, communauté éducative jeune et homogène, syndicalisation active d'un CPE mais peu de syndiqués |
| **Collège Pi**<br><br>**banlieue Paris**<br><br>**Loyal** | « Non je n'ai pas eu d'inquiétudes, non puisque de toute façon, moi en tant que chef d'établissement, quand il y a un texte, quel qu'il soit, il faut l'appliquer, je l'applique parce que c'est mon devoir vous comprenez »<br><br>Pas d'avis direct | La principal tient un discours institutionnel tout au long de l'entretien, très réservée sur ses positions | Collège « tranquille » à réputation moyenne, sans classification, milieu modeste à 40% et très favorisé à 20%. Niveau des élèves moyen (50% en 2nde G), 80% de réussite au DNB, attentes d'orientation pour les parents, 349 élèves, 30 profs, équipe jeune, pas syndiquée, bonne cohésion. Peu de problèmes dans ce collège. |
| **Collège Na**<br><br>**Nantes**<br><br>**Nego** | « si vous voulez, j'ai pas voulu imposer ça, ma vision des choses comme ça tout de suite»<br><br>En situation de négociation | Arrivée d'un nouveau principal qui sollicite le dialogue mais respecte les engagements pris par la communauté éducative qui est bien vu par ses collègues, cherche le compromis et détourne l'application des textes en fonction de la situation | Collège urbain classé ZEP sensible et « ambition et réussite » d'un quartier difficile avec 50% de chômage, milieu socio-culturel très défavorisé (80%), 85% des élèves demandent des bourses, 300 élèves, niveau des élèves faible, 34% 2nde, 37% de réussite au brevet, faible implication des parents ou inégale, collège a mauvaise réputation, moyens élevés pour la lutte contre la violence, l'échec, les absences. Communauté éducative qui connait un fort taux de renouvellement, équipe homogène impliquée et dynamique, concertation nécessaire et régulée. |
| **Collège P**<br><br>**manager** | Pas d'interview du chef d'établissement<br><br>Avis favorable | Ce collège privé pratiquait déjà une note de comportement qui ressemblait à la NVS, ce collège se félicite donc de voir son expérimentation indépendante prendre une tournure officielle.<br>ce collège privé est une histoire de famille qui repose sur l'exigence scolaire, le respect de la discipline | collège privé implanté dans un quartier très favorisé de Paris, milieu socio-culturel très aisé (98%), 2% en internat de familles défavorisées. 500 élèves de la maternelle au lycée. Niveau des élèves excellent, 100% de réussite au DNB, orientation en majorité vers le lycée pour aller dans les écoles qui exigent des niveaux élevés. Très forte implication des parents, collège privé à excellente réputation, moyens pour endiguer les violences par un suivi individualisé, délinquance inexistante et maitrisée, absentéisme inexistant. Communauté éducative à un très faible taux de renouvellement, équipe homogène impliquée et dynamique, forte concertation, compromis. |

# ANNEXE 22

## Modalités de répartition des acteurs pour évaluer le comportement des élèves (chapitre 2 – 2.2)

*Tableau comparatif relatif au mode fonctionnel de la NVS décidé par chaque collège en termes de répartition des acteurs participants*

Ce tableau, compare la manière dont, à l'issue du processus d'annonce de la NVS par les chefs d'établissement et des termes de la directive de départ, chaque collège a décidé quels acteurs allaient participer à l'évaluation des élèves. Nous avons également cherché à comprendre quelles raisons ou facteurs président à ce choix de répartition des acteurs en charge d'évaluer. La mise en comparaison de ces différents modèles mettra en évidence les décalages existants entre les recommandations relatives à la directive de départ d'un côté et la traduction et réinterprétation du cadre en fonction des spécificités de chaque collège, révélateur des conditions de sa mise en place de l'autre.
Ainsi, nous avons regroupé dans ce tableau synthétique chaque collège, et pour chacun d'eux, nous avons déterminé :
-le statut de chaque acteur afin de savoir quels services (Direction, Vie scolaire et communauté enseignante) participent à l'évaluation de la NVS
-dans quelle proportion ces services se répartissent l'évaluation, c'est à dire est ce que tous les services ont en charge une partie de la NVS ou est-ce qu'un seul type d'acteur participe?
-la manière dont le choix du modèle de répartition implique ou non une concertation, c'est à dire, est ce que les acteurs communiquent entre eux pour fixer la note de chaque service ou est-ce que chaque service note individuellement la NVS qui repose sur une collaboration spécifiquement comptable et administrative ?

*Tableau comparatif relatif au mode fonctionnel de la NVS décidé par chaque collège en termes de répartition des acteurs participants*

| **Acteurs / spécificités**<br><br>**Collèges** | **Répartition des participants à la NVS**<br><br>**Direction :**<br><br>**Principal et principal adjoint** | **Vie scolaire :**<br><br>**CPE / ASSED** | **Communauté éducative :**<br><br>**Professeurs principaux et non principaux** | **Élèves** | **Parents Autres...** | **Concertation entre acteurs**<br><br>**NVS collective ou individuelle?** | **Particularités**<br><br>**Existence d'un système préalable** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Collège Pi**<br><br>**Application stricte individualisée**<br><br>**concertation limité**<br><br>**stratégies perso** | -Veille à la mise en place déléguée au CPE | -CPE : participe pour évaluer l'assiduité<br>-ASSED : partage les informations mais ne note pas. participation indirecte | -PP : participe pour évaluer le comportement | -Pas de participation | -Pas d'annonce aux parents | -Concertation entre PP et Profs non PP en cas de cas de litige sur un élève uniquement<br>-Fixation de la note en concertation entre CPE et PP<br>-Pas de concertation avec les ASSED<br>-Principal qui refuse la prise en charge de la NVS et ne participe pas | -Carnet utilisé comme outil de recensement des faits |
| **Collège No**<br><br>**Application sans CPE** | -Veille à la mise en place | -CPE syndiqué qui refuse de participer par convictions | -PP : participe à l'intégralité de la NVS<br>-échanges | -Pas de participation | -Annonce aux parents par une | -Concertation limitée entre PP et profs non principaux qui détiennent le monopole de la NVS | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **concertation gal**<br><br>**stratégies perso** | | -ASSED : ne participe pas | informels avec les Profs non principaux sur la NVS | | circulaire | -concertation absente entre PP / vie scolaire et direction<br>-vision partielle de l'élève noté par le PP uniquement dans la classe | |
| **Collège St G**<br><br>**Application stricte et collective**<br><br>**concertation gal**<br><br>**stratégies perso?** | -Veille à la mise en place de la NVS - contrôle et valide les notes et le carnet<br>-fixe la note finale | -CPE et ASSED participent pour fixer une partie de la NVS (assiduité et comportement) | -PP et profs non PP participent à l'évaluation d'une partie de la NVS (comportement et bonus) | -Pas de participation | -Annonce aux parents par une circulaire | -Concertation entre le PP, les non PP, le CPE et le principal. -Vision globale des élèves<br>-participation facultative des Profs non PP | -Carnet utilisé comme outil de recensement des faits |
| **Collège Li**<br><br>**Application stricte collective**<br><br>**concertation gal** | -Le PA harmonise et valide la NVS des élèves | -CPE participe pour une partie de la NVS (Assiduité) | -PP et profs non PP participent à l'évaluation d'une partie de la NVS (comportement et bonus) | -Le PP peut exiger un entretien avec un élève pour un suivi personnalisé de l'attitude<br>-Accès aux critères de la grille par les élèves | -Annonce aux parents par une circulaire avec la grille de critères | -Concertation entre PP et non PP, PP, CPE et PA<br>-Concertation constructive reconnue par les acteurs<br>-Vision globale des élèves | |
| **Collège Co**<br><br>**Application Boycotté**<br><br>**imposée** | -Veille à la mise en place de la NVS boycottée mais ne participe pas | -Pas de participation directe des CPE par convictions (transmission d'un bilan des absences)<br>l'un d'eux est syndiqué | -PP fixent une lettre aux élèves - Participation facultative des profs non PP<br>Pas de critères, remplacement de la note par une lettre choisie par les PP (sauf pour les 3èmes) | -Pas de participation | -Pas d'annonce aux parents | -Pas de véritable concertation entre PP et enseignants qui fixent une lettre selon une vision partielle de l'élève dans la classe (PP unique participant et décisionnaire)<br>-Pas de concertation entre PP / CPE / Direction<br>-Pas de grille de critères, chaque PP fixe la lettre qui lui semble adaptée à l'élève | |
| **Collège H**<br><br>**Application Collective**<br><br>**concertation gal**<br><br>**Stratégies perso** | -Veille à la mise en place de la NVS | -CPE participe pour une partie de la note (assiduité) | -PP et profs non PP participent à l'évaluation d'une partie de la NVS (comportement et bonus) | -Le PP peut exiger un entretien avec un élève pour un suivi personnalisé de l'attitude | -Annonce aux parents par une circulaire et via un logiciel d'accès | -Concertation entre PP et Profs non PP (facultative)<br>-Concertation entre PP et CPE<br>-vision globale de l'élève. - pratiques individuelles et libres de certains acteurs comme l'autoévaluation<br>-Utilisation du logiciel au détriment d'un dialogue parfois (Intermédiaire déshumanisant) | -Outil logiciel qui centralise et assure le partage de tout ce que fait l'élève consultable par l'équipe et les parents en ligne (NVS justifiée) |
| **Collège V**<br><br>**Application innovante**<br><br>**imposée** | -Veille à la mise en place de la NVS (selon son point de vue), déléguée au CPE | -CPE participe pour une partie de la note (assiduité)<br>-les ASSED ne participent pas | -PP et profs non PP participent à l'évaluation d'une partie de la NVS (comportement et bonus) | -Le PP utilise un système d'autoévaluation par les élèves<br>-Définition des critères expliquée aux élèves<br>-comparaison entre l'évaluation du PP et de l'élève pour un ajustement et une justification | -Annonce faite aux parents | -Concertation entre PP et profs non PP<br>-Concertation entre PP et CPE<br>Note fixée par le PP et le CPE<br>-vision globale des élèves<br>Participation des agents du personnel (cantine, ménage) | |
| **Collège Ce** | -Veille à la | -CPE participe | -PP et profs non | -Pas de | -Annonce | -Concertation entre PP et profs | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Application individualisée?**<br><br>**imposé** | mise en place de la NVS (selon son point de vue) | avec ses ASSED pour une majeure partie de la note (assiduité et comportement)<br>-fixent la note finale | PP participent à l'évaluation d'une partie de la NVS (comportement) | participation | faite aux parents | non PP (facultative)<br>-Concertation entre PP et vie scolaire<br>-Particularité du pouvoir d'évaluation octroyé en majorité en vie scolaire et non pas aux enseignants | |
| **Collège GSV**<br><br>**Application détournée**<br><br>**concertation gal** | -Veille à la mise en place de la NVS | -ASSED participent pour une partie de la note (Assiduité)<br>-Pas de CPE dans ce collège<500 effectifs | -PP et non PP participent à l'évaluation d'une majeure partie de la NVS (comportement) | -Pas de participation | -Pas d'annonce aux parents | -Concertation entre PP et profs non PP<br>-Concertation PP et ASSED<br>-Concertation limité par l'adaptation de la NVS sur un permis à point, chacun justifie ses retraits de points sur un cahier donc échanges limités par leur justification | -NVS calquée sur un permis à points qui la dévoie de son sens originel |
| **Collège St A**<br><br>**Application stricte**<br><br>**imposée**<br><br>**stratégies perso** | -Veille à la mise en place de la NVS | -ASSED participent pour une partie de la note et fixent administrativement la Note finale<br>-Pas de CPE dans ce collège < 500 effectifs | -PP et non PP participent à l'évaluation d'une majeure partie de la NVS | -Pas de participation | -Annonce faite aux parents | -Concertation entre PP et profs non PP<br>-Pas de concertation entre PP et ASSED (collaboration comptable et administrative)<br>-Rupture de communication entre la direction et les enseignants pour marquer le refus du nouveau système NVS imposé par le principal | |
| **Collège Na**<br><br>**Application Boycottée**<br><br>**concertation gal** | -Veille à la mise en place de la NVS<br>-Participe et propose une évaluation des élèves en conseil de classe | -CPE syndiquée ne participe pas par convictions | -PP et non PP participent à cette évaluation pour discuter de la proposition du chef d'établissement en conseil de classe | -Pas de participation des élèves qui n'ont même pas connaissance d'une NVS | -Pas d'annonce aux parents | -Concertation entre direction et professeurs pour décider de l'évaluation des élèves en conseil de classe, participation peu animée, facultative pour une évaluation selon deux critères par une échelle de valeurs | |
| **Collège P**<br><br>**Application stricte**<br><br>**pas de concertation** | -Veille à la mise en place de la NVS selon les termes du BO | -CPE participe avec le conseiller pédagogique et le conseiller d'orientation pour discuter de la note (assiduité) | -PP et non PP participent pour une partie de la note (comportement) | -Suivi des élèves individualisé avec le conseiller pédagogique | -Parents informés de la NVS par le conseiller pédagogique | -Concertation entre enseignants PP et non PP, CPE, conseiller pédagogique et d'orientation pour décider collectivement de la NVS | -Système préalable de Note de comportement similaire à la NVS |

# ANNEXE 23

## Comparaison des choix des grilles de critères NVS de chaque collège (chapitre 2 – 2.2)

*Tableau comparatif sur le mode opératoire de la NVS pour chaque collège et la décision relative à l'élaboration de la grille de critères pour chaque collège par rapport au cadre formel de référence*

Nous avons choisi de constituer ce tableau comparatif de la manière suivante :
-figurent d'abord les 3 items suggérés par le texte de loi « l'assiduité et la ponctualité », « les règles collectives » ainsi que « l'engagement citoyen » afin de voir si chaque collège prend en considération ces items de base dans l'évaluation du comportement des élèves.
-pour chaque item ensuite, nous avons tenté de recenser l'ensemble des critères choisis et élaborés par les équipes éducatives pour évaluer les élèves. Il s'agit de rendre compte des différentes modalités d'évaluation et de la manière dont les acteurs ont fixé la répartition des points pour chaque entité.
-nous verrons également si certains collèges ont pris des libertés de pratique particulières relative par exemple à la décision d'outrepasser certains éléments du cadre comme la possibilité d'ajouter un commentaire à la note.
-ce tableau rend également compte des différences de latitudes relatives au barème scientifique.
Cette analyse va nous permettre de répondre aux interrogations suivantes : Comment chaque collège a décidé du mode opératoire de la NVS comparativement aux recommandations du BO? Quels facteurs conduisent certains collèges à ne pas recourir au mode opératoire de référence? De quelle nature sont ces facteurs : sociaux, organisationnels, idéologiques? Quelles valeurs nationales ont ces grilles de critères?
Nous pourrons ainsi saisir comment chaque collège conçoit son propre modèle d'évaluation des attitudes et selon des raisons différentes. Par contre, nous verrons plus tard (Partie 2) quels effets, les décisions relatives au mode de répartition définis par les collèges, ont sur les élèves même si nous commencerons à soulever quelques risques inhérents à une réforme qui repose sur un cadre national alors qu'elle recouvre un sens différent pour chaque établissement et au-delà plus généralement pour chaque acteur.

*Tableau comparatif sur le mode opératoire de la NVS pour chaque collège et la décision relative à l'élaboration de la grille de critères pour chaque collège par rapport au cadre formel de référence*

| Cadre formel BO | Assiduité et Ponctualité (10 pts) | Règles collectives (10 pts) | Engagement citoyen (Bonus) | commentaires | Spécificités du barème / latitude |
|---|---|---|---|---|---|
| Collège Pi | Évaluation par le CP E<br><br>critères :<br>-rangement dans la cours<br>-absences et retards<br><br>Total 6 pts | Évaluation par les enseignants<br><br>critères :<br>-respect des lieux et du matériel 1pt<br>-attitude correcte dans l'enceinte et en classe<br>-respecte ses camarades 4pts<br>-respecte les adultes, politesse 4 pts<br>-l'élève a ses affaires et travaille 4pts -Respect du carnet de liaison 1pt<br><br>Total 14 pts (PP) | Non | non | non |
| Collège No | Évaluation par le CPE | Évaluation par les enseignants | Note maximale de 20 avec 3 points de bonus | Possibilité d'objections | Note de 2,5 pts en 2,5 pts |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | -assiduité 5 pts<br>-ponctualité 5 pts<br><br>Total 10 pts | -travail en classe 5 pts<br>-devoir matériel 5 pts<br><br>Total 10 pts (PP) | supplémentaires | | (0 / 2,5, 5...) |
| Collège ST G | Évaluation par le CPE<br><br>-assiduité et ponctualité 10 pts (demi-journée d'absence non justifiée -1pt, -1,5 pt pour un retard et -¼ de pt pour les oublis de matériel et le travail non fait)<br><br>Total 10 pts avec 2 pts de Bonus | Évaluation par les enseignants<br><br>-observations du carnet -1pts<br>- les heures de retenue -2pts<br>-sanctions lourdes -5pts par sanction<br><br>Total 10 pts (PP) | Note maximale de 20 avec 2 points de bonus supplémentaires (si délégué, membre du FSE ou de l'AS, CESC, tuteurs de l'aide aux devoirs, aide...) par la VS | non | Du ¼ de point à 7 points |
| Collège Li | Évaluation par le CPE<br><br>-ponctualité +2pts<br>-assiduité +2pts<br>-retards systématiques -2pts - absences non justifiées -2pts | Évaluation par les enseignants<br><br>-attitude, respect de l'autre +2 pts - attitude dans les activités +2pts - bonification si constance +2pts - indiscipline envers les autres -2pts - lors d'activités dans le collège -2pts<br>-non-respect des engagements -2pts | -participation à la vie du collège +2 pts (ASSR, AFPS, diplômes) - attitude qui entraine des heures de retenue -2 à -4pts<br>-des exclusions -2 à -4pts | Possibilités de commentaires | La note part de 10 pts<br>-8 critères sont positifs et valent 2 pts<br>-7 sont négatifs et valent 2pts |
| Collège Co | Pas de critères, refus de la note donc système de lettre ABC ou D transformable en note pour les 3ème (5-10-15-20) sans grille de critères | | | non | Système arbitraire dépourvu de critères et de barème |
| Collège H | Évaluation par le CPE<br><br>-absences et retards justifiés le jour et l'élève arrive en cours à l'heure<br>-Implication dans le travail, leçons apprises, attitude en classe favorable<br><br>Total sur 10pts | Évaluation par les enseignants<br><br>-respect physique et moral des personnes (politesse, usage de la parole)<br>-solidarité entre élèves (respect des biens (classe, camarade) et des locaux, respect des consignes de sécurité)<br><br>Total sur 10pts | Note maximale sur 20, bonus sur l'engagement : la responsabilité dans une action choisie et l'initiative sur 2pts | non | |
| Collège V<br><br>Innovation | Évaluation par le CPE<br><br>-assiduité dont absences 2pts - ponctualité dont retards 2pts - travail et implication dans les apprentissages 5pts et<br>-1pt de bonus en cas de bon esprit.<br><br>Total sur 10 pts | Évaluation des enseignants<br><br>-respect du RI<br>-comportement social de l'élève - respect des consignes générales - citoyenneté : pour les 6eme et 5eme sur 8pts et 4eme 3eme sur 7pts | Oui, bonification. Grilles différentes par niveaux pour le thème de l'investissement des élèves<br>-engagement des élèves, participation à la vie de l'établissement : 2 pts en 6eme et 5eme, 3pts en 4emme et 3eme Bonus inclus dans la note maximale de 20 donc sans les bonus, la note maximale est de 17 ou de 18/20 | Note accompagnée d'un commentaire | |
| Collège Ce | Évaluation par le CPE et les ASSED<br><br>-assiduité 6pts (CPE)<br>-comportement en vie scolaire 6pts (ASSED) | Évaluation par les enseignants<br><br>-comportement en classe 6pts | -Note maximale de 18/20 avec possibilité de 2 pts de Bonus | -Pas de commentaires | |
| Collège GSV | Évaluation des ASSED<br><br>-bilan du 1er trimestre :<br>TB, B, Moyen, Insuffisant, très insuffisant<br>-absences -1 pt | Évaluation par les enseignants<br><br>-matériel<br>-comportement<br>-devoir<br>-leçon<br><br>-1 pt par manquement | -3 points de bonus supplémentaires décidés en conseil de classe. | Commentaires, conseils et objectifs :<br>-action à envisager - attention à avoir sur...<br>-échelle de valeur et de progression | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Collège St A | Évaluation ASSED<br><br>-assiduité et ponctualité 5 pts<br>-participent administrativement à la note finale avec le bilan des PP<br>Participation comptable | Évaluation des enseignants<br><br>-comportement | Manque d'informations | Non | |
| Collège Na | 1er trimestre items :<br>-respect du rythme de travail au collège selon une échelle de valeur : toujours, le plus souvent, quelque fois, presque jamais.<br>-respect de soi même avec échelle de valeur :<br>toujours, le plus souvent, quelque fois, presque jamais.<br><br>2nd et 3ème trimestre, sur les même items, nouvelle échelle de valeur :<br>toujours, en progrès, sans évolution<br>positif ou en régression | | non | Les échelles de valeurs prennent en compte la progression des élèves | -conversion de l'échelle de valeur en note pour le 3ème trimestre des élèves de 3ème (DNB) |
| Collège P | Partie notée par le CPE | Partie notée par les enseignants PP et non PP | Partie notée en concertation avec CPE, PP, non PP, conseiller pédagogique et d'orientation | | |

# ANNEXE 24

## Réaction des acteurs de la communauté éducative à l'annonce de la mesure (chapitre 2 – 2.2)

Extraits de citations des réactions par catégorie d'acteurs sur les facteurs de problématisation liés aux effets de la note sur les élèves et ses modalités d'application, évoqués par les différents acteurs de la communauté éducative à l'origine de la réticence des acteurs durant la phase de réflexion de la NVS qui précède sa mise en place

Nous avons donc choisi d'inventorier un panel de citations sous forme de tableau, situé en qui mettent en évidence la nature des critiques fonctionnelles et idéologiques inhérentes à la NVS d'après les propos d'acteurs recueillis sur le terrain pour faciliter la lecture et la représentativité des réactions.

| **Extraits de citations des réactions par catégorie d'acteurs sur les facteurs de problématisation liés aux effets de la note sur les élèves et à leur modalités d'application, évoqués par les différents acteurs de la communauté éducative à l'origine de la réticence des acteurs durant la phase de réflexion de la NVS qui précède sa mise en place** |
|---|
| **Effets négatifs de la NVS** |
| **Efficacité/ utilité :**<br><br>« Les comportements déviants ne seront jamais cadrés par une note, ils vont être améliorés par euh d'abord un rappel à la loi, une punition, un travail avec les parents, avec les profs...Notre boulot, c'est d'essayer d'amener les élèves à prendre conscience des enjeux de la scolarité» (CPE/Na)<br><br>« Je suis persuadée qu'on règle pas les problèmes d'absences ou d'incivilité par une note »<br>« pourquoi y'a-t-il le besoin de quantifier par une note, c'est mon quotidien cette approche la de discipline, de rappel des règles sur le terrain, et jamais une note ne m'est venue à l'esprit, une note c'est réducteur, l'humain ne se note pas quoi » (CPE / St G)<br><br>« Comment je peux noter un élève quand il est mal, quand il a pas son matériel, ce que je peux faire et mon devoir c'est d'essayer de le garder en classe, de ne pas l'abandonner ou le perdre. Je vois pas comment cette note peut arranger les vrais problèmes » (PP HG / Na)<br><br>« je me suis dit que très certainement que c'était fait pour les bons élèves, enfin, j'ai eu une réaction négative parce que comme d'habitude, c'était quelque chose pour canaliser les élèves qui ne posent pas véritablement problème et que ça ne répondrait certainement pas aux réelles difficultés » (Prof de français / St A) |
| **Évaluation du comportement :**<br><br>« Ils (les enseignants) voulaient que les ASSED notent parce qu'ils la trouvent individuelle, ils ne l'assument pas, ils ne veulent pas en être responsables et ils n'envisageaient pas que la notation se fasse avec des acteurs différents » (CE / St A)<br><br>« je trouve ça dommage, on entre dans une situation perverse et c'est totalement personnel mais je milite pour qu'il n n'y ait plus de note, je trouve cette NVS tellement anachronique, on ramène encore quelque chose à une note, bon sang! » (CE / GSV)<br><br>« Le problème c'est que comme les critères sont définis et arrêtés, les profs estiment qu'ils ne peuvent juger des autres dimensions parce que l'élève il n'est pas qu'en cours, il est en permanence, dans le couloir, dans la récré, dans la cantine…donc ils estiment qu'ils n'ont pas toute cette vision de l'élève et que fatalement y'a des élèves qui posent problèmes dans leurs cours en en aucun cas dans le reste de l'enceinte comme l'effet inverse » (CE / P)<br><br>« je pense que je ne suis pas apte à dire que j'évalue le comportement des élèves et dire lui il mérite un 8 u un 4 dans le comportement qu'il a vis à vis des règles dans le collège, je ne me sens pas bien placée pour juger de ça (…) on est pas formé pour ça » (ASSED / St A)<br><br>« bon si une simple note était capable à elle seule d'inculquer autant de valeurs à un enfant, soit elle serait là depuis longtemps, soit c'est qu'ils n'auraient pas besoin de nous ! » (CPE / P)<br><br>« Une note c'est ni plus ni moins un pourcentage donc ça donne une allure scientifique mais là les critères sont flous, y'a un décalage entre l'instrument de mesure et au bout du compte le chiffre qui a l'air rigoureux. Une phrase, c'est mieux. » (Prof de français / ST A)<br><br>« c'est décalé par rapport à ce qu'on nous demande de faire, être plus dans le savoir-faire et dans le savoir être et tout ça bah c'est pas en cohérence avec l'évaluation d'une note, on nous demande de nous éloigner de ses pratiques et on nous demande de mettre une NVS... » (PP de français / GSV)<br><br>« évaluer avec une note un élève ça paraissait quand même super difficile » (PP Musique / P) |

« la note, c'est bien ce qui me gêne, c'est une matérialisation par un chiffre de 1 à 20 du comportement, y'a un paradoxe entre la volonté de valoriser les élèves qui ont un comportement positif, social, méritant avec l'obtention d'une note, ça oblige l'élève à calculer sa façon d'être pour on va dire pour obtenir la bonne note. » (Prof d'Art plastique / St G)

« C'est vrai qu'il y a des critères clairs pour moi comme la ponctualité, c'est du réflex de CPE, ça se quantifie facilement, on enregistre les absences et les retard avec ou sans motifs, c'est facile à mesurer. Pour d'autres personnes ça pouvait être troublant et générer de la confusion parce on leur demande de chiffrer quelque chose qui avant était qualitatif et diffus » (PA / L)

**Chantage et Calculabilité :**

« Un élève qui se présente pour être délégué, il a sa motivation pour le faire mais il n'y a aucune raison qu'il soit récompensé pour le faire alors là non, ça ressemble trop aux valeurs que je ne veux pas défendre, le beurre et l'argent du beurre. Un enfant qui est à l'AS du collège mais ça n'a rien avoir avec ce qu'on doit juger d'un élève dans sa scolarité. » (CE/ Na)

« je trouve ça aberrant de penser une seconde ça de nos enfants et de penser qu'ils sont moutons au point de faire les choses uniquement pour avoir une bonne note, je trouve que ces valeurs-là, défendues par l'éducation nationales sont celles défendues par le commerce mais c'est dérangeant de récompenser ceux qui font des choses normales, c'est bien de le leur dire, de les féliciter et il faut qu'ils apprennent à s'en contenter. Vers quel mode de pensée on les dirige sinon, ils risquent de tomber de haut dans leur travail, où est l'humanité pour laquelle on se bat chaque jour ? » (CE / P)

« L'investissement dans la collectivité est sujet à une carotte » (CPE / Co)

« le rachat me paraît plus intéressant que ce bonus, de fait injuste. Parce que je fais plus je vaux mieux mais celui qui galère et qui fait ce qu'il peut et pour qui c'est déjà un objectif et qui a besoin de plus de temps pour préparer son contrôle de maths, il est tout aussi méritant qu'un autre...qui va passer son aprem à l'UNSS » (Prof de français / St A)

« c'est contraire à l'éthique. C'est presque pervers de dire qu'ils peuvent avoir des points supplémentaires si ils s'inscrivent dans un club…le faire parce qu'il y a une carotte au bout, c'est pas terrible » (PP SVT / P)

**Subjectivité :**

« j'ai soulevé une question et demandé à partir de quand on commence plus à être assidue? Parce que à partir de quand les absences d'un élève commencent à mettre sa scolarité en péril » (CE / St A)

« Chaque cas d'élève est unique, pour chaque type d'élève y'a une méthode, y'a pas qu'une méthode pour aider un enfant, y'a rien d'universel sinon ça se saurait et à partir de la y'a finalement rien de pire qu'une note justement pour cet aspect de normalement c'est censé être éclairant pour tout le monde donc y'a plus de recherche d'explications, y'a plus qu'une note, c'est un appauvrissement en soit du métier, qui peut bien penser qu'une simple une note peut éradiquer la violence à l'école » (CPE / P)

« comment juger de l'état d'esprit de l'élève??? c'est un peu ça quand même. C'était pas clair parce qu'une note même si c'est clair, mais travailler sur l'état d'esprit, l'implication, ce sont des termes qui eux ne sont pas clairs parce qu'on peut mettre plein de choses en dessous. » (CPE / H)

« c'est une façon de pénaliser les élèves qui ne s'intéressent qu'à leur scolarité, peut-on encore une fois sanctionner un élève de ne se consacrer qu'à cela ? » (…) « Comment on peut noter les absences? Même un élève qui sèche, En quoi le noter va le faire revenir à l'école, c'est plus profond que cela, c'est complètement hypocrite » (CPE / Co)

« pour moi ça évoque quelque chose d'assez subjectif puisque quand on essaie d'établir une classification des critères, c'est difficile parce que plus on essaie de discuter et de se concerter, plus on s'éloigne de la note et on aboutit sur quelque chose qui n'est pas selon moi le reflet de l'élève ou qui s'en éloigne en tout cas » (PP de français / GSV)

« Noter un comportement, je trouve ça dur, l'attitude d'un élève parce qu'inconsciemment on n'a pas le même système, la même manière de procéder entre enseignants, on est pas attentif aux mêmes choses, y'en a qui contrôlent plus que d'autres. Et puis moi je remarque surtout que je n'ai pas la même tolérance pour les élèves. » (PP HG / P)

« C'est dur de noter un comportement, on est obligé de se mettre dans la tête de chacun (…) fin comment évaluer le poids des choses, les progrès peuvent-ils vraiment être pris en compte dans la globalité » (TZR prof SVT / Ce)

« un sentiment qu'elle ne correspond pas toujours à l'image des élèves dans la mesure où selon les équipes éducatives, selon les classes, selon les élèves, tout le monde ne voit pas les mêmes choses, ne considère pas certaines actions comme graves...voyez, tout ça c'est quand même très aléatoire, d'une classe à l'autre on rencontre des injustices entre les élèves. « (CPE / L)

**Injuste :**

« On a tout de suite pensé qu'elle produisait l'effet pervers, c'est à dire que ceux qui sont en difficulté obtiennent une note faible et donc ça leur fait une note médiocre de plus. » (CE / No)

« Un élève qui a ses deux parents qui vont bien qui ont fait des études supérieur aura un comportement d'élève qui correspondra à celui qu'on attend, il va se conformer au moule et y'aura pas de soucis pour sa NVS ici tout nos élèves ont des soucis familiaux, sociaux, financier donc je trouve ça complètement indécent pour ce profil d'élève » (CPE / Na)

« c'est un concept auquel j'ai pas adhéré et qui même m'a gêné dès le départ notamment parce que je savais très bien que les élèves qui sont en grandes difficultés au départ sont souvent ceux aussi qui ont des soucis de comportement » (PP Musique / P)

« je me suis aussi dit aussi que ça peut pénaliser les gamins qui ont des problèmes d'assiduité et de travail qui ne dépendent pas toujours d'eux. » (PP musique / No)

**Double peine :**

« ce qui nous dérange avec la philosophie de la NVS, c'est un petit peu la double peine parce qu'un élève qui fait une ânerie dans le trimestre il est puni ou sanctionné en fonction de sa faute donc on peut considérer qu'il a compris, et purgé sa peine entre guillemet, ça lui a permis de réfléchir pour qu'il ne recommence pas et en fin de trimestre, on nous demande, parce que c'est ça, de ressortir tout le passif entre guillemet de l'élève et en fonction de ça on va de nouveau sanctionner et en sachant que ça ne peut que générer de l'injustice parce que le gamin ne sait pas pourquoi il paie deux fois ses erreurs et c'est pas normal. » (CPE / Co)

« la vie dans la classe ils sont déjà sanctionnés, y'a des mots dans le carnet, on les réprimande à l'oral, y'a des heures de colle...et là je trouve que ça fait un peu double punition. Ils sont déjà sanctionnés pour ce qui se passe dans la classe et dans le collège puisqu'au bout de trois retards, ils ont une heure de retenue donc c'est leur mettre la carotte devant le nez en disant si t'es pas gentil, voilà ce qui t'attends » (Prof espagnol / Co)

**Modalités d'application**

**Travail administratif :**

« Euh la manière dont on l'a perçu au départ, c'est une tâche supplémentaire à gérer avec le quotidien qui est déjà chargé, donc c'est du travail en plus au départ » (CPE / V)

« ça m'est apparu comme une source d'ennui ! Comme du travail supplémentaire » (PP français / P)

**Localisme :**

« Pour moi toutes les formes d'autonomie laissées telles qu'elles s'annoncent actuellement ne sont pas synonymes de liberté, ce qui est national doit édicter les mêmes règles partout. Donc cette prétendue autonomie est faite exprès parce qu'il est impossible d'établir une grille nationale, on le voit bien, c'est une façon de gérer cette crise » (Prof de français / St A)

« c'était très difficile à mettre en place et cette gestion locale me paraît pas juste, ça aurait été plus logique qu'ils nous fournissent une grille toute faite parce que ça aurait pas autant suscité le débat si on avait pas eu à la construire » (PP anglais / V)

« y'a pas de critères, y'a trois thèmes mais rien n'est défini, on aurait eu une grille commune avec la liberté de chaque individu de faire des ajustements en fonction de l'environnement des collèges, déjà, la valeur aurait peut-être été un peu plus significative nationalement mais là, non. Mais voilà, c'était la dérive évidente » (PP de français / V)

**Critérisation :**

« Alors, il faut évidemment éviter (…) de développer ce qu'on appelle une constante macabre euh...c'est à dire tirer vers le bas, le nivellement par la bas. Alors que dans d'autres collèges ils vont nécessairement tendre vers des chiffres élevés parce qu'ils ne sont pas confrontés à des problèmes sociaux comme les nôtres qui touchent tous les élèves, il faut renouveler une forme de sécurisation, parce que sinon on va mettre moins à ceux qui ont déjà moins. La question c'est la valeur de la note parce que le chiffre en lui-même n'est pas contestable, il parle un peu. Mais en revanche, la manière dont on critérie ce chiffre est sujet à une analyse plus poussée ». (PP HG / Na)

# ANNEXE 25

## Théorie de l'innovation : Etapes de la traduction / Controverses / Compromis (chapitre 3)

Collège St G

***Typologie de collège stable qui respecte les principes fondateurs du cadre formel de la NVS***
***Traduction collective de la réforme par le chef d'établissement (leader)***

Analyse croisée : figures de construit, valeurs défendues et système de représentation, pratiques, résultat du construit social

### Chef d'établissement

| | Collège StG | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| Chef d'établ. | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Objectif du chef d'établissement : Obligation institutionnelle d'appliquer les textes officiels<br>Assurer les conditions scolaires favorables à la réussite des élèves et l'exercice des enseignants.<br><br>Conception managériale de la NVS : bureaucratique, participative, éducative et civique<br>Selon lui, elle peut responsabiliser les enseignants sur l'éducation, uniformiser les pratiques<br>Conception positive des réformes à appliquer<br><br>NVS peut valoriser la participation des élèves aux activités de l'établissement | Application stricte dynamique de la NVS, dans l'action<br><br>Assure les conditions d'échanges et la coopération<br><br>Volonté d'organiser les conditions de mise en place et de définir des rôles<br>Attentif à ce que la procédure NVS soit justifiable et non arbitraire<br><br>Il saisit les notes finales pour vérifier l'application de la NVS par les PP et leur justification | Réseau stable, débat collectif guidé par le chef d'établissement,<br><br>Conception managériale participative et humaine vis à vis des équipes éducatives<br><br>Attaché aux valeurs communautaires en cohérence avec sa figure de leader, traducteur<br><br>Vision managériale efficace qui forme un consensus avec sa vision des relations humaines civiques et participative, ses valeurs éthiques<br><br>Consensus avec la vision managériale de l'institution ministérielle sur la ré-appropriation de la dimension éducative par les enseignants |
| | Citations organisation | « C'est un outil de régulation de la mission confiée aux PP au sens ou finalement l'aspect positif de la NVS, c'est qu'elle oblige les PP à mettre le nez dans le carnet au moins une fois par trimestre et de se pencher sur les critères comme les oublis de matériel, le travail non fait... »<br><br>«J'ai l'habitude de prendre ce qu'on me propose et de le transformer en quelque chose de positif »<br><br>«Je suis fonctionnaire donc je fonctionne et je vérifie que la NVS soit mise en place et qu'elle ait du sens surtout et je contrôle son équité »<br><br>« J'attache beaucoup d'importance à la qualité de l'ambiance et des relations entre les gens, je veux que tout le monde se sente en sécurité, vienne avec plaisir parce que ce collège est privilégié, c'est évident » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Conception idéologique du rôle de l'école et de la NVS :<br>Défense de valeurs civiques fortes, attaché à l'apprentissage du rôle de citoyen (SCCC), souci de justice sociale vis à vis des élèves<br><br>L'évaluation doit être utilisée intelligemment<br><br>Importance de transmettre aux élèves la prise en compte du comportement dans la scolarité<br><br>Ambivalence des apports de la NVS : | Nombreuses expérimentations menées dans le collège en terme civique (stage de 4eme, entretiens individuels, classe handicapée, délégués sous forme de présidentielle...)<br><br>NVS ne compte pas dans la MG pour éviter la calculabilité et rendre compte du réel niveau des élèves | Approche idéologique de sa conception de la mission de l'école complémentaire à son approche philosophique des réformes : donner du sens aux directives, transmettre des valeurs<br><br>Confrontation avec les intentions, les orientations et les choix politiques de l'institution ministérielle qui suscitent des inquiétudes sur l'avenir de l'école<br><br>Controverse sur les apports de la NVS: inefficace sur les cas difficiles |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | augmente sensiblement les moyennes<br>valorise et alerte sur les élèves | | gonfle les MG et fausse le niveau<br>valorise et alerte |
| | Citations idéologiques | « Si la NVS montre que le comportement peut avoir une influence sur la moyenne, c'est important mais chez nous, on cache les MG en conseil de classe on n'inclue pas la NVS dans la MG »<br><br>« c'est dur ici d'accepter la différence, du noir, du maghrébin et du bon élève oui, c'est notre soucis, c'est notre gros défis ici »<br><br>« C'est pire de boycotter la NVS ou noter à la tête du client, refuser c'est une chose mais si ça dessert l'élève c'est pas la peine, il ne faut pas la mettre, c'est une position responsable »<br><br>« Quelle est la volonté politique actuelle? De la NVS et des réformes en général? Je me le demande et je ne comprends pas. Je pense qu'il y a des élèves qui ont le brevet grâce à la NVS donc c'est peut-être pour augmenter sensiblement le niveau scolaire des élèves sur un indicateur comme celui d'un examen national. Et puis le ministère doit impliquer la communauté éducative dans ses réformes si elle souhaite que les profs y adhèrent aussi... » | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sa conception de sa mission :<br>Assure le suivi des élèves (sa responsabilité), valorise leur participation<br>Attentif au souci d'égalité et d'équité vis à vis des élèves<br>défenseur des pratiques pédagogiques<br><br>NVS : contribue à l'auto-responsabilité des élèves, l'apprentissage du respect et favorise l'autonomie mais pas à elle seule | La NVS ne compte pas dans la MG<br>volonté de débattre sur les élèves en conseil de classe et non sur leurs notes uniquement<br><br>Sanction immédiate et dialogue avec les parents | Controverse sur la volonté ministérielle d'évaluer les comportements par une note<br>à l'encontre de sa conception de l'accompagnement et du suivi des élèves<br>La note est réductrice par rapport à sa vision de l'apprentissage |
| | Citations éducatives | « L'évolution pour nous, c'est d'aller vers un rôle d'animateur pédagogique c'est aussi un rôle de facilitateur des initiatives des enseignants. Je dis toujours oui, ensuite non mais oui d'abord et ici les enseignants ont une vraie liberté d'initiative et y'a beaucoup de choses qui se font! »<br><br>« La NVS est un des multiples éléments qui peut aller vers l'objectif d'auto responsabilité des élèves mais c'est pas suffisant, c'est même à la marge, c'est plus profond ce travail-là, c'est le respect qu'on essaie d'enseigner, le travail sur la tolérance, l'acceptation de l'autre, le statut du délégué qu'on essaie de faire vivre de manière forte comme des mini présidentielles avec une formation des délégués et une demande des adultes de respecter les délégués dans leur statut, c'est le plus difficile à faire. Ce sont ces actions qui vont vers la recherche de l'autonomie et de la responsabilité, c'est un projet d'établissement qui vise à produire un climat de sécurité et en cela la NVS est en marge c'est évident. »<br><br>« Moi je dis souvent aux élèves, si je te punis, je t'aide, ils doivent le voir comme ça. » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Autonomie et possibilité du chef d'établissement d'instaurer sa propre politique d'établissement en cohérence avec la vision qu'il a de sa mission, ses valeurs et convictions personnelles

-Pratiques du chef d'établissement de type leader en adéquation avec sa vision managériale qui cherche l'efficacité mais aussi avec ses valeurs civiques et participatives qui accordent une importance à la gestion des relations humaines (valeurs communautaire)

Vision bureaucratique et procédurale en arrière-plan vis à vis du statut de fonctionnaire, du respect de l'application des textes et de l'objectivité de l'évaluation qui passe par le respect des prescriptions

-Harmonie entre sa réappropriation locale de la NVS et sa vision de l'institution

-NVS : peut responsabiliser les enseignants sur l'éducation, alerte et valorise les élèves

Sur la NVS:

Valorise et alerte les élèves

**Quels éléments s'affrontent**

Sur la politique ministérielle :

-Confrontation avec les intentions, les orientations et les choix politiques de l'institution ministérielle qui suscitent des inquiétudes quant à l'avenir de l'école

-Confrontation sur la volonté ministérielle d'évaluer le comportement des élèves par une note

À l'encontre de sa conception de l'accompagnement éducatif des élèves

La note est réductrice par rapport à sa vision de l'apprentissage

Sur la NVS :

Controverse sur les apports de la NVS: inefficace sur les cas difficiles
Gonfle les MG et fausse le niveau général des élèves

**Étapes**
**-Éléments en faveur de la traduction entre recteur et chef d'établissement :**
-Intérêt personnel du chef d'établissement vis à vis de l'idée révolutionnaire du SCCC en termes d'approche éducative, pour pointer ce que les élèves savent (approche formative des apprentissages). Intérêt en adéquation avec sa conception civique et son approche éducative et pédagogique des élèves. Pas de retraduction en ce sens des apports de la NVS.
-Le chef d'établissement perçoit la NVS comme un outil de valorisation du comportement des élèves au départ même si sa réappropriation en situation est différente une fois la NVS mise en place
-NVS réinterprétée comme un outil de valorisation an adéquation avec la mise en valeur des nombreuses activités et initiatives que prend le chef d'établissement dans ce collège. Ces initiatives contribuent selon lui de manière plus approfondie à favoriser l'apprentissage des actions citoyennes, à valoriser l'engagement des élèves sans pourtant qu'ils ne soient notés. De ce point de vue, la NVS met en valeur sa politique d'établissement en accord avec ses convictions personnelles et son obligation d'application des textes. Ses initiatives locales sont porteuses de valeurs. Nous supposons que cette représentation est directement issue de la traduction faite par le recteur sur la valorisation du civisme et de la citoyenneté des élèves.

**1) Analyse du contexte/problématisation-traducteur**
**-Réseau (conditions internes et externes) : attention le réseau n'est pas constitué au départ car l'idée de NVS n'est pas portée**
-stabilité de l'environnement dans cet établissement : chef d'établissement présent depuis 10 ans. Le public scolaire est calme et privilégié et les parents s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants. -Le chef d'établissement fait figure de leader : il assure les conditions d'un travail coopératif et participatif qui forment un consensus avec les équipes éducatives grâce à une politique managériale efficace, respectueuse des textes et de la relation entre les acteurs. Il développe de nombreuses activités, sollicite la prise d'initiatives de la part des acteurs et met en place des dispositifs et des moyens pour favoriser l'apprentissage des valeurs civiques à travers des pratiques pédagogiques. Il encourage les décisions collectives pour définir les rôles et les dispositifs en s'impliquant lui-même dans la NVS. Pour la NVS, il a sollicité une réflexion et la construction collective des modalités d'évaluation. Les interrelations sont construits et stabilisées, les acteurs adhèrent à l'organisation et la politique managériale et civique du collège et appliquent la NVS avec rigueur. Le chef d'établissement veille à la mise en place des conditions organisationnelles de réussite des élèves, veille aussi au bienêtre de ses équipes et assure la coordination entre les services. Il assume sa part de responsabilités dans la NVS et veille à une répartition des rôles équitable pour la NVS.
Cet ensemble assure un consensus relatif avec le corps éducatif. Dès le départ, les conditions contextuelles ici présentées facilitent le débat et la mise en place collective de la NVS.

**-Traduction :**
La conception du chef d'établissement à l'annonce de la NVS est positive sur le plan civique et éducatif. Elle représente pour lui un outil au service de la valorisation des élèves qui participe de la transmission de valeurs civiques en adéquation avec sa vision du rôle de l'institution scolaire. Au départ, la NVS est porteuse de sens pour lui.
De son point de vue, il perçoit également la NVS comme un outil permettant aux enseignants de se réapproprier la dimension éducative et disciplinaire qu'ils ont tendance à reléguer en vie scolaire (VS). Cette représentation fait écho au discours des inspecteurs que nous avions interrogé. Cette représentation s'accorde avec sa conception managériale en termes d'efficacité et de fonctionnement

des équipes face à la gestion de l'éducation des élèves.

Sur le plan pratique, face à la manière dont les acteurs l'appréhendent, la traduction relative à la valorisation de la NVS sur les élèves ne mobilise pas les acteurs. Cet énoncé ne leur paraît pas intelligible. De fait, le chef d'établissement transforme cette conception et tente de faire valoir l'utilisation de la NVS d'un point de vue organisationnel et gestionnaire.
Ce choix est révélateur de sa conception managériale et de sa recherche de l'efficacité. Si la NVS n'est pas porteuse de sens, elle peut néanmoins être au service d'une certaine harmonisation des pratiques enseignantes et représenter un outil administratif pertinent.
Très attaché au respect de la procédure, cette réappropriation organisationnelle et gestionnaire de la NVS (régulation, uniformisation des pratiques, systématisation...) est intelligible par les équipes éducatives VS et enseignantes sur lequel un accord entre application et procédure peut reposer. Cette assimilation de la NVS à une procédure administrative permet en outre d'assurer une forme de justice et d'objectivité vis à vis des élèves. Cette traduction légitime son rôle de superviseur et de garant de la justification des notes par les PP.
Cette traduction managériale de la NVS comme outil d'aide à la gestion disciplinaire permet au chef d'établissement de faire participer avec une certaine rigueur chacune des entités autour de la NVS (VS et enseignants) même si elles se montrent passives et résignées à défaut d'avoir pu les faire adhérer à une conception plus idéologique de la mesure.
Le chef d'établissement apparaît comme le traducteur légitime et respecté auprès de la communauté éducative qui assure les conditions de mise en place de la NVS collectivement.

**2) PPO/porte-parole/investissement de forme/intermédiaires**
**-controverse problématisation du chef d'établissement :**
**Quel compromis pour appliquer une mesure qui suscite un faible engouement? Traduction managériale**
Pour le chef d'établissement, le rôle de l'institution scolaire et le sens de sa mission consiste à socialiser les élèves à travers un rapport direct sous forme d'activités, d'initiatives, favorable à l'apprentissage de valeurs et de la citoyenneté. La NVS ne peut revêtir selon lui de telles ambitions en ce sens qu'elle peut conduire à des dérives comportementales de calcul stratégique des élèves sur le plan de l'évaluation.
La NVS peut en revanche servir à normaliser les comportements des enseignants en les responsabilisant vis à vis de la dimension éducative.
Ainsi, c'à quoi la NVS est censée servir dans le discours institutionnel en termes de valorisation s'avère utile plutôt pour les enseignants en faveur de l'efficacité managériale.
La controverse principale porte donc sur la tension entre ce que la NVS est censée apporter en situation et la réalité de ses effets sur les élèves. D'où la nécessité d'une réappropriation managériale qui est plus évocatrice de son point de vue. Tension entre Valorisation et Evaluation.
La promotion de valorisation de la NVS sur les élèves n'a pas réellement lieu en situation, elle est limitée tout du moins à une valorisation des bons éléments. Dans la réalité, la NVS n'a aucun intérêt sur les élèves qui ont des difficultés de comportements, elle ne peut pas non plus traiter la question des violences d'où sa réinterprétation dans un objectif managérial.
**-Entre définition :**
L'environnement de cet établissement une fois la NVS mise en vigueur est à peu près stable mais la NVS ne suscite pas de degré de cohésion suffisant. Pas de force d'entrainement.

**-Porte-parole**
Le chef d'établissement apparaît comme un porte-parole du recteur étant donné sa réappropriation de la NVS au départ. Cette traduction est différente de son utilisation de la NVS et de la manière dont elle a été réappropriée par la communauté éducative. Pas de diffusion de la NVS comme moyen de valorisation des élèves auprès d'équipes. Pas de prise coordonnée de la parole puisque la NVS fait plutôt l'objet d'une individualisation de l'évaluation par les différentes entités.
**-Investissement de forme**
Le chef d'établissement est attentif à ce que la NVS soit juste, étant donné qu'elle est réduite à un procédé comptable en fonction de l'utilisation qu'en font les acteurs CPE et PP.

**3) Enrôlement et mobilisation**
**-enrôlement**
Le chef d'établissement n'a pas réussi à enrôler son équipe sur l'intérêt idéologique et éducatif de la NVS, en faveur d'une mise en valeur du comportement des élèves. En revanche, il a réussi à enrôler son équipe autour d'une conception utilitariste et administrative de la NVS comme un simple outil de gestion de la discipline. Sur le plan de la mise en place, il a favorisé les conditions de consensus avec son équipe en respectant ses principes et références propres et en privilégiant les relations humaines entre les acteurs. Cette conception a permis à la communauté éducative d'appliquer la réforme avec rigueur malgré le manque de convictions partagée autour de la mesure.
Même si les acteurs ont un rôle à jouer dans la NVS ils se montrent plutôt passifs.
**-PPO**
Le chef d'établissement a établi la cohésion entre des services hétérogènes et a aidé à la reconfiguration des rôles dans le cadre de la NVS au service des élèves. En revanche, on ne peut pas parler de mobilisation des acteurs, ils participent par respect vis à vis de l'implication et de la loyauté du chef d'établissement et de sa conception de la gestion managériale et civique de l'institution scolaire. En revanche, l'application stricte ainsi que le respect des conditions de la NVS par les équipes éducatives est à dissocier de leur engagement. Les rôles sont affectés mais les agents restent passifs en termes de valeurs et agissent plutôt individuellement même si des échanges ont lieu, dans le fond ils se limitent à la gestion d'une note. Leur intérêt éducatif, leur accompagnement et le suivi ont lieu indépendamment de la NVS. Ces pratiques participent de l'illusion d'un fort engagement dans la NVS. La NVS est gérée comme une note au détriment de ses effets sur les élèves. En revanche, leurs pratiques quotidiennes et leurs agissements privilégient un accompagnement éducatif approfondi.
Personne ne se sent véritablement appartenir au réseau construit autour de la NVS. Par contre, un réseau autour de la gestion de la dimension éducative dans ce collège a bien lieu indépendamment de la NVS, au travers de la politique de l'établissement.

**4) rallongement et réversibilité / vigilance**
Les réajustements préconisés et effectués par le chef d'établissement au fil des ans visent à minimiser les risques d'injustices ou effets pervers liés à la notation (la NVS ne compte plus dans la MG), l'objectif consiste à recentrer les échanges autour de l'élève comme avant la NVS. En outre, les dispositifs administratifs visent à minimiser son impact. Ces dispositifs permettent de limiter les échanges au profit d'un bilan administratif objectif qui recense tous les actes et que l'on peut faire passer entre les collègues. Le chef d'établissement ne souhaite pas consacrer de temps à la NVS au détriment du suivi des élèves.

## CPE

| | Collège StG | Objectif de l'acteur (statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CPE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Objectif de la CPE : Accompagner et suivre les élèves dans leur scolarité, développer des pratiques pédagogiques<br><br>NVS :<br>Volonté qu'elle soit partagée équitablement entre VS et enseignants, souci de partialité<br><br>Gestion de la NVS trop administrative, va à l'encontre d'une démarche privilégiant la connaissance des élèves, un suivi approfondi et au détriment de sa présence en tant que CPE sur le terrain<br>NVS dénature son métier<br><br>NVS limitée au constat chiffré à l'encontre de l'intérêt du dialogue<br><br>La NVS contribue à harmoniser les pratiques des enseignants | Application stricte sans convictions de la NVS<br><br>Création d'une commission spéciale en faveur du débat, concertation collective pour construire la NVS<br><br>Procédure : Fixe la partie assiduité et bonus à l'aide du bilan des absences et retards (logiciel) et de l'inscription des élèves aux activités de l'établissement. donne toutes les informations administratives nécessaires aux PP pour fixer la note le plus justement possible.<br>Assure les conditions de partialité de la NVS<br>procédure administrative de recensement qui évite la concertation sur la NVS<br><br>CPE chargée d'expliciter la NVS aux parents<br><br>Son respect rigoureux de la procédure compense les dérives liées à la note<br><br>Refus d'entrer la NVS sur le bulletin, à la charge du chef d'établissement | Consensus avec la vision managériale de la NVS du chef d'établissement (responsabilité partagée)<br>consensus avec les effets de cette vision managériale sur les pratiques enseignantes<br>Consensus avec la décision managériale de la NVS du chef d'établissement sur la répartition des rôles. Consensus avec la ré-interprétation locale de la NVS<br><br>Confrontation avec l'imposition de la NVS par l'institution ministérielle et de l'impact de cette décision « administrative » sur la nature de son métier qui « s'appauvrit »<br>conception pédagogique et de suivi des élèves incompatible avec des tâches administratives et la polyvalence actuelle exigée des CPE<br><br>Frustration vis à vis de l'incapacité des acteurs à créer des pratiques innovantes qui donnent du sens à la NVS face à l'urgence de la mise en place de la réforme |
| | Citations oragnisation | « Ce qui est très positif aujourd'hui, c'est que ça a permis une harmonisation au niveau des pratiques enseignantes, ils décomptent, c'est un suivi plus rapproché des carnets par les profs ce qu'ils ne faisaient pas avant, y'a un effet de systématisation et d'harmonisation des pratiques et de la sanction qui pour moi est très bien »<br><br>« On a pas développé l'autoévaluation, l'implication des élèves dans la note, c'est pas gérable, quand on nous demande de mettre des choses en place la veille pour le lendemain, c'est compliqué » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Vision de la NVS :<br>Souci de justesse, d'objectivité vis à vis de la NVS en faveur des élèves<br><br>NVS inadaptée pour solutionner les incivilités<br>elle symbolise l'indifférence<br><br>La NVS encourage les pratiques stratégiques de calculabilité de la part des élèves<br>donc adéquation avec la décision de la direction de ne pas comptabiliser la NVS dans la MG<br><br>La NVS peut compenser les faiblesses scolaires des élèves<br><br>Conception du métier :<br>Contradiction entre sa vision du métier (multiple) située entre discipline, prévention, écoute, suivi des élèves, activités pédagogiques, coordination avec les enseignants et la vision répressive que les élèves ont de la CPE (identité bouleversée) | Assure la partie comptable et administrative de la NVS<br><br>Priorité de sa mission axée sur la prévention, les initiatives locales, les partenaires extérieures...<br><br>Réajustements de la NVS discutés avec les volontaires<br><br>Volonté d'établir un système commun de sanctions pour une NVS juste<br><br>Éprouve des difficultés à mettre en place des dispositifs pédagogiques à cause de l'accroissement des tâches administratives.<br>Délègue l'intérêt pédagogique au principal adjoint à regret<br><br>Respect de l'obligation légale | Consensus de la CPE avec les valeurs civiques et éducatives portées par le chef d'établissement dans sa manière de gérer le collège. Socle de valeurs à transmettre, culture partagée<br><br>Consensus entre sa vision des apports limités de la NVS et les choix défendus par le chef d'établissement qui minimise l'impact de cette évaluation sur les élèves<br><br>CPE en conflit avec un enseignant en termes de non-respect des pratiques décidées en interne sur la NVS<br><br>CPE déstabilisée sur le plan identitaire quant aux évolutions du métier administratif dans les faits et pédagogique dans le discours de l'institution ministérielle<br>métier répressif dans la réalité perçu par les élèves<br>métier dans la réalité administratif mais pas pédagogique (écart discours/réalité)<br><br>manque de personnel, manque de formation des ASSED<br><br>Confrontation entre ce que la NVS en tant que note, prétend résoudre en terme d'incivilités telle que le défendent ses concepteurs et sa perception du métier de CPE pour gérer la dimension éducative basée sur le relationnel |
| | Citations idéologiques | « L'innovation, je la retrouve à travers les IDD par exemple, mais la NVS n'apporte pas quelque chose de positif, sauf peut-être dans la pratique mais l'effet est limité. »<br>« Je suis persuadée qu'on règle pas les problèmes d'absences ou d'incivilités par une note bien qu'on soit pas dans un collège difficile. C'est plus par obligation vis à vis de la loi. » | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | « On réalise beaucoup de projets en interne sur la tolérance, sur l'acceptation de l'autre, c'est notre soucis, éviter les moqueries, le rejet »<br><br>« Je crois plus en notre travail de fond régulier relationnel qu'à une note c'est clair »<br>« Toutes les actions qu'on mène ont une incidence sur les gamins et c'est concret, c'est des actions, ça crée un climat de confiance et réduit le climat de violence » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie... ) | La NVS correspond à une réalité vis à vis du comportement de l'élève<br>Elle récompense ceux qui ne sont pas bons scolairement mais qui adoptent une bonne attitude<br><br>La NVS ne s'inscrit pas dans une démarche éducative<br><br>Conception du métier :<br>Volonté de développer des activités pédagogiques, approfondir le relationnel avec les élèves et les enseignants, transmettre des valeurs civiques, créer un climat de confiance et de tolérance | Prend des initiatives en faveur des élèves, sollicite leur engagement par des gratifications, foyer, club, tutorat pour susciter l'entraide et solidarité<br><br>Privilégie le dialogue avec les élèves et les familles<br><br>Disponibilité et mise en place d'un RDV bimensuel de 30 min avec chaque PP pour parler des cas d'élèves, de la classe, des problèmes | Confrontation entre l'absence de valeurs éducatives portées par la NVS et les dispositifs qu'elle met en place compte tenu de son rôle d'intermédiaire (entre enseignants, élèves, parents, partenaires) axé sur la pédagogie, l'échange, la confiance qui participent de la régulation des comportements<br><br>Confrontation entre les limites de l'évaluation du comportement et la défense des valeurs communautaires, éducatives (perception de son rôle) |
| | Citations éducatives | « Je dirais que tous ces projets (hors NVS) génèrent des investissements des élèves, des plaisirs, des occupations qui régulent le comportement, ils ne s'ennuient pas et on mise sur la confiance et la responsabilité, ça canalise les élèves difficiles »<br><br>« Mon quotidien, c'est cette approche de la discipline. Pour le rappel des règles sur le terrain, jamais une note ne m'est venue à l'esprit, une note c'est réducteur, l'humain ne se note pas !» | | |

**Quels éléments font consensus** :
Sur la gestion managériale de la NVS :
-Consensus avec la vision managériale de la NVS du chef d'établissement (responsabilité partagée, rôles, pratiques uniformisées, systématiques, interprétation locale)
-Consensus de la CPE avec les valeurs civiques et éducatives portées par le chef d'établissement dans sa manière de gérer le collège. Socle de valeurs à transmettre, culture commune partagée
-Consensus entre sa vision des apports limités de la NVS et les choix défendus par le chef d'établissement qui minimise l'impact de cette évaluation sur les élèves

**Quels éléments s'affrontent :**
Par rapport à l'institution ministérielle :
-Confrontation avec l'imposition de la NVS par l'institution ministérielle et l'impact de cette décision « administrative » sur la nature de son métier qui « s'appauvrit »
-Conception pédagogique et de suivi des élèves incompatible avec des tâches administratives et la polyvalence actuelle exigée des CPE
-Manque de personnel, manque de formation des ASSED, manque de moyens de l'institution
-Frustration vis à vis de l'incapacité des acteurs à créer des pratiques innovantes qui donnent du sens à la NVS face à l'urgence de la mise en place de la réforme
-Écarts entre le discours institutionnel qui préconise plus de pédagogie dans le rôle de CPE alors que les réformes sont de plus en plus administratives sur le terrain

Sur la NVS (conception de son métier) :
-Confrontation entre l'absence de valeurs éducatives portées par la NVS et les dispositifs qu'elle met en place habituellement compte tenu de son rôle d'intermédiaire (entre enseignants, élèves, parents, partenaires) axés sur la pédagogie, l'échange, la confiance qui participent de la régulation des comportements et sont porteurs de valeurs
-Confrontation entre les limites de l'apport d'une évaluation du comportement et la défense des valeurs communautaires, éducatives (perception de son rôle)
-Confrontation entre ce que la NVS en tant que note, prétend résoudre en terme d'incivilités telle que le défendent ses concepteurs et sa perception du métier de CPE pour gérer la dimension

éducative basée sur le relationnel
-CPE en conflit avec un enseignant en termes de non-respect des pratiques décidées en interne sur la NVS
**Étapes :**
**Réseau :**
La CPE participe à la stabilité de l'environnement de ce collège en adhérant et soutenant la vision du chef d'établissement sur sa gestion politique et éducative du collège. Elle aspire aux mêmes objectifs en termes de valeurs civiques, vis à vis du projet d'établissement ou des initiatives locales. Le chef d'établissement sollicite la prise d'initiatives et le développement des activités pédagogiques de la part du CPE en adéquation totale avec la vision que la CPE a de sa mission éducative auprès des élèves au service de leur apprentissage citoyen, de la régulation des comportements, d'un climat favorable à la transmission de valeurs civiques, à la confiance et à la sécurité.
Fort soutien de la CPE vis à vis du chef d'établissement qui coopèrent l'un au service de l'autre depuis 10 ans (CPE arrivée en même temps que le chef d'établissement). Il y a donc une forme de confiance mutuelle dans le travail de ces deux acteurs qui facilite le consensus du CPE avec les décisions du chef en termes de répartition des rôles, de réflexion collective sur les modalités d'évaluation et de partage des responsabilités équitables entre CPE et enseignants pour la NVS. La CPE apprécie la politique managériale participative, de soutien, d'écoute, d'échange et de prise de responsabilités du chef dans la NVS.

**Traduction :**
Le chef d'établissement n'a pas réussi à enrôler la CPE quant à une réinterprétation de la NVS en faveur de la valorisation des élèves.
Le rôle décidé collectivement et attribué à la CPE vis à vis de la NVS s'avère éminemment administratif, il s'agit d'établir un bilan des absences et des retards, de comptabiliser les élèves qui participent à des activités pour fixer la note relative à sa partie. Ensuite, ces informations transitent vers le PP afin qu'à son tour, il puisse, sur la base de ces éléments noter le plus objectivement possible le comportement global de l'élève. La perception de la CPE sur la NVS est donc influencée par la rigidité des prescriptions et de la tâche administrative qui lui incombe. D'autant que la CPE a pu échanger à l'annonce de la réforme avec d'autres collègues CPE réunis à cet effet en bassin pour discuter de leur rôle à jouer dans le cadre de la NVS. L'essentiel pour ces CPE étant de ne pas assumer l'entière responsabilité de cette note contrairement à ce que l'intitulé NVS laisse paraître en termes de prise en charge. Le rôle administratif relève donc d'un compromis pour jouer un rôle dans la NVS qui ne soit pas principal.
La réinterprétation de la NVS par la CPE se fait donc en référence avec la réalité de son métier et des tâches bureaucratiques et administratives de recensement des actes, absences, retards, sanctions des élèves.
De son point de vue, ce rôle administratif qu'elle a accepté de revêtir dans le cadre de la NVS représente néanmoins un paradoxe sur le plan idéologique.
En effet, sans remettre en cause la politique managériale de la NVS décidée collectivement, cette réforme va à l'encontre de la manière dont elle perçoit son métier, axé sur la pédagogie, le soutien approfondi des élèves, l'encouragement à des activités socialisantes. Pour elle, la ré-appropriation de la NVS en outil disciplinaire lui permet d'y consacrer peu de temps et se fait naturellement par habitude vis à vis des procédures administratives qui se succèdent et que le manque de convictions sur la réforme vient alimenter.
L'autre élément qui freine une adhésion de la CPE à la traduction proposée dans le discours institutionnel relève de la confrontation entre la manière dont les concepteurs légitiment la NVS comme une mesure visant à réguler les incivilités. Or, pour la CPE, réguler les incivilités dans le cadre de son travail quotidien passe par un suivi et un approfondissement avec les élèves qu'une note ne peut prétendre résoudre.  Cette traduction ne représente pas plus un énoncé intelligible que

celui de valorisation porté par le chef d'établissement.
En revanche, elle considère les apports organisationnels de la NVS sur le plan de l'harmonisation des pratiques enseignantes et accorde une grande importance à la justesse et à l'objectivité de la note. Cette harmonisation et cette systématisation facilitent son travail puisque les enseignants ont tendance à déléguer la dimension éducative sur la CPE. Par conséquent, elle a pour effet de redistribuer équitablement les responsabilités. L'apport positif de la NVS du point de vue gestionnaire a une incidence sur la vision de son métier mais cet apport ne se fait pas sur les élèves comme cela devrait s'effectuer. En ce sens, la NVS participe d'une re-configuration des rôles et d'une officialisation de la contractualisation des enseignants pour gérer la dimension éducative au service des intérêts de la CPE. Ce qui fait écho au discours du chef d'établissement.
La CPE a été chargée de traduire la NVS aux parents d'élèves par le biais d'une circulaire administrative.

**-Controverse problématisation : comment minimiser son implication dans le processus NVS?**
Pour la CPE, la principale controverse réside entre ce que la mesure prétend résoudre en termes de régulation des incivilités sous la forme d'une évaluation par la note et l'impact de cette note en réalité sur les élèves. Cette conception entre en totale opposition avec sa mission socialisatrice et sa manière de gérer les incivilités. Son quotidien consiste à chercher des solutions, prendre des initiatives construites et approfondies, basées sur le relationnel, la citoyenneté. Selon elle, une note ne peut prétendre résoudre un phénomène qui nécessite une politique de moyens et d'investissements humains approfondis envers les élèves? Ce à quoi elle s'attèle chaque jour.
Sa ré-appropriation administrative de la NVS lui paraît donc plus adaptée et utile à sa fonction mais son discours met en évidence des modalités d'appropriation paradoxale puisque cette ré-appropriation procédurale qui la décharge de toutes responsabilités vis à vis de la NVS se fait au détriment de sa présence sur le terrain et de la manière dont elle voudrait exercer son métier. Elle est donc à la fois utile en termes de bilan administratif sur les élèves pour l'ensemble de la communauté et contraignante vis à vis de la perception des priorités relatives à son métier.
**-Entre définition**
Cette controverse ne suscite pas de degré de cohésion suffisant pour la CPE car la pertinence idéologique et éducative de la NVS ne sont pas perçues comme valables contrairement à l'annonce du BO. La NVS s'oppose à ses convictions idéologiques et éducatives sur la manière dont ses actions quotidiennes tentent d'agir sur les violences, elle ne peut donc que revêtir un intérêt managérial et pratique.
**-Principe de symétrie**
Ce qui justifie la non conviction est représenté à travers l'écart entre le discours institutionnel, la manière dont les concepteurs légitiment l'apport d'une NVS et la réalité des conditions sur le terrain. La CPE n'adhère pas à la conception éducative défendue par l'institution et à ses méthodes d'imposition des réformes. La CPE est donc déstabilisée sur le plan identitaire vis à vis des incidences de la NVS sur son métier en terme administratif alors qu'elle défend l'intérêt des actions pédagogiques et de suivi sur les élèves.
La CPE respecte donc l'obligation institutionnelle d'application de la mesure mais le compromis relatif à l'application de la NVS relève plus d'un soutien et d'une cohésion vis à vis de la politique managériale et éducative du chef d'établissement que de la défense de convictions idéologiques vis à vis de la démarche. La NVS est utile dans une moindre mesure et elle contribue à dénaturer son métier vers des tâches administratives.
**-PPO**
La CPE se retranche vers ses habitus et réduit la NVS à un outil purement administratif et comptable de recensement des actes disciplinaires, tout en étant attentive à donner toutes les informations utiles et nécessaires à une évaluation objective et justifiée des PP envers les élèves.
Elle poursuit son travail d'accompagnement éducatif indépendamment de la NVS. Elle applique la

NVS sans convictions de manière procédurale. La NVS n'a pas provoqué de mobilisation de la CPE sur la NVS en dehors de ses apports managériaux favorables à l'harmonisation des pratiques des enseignants vis à vis des sanctions.

**-Investissement de forme**

Réduction de la NVS à une procédure comptable par la CPE

**-Les intermédiaires**

Le rôle de la CPE dans la NVS la positionne en intermédiaire qui se porte garante des informations nécessaires à l'évaluation objective du comportement des élèves par les enseignants PP. Elle donne le bilan des absences, des retards, des sanctions, sa grille d'évaluation notée, qu'elle pré-remplit grâce au logiciel de recensement des absences des élèves.

**-Enrôlement et mobilisation**

Le chef d'établissement n'a pas réussi à enrôler la CPE quant à une ré-interprétation de la NVS en faveur de la valorisation des élèves. (cf traduction)

La CPE ne défend pas de convictions à l'égard de la NVS. On assiste à une illusion de la collaboration entre les services VS et enseignants parce que chaque entité évalue les élèves, mais dans la réalité la CPE note individuellement sa partie assiduité et transmet ensuite l'ensemble des informations administratives aux enseignants pour éviter de se concerter entre collègues sur une simple note. Les échanges relatifs aux élèves ont lieu au titre d'un suivi éducatif dans lequel la NVS n'a pas sa place. L'enrôlement donne du sens, or, la NVS n'a aucun sens éducatif pour la CPE.

**-Rallongement et réversibilité**

La CPE soutient les ré-ajustements effectués par le chef d'établissement qui visent à minimiser et endiguer les injustices ou les effets pervers liés à la notation de la NVS.

**PPHG (Histoire géo)**

| | | Objectif de l'acteur (statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PPHG | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Objectif :<br>Obligation institutionnelle de respect des textes<br><br>Mentionne un manque d'implication vis à vis de la NVS légitimé par la stratégie ministérielle d'imposition de la NVS<br><br>Attaché à la communication dans l'établissement entre les équipes éducatives et avec les élèves en cas de problème<br><br>Avantage organisationnel de la NVS : systématisation du suivi des élèves par la communauté éducative officialisé, intérêt administratif, moyen pour faire respecter le règlement intérieur | Application dynamique de la NVS<br><br>Très procédurier pour expliquer comme pour appliquer la NVS aux élèves<br><br>Sanctionne directement et dialogue peu dans sa gestion de classe<br><br>Arrangements stratégiques pour que la NVS prenne peu de temps et représente une faible charge<br><br>Fixe la NVS en fin de trimestre, recueille des appréciations des collègues et de la VS. Relève les carnets tous les 15 jours pour le suivi. Assure un suivi sous forme d'entretien à tous les élèves en difficultés | Contradiction avec la volonté de ce PP de ne pas consacrer de temps à la NVS et son implication réelle dynamique, soucieuse des élèves<br><br>Consensus avec la conception politique et managériale du directeur sur la NVS et généralement dans sa manière de gérer l'établissement et son socle de valeurs communautaires, civiques et éducatives<br><br>Consensus avec la décision du directeur de minimiser l'impact de l'évaluation NVS au profit des élèves<br><br>Consensus entre son statut de fonctionnaire et le respect de la procédure par des arrangements personnels |
| | Citations organisation | « Qu'on m'impose une directive ne me dérange pas, je suis un bon soldat mais y'a des directives auxquelles on croit et qui sont plus faciles du coup à mettre en place »<br><br>« Je suis un bon soldat, j'obéis aux ordres sans trop de mal même quand ça ne me plait pas...la loi c'est la loi et même si je suis réac dans mes méthodes en classe, je respecte ce qui vient d'en haut mais je m'en arrange voilà » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Conception de l'autorité :<br>Répressive (fils de militaire), très attaché au respect de l'autorité, prévention et action<br><br>Vis à vis de la NVS :<br>Pas d'intérêt éducatif<br>La NVS a une influence en termes de note | Respecte les consignes de la NVS et le règlement intérieur de manière très pointilleuse<br><br>Sanctionne pour être réactif, peu de dialogue en classe mais prévention, humiliations, infantilisations dés- | Manque de convictions pour expliciter la note aux élèves, reconnaissance du manque de responsabilités vis à vis des élèves et de son indifférence vis à vis de la note et en conséquence de son faible impact sur les élèves |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | sur les élèves attachés à la notation mais pas sur les perturbateurs<br>Effet répulsif sur les perturbateurs, la note est relative, elle officialise les mauvais élèves | incitatives (piquet)<br><br>Attaché au suivi approfondi des élèves hors classe<br><br>La NVS mériterait selon lui une appréciation (PP et VS) pour dépasser la note et un entretien individualisé<br><br>Reconnaît son manque de sensibilisation de la NVS auprès des élèves | Contradiction entre son approche répressive de l'autorité en classe et son approche individualisée et approfondie des élèves hors classe en adéquation avec sa vision d'instruire en classe et d'éduquer<br><br>Confrontation avec l'approche idéologique et éducative de la NVS défendue par ses concepteurs et son faible impact sur le terrain<br><br>Confrontation avec les orientations et choix de la politique ministérielle dont les finalités sont floues |
| | Citations idéologiques | « Alors t'es assez mal tombé parce que moi je suis réac et de la vieille école, je suis issu d'une famille militaire donc le dialogue c'est pas notre fort »<br><br>« Ca (la NVS) officialise et ça remet une couche aussi je dirais que ça va plus loin que le simple affichage »<br><br>« Je passe pas de temps à décrypter la note, à les mettre en garde sur certains points. Faudrait que je me remette en cause et que j'avoue que je joue pas le jeu. Mais en amont c'est pareil, le ministère ne nous a pas demandé notre avis, mais les ordres je les respecte » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Conception de la discipline dans sa classe : calme et tranquillité pour travailler, (instruire) respect des règles<br><br>Conception du métier :<br>instruire et éduquer facilité par un public privilégié dans ce collège<br>Référence à son parcours scolaire personnel difficile lié à sa volonté de devenir enseignant avec des cours intéressants, ordonnés, à l'image d'un guide<br><br>La NVS oblige a de la rigueur dans le cadrage des élèves | Volonté d'assortir les sanctions d'actions pour impacter les élèves : convocation des parents | Harmonie entre sa manière d'instruire en classe, de sanctionner pendant le cours et d'assurer l'éducation et le suivi hors du cours<br>Son implication sur le plan de l'instruction axée sur le plaisir, l'apprentissage passe par le respect de la discipline par les élèves |
| | Citations éducatives | « J'essaie d'ordonner ces informations dans leurs esprits et si en plus ils apprennent des choses alors c'est Byzance pour rester dans ma paroisse... » | | |

**Quels éléments font consensus :**
vis à vis de la NVS ou de la politique managériale de la direction :
-Consensus avec la conception politique managériale participative, éducative et civique du directeur sur la NVS. Valeurs communautaires partagées
-Consensus avec la décision du directeur de minimiser l'impact de l'évaluation NVS au profit des élèves et de la politique habituelle
-Consensus entre les obligations liées au statut de fonctionnaire et le respect strict de la procédure NVS par des arrangements personnels locaux
-Harmonie entre sa manière de gérer la dimension éducative : d'instruire en classe, de sanctionner pendant le cours et d'assurer l'éducation et le suivi hors du cours. Son implication sur le plan de l'instruction est axée sur le plaisir. L'apprentissage passe par le respect de la discipline par les élèves
**Quels éléments s'affrontent?**
Vis à vis de la NVS :
-Contradiction entre la volonté de ce PP de ne pas consacrer de temps à la NVS dans son discours et son implication réelle dynamique, soucieuse des élèves
-Manque de convictions pour expliciter la note aux élèves, reconnaissance du manque de responsabilités vis à vis des élèves et de son indifférence vis à vis de la note et en conséquence de son faible impact sur les élèves
-Contradiction entre son approche répressive de l'autorité en classe et son approche individualisée et approfondie des élèves hors classe en adéquation avec sa vision d'instruire en classe et d'éduquer

Vis à vis de l'institution:

-Confrontation avec l'approche idéologique et éducative de la NVS défendue par ses concepteurs et son faible impact sur le terrain
-Confrontation avec les orientations et choix de la politique ministérielle dont les finalités sont floues

**Étapes :**
**-Réseau :**
Le PP HG participe à la stabilité de l'environnement de ce collège en adhérant comme la CPE à la politique managériale, éducative et civique du chef d'établissement tant d'un point de vue général que sur les décisions collectives relatives à la NVS. On assiste à une forme de consensus entre cet enseignant et la direction par respect de la politique et la propre vision de l'éducation et de la transmission des valeurs civiques que défend le chef d'établissement. Il y a une forme d'inter-compréhension du mode de fonctionnement relatif à la NVS, décidé collectivement. Le rôle du PP qui évalue le comportement des élèves lui semble légitime, les relations entre les acteurs sont stables. Cette idée d'évaluer le comportement des élèves s'intègre bien dans l'objectif de ce PP de gérer la dimension éducative des élèves. Les conditions du débat, le travail collaboratif et le management participatif pratiqué par le chef d'établissement sont apprécié par cet acteur, en adéquation avec sa conception de la gestion des difficultés.

**-Traduction :**
Le PPHG ne voit pas d'intérêt idéologique à la NVS, par conséquent la traduction du chef d'établissement en termes de valorisation n'a pas fonctionné. Pas de références au SCCC.
Ce PPHG, fils de militaire, adopte une représentation plus spécifique de la NVS qu'il perçoit comme un outil au service du respect des règles, comme un outil disciplinaire que l'on peut directement associer à sa vision autoritaire et répressive de sa gestion en classe de la dimension éducative. Cette attention qu'il accorde à la discipline pour mener à bien son objectif d'instruction se répercute dans ses pratiques qui sont très rigoureuses et pointilleuses puisqu'il sanctionne et assure ensuite, hors classe, un suivi individualisé et approfondi des élèves qu'il considère en difficultés. En ce sens, la grille de critères édifiée collectivement dans le cadre de la NVS est en adéquation avec sa manière de gérer la procédure relative à la sanction.
Cette re-appropriation de la NVS comme un outil administratif de gestion disciplinaire s'oppose avec la traduction en tant qu'outil de valorisation des concepteurs mais se trouve être plus évocatrice pour lui, dans sa classe. Toutefois, le suivi éducatif qu'il assure se fait indépendamment de cette note qui est utilisée comme un outil. La NVS ne représente pas pour lui une nouvelle forme de responsabilisation, il assume entièrement la part éducative imputée à son rôle et à sa mission.
Il reconnaît néanmoins ses lacunes en termes de traduction de la NVS envers les élèves, traduction qui a été faite de manière très procédural. Par conséquent, conscient de ce défaut, il n'attend pas une attention particulièrement développée des élèves vis à vis de leur NVS.

**-Controverse :**
**Problématisation : comment intégrer la NVS en adéquation avec sa mission d'instruction dans sa classe?**
La principale controverse pour ce PP réside dans l'écart entre ce que la mesure prétend résoudre en termes de valorisation et de régulation des incivilités sous la forme d'une évaluation et son impact réel dans la réalité des situations. Cet écart se confronte avec sa perception des mesures et pratiques véritablement utiles pour endiguer les incivilités et qui sont concentrées autour du suivi éducatif des élèves. En outre, la NVS ne lui semble pas valorisante pour les élèves en difficultés, elle est éminemment administrative et représente un faible intérêt pour les élèves qui posent problème. La NVS introduit une plus forte dissension entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent. Cette idée n'est pas intelligible car dans ses actes quotidiens, elle s'oppose à la vision que ce PP à de son rôle

en terme civique et aux engagements et actions qu'il mène pour assurer une prise de conscience des élèves vis à vis des incivilités. Cet acteur ne croit pas qu'une note puisse remplacer son investissement humain, d'où la reconnaissance de son manque d'implication vis à vis de la NVS auprès des élèves.

**-Entre définition :**

Cette controverse majeure ne suscite pas un degré de cohésion suffisant envers la NVS car sa pertinence idéologique et éducative n'est pas reconnue. Elle ne crée pas de force et s'oppose aux convictions personnelles de cet acteur aux méthodes éducatives singulières répressives mais au service du suivi des élèves et de leur compréhension des sanctions.

**-Principe de symétrie :**

Son absence de convictions est dû à l'écart entre le discours institutionnel vis à vis de ce que la NVS est censée apporter en termes de valorisation et de discipline avec ce qu'elle apporte véritablement en situation (effet limité à un bilan et un constat). Ce PP d'HG ne perçoit pas en outre les finalités des décisions relatives de l'institution ministérielle dont les réformes se succèdent.

Toutefois, en conformité avec son statut de fonctionnaire, il s'implique dans la NVS et respecte strictement la procédure contrairement à ce qu'il prétend dans un souci de justice.

Son application procédurale et poursuivie d'un suivi éducatif attentif et personnalisé qu'il a toujours mené. Sachant que la NVS peut lui servir en termes de respect des règles. Nous pouvons qualifier son application de dynamique dans la mesure où même si son discours révèle une contradiction entre ce qu'il dit (implication minimum) et ce qu'il fait (suivi approfondi, dynamique, rigoureux), le fait est qu'il est attentif à une application juste et utile de la NVS envers l'impact éducatif des élèves en adéquation avec ses valeurs civiques. Son application ne se limite pas à fixer la note, il accompagne les élèves, utilise la NVS dans cet accompagnement si nécessaire. Cette consigne n'a pas été décidée collectivement, elle est guidée par sa conception personnelle de l'éducation.

**-PPO** :

Ce PP d'HG, qui, de par son statut de PP est sommé d'évaluer le comportement des élèves se retranche dans ces habitudes procédurales très pointilleuses malgré le manque de convictions partagées avec la démarche. Cet acteur n'est pas mobilisé autour de la NVS mais est très attaché au souci éducatif des élèves, il a recours à cet outil, respecte sa procédure mais agit avant tout en adéquation avec sa manière de gérer cette dimension disciplinaire. Il reconnaît en outre les apports managériaux de la NVS en termes de systématisation et de suivi des élèves, utiles dans le cadre de ce travail d'approfondissement et de la manière dont il considère l'apport et la cohésion du travail collectif sur la gestion éducative des élèves.

**-Investissement de forme :**

Ce PP réduit la NVS à un procédé comptable et disciplinaire, très respectueux, qu'il poursuit par une action de suivi sous forme d'entretiens avec les élèves, d'où notre nomination d'application dynamique. Ce souci civique se fait au service de l'apprentissage des responsabilités des élèves, d'une volonté du PP qu'ils comprennent le sens et l'impact de leur comportement sur leur travail. Cet acteur adapte la NVS à son mode de fonctionnement habituel.

**Les intermédiaires :**

La CPE assure ce rôle d'intermédiaire. En outre, ce PP met en place des dispositifs de suivi sous forme d'entretien avec les élèves.

**-Enrôlement et mobilisation**

Le chef d'établissement n'a pas réussi à enrôler cet acteur quant à une ré-interprétation de la NVS axée sur la valorisation des élèves. Toutefois, malgré l'absence de convictions et contrairement à ce qu'il mentionne en termes de faiblesse d'engagement vis à vis de la réforme, son action vis à vis de la NVS révèle une forte implication de cet acteur sur la dimension éducative. En réalité ce rôle est en adéquation avec sa personnalité et lui paraît naturel, sa conception de la gestion disciplinaire se fait au service de la NVS et en adéquation avec le sens qu'il accorde à sa mission. Si la

communication et le travail collaboratif lui paraissent essentiels, il note individuellement sa NVS sur la base des échanges entre ses collègues mais sans véritable concertation avec le CPE, les informations qu'il détient de cet intermédiaire lui suffisent à évaluer objectivement.

**-Rallongement et réversibilité**

Ce PP nous avoue étudier l'intérêt d'une proposition d'accompagner la NVS d'une appréciation littéraire dans un souci de justification de l'évaluation et de compréhension par les élèves du sens de la NVS, très relative. Cette réflexion révèle une forme de malaise vis à vis du manque d'intégration des élèves dans le dispositif et de l'impact qui en découle étant donné son attachement à la compréhension des élèves du sens de leurs actions.

## PP SVT (biologie)

| | Collège StG | Objectif de l'acteur (statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP SVT | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Pour la NVS :<br>NVS comme outil administratif pratique, s'utilise comme un simple calcul mathématique, c'est une note chiffrée<br>peu porteuse de sens<br>peut bonifier le comportement des élèves<br><br>Pas de concertation avec ses collègues sur la NVS en particulier, concertation régulière portée sur les élèves<br><br>Conception de la politique managériale du collège :<br>Soutien la gestion organisationnelle du directeur et de la VS<br>Défend des valeurs communautaires, intérêt de la collaboration entre les collègues, confiance dans le travail de ses collègues<br>Importance su savoir vivre dans l'établissement | Application stricte a minima, sans convictions de la NVS<br>pas de réels changements dans les pratiques<br><br>Utilisation « mécanique » et administrative de la NVS<br><br>Comptabilise les manquements et les reporte sur la grille, calcule la note (30 min par trimestre). Le fait que le carnet et la CPE consignent tous les actes permet de gagner du temps et de faciliter le travail<br><br>Attentif au suivi des élèves, au dialogue dans ses pratiques générales mais pas dans le cadre de la NVS | Reconnaissance de l'intérêt du travail collectif et collaboratif, du relationnel entre les équipes pour le suivi des élèves mais pas dans le cadre de la NVS qui se limite à une note<br>Défense de valeurs communautaires en adéquation avec la politique managériale participative du chef d'établissement.<br>Politique rendue possible par un public scolaire privilégié<br><br>Consensus entre l'approche organisationnelle du chef d'établissement et du CPE vis à vis de la NVS et de leur politique éducative en générale |
| | Citations organisation | | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Volonté de ne pas aller plus loin que ce qu'une note apporte en termes de constat et de relativité<br>Conception utilitariste de la NVS comme un outil disciplinaire<br><br>La NVS peut être positive sur une majorité d'élèves mais pas les plus en difficultés<br>C'est un marqueur pour l'enseignant<br><br>La NVS est inscrite dans une tendance politique « d'évaluation », s'assimile à un indicateur,<br>cette politique de la mesure n'a pas de sens pour ce PP | Confrontation sur la manière de manifester son désaccord avec l'institution d'un point de vue identitaire:<br><br>Volonté de ne pas manifester son mécontentement par des pratiques boycottées ou grévistes qui peuvent handicaper ou pénaliser ses collègues et les élèves<br><br>Volonté de ne pas faire grève pour faire faire des économies à l'institution politique ministérielle<br><br>Comment montrer son désaccord? | Sur la politique ministérielle :<br>Instrumentalisation de la NVS par cet enseignant comme un indicateur inscrit dans une tendance politique, remise en question de l'intérêt de cette évaluation<br><br>Confrontation idéologique avec les orientations et choix politiques ministériels, leurs méthodes employées<br>Confrontation avec la vision néo libérale de l'institution défendue par les concepteurs de la réforme dont les finalités sont complexes à saisir alors qu'il défend des valeurs communautaires<br><br>Malaise identitaire sur la manière de manifester son désaccord avec la politique ministérielle et ses possibilités d'actions limités en confrontation avec son devoir d'agir au service des élèves et de ses collègues<br><br>Malaise identitaire : Adhère au statut de fonctionnaire qui applique les textes, obligation confrontée aujourd'hui au devoir de prendre des initiatives (application locale et adaptée des réformes à la réalité). Sentiment d'achever le travail de l'institution ministérielle sans moyens |
| | Citations idéologiques | « On nous demande de chiffrer, de donner des indicateurs, elle sert à ça et s'inscrit dans cette tendance, comme celle d'évaluer les profs, on a des inspections tous les 4 ans maintenant qui augmentent ou non nos salaires par exemple. Bon bah c'est pareil enfin, pire, on est jugé sur un cours une fois en 4 ans donc ça veut rien dire... » | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | « La note ne coûte pas cher »<br><br>« Je me suis pas fondamentalement intéressé à cette NVS, je l'ai appliqué dans le cadre de la loi, c'est juste une valeur chiffrée je vais pas plus loin »<br><br>« Ce sont des grandes têtes pensantes qui veulent reformer parce qu'elles ont envie de changer mais dans la réalité des choses je pense qu'ils ne se sont pas posés la question, ce ne sont pas des gens de terrain »<br><br>« Non, si je fais grève ça « dérange » ma collègue CPE et les ASSED et les élèves vont être contents, non je suis pas d'accord, ça sert à rien la grève mais je veux pas manifester sur mon temps de travail non plus. Ils pourraient nous augmenter si on leur donne des journées de grève, ça leur fait faire des économies. »<br><br>**« Ils sont hors contexte, c'est ça le problème, c'est qu'on doit adapter à la réalité tout ce qui nous vient d'en haut et je ne comprends pas que ça ne tienne pas déjà compte de la réalité. On les fait sans convictions, parce qu'ils ont des idées auxquelles on doit donner vie et on fait leur boulot à eux aussi. »** | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Conception de la discipline : Relation de confiance avec les élèves<br>Volonté de faire comprendre le sens de la sanction aux élèves, suivi et dialogue<br><br>Conception de son métier : instruire en confrontation avec l'éducation qui doit être à la charge des parents | Sanctions immédiates et dialogue<br>Agit dans l'intérêt des élèves | Souci de justice et de responsabilité professionnelle vis à vis des élèves sur l'intérêt d'agir sur le plan éducatif : valeurs civiques<br><br>Tension instruire et éduquer forte mais assume la dimension éducative dans la pratique<br><br>Sa manière de gérer la dimension disciplinaire est contraire à l'apport d'une NVS |
| | Citations éducatives | « Euh, l'éducation nationale, c'est vrai qu'elle porte mal son nom, elle devrait s'appeler instruction nationale...hein l'éducation c'est les parents, moi je défends à fond ce point de vue, pour moi je suis là pour faire apprendre mon programme de SVT aux élèves et pour les armer pour l'année suivante, c'est tout. » | | |

**Quels éléments font consensus :**

Vis à vis de la politique managériale du collège :

-Reconnaissance de l'intérêt du travail collectif et collaboratif, du relationnel entre les équipes pour le suivi des élèves mais pas dans le cadre de la NVS qui se limite à une note

-Défense de valeurs communautaires en adéquation avec la politique managériale participative du chef d'établissement.

-Politique rendue possible par un public scolaire privilégié

**Quels éléments s'affrontent :**

Sur la NVS:

-NVS catégorise les élèves

Sur la politique ministérielle :

- Pour l'enseignant il y a instrumentalisation de la NVS, cet enseignant perçoit la NVS comme un indicateur participant d'une tendance politique de mesure, elle lutte pour la remise en question de l'intérêt de cette évaluation

- positionnement idéologique de l'enseignante en opposition avec les orientations et choix politiques ministériels, leurs méthodes employées

-L'enseignant est en opposition également avec la logique néo-libérale de l'institution défendue par les concepteurs de la réforme dont les finalités sont complexes à saisir alors qu'il défend des valeurs communautaires

-Malaise identitaire de cet enseignant, il s'interroge sur la manière de manifester son désaccord avec la politique ministérielle et ses possibilités d'actions limitées (grève), cette volonté de contestation est en tension avec son devoir d'agir au service des élèves et de ses collègues. Souci de justice et de responsabilité professionnelle vis à vis des élèves sur l'intérêt d'agir sur le plan éducatif : valeurs civiques

-Confrontation entre son devoir d'appliquer les réformes et son devoir d'adapter localement les réformes. Sentiment de devoir achever le travail de l'institution ministérielle sans moyens

-Tension entre instruire (son devoir) et éduquer (celui des parents), or, il gère de manière approfondie ces deux dimensions

-Sa manière de gérer la dimension disciplinaire est contraire à l'apport d'une NVS

**Étapes**
**Réseau :**
Le PP de SVT participe à la stabilité du réseau en adhérant de la même manière que ces collègues à la politique managériale et civique du chef d'établissement et de la CPE dont il apprécie la préservation des relations humaines et des valeurs communautaires. On assiste à une forme de consensus entre la vision du chef d'établissement et sa vision managériale de l'institution scolaire sur le plan éducatif. La décision managériale relative à la NVS lui convient en termes de répartition des rôles et de décision collective, il y a donc intercompréhension de ce mode de fonctionnement avec la direction. Son rôle de PP qui évalue le comportement des élèves est accepté dans la mesure où il décide de gérer la NVS comme une simple note et qu'elle ne change pas ses pratiques éducatives de suivi à l'égard des élèves indépendamment de cette note. Le management participatif lui semble important dans le cadre de sa mission et de la prise en charge globale des élèves par les acteurs. Toutefois ce type de management pour appliquer la mesure n'est pas pertinent dans le cadre de la NVS qui se limite à une note que chacun peut gérer sans concertation et individuellement une fois les principales modalités décidées sur le plan collectif. Ce PP a le sentiment que le travail de la direction et de la VS facilite la prise en charge de cette dimension éducative et que les rôles entre services sont complémentaires. Il adhère totalement au partage des responsabilités et de cette collaboration entre service autour de la NVS sur le plan administratif et du partage des rôles autour de la scolarité des élèves en faveur de leur réussite scolaire.

**Traduction :**
Ce PP de SVT a bien saisi la manière dont le chef d'établissement a traduit la NVS au départ sur le plan de la valorisation et de la bonification des élèves. Il reconnaît ainsi que la NVS peut être positive sur une majorité d'élèves, étant donné leur public scolaire privilégié et l'environnement stable de cet établissement. L'énoncé du chef d'établissement sur le plan de la valorisation lui parait intelligible, plus que celui d'une NVS pour réguler les incivilités, énoncé à l'inverse incommensurable pour lui.
Toutefois dans sa pratique, la NVS est davantage réappropriée de son point de vue comme un simple outil administratif et disciplinaire en adéquation avec sa conception de la gestion disciplinaire. Cette note a peu d'importance et de portée pour lui contrairement au suivi et à la relation de confiance qu'il accorde à ses élèves indépendamment de la NVS et en adéquation avec ses principes habituels. Dans son discours, il n'assimile pas la NVS a un procédé valorisant. Sa retraduction individuelle de la NVS se fait en adéquation avec son objectif d'instruction en classe, la NVS est donc réduite à un outil disciplinaire utilisé ponctuellement. Cette ré-appropriation n'inclut pas de redéfinition politique ou symbolique de cette note mais s'assimile davantage à un complément administratif au service du suivi éducatif des élèves. Ce PP ne défend pas de convictions profondes à travers la NVS. L'urgence de la ré-adaptation locale de la NVS lui pose problème vis à vis du sentiment d'inachèvement des réformes administratives qui viennent des concepteurs et qu'il faut co-construire sur le terrain au détriment de la priorité qu'il accorde à certaines autres missions (instruire et éduquer). Ce PP assume largement la gestion de l'éducation dans sa manière de concevoir son rôle, la NVS ne représente pas une nouvelle forme de responsabilisation sur ce plan.

**-Controverse :**
**Problématisation : comme le PP HG, comment intégrer la NVS en adéquation avec sa mission d'instruction dans la classe?**
La NVS n'a pas de véritable intérêt éducatif pour cet enseignant vis à vis des élèves et vis à vis de ses pratiques pédagogiques. Elle a tendance à catégoriser les individus soit dans les bons, soit dans

les mauvais élèves, idée qui n'est pas intelligible et qui va à l'encontre de son travail d'accompagnement éducatif, la défense de ses valeurs civiques.
La NVS paraît problématique à cet acteur sur plusieurs plans : il doute de
-la capacité d'une note à réguler les incivilités
-l'intention ministérielle qui préside à ce choix d'évaluation par la note, celle-ci s'inscrit dans une logique de la mesurabilité et de performance qui ne recouvre pas de sens ni de valeurs pour les enseignants selon lui.
Cet enseignant perçoit son rôle de socialisation des élèves comme un accompagnement éducatif qui passe par un rapport direct avec l'élève, qu'une note ne peut remplacer sachant qu'il considère déjà remplir et s'investir dans sa mission éducative. Les discriminations provoquées par la NVS, le désintérêt et l'inadaptation de la mesure freinent l'assimilation de la NVS par le PP a un procédé valorisant une fois mise en vigueur même si il l'a accepté comme telle en tant que définition et si il reconnaît que certains élèves sont valorisés, tous ne le sont pas.

**-Entre définition :**

Cet ensemble de controverses ne suscite pas de degré de cohésion suffisant car la pertinence de la NVS n'est pas perçue comme valable. La NVS n'apporte rien de plus ou de positif à sa manière de gérer la dimension éducative qu'il assume quotidiennement par un travail approfondi. Elle n'a pas créé de force d'entrainement.

**-Principe de symétrie :**

Ce qui justifie le manque de convictions est l'absence de valeurs idéologiques et éducatives portées par la NVS mais également la stratégie politique ministérielle d'imposition de cette mesure sans explicitation qui révèle un manque de soutien du corps enseignant de l'institution ministérielle. Ce PP ne perçoit pas le sens et les finalités de la politique actuelle ministérielle. L'affrontement idéologique provient de l'instance ministérielle et des réformes qu'ils décident comme la NVS. D'où l'application à minima sans convictions de cet acteur sur la NVS. Il agit individuellement sans concertation avec ses collègues. Il respecte l'application des textes, le compromis se forme à nouveau grâce au soutien et au consensus formé autour de la politique managériale participative et civique du chef d'établissement qu'il apprécie et respecte.

**-PPO :**

Ce PP de SVT, en conséquence de ce manque de convictions réduit la NVS à une utilisation mathématique de décompte des points et de fixation de la note, dédouané de valeurs même si derrière cette note il assure un suivi des élèves réguliers comme à son habitude. Pas de mobilisation autour de la NVS.

**-Investissement de forme :**

Réduction de la NVS a un procédé comptable

**Intermédiaires :**

La CPE lui donne l'ensemble des informations dont il a besoin pour fixer la NVS, rapports, sanctions, absences...il remplit la grille d'évaluation garant de l'objectivité.

**-Enrôlement et mobilisation**

La traduction du chef d'établissement est comprise en termes de valorisation mais dans la réalité, cet acteur n'est pas enrôlé, il note individuellement et agit seul dans le cadre de la NVS. Pour cet acteur, la NVS n'a aucun sens, il reste passif et ne se sent pas appartenir à un réseau dans le cadre de la NVS.

**-Rallongement et réversibilité**

Pas de ré-ajustements de la part de cet acteur qui s'implique a minima dans la NVS. Son objectif est d'en parler le moins possible d'où l'absence de concertation pour fixer la NVS. D'un point de vue éthique, pour cet enseignant, la NVS aurait du faire l'objet d'une construction par les instances ministérielle d'une grille de critère nationale pour éviter l'impact discriminant de la NVS sur les élèves. L'objectif pour lui est de préserver son identité professionnelle et de gérer sa classe comme

il le fait habituellement.

## Enseignant d'Art plastique

| | Collège StG | Objectif de l'acteur (statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| Prof art plastiques | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Conception NVS :<br>C'est une matérialisation par un chiffre du comportement des élèves<br>Tension entre Évaluer pour Valoriser<br>Administrative, lourde, rigide et procédurière si on respecte ses prescriptions<br><br>Critères de la NVS peu représentatifs, Note partielle<br>Augmente les écarts entre les bons et les mauvais élèves<br>Note qui se limite au constat et n'encourage pas aux échanges sur les élèves<br><br>Conception du rôle de PP :<br>Plus complexe et administratif en contradiction avec l'intérêt de ce rôle au service de l'accompagnement des élèves | Refus d'appliquer la NVS<br>Ne se concerte pas sur la NVS<br>N'utilise pas la NVS<br><br>Se concerte quand il s'agit de cas d'élèves hors NVS<br>Conserver les informations qui peuvent impacter la NVS des élèves vis à vis de ses collègues<br>Lutte contre les injustices | Sur la politique managériale du collège :<br>Relation conflictuelle avec la CPE sur son manque de rigueur sur la procédure de la NVS, critiques qui l'ont conduit à se désengager de son rôle de PP et de la NVS<br>Manque de convictions du prof<br>Confrontation entre la procédure et la charge administrative de la dimension éducative et sa manière de gérer cette dimension à travers sa connaissance et son expérience des élèves<br><br>Sur l'institution ministérielle :<br>Confrontation entre sa vision du rôle de PP au service des élèves basé sur le volontariat et la politique ministérielle actuelle qui rémunère les actes pédagogiques<br>Confrontation entre ses valeurs civiques et communautaires et la vision néo libérale de la politique ministérielle |
| | Citations organisation | « J'ai une haute opinion du rôle du PP et je trouve que le métier est surchargé administrativement, c'est un boulot déjà en lui-même lourd en bénévolat, ça devient ridicule, je suis prêt à m'investir dans cette tâche sans que ça me rapporte mais si c'est pour de l'administratif c'est différent, on parle heure sup et à ce moment-là »<br><br>« Y'a pas eu une mobilisation pour défendre d'autres valeurs que celles portées par cette vision des choses » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Paradoxe ressenti entre la volonté de valoriser le comportement (approche socialisante) par une note qui encourage au contraire les élèves à avoir une stratégie de calcul vis à vis de leur comportement<br><br>NVS stigmatise les mauvais élèves, rend visible la distinction radicale entre bons et mauvais élèves. Elle alimente la violence institutionnelle au détriment d'un suivi éducatif et encourage la méritocratie<br><br>La NVS encourage l'opportunisme des élèves, or l'école doit les protéger de ses valeurs promues par la société et leur apprendre à les critiquer<br><br>La NVS encourage la communauté éducative à percevoir les élèves comme un problème<br><br>La NVS instaure une homogénéité des pratiques alors que les élèves sont différents<br><br>Sur l'institution ministérielle :<br>Revendique le fonctionnement éducatif des pays scandinaves<br>L'institution ministérielle veut rassurer l'opinion publique à travers la NVS<br><br>Injonction contradictoire du ministère qui demande aux enseignants d'aider les élèves en difficultés alors que la NVS contribue à les stigmatiser<br><br>Il critique les enseignants carriéristes qui agissent au service des bons élèves<br><br>L'école exclut, le sens des réformes va à l'encontre des changements nécessaires au système éducatif (connaissance du terrain) | Statut de cet enseignant syndiqué qui légitime son rejet de conviction un an après la mise en vigueur de la NVS, suite à un conflit avec la CPE<br><br>Se désengage également du rôle de PP pour manifester son désaccord avec les orientations politiques<br><br>Agit en adéquation avec ses convictions personnelles<br><br>Volonté de ne pas appliquer les réformes qui desservent les élèves résistance active | Sur la NVS :<br>Cet enseignant condamne les injustices sociales et la violence institutionnelle exercée par la NVS sur les élèves<br><br>Confrontation entre la volonté de valorisation des élèves par une évaluation<br><br>Sur l'institution ministérielle :<br>L'institution ministérielle cherche à normaliser les élèves avec la NVS alors que la conception de son rôle est de les socialiser grâce à son expérience, son travail de suivi éducatif avec les parents d'élèves<br><br>Confrontation entre les intentions et orientations politiques néo libérales, économiques, managériales de l'institution ministérielle qui défendent une vision compétitive (sélective) de l'école avec les raisons communautaires et civiques qui ont poussé cet enseignant à faire ce métier et sa conception de la prise en charge des élèves sur le plan éducatif<br><br>Confrontation avec les intérêts politiques et économiques actuels qui bouleversent les références de la communauté éducative<br>L'intérêt personnel prime sur l'intérêt général du bien commun (individualisme enseignant)<br>Abandon de l'idée du collège pour tous<br><br>Défense de valeurs républicaines<br>Enseignant en décalage avec les intérêts et solutions proposées par l'institution ministérielle pour résoudre les problèmes scolaires sociaux |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Cet enseignant se sent marginalisé, ne se reconnaît plus dans la communauté éducative | | |
| Citations idéologiques | « Y'a un paradoxe entre la volonté de valoriser les élèves qui ont un comportement positif, social, méritant avec l'obtention d'une note, ça oblige l'élève à calculer sa façon d'être pour obtenir la bonne note. »<br><br>« Je suis les directives du chef à partir du moment où il n'y a pas une volonté majoritaire de mener un combat autour de la lourdeur administrative de la NVS et de la tâche du PP. J'ai fait part de mon mécontentement en demandant de ne plus être PP et je le regrette beaucoup mais bon... »<br><br>«Il y a le risque aussi, et ça se ressent dans nos discussions entre profs, de créer des conflits, de scinder les esprits et de juger la conception que chacun se fait du métier parce qu'on ne peut pas juger quelqu'un qui a un crédit sur le dos de faire des « heures sup » mais on lui dira de l'autre coté, fallait pas choisir ce métier, on le fait pas pour ça! »<br><br>« Là-haut, c'est plus visible, c'est chiffré, c'est un indicateur de performance, de bilan et pour le gouvernement, c'est ça qui compte. Comment évolue l'élève, c'est le cadet de leurs soucis, son niveau et son rendement, voilà ce qui est attendu des élèves et des profs aujourd'hui sans tenir compte de leur environnement et encore moins de leurs soucis scolaires »<br><br>« Chez les profs, on voit de plus en plus des gens pour ou contre qui défendent leurs intérêts alors que notre métier vise l'intérêt général et le bien commun et que dans nos vies on défend des valeurs à l'encontre de cela »<br><br>« C'est une décision d'un administratif qui n'est pas sur le terrain et qui veut rassurer l'opinion publique »<br><br>« On abandonne le collège pour tous »<br><br>« Je mesure qu'un virage est pris avec la naissance d'une école qui va exclure » | | |
| Approche éducative (vision du métier, autonomie... ) | Approche de son métier :<br>Prévention avant la répression pour éduquer les élèves.<br>Lutte contre les injustices sociales vis à vis des élèves qui subissent leur milieu, ce que la NVS vient renforcer<br><br>Transmettre des notions sur le comportement et pas des savoirs savants, démarche artistique. Instruire et éduquer.<br><br>**Le métier d'enseignant doit être un projet personnel et professionnel, une vocation et non pas un projet de rémunération**<br><br>**Relativise le système éducatif français par rapport au système anglo saxon plus discriminant**<br><br>Conception de sa discipline d'enseignement :<br>Les arts plastiques valorisent la diversité des pratiques, des modes de fonctionnement, là où la NVS formate, uniformise<br><br>Le rôle du PP : doit connaître ses élèves, instaurer une relation de confiance | Sanctionne quand le discours ne suffit pas mais refuse la double peine avec la NVS<br><br>Volonté d'inculquer le respect de la différence dans l'apprentissage des valeurs civiques pour protéger la diversité alors que l'institution ministérielle la nie<br><br>Se montrer exigeant et compréhensif avec les élèves<br><br>Refus du statut de PP en accord avec son système de valeur propre | Défense de valeurs civiques, souci de justice sociale en adéquation avec sa vision de la mission enseignante<br><br>Confrontation avec les évolutions managériales et les considérations économiques du métier d'enseignant et sa vocation |
| Citations éducatives | « Il faut encourager le PP à aller vers une connaissance approfondie des élèves et de leur milieu, il faut les faire parler, leur donner du temps et sur le long terme en conservant les mêmes élèves pour les mettre en confiance. C'est en rencontrant les parents que ça se fait. Et cette disponibilité on ne l'a plus à cause des trucs comme la NVS qui sont purement administratifs »<br><br>« C'est une injonction du ministère, on est fonctionnaire, sur nos méthodes d'apprentissage on est libre mais sur le reste faut tout accepter donc faut refuser d'être PP, ça coûte du travail en plus. »<br>« Refuser d'être PP, c'est résister à cette vue réductrice de l'enseignant. On peut ne pas avoir les mêmes objectifs que ceux du gouvernement mais on doit s'affirmer en tant qu'enseignant pour aider les cas en difficultés et quand on voit des procédures comme la NVS, qui officiellement excluent du système les mauvais élèves, on ne peut l'accepter »<br><br>« On passe notre temps à essayer de faire comprendre aux gamins les valeurs anti consuméristes, le goût de l'effort, la solidarité alors que nous même on devient incapable de raisonner comme cela et c'est bien ce que l'école doit défendre pour protéger nos enfants... »<br><br>« On se sent marginal du coup, alors qu'en rentrant dans l'éducation nationale j'ai eu le sentiment de rejoindre un mouvement de pensées proche de moi mais non en fait pas forcément! » | | |

**Quels éléments font consensus :**

-Positionnement de retrait à l'égard du statut de PP et de la NVS en adéquation avec ses convictions

personnelles de défense de valeurs civiques, souci de justice sociale, valeurs communautaires

**Quels éléments s'affrontent :**
Sur la politique managériale du collège :
-Relation conflictuelle avec la CPE sur son manque de rigueur sur la procédure de la NVS, critiques qui l'ont conduit à se désengager de son rôle de PP et de la NVS

Sur la NVS :
-Confrontation entre la procédure et la charge administrative dans la gestion de la dimension éducative et sa manière de concevoir cette dimension à travers sa connaissance et son expérience des élèves
-Cet enseignant condamne les injustices sociales et la violence institutionnelle exercée par la NVS sur les élèves
- la volonté de valorisation des élèves par une évaluation est problématique

Sur l'institution ministérielle :
-Confrontation entre sa vision du rôle de PP au service des élèves basée sur le volontariat et la politique ministérielle actuelle qui rémunère les actes pédagogiques
-L'institution ministérielle cherche à normaliser les élèves avec la NVS alors que la conception de son rôle est de les socialiser grâce à son expérience, son travail de suivi éducatif avec les parents d'élèves
-Confrontation entre les intentions et orientations politiques néo libérales, économiques, managériales de l'institution ministérielle qui défend une vision compétitive (sélective) de l'école avec les raisons communautaires et civiques qui ont poussé cet enseignant à faire ce métier et sa conception de la prise en charge des élèves sur le plan éducatif
-Confrontation avec les intérêts politiques et économiques qui bouleversent les références de la communauté éducative
- globalement actuellement cet enseignant ressent que l'intérêt personnel prime sur l'intérêt général du bien commun (individualisme enseignant) et cela va à l'encontre de son état d'esprit
- l'enseignant est contre l'abandon de l'idée du collège pour tous
-Défense de valeurs républicaines
-Décalage entre son opinion personnelle et les intérêts et solutions proposées par l'institution ministérielle pour résoudre les problèmes scolaires sociaux

**Étapes :**
**Réseau :**
Cet enseignant d'art plastique ne déstabilise pas le consensus général qui règne entre la communauté éducative dans cet établissement. Toutefois, il affiche un positionnement idéologique très réfractaire vis à vis de la NVS qui l'incite à se désengager de toutes responsabilités vis à vis de la NVS en refusant l'exercice du rôle de PP un an après avoir accepté de mettre en place la mesure. Son retrait du processus ne dérègle pas l'application de la NVS par le reste de l'équipe puisque en quittant le statut de PP, il n'est plus soumis à l'obligation légale de responsabilité envers l'évaluation des élèves. Son cas est marginale, sa décision est isolée et mérite que l'on s'y attarde.
S'il a accepté d'appliquer pendant un an la NVS, c'est d'abord par conscience professionnelle et inclination vis à vis de la décision majoritaire de mettre en place la NVS vis à vis d'une équipe qui soutient la politique managériale de son directeur.
Toutefois, cet enseignant syndiqué, qui a pris connaissance de la NVS au même moment que le chef d'établissement ne s'attendait pas, aux vues de la contestation que la NVS a pu générer à son annonce, à une telle docilité des acteurs qui critiquaient les risques idéologiques et éducatifs de cette note.

En tant que porte-parole des syndicats, la FCPE s'est positionnée en totale opposition à la NVS sur le plan idéologique et éducatif. Nous supposons, aux vues du témoignage de cet acteur que l'obéissance (vis à vis du statut de fonctionnaire) de l'équipe éducative vis à vis de la NVS contraire à leur positionnement et au détriment de la lutte pour défendre des valeurs éducatives a créé une forme de désillusion pour cet enseignant.
La première année, face à cette contradiction, cet enseignant a donc appliqué la NVS péniblement, sans respect de la grille d'évaluation au motif que sa connaissance et son expérience des élèves lui suffisaient à noter objectivement les élèves, ce que les prescriptions rigides auraient empêché de retranscrire de son point de vue. En outre, certains critères d'évaluation alimentaient selon lui certaines formes d'injustices envers les élèves, or la lutte contre les injustices a toujours été primordiale pour lui
Le non-respect de la procédure et des prescriptions de la NVS édifiées collectivement lui ont valu d'être fortement critiqué par la CPE qui considère que son manque de rigueur et de respect des consignes s'oppose à son devoir d'objectivité, de justification auprès des élèves et de respect des principes décidés collectivement. Cet événement est à l'origine du conflit entre cet enseignant et la CPE. Suite à cette épreuve et voyant que les marges de liberté d'action de l'enseignant PP pour évaluer les élèves étaient limités, il a fait part à la rentrée suivante de sa volonté ne plus être PP pour ne plus avoir en charge la NVS en adéquation avec les valeurs idéologiques, éducatives, civiques et communautaires qu'il défend.
L'acceptation par les équipes d'appliquer des directives décidées en amont, dont certaines s'opposent à leur propre mode de conception idéologique, lui donnent le sentiment de ne plus appartenir à une communauté. Le compromis vis à vis de cette mesure a été trouvé dans la mesure où il a été évincé du « réseau » constitué pour  la NVS. Il a préféré revenir à son devoir fondamental de transmission de valeurs auprès des élèves. Sa position est contraire à celle de ses collègues qui appliquent la NVS par loyauté envers le chef d'établissement.
Le conflit que cet enseignant a eu avec la CPE est le déclencheur de sa décision de ne plus assurer la fonction de PP.
Ce n'est pas tant la politique managériale du chef d'établissement qui lui pose problème bien que la décision managériale de la NVS l'empêche d'agir librement face aux prescriptions. La première raison vient plutôt de la vision de l'école et du rôle des enseignants que l'institution ministérielle défend à travers la NVS en terme éducatif et politique qui l'amène à rejeter les responsabilités qui s'opposent avec la conception que cet enseignant a de son rôle et de sa mission éducative. Ce rejet idéologique vis à vis de la politique ministérielle se répercute sur le plan local avec la NVS et le pousse à se marginaliser, ne se sentant pas soutenu, il refuse d'être loyal. Les raisons mêmes qui président à son choix de métier sont actuellement remises en cause et dénaturées par les décisions successives de l'institution politique. À la notion de solidarité, de justice et de communauté qu'il défend s'opposent aujourd'hui pour lui la compétition, l'individualisme et le rendement recherchés par les politiques, fondements dans lesquels il ne se reconnaît pas.
Cet enseignant ne trouve de consensus qu'à travers un rejet de toutes les activités (administration) qui freinent l'exercice de sa discipline d'enseignement dans sa classe dans laquelle il peut encore agir librement en fonction de ses convictions. Les rôles du PP ou ceux attribués avec la NVS sont trop prescriptifs et administratifs pour lui et cet enseignant lutte justement pour sa liberté d'enseignement et pour préserver son identité professionnelle enseignante. Tout ce qui est administratif va à l'encontre de sa manière de concevoir la gestion éducative des élèves, que seul un travail relationnel approfondi permet de réguler. En outre, il s'oppose avec la conception trop administrative et procédurale de la VS puisque il ne pouvait agir librement et que son évaluation était contrôlée.
Il n'y a pas chez cet acteur d'acceptation du mode de fonctionnement global construit par la NVS. Son conflit avec la CPE et son incompréhension face à l'absence de lutte des équipes qui critiquent unanimement la NVS sur le plan idéologique, rendent les relations avec cet acteur instable. Mais il

ne déstabilise pas la politique managériale en place dans l'établissement, sa remise en cause idéologique est isolée.
Il défend ses convictions personnelles envers les effets pervers de la NVS, projet provisoire que personne n'a souhaité remettre en cause. Le conflit avec la CPE affirme et confirme son positionnement radical à l'égard de la NVS, frustré de voir les valeurs communautaires dépassées par la loyauté et la docilité des acteurs.

**Traduction:**
Cet enseignant ne traduit pas la NVS, il la critique. Ce positionnement de rejet idéologique est d'abord largement influencé par son appartenance à la FCPE. La FCPE a été un relais de communication très important de critique de la réforme, demandant à la communauté éducative de s'opposer à sa mise en place. Dans son entretien, on peut dire que cet acteur se positionne donc en porte-parole des syndicats. La ré-interprétation de la NVS comme une mesure anti éducative et pédagogique se fait en référence à son appartenance syndicale et la vision que cet acteur a de son métier. Le chef d'établissement n'a pas su convaincre ou enrôler cet enseignant vers une NVS valorisante, cet énoncé ne lui paraît pas intelligible, il fait écho au discours démagogique de l'institution politique. En outre, le rôle attribué au PP pour fixer la NVS lui apparaît trop rigide et administratif en termes de prescriptions, ce rôle lui paraît aller à l'encontre de son travail éducatif quotidien. Sa perception des effets négatifs bureaucratiques de la NVS est donc accentuée par ses effets négatifs éducatifs auprès des élèves. Les pratiques administratives se font au détriment de ce qu'il considère comme prioritaire en termes d'apprentissage, c'est-à-dire l'apprentissage de valeurs dans sa discipline d'enseignement, dans sa conception éducative, civique et pédagogique en faveur du soutien des élèves.
La NVS comme mesure de lutte contre les incivilités ou de valorisation du civisme et de la citoyenneté des élèves est indécente pour deux raisons :
-une note ne peut prétendre valoriser les élèves ou réguler les incivilités
-les intentions et effets sous-jacente de la décision ministérielle concernant la NVS tels que l'officialisation des attitudes, l'encouragement à la méritocratie, à la compétitivité, au rendement, sont autant de notions qui s'opposent en tout point de vue à sa vision de la mission enseignante et du rôle de l'institution scolaire. Les valeurs néo libérales de l'institution politiques sont opposées aux valeurs civiques, communautaires et éducatives de l'institution scolaire qu'il défend.
Il n'y a donc pas de traduction possible de la NVS si ce n'est pas ses aspects négatifs. La traduction proposée par le chef d'établissement et le collectif n'est pas «intelligible» pour cet acteur contrairement à l'approche critique développée par la FCPE et dans laquelle il se reconnaît aisément.

**-Controverse :**
**Problématisation : comment rester en adéquation avec ses convictions personnelles à partir du moment où la NVS a été introduite?**
Plusieurs types de controverses questionnent cet acteur :
-Valorisation versus Évaluation
-Socialisation versus Normalisation
- suivi éducatif versus logique administrative
-intérêt général versus individualisme
-Confrontation entre ses valeurs civiques et communautaires et la vision néo libérale de la politique ministérielle
Cet acteur ne croit pas dans les effets « bien-pensants » annoncés dans le discours institutionnel.
Le sens de la NVS et de ses apports réels d'officialisation du comportement ne sont pas intelligibles pour lui et vont à l'encontre de ses actions pédagogiques, de l'accompagnement des élèves et de la considération de leurs conditions sociales.

Il refuse en outre les nouvelles responsabilités et évolutions du métier qui cherchent à normaliser, responsabiliser et déstabiliser le rôle des enseignants et vont à l'encontre de son rôle socialisateur et de sa liberté pédagogique. La NVS renforce la part administrative du métier au détriment de l'accompagnement humain des élèves, inhérent à la mission spécifique et privilégiée de ce statut.
Plus globalement, il rejette la vision du rôle des enseignants, de la mission de l'école et la conception du futur citoyen telle que l'institution ministérielle la défend aujourd'hui.

**-Entre définition :**

Ces controverses ne suscitent aucun degré de cohésion par rapport à la réforme, la pertinence de la NVS n'est pas perçue comme valable par cet acteur. La NVS s'oppose à ses convictions idéologiques et éducatives, à la manière dont il conduit ses actions quotidiennes en tentant d'anticiper les violences à l'école. En outre, les valeurs portées par l'institution, les discours institutionnels et l'impact des réformes s'opposent à sa vision de la communauté enseignante.

**-Principe de symétrie :**

L'absence de conviction de cet acteur en ce qui concerne la NVS est d'abord légitimée dans son discours par son rejet de la vision politique et éducative défendue actuellement par la politique ministérielle dans sa globalité. En second, l'attitude contradictoire de ses collègues en interne et sa difficulté à respecter le cadre des prescriptions de la NVS l'amène à assumer ouvertement ce positionnement réticent

**-PPO**

Le conflit entre cet enseignant et la CPE sont à l'origine de sa décision de se désengager de la mission de PP. Son positionnement qui a consisté à refuser toute participation obligatoire vis à vis de la NVS se justifie de par ses convictions politiques et éducatives. C'est la seule manière pour lui d'être en harmonie avec ses convictions et de redonner un sens à son identité, à travers la lutte des idées. Sa mobilisation est marginale, il se sent évincé du reste de la communauté et est fortement déstabilisé par la capacité des autres acteurs d'appliquer une réforme à laquelle ils ne croient pas. Sur le plan de la collaboration avec ses collègues, cet enseignant conserve les informations dont il dispose dans sa classe qui pourraient nuire ou pénaliser davantage les élèves partant du principe que son travail éducatif est compris et accepté par les élèves et n'ont pas besoin d'être à nouveau répercutées sur la NVS.

**-Investissement de forme:**

Indifférence vis à vis de la NVS, désengagement.

**-Intermédiaires :**

**-Enrôlement et mobilisation :**

D'une certaine manière, la FCPE a réussi à enrôler cet acteur et à le convaincre, suite à son conflit avec la VS et au non-sens de la NVS. Selon lui, si la NVS est mise sans conviction et qu'on ne s'aborde que sur le plan de la problématique sans possibilités de re-traduction locale porteuse de sens, autant se désengager de sa participation.

**-Rallongement et réversibilité :**

Après un an d'application la NVS sans respect de la procédure, le retrait symbolique du rôle de PP suite à des critiques de la CPE lui permet de marquer son positionnement à l'égard de la NVS et à l'égard du choix de ces collègues d'appliquer une mesure sans convictions envers laquelle selon lui, un boycott aurait plus de sens et de cohérence.

**ASSED**

| | Collège StG | Objectif de l'acteur (statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| ASSED | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la NVS :<br>Le respect intégral des prescriptions de la NVS est impossible selon elle<br><br>politique managériale :<br>La charge administrative de saisie des notes de tous les élèves du collège par informatique se fait au détriment de la présence des ASSED sur le terrain, de la pédagogie en adéquation avec le sens de leur mission<br><br>Souligne le manque de confiance de la CPE envers les ASSED dont le rôle est limité par le statut d'arrivant, pas d'initiatives possibles<br><br>Sentiment que les ASSED sont exclus du fonctionnement du collège et du reste de la communauté | La CPE a présenté la grille de critères aux ASSED pour qu'ils la transcrivent administrativement sur informatique sans explicitation<br><br>Participation indirecte à la NVS par le biais du carnet des élèves. Leurs sanctions influent sur la note finale | Politique managériale :<br>Participation à la NVS qui n'a pas été définie, pas de traduction de la NVS aux ASSED<br>Confrontation avec la conception managériale du chef d'établissement et de la CPE qui ont décidé que les ASSED ne participeraient pas à la NVS<br><br>Manque de confiance dans la relation<br>Manque de considération des ASSED par la CPE, les enseignants et la direction, éviction du reste de la communauté<br><br>Confrontation entre la manière dont la communauté considère son rôle de surveillante et la politique d'éviction des ASSED du reste de la communauté |
| | Citations organisation | « Notre avis n'est pas pris en compte sur le comportement des élèves dans le collège hors classe » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Vis à vis du métier enseignant :<br>Les élèves sont maternés par les parents et les enseignants et ce positionnement va à l'encontre de l'apprentissage de l'autonomie des élèves<br>Élèves mal préparés à leur condition future, à la mixité et à la diversité<br><br>en tant qu'ASSED : | | Vis à vis de l'école :<br>Vision de l'école actuelle qui tend vers l'individualisme en confrontation avec sa conception de l'école et de la société (valeurs communautaires)<br>Confrontation avec les orientations politiques, inquiétudes sur l'avenir de l'école<br><br>Confrontation avec le rôle des parents |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Se sent moins crédible que les enseignants dans sa relation à l'autorité avec les élèves<br><br>Élèves violents | | Contradiction entre la manière dont les enseignants définissent leur rôle en faveur de l'autonomie des élèves et leurs pratiques qui ne les préparent pas à l'autonomie |
| | Citations idéologique | « On n'a pas de moyens, on n'a pas les billes pour arrêter les personnes à la dérive et on ne peut pas parce qu'on est dans un monde individualiste et les élèves sont renfermés. On est pas psy, on n'a pas de réunion pour discuter de nos pratiques, on n'a pas de formation, on est tout le temps à l'écart »<br><br>« Ils ont pas les défenses nécessaires pour affronter la société parce qu'ils sont maternés ». | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie... ) | Sur la NVS :<br>La NVS trimestrielle occulte la compréhension de la faute par les élèves, faible impact<br><br>Sur l'institution scolaire :<br>Les parents se déchargent de leur responsabilité sur l'école mais ne la soutiennent pas | Ne sanctionne pas en utilisant la NVS | Rôle de cette ASSED limité par la vision que ses collègues ont du surveillant en termes de responsabilités à l'encontre de sa volonté d'engagement et d'initiatives |
| | Citations éducatives | « Je me sens subalterne, on m'appelle pour que je courre et je peux pas vraiment prendre des initiatives. »<br><br>« Ce qui est bénéfique pour l'enfant n'est jamais vu et la moindre faille dans le système est critiquée » | | |

**Quels éléments s'affrontent:**

Sur la politique managériale :

-Participation à la NVS qui n'a pas été définie, pas de traduction de la NVS aux ASSED

-Confrontation avec la conception managériale du chef d'établissement et de la CPE qui ont décidé que les ASSED ne participeraient pas à la NVS

-Manque de confiance dans la relation

-Manque de considération des ASSED par la CPE, les enseignants et la direction, éviction du reste de la communauté

Vis à vis de l'école :

-La vision de l'école actuelle qui tend vers l'individualisme est en confrontation avec sa conception de l'école et de la société (valeurs communautaires)

- cette ASSED s'oppose aux orientations politiques néo libérales, elle exprime ses inquiétudes sur l'avenir de l'école

- critique la manière dont les parents assume leur rôle éducatif et reporte celui-ci sur l'école

- la manière dont les enseignants définissent leur rôle en faveur de l'autonomie des élèves apparaît contradictoire avec les pratiques réelles qui ne les préparent pas à l'autonomie

-Rôle de cette ASSED limité par la vision que ses collègues qui ont une approche du rôle de surveillant qui va à l'encontre de sa volonté d'engagement et d'initiative

**Étapes :**

**-Réseau :**

Cet ASSED, qui veut devenir éducatrice spécialisée, ne se sent pas appartenir à « un réseau institutionnel ». Elle ne soutient pas la politique managériale du chef d'établissement et du CPE qui n'intègrent pas les ASSED aux activités et aux décisions du collège. Son rôle est strictement cantonné au statut de surveillance et de saisie administrative malgré une certaine volonté d'engagement et de prise d'initiative de sa part. Cette nouvelle arrivante est déstabilisée par ce manque de considération et de soutien de la part de sa hiérarchie alors que leur intégration serait profitable aux élèves.

**-Traduction :**

La NVS qui ne lui a pas été traduite, les ASSED doivent saisir les NVS dans le logiciel sans se poser de questions. Cet ordre de saisie marque leur éviction par rapport à l'organisation globale de la NVS et le manque de considération et de confiance de la CPE vis-à-vis des ASSED, qui explique pourquoi elle ne leur délègue pas de responsabilités. L'ASSED donne une définition très

procédurale de la NVS en adéquation avec la tâche administrative de saisie qui lui est confiée. Pas d'enrôlement des ASSED volontaire, décision prise par la CPE. Le rôle purement administratif va à l'encontre de la vision de l'ASSED de l'action participative et collaborative de la communauté sur les élèves.

**-Controverse :**
La principale controverse ressentie par cette ASSED réside dans l'absence de considération du rôle des ASSED dans le fonctionnement global de l'institution et par rapport à la mise en place de la NVS, cette éviction empêche l'intégration réelle des ASSED dans la communauté éducative.
Rôle des ASSED limité à la surveillance et à la saisie par le CP et CPE, cette approche avec ce que l'ASSED interviewée pense pouvoir apporter en terme éducatif aux élèves.
Controverse globale sur :
la vision de l'école actuelle affichée fondée sur l'individualisme, vision contraire avec sa conception de l'école et de la société (valeurs communautaires)
Contradiction entre la manière dont les enseignants définissent leur rôle en faveur de l'autonomie des élèves et leurs pratiques qui ne les préparent pas à l'autonomie
**-Entre définition**
La NVS n'est pas perçue comme valable par cette ASSED
**-Principe de symétrie**
Absence de convictions vis à vis de la NVS en adéquation avec la non-intégration au processus de la NVS (non-participation subie)
**-Investissement de forme**
NVS réduite à une saisie des notes des élèves sur le logiciel
**-Intermédiaire**
La CPE déconsidère l'apport de leur rôle, elle invoque leur manque de compétence et de formation en dehors de la surveillance pour gérer la NVS. Se sert des ASSED pour gagner du temps en terme administratif sans les intégrer dans le processus

**Tableau récapitulatif**

**Traduction (rôle dans la traduction / objectif/type de traduction)**
**Système de représentation organisationnel, idéologique et éducatif vis à vis de la démarche NVS, de la politique managériale du collège ou de l'institution ministérielle**
**Confrontation ou harmonie entre les systèmes de représentation**
**Type de pratiques vis à vis de la NVS**

| Acteurs | Chef d'établissement | CPE | PP SVT | PP HG | PP Art Plastique | ASSED |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Traduction | Leader,<br>Traducteur de la NVS vers la CPE et les enseignants:<br>-valorisation des élèves par la NVS<br><br>Ré-appropriation individuelle managériale:<br>-Responsabilise et systématise le suivi des enseignants vers les élèves<br><br>Rôle :<br>Accompagne la | Acteur intermédiaire entre direction et enseignants<br><br>non enrôlé par la direction sur la question de la valorisation des élèves par la NVS<br><br>Même ré-appropriation individuelle managériale que le chef d'établissement :<br>-harmonise les pratiques enseignantes<br>-NVS est un constat | Acteur non enrôle mais qui accepte la traduction de la direction<br><br>Ré-appropriation individuelle :<br>- NVS = outil administratif et disciplinaire<br>par manque de convictions<br><br>Rôle :<br>évalue le comportement des élèves d'un seul point de vue administratif | Acteur non enrôlé par la traduction de la direction<br><br>Ré-appropriation individuelle disciplinaire de la NVS en adéquation avec ses pratiques habituelles procédurières mais il affirme son manque de convictions sur l'apport de cette note<br>Pas de traduction aux élèves<br><br>Rôle : | Acteur enrôlé par le non traduction (CAD le boycotte) défendue par la FCPE (syndicaliste) n'accepte pas la traduction du ministre et de la direction, conflit avec la VS<br><br>Volonté de désengagement de la NVS et du rôle de PP en adéquation avec ses valeurs idéologiques et éducatives<br><br>Rôle :<br>porte-parole des élèves, | Acteur évincé pas de traduction de sa hiérarchie<br><br>Pas de participation<br><br>Rôle : réduit à de la surveillance |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | réforme collectivement, participe | Rôle :<br>Recense les actes, transmet les informations aux PP, fixe son travail d'intervention à une démarche administrative | | évalue le comportement d'un seul point de vue administratif<br>Assure un suivi éducatif | lutte contre les injustices sociales<br>Instruire et éduquer librement | |
| Système de représentation | Organisation :<br>management participatif, civique<br>relations humaines<br><br>Idéologique :<br>valeurs civiques<br>justice sociale<br><br>Éducatif :<br>suivi des élèves<br>Apprentissage de l'autonomie, responsabilité<br>Pédagogie | Organisation :<br>Volonté de partager la responsabilité de la NVS<br>NVS administrative<br><br>Idéologique :<br>souci d'objectivité, de justice<br>discipline, prévention, dialogue<br><br>Éducatif :<br>Valorise certains élèves<br>Pédagogie, valeurs civiques, confiance | Organisation :<br>outil administratif, note chiffrée<br>pas de concertation<br>Apprécie le management participatif et civique de la direction<br><br>Idéologique :<br>usage de la NVS limité à une note<br>NVS = marqueur<br>inscrit dans une tendance de la mesure<br><br>Éducatif :<br>Relation de confiance avec les élèves, objectif d'instruction | Organisation :<br>Apprécie le management participatif et civique de la direction<br><br>Idéologique :<br>Autoritaire, répressif<br>NVS discriminante<br><br>Éducatif :<br>Objectif d'instruction en classe, rigueur<br>suivi éducatif hors classe, attentif à la discipline | Organisation :<br>Rejet idéologique de la NVS<br>pas de consensus avec le management de la direction et de la VS sur la NVS<br><br>Idéologique :<br>tension Valorisation/Évaluation<br>Socialisation/Normalisation<br>NVS anti éducative<br>injonctions paradoxales du ministère<br><br>Éducatif<br>Prévention, valeurs civiques, justice, respect de la différence | Organisation :<br>rôle administratif<br>pas de consensus avec la politique managériale de la direction d'exclusion des ASSED<br><br>Idéologique :<br>élèves mal formés à l'autonomie<br><br>Éducatif :<br>responsabilisation des parents |
| Vision de la démarche NVS et de l'organisation<br><br>(harmonie ou tension | -Consensus :<br>Réadaptation organisationnelle et éducative de la NVS localement en adéquation avec les valeurs de la politique de l'établissement et convictions personnelles<br><br>-Consensus entre un management efficace / civique / participatif<br><br>-ambiguïtés NVS : valorise, alerte mais inefficace sur les perturbateurs et fausse les MG | -Consensus avec la politique managériale et éducative de la direction sur la NVS<br>culture commune partagée<br><br>- tension entre la charge administrative de la NVS qui se réalise au détriment de sa présence sur le terrain<br><br>- le manque de valeurs portées par la NVS est contradictoire avec l'idée d'évaluer par une note le comportement | -Consensus avec la politique managériale et éducative de la direction<br><br>- ne s'inscrit pas dans la logique promue par le CE, en particulier sur l'apport de la NVS | -Consensus avec la politique managériale et éducative de la direction<br><br>- Recherche l'harmonie entre sa conception disciplinaire instruire puis éduquer) et ses possibilités d'action et de gestion de la NVS<br><br>- son manque de convictions vis à vis de la NVS perturbe son implication réelle dynamique éducative | -Consensus entre son positionnement de retrait et ses convictions personnelles sur la NVS<br><br>- S'oppose à la politique managériale de la VS<br><br>-NVS anti-éducative, administrative | -Confrontation avec la politique managériale de la VS<br>Éviction du reste de la communauté traduit un manque de confiance de la direction vis-à-vis des ASSED |
| Vision de l'institution ministérielle<br><br>(harmonie ou tension | -Confrontation avec les orientations et les intentions politiques décisionnaires mal définies<br><br>-la décision d'évaluer le comportement par une note va à l'encontre de sa politique d'accompagnement éducatif basée sur le relationnel | -Confrontation avec la décision ministérielle d'une NVS qui dénature son métier vers des pratiques administratives en opposition avec sa conception de la mission de CPE<br><br>-Manque de moyens de l'institution ministérielle | -Confrontation avec les apports idéologiques, éducatifs actuellement défendus, le sens des réformes et leur imposition<br><br>-difficultés pour manifester son désaccord avec cette politique<br><br>-tension entre autonomie et obéissance<br>Instruction et éducation | -Confrontation avec les apports idéologiques et éducatifs de la réforme par l'institution ministérielle et le sens des réformes actuelles mal définies | -Confrontation avec les apports idéologiques et éducatifs de la réforme NVS<br><br>-Confrontation entre la défense de valeurs civiques et communautaires défendues par cet enseignant s'oppose à la vision néo libérale de l'institution. Cela conduit pour l'enseignant à une déstabilisation identitaire ; les valeurs républicaines qu'il défend ne sont plis présentes | -Confrontation avec les orientations politiques néo libérales |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Figures relatives aux pratiques | Application stricte dynamique guide la mise en place et s'investit | Application à minima sans convictions | Application à minima sans convictions | Application stricte dynamique | Refus d'application cas marginal | Ne participe pas, évincée du réseau |

**Étapes pour le réseau St G**
**Stabilité de l'environnement / contexte :**
-Chef d'établissement : stable depuis 10 ans, qui défend une conception managériale de type participatif et civique dans laquelle les équipes se reconnaissent. Figure de leader qui accompagne la réforme collectivement et s'implique dans la construction
-Organisation : débat collectif sollicité par le chef d'établissement tant sur la légitimité que le mode opératoire de la NVS
-Re-traduction et explicitation de la NVS par le chef d'établissement comme une mesure valorisante auprès des élèves,
-Ré-appropriation de la NVS par les équipes comme un outil d'aide à la régulation du comportement des élèves et comme outil de systématisation du suivi des élèves pour les équipes (conception managériale)
-Acceptation des équipes enseignantes de cette ré-interprétation managériale de la NVS mais pas sur le plan de la valorisation des élèves
-Participation et implication collective des enseignants, du CPE et du chef d'établissement dont chacun a un rôle qui a été collectivement défini. Interrelations construites et stabilisées, inter-compréhension de chacun vis à vis du mode de fonctionnement du réseau.
-Chef d'établissement privilégie le compromis, les échanges, bonne dynamique, soucieux de l'intérêt général, de la justice sociale et de l'efficacité, maîtrise des engagements,
-Manque de convictions idéologiques général à l'égard de la réforme mais l'équipe éducative apprécie la politique d'établissement managériale, civique et éducative du CE
-Public scolaire privilégié qui facilite la mise en place de la NVS et le consensus entre les équipes
-Parents impliqués
-Politique d'étab : part importante des activités qui encouragent au développement du civisme, de la citoyenneté, du respect et de la tolérance. Ce collège est investi dans de nombreuses initiatives locales et expérimentations. Sphère d'activité et organisation stabilisées dans ce collège
-Echanges facilités par cette stabilité de l'environnement général, conditions contextuelles favorables, consensus avec le corps enseignant facilité

L'idée de NVS n'est pas portée, on ne peut pas véritablement parler de réseau en ce sens que la NVS ne mobilise pas les acteurs de cet établissement autour d'une conception idéologique et éducative de la NVS. Les acteurs agissent sans convictions, font le minimum en termes de procédure même si ce respect participe de l'illusion d'une certaine adhésion au dispositif, c'est parce que cet établissement, indépendamment de la NVS accorde une part essentielle aux pratiques éducatives de suivi et d'accompagnement des élèves.

**Traduction :**
Pas de véritable enrôlement des équipes par le chef d'établissement à l'égard d'une NVS comme mesure valorisante pour les élèves. La traduction de la NVS pour résoudre les incivilités n'est pas intelligible non plus.
Enrôlement plus évocateur du chef d'établissement auprès des équipes sur la ré-appropriation locale NVS comme outil d'aide managérial sur les pratiques enseignantes (énoncé intelligible) mais sans convictions idéologiques sur l'apport de cette mesure sur les élèves. Cette traduction managériale définie collectivement a une influence sur la représentation que les acteurs se font de la NVS et sur

le sens de leurs actions. Chaque acteur se réapproprie la NVS de son point de vue en fonction de son rôle dans la NVS (rôle administratif de la CPE) ou en accord avec la perception de sa mission (enseignants qui instruisent et réduisent la NVS à une procédure administrative et disciplinaire). Les acteurs compensent ce manque de convictions idéologiques en respectant la procédure administrative et les principes éducatifs et de suivi auxquels ils croient, au fondement de la politique de l'établissement. Les acteurs qui évaluent trouvent à l'unanimité par exemple la grille d'évaluation qu'ils ont construit pertinente et chacun redéfinit la NVS en lui attribuant une propriété utilitaire au moins sur le plan administratif. Si le principal n'a pas réussi à transmettre un engouement dynamique autour de la valorisation des élèves, les acteurs appliquent la réforme avec une certaine rigueur.
Un cas marginal (Prof Art plastique) n'adhère pas à cette conception managériale du chef d'établissement qu'il assimile à celle de l'institution politique. Il rejette l'idée d'appliquer une réforme dédouanée de sens.
Les acteurs n'ont pas traduit la NVS aux élèves par manque de convictions y compris parce que leur engagement et leurs actions habituelles d'accompagnement éducatif envers les élèves sont plus évocateurs et porteurs de sens.
La NVS est conduite comme un projet provisoire sans convictions profondes. Il n'y a pas de volonté de réussir le projet mais plutôt de le minimiser au profit de valeurs idéologiques et éducatives auxquelles ils croient.
La NVS ne crée pas d'interactions nouvelles, elle est plutôt individualisée, chaque acteur évalue sa partie (PP et CPE). Même si la VS et les enseignants participent, la ré-appropriation administrative et procédurale de la mesure permet aux dispositifs administratifs en place (grille d'évaluation, recensement, logiciels) de remplacer la communication entre les acteurs pour utiliser la concertation dans le cadre des élèves et non de leurs notes.
En terme d'innovation, la NVS n'implique pas dans ce collège une nouvelle forme de responsabilisation formelle des enseignants sur la gestion de la dimension éducative des élèves puisque d'un point de vue général, les acteurs assument cette partie. La direction et la CPE soulignent néanmoins la pertinence de ce rappel de contractualisation avec la responsabilité des enseignants sur la gestion de l'éducation.
L'énoncé relatif à la valorisation étant détourné, la traduction a échoué d'une certaine manière même si les acteurs forment un consensus autour de la ré-appropriation de la NVS comme un outil gestionnaire, ce n'est pas sa vocation première.

**Critères qui poussent le chef d'établissement à re-traduire et accompagner et s'impliquer dans la réforme du collège St G :** traducteur?
-convictions personnelles du chef d'étab : défense d'une conception managériale de son métier (trouver un sens local aux réformes) et de l'organisation de son collège (se définit comme un manager) / Très attaché à la défense de valeurs personnelles qui définissent sa politique d'établissement / défenseur de valeurs civiques (respect, tolérance) / justice sociale
-Positionnement des équipes enseignantes : appréciation positive de la dynamique et de l'implication de ce leader qui prend ses responsabilités par rapport à la mesure et propose une redéfinition de la NVS en accord avec les valeurs du collège auxquelles les personnels d'éducation adhèrent même si ils ne sont pas convaincus des effets du dispositif. Équipes peu contestataires
-environnement : public scolaire privilégié, calme
-organisation, conception organisationnelle et managériale du leader : écoute et concertation / expérimentation / rigueur et respect de la procédure / implication / porte son équipe et définit les rôles (manager)

**-Controverse :**
Dans cet établissement, la NVS n'apparaît pas comme une mesure valorisante mais comme un outil

disciplinaire et administratif. Les acteurs soutiennent la politique et les décisions managériales, éducatives et civiques du chef d'établissement mais la démarche est critiquée et remise en question sur ses apports idéologiques et éducatifs. Les acteurs ne croient pas que la NVS ait une quelconque portée. L'accord se fait donc par le collectif et à travers l'adhésion à la politique managériale du directeur qui en dehors de ce concept établit une véritable politique d'établissement dans laquelle les acteurs se trouvent en harmonie et se montrent loyaux et reconnaissants. Leurs activités pédagogiques et leur accompagnement éducatif compensent le manque de conviction à l'égard de la réforme.
Un autre point mérite d'être souligné. Face à un public scolaire qu'ils considèrent comme privilégié, la NVS n'apparaît pas comme un besoin. Même si le chef d'établissement apparaît comme l'acteur le plus légitime pour traduire la NVS aux équipes, la NVS ne provoque pas de force d'entraînement.

**-Entre définition :**

La NVS ne suscite pas un degré de cohésion suffisant pour donner un sens à la NVS, elle ne crée pas de force d'entraînement, les convictions personnelles des acteurs civiques et communautaires vont à l'encontre de l'approche de la NVS telle qu'elle est définie au niveau ministériel

**-Principe de symétrie :**

Le manque de convictions de cette équipe provient non pas de la ré-appropriation locale de la NVS ou de la politique d'établissement de la direction qui est bien acceptée mais plutôt de la NVS en elle-même. La déstabilisation provient du manque de compréhension des enjeux et du sens des finalités des réformes telles que la NVS. Les orientations néo-libérales de l'institution politique menacent le sens de leur mission. Les acteurs ne se reconnaissent pas dans les évolutions qui bouleversent leurs conditions d'enseignement sans répondre aux problèmes de gestion des incivilités. L'application de la NVS dans ce collège se fait dans le respect des modalités élaborées collectivement sans dynamique particulière autour de la mesure, l'objectif des acteurs étant d'y consacrer le moins de temps possible.

**-PPO / investissement de forme**

Cet établissement tente de réduire la NVS à ce qu'elle est CAD à la gestion administrative d'une note, qui peut prendre la forme d'un outil d'aide disciplinaire.
Un des points qui a contribué à l'incapacité du réseau de se former est lié à la stratégie ministérielle d'imposition d'une mesure qui ne trouve pas de légitimité auprès de ce public de professionnels.

**-Intermédiaires**

La CPE et tous les dispositifs comme la grille d'évaluation, le logiciel de recensement, le carnet de correspondance qui facilitent la procédure administrative et garantissent l'objectivité des acteurs sont des intermédiaires

**-Enrôlement (cf traduction)**

Pas d'enrôlement des acteurs du point de vue de la valorisation
Enrôlement sur les apports organisationnels en termes de pratique des acteurs.
Pas de collaboration, illusion d'une participation collective. Les acteurs restent passifs et ne se sentent pas appartenir à un réseau NVS
Vision bureaucratique en arrière-plan vis à vis du statut de fonctionnaire et de respect de l'application des textes
Pratiques relativement homogènes sauf cas 1 marginal, le Professeur d'art plastique.
Traduction portée par le leader qui n'a pas enrôlé une majorité d'acteurs utilisateurs sur sa vision de la NVS mais qui a su créer des conditions de consensus sur sa politique d'établissement
Au niveau de l'établissement, le leader en privilégiant la relation entre les acteurs et une forme de ré-interprétation minimale de la NVS aboutit à une forme de consensus minimal et d'harmonie avec les acteurs de la communauté éducative pour appliquer la NVS. C'est davantage le regard critique que les acteurs portent à l'égard de la réforme et des valeurs ministérielles qui posent problème et qui peut expliquer des degrés d'implication différents mais pour ceux qui appliquent, la politique

managériale et idéologique de l'établissement du chef est appréciée par les équipes.

**-Réajustement**
Pas d'extension de la NVS, ré-appropriation managériale à défaut du sens. Objectif de minimisation de l'impact d'une évaluation du comportement des élèves par une note. Réduction de la concertation sur la NVS à des procédures administratives.

## Collège V

***Le collège V respecte les principes fondateurs du cadre formel de la NVS et intègre des pratiques innovantes***
***Traduction collective sur les modalités de mises en œuvre de la NVS mais pas sur la légitimité de la réforme,***
***Réforme explicitée par la direction, acceptée par les équipes, puis déléguée à la charge du CPE (médiateur)***

## Analyse croisée : figures, système de représentation / sens des pratiques

### Chef d'Établissement (CE)

| | Collège V | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Objectif CE : Traduire et expliquer la NVS aux équipes, donner les consignes principales, organiser la concertation, vérifier l'application de la NVS<br><br>N'utilise pas la NVS dans sa fonction de CE, gestion de problèmes complexes<br><br>Sur la NVS :<br>La NVS a rendu la concertation plus régulière, recommande son utilisation par la CPE et les enseignants<br><br>Délégation de la gestion de la NVS au CPE une fois les consignes données. La CPE coordonne le travail entre les services, confiance mutuelle<br>Rigueur professionnelle des équipes<br>La NVS n'harmonise pas les pratiques | Création d'une AG pour élaborer collectivement la grille de critères avec des volontaires en concertation entre PP et CPE<br><br>Supervise la mise en place et pose ses conditions d'application de la NVS,<br>S'assure de l'égalité de traitement des élèves mais délègue l'application à la CPE<br><br>Organisation d'échanges entre CPE et PP facultatifs pour parler des élèves grâce à la NVS | La NVS est intégrée dans la politique managériale de l'établissement sans difficultés pour la CE |
| | Citations organisation | | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>NVS évalue les compétences citoyennes, Positive en termes de valorisation mais pas d'intérêt sur les élèves difficiles<br><br>L'élève est habitué à la note, efficacité<br><br>Volonté de pouvoir justifier la NVS pour les élèves et les parents | Ne surévalue pas la NVS mais rehausse les compétences dans le cadre de l'orientation des élèves en lycée professionnel | Critiques sur la mise en compétition des collèges pour l'orientation à travers la NVS.<br>Souci de justice de la CE confronté à la surestimation de la NVS de certains collèges en faveur d'une discrimination<br>manque d'uniformisation des conditions d'exercice de la NVS<br><br>Manque de soutien et de confiance vis à vis de l'institution ministérielle |
| | Citations idéologiques | « On gère de l'humain et nous on est déshumanisé par notre hiérarchie (ministre) » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur la NVS:<br>NVS utile qui valorise une majorité d'élèves qui ont des difficultés scolaires mais un bon comportement<br><br>L'élève perçoit mieux ce qui est attendu de son comportement sous la NVS et comprend<br>son métier d'élève<br><br>La sanction est éducative quand l'élève réfléchit au sens de sa faute | Pratique la sanction, le dialogue avec les élèves et les parents<br><br>Les PP doivent présenter et expliquer la grille d'évaluation aux élèves en H de vie de classe<br><br>Volonté d'instaurer une autoévaluation des élèves pour donner du sens à la NVS et les intégrer au processus | L'institution ministérielle doit tenir compte du rôle sociétal de l'école et prendre en compte la réalité de la dimension éducative<br><br>Malaise identitaire vis à vis de l'abandon de certains élèves par le système en confrontation avec le sens de sa mission |
| | Citations éducatives | « Il faut de la part de la corporation un seuil de compréhension, de tolérance et d'anticipation aussi. L'école à un rôle sociétal aujourd'hui et éducatif prépondérant. On peut faire semblant si on veut, ça n'empêche qu'aujourd'hui, on aide les parents à avoir un rôle de parent! C'est la réalité » | | |

**Quels éléments font consensus :**
-La NVS est intégrée dans la politique managériale de l'établissement sans difficultés pour la CE

**Quels éléments sont critiqués:**
-L'idée de mise en compétition des collèges pour l'orientation à travers la NVS.
Souci de justice de la CE confronté à la surestimation de la NVS de certains collèges en faveur d'une discrimination
-Manque d'uniformisation des conditions d'exercice de la NVS
-Manque de soutien et de confiance vis à vis de l'institution ministérielle
-L'institution ministérielle doit tenir compte du rôle sociétal de l'école et prendre en compte la réalité de la dimension éducative
-Malaise identitaire vis à vis de l'abandon de certains élèves par le système en confrontation avec le sens de sa mission

**Étapes**
-Non traduction?
La traduction de la NVS proposée par le BO et dans le discours institutionnel convient à cette chef d'établissement qui adhère à la recherche d'une forme de valorisation des attitudes civiques et citoyennes des élèves en adéquation avec sa vision de la mission de l'institution scolaire et en faveur de l'apprentissage formatif par compétences.
Elle aborde l'intérêt du SCCC dans l'apprentissage des élèves en adéquation avec sa conception civique et éducative des élèves.
NVS ré-interprétée comme un outil de valorisation en adéquation avec la classification de ce collège REP-ZUS, ses initiatives locales, sa politique d'établissement axée sur la lutte contre les discriminations, les difficultés du collège...Volonté d'intégrer dans son collège des initiatives centrées sur l'éducation à la citoyenneté. L'énoncé du ministre sur la valorisation des élèves est intelligible en adéquation avec ses convictions personnelles.
Pas d'intelligibilité en revanche du CE vis-à-vis de la NVS supposément capable de réguler les comportements déviants. Ce CE considère qu'une note ne peut prétendre résoudre le problème de comportements d'élèves difficiles, problème qu'elle connaît bien dans son établissement et qui réclame de l'engagement humain.

**-Analyse du contexte, réseau**
Volonté de cohérence et de stabilité des pratiques et de la politique managériale dans ce collège en réponse à l'instabilité de l'environnement, du public scolaire. Activités coordonnées et centrées autour des élèves. Grande cohésion et cohérence des équipes du point de vue de la crédibilité de leurs pratiques sur les élèves. Communauté éducative soudée y compris parce que les parents d'élèves en grandes difficultés ont du mal à coopérer avec les acteurs du collège. Les équipes éducatives sont parfois démunies face à la détresse des élèves. La direction du collège, CE et PA font figure de leader et assurent les conditions d'un travail coopératif et participatif des équipes au service de l'intérêt et de la prise en charge collective des élèves. Mise en place de dispositifs comme la NVS qui contribuent à faciliter le suivi, recenser les actions des élèves. NVS perçue comme un outil au service du dialogue et de la justification des problèmes rencontrés vis à vis des parents. La direction encourage la réflexion et les décisions collectives, accompagne et guide la réforme jusqu'à ce que les équipes trouvent un accord. Grande confiance accordée aux pratiques pédagogiques et éducatives des acteurs. Politique de soutien vis à vis de ses équipes et volonté de les laisser agir librement en adéquation avec leur gestion propre mais dans le respect des valeurs globales du collège et des problématiques locales.
Les interrelations sont construites et stabilisées, les acteurs adhèrent à l'organisation managériale et éducative du collège telle que la direction l'envisage. La direction veille à la mise en place des

conditions organisationnelles de réussite des élèves, à l'entente cordiale des équipes mais l'élève reste la priorité en termes d'objectif. La direction assume son rôle de traducteur et de coordinateur de l'action, de l'organisation entre des services différents (VS et enseignants) vis à vis de la NVS tout en laissant les acteurs décider aussi de la manière dont ils veulent donner forme à la mesure. Cette politique managériale de la direction assure un large consensus avec le corps éducatif.
Les conditions contextuelles présentées ici sont assurées par une direction soucieuse de l'efficacité de sa politique de gestion des ressources humaines dans l'intérêt de stabiliser l'environnement de cet établissement et au service des élèves. La direction facilite donc le débat ainsi qu'une organisation collective et concertée en adéquation avec sa culture managériale.

**-Traduction**

**Quel compromis trouver pour appliquer une NVS qui ne contribue pas à accroître les discriminations dans ce collège?**

La directrice de cet établissement n'a pas imposé une conception de la NVS.
Elle considère d'emblée la NVS comme une mesure contribuant à valoriser les élèves certainement en accord avec sa manière de concevoir les réformes et le discours institutionnel et son obligation légale d'application des textes. Elle est attachée à servir la cause des élèves, sa politique éducative est soucieuse de la justice sociale compte tenu du public d'élèves auquel elle est confrontée. Par conséquent, elle n'est pas favorable à débattre de la légitimité des réformes, sa priorité réside dans une application des textes qui se fasse au service de ses élèves en adéquation avec le sens de sa mission.
La directrice entrevoit les qualités inhérentes à la NVS qui encouragent à l'apprentissage d'un comportement civique et citoyen, traduction qui fait écho aux concepteurs de la réforme.
Son objectif est d'insister sur la construction d'une grille NVS qui soit la plus juste possible et qui recouvre un sens pour les élèves. Cet acteur appréhende positivement les réformes et agit pour qu'elles soient favorables aux élèves et en adéquation avec le sens de ses priorités dans cet établissement.
Elle prétend également que la conception managériale et éducative de la NVS de la direction est efficace dans ce collège pour une majorité d'élèves et que le fonctionnement trouvé est juste et pertinent pour leurs élèves. Elles accordent (CE et PA) une entière confiance à la manière dont les acteurs mettent en pratique ces consignes.
La traduction relative à la valorisation du comportement des élèves à travers la NVS lui semble intelligible contrairement à la traduction d'une NVS comme mesure de régulation des incivilités.
La directrice est dans une posture qui donne du crédit à cette traduction puisqu'elle apparaît comme étant l'acteur légitime pour conduire la mise en application de la NVS.
Sur le plan civique et éducatif, la valorisation participe à l'éducation à la citoyenneté et à l'apprentissage de valeurs civiques en adéquation avec sa vision de l'institution scolaire.
Sur le plan managériale, la NVS coordonne le travail d'entités hétérogènes ce qu'elle trouve très positif au service d'une cohérence vis à vis des élèves et d'une plus grande efficacité de la prise en charge opérationnelle des incivilités. Ce travail collectif permet d'assurer en outre une évaluation globale et non arbitraire en adéquation avec son souci de justice et d'équité.

**-Controverse**

Pour cette directrice, l'accord trouvé autour de la traduction de la NVS en faisant de cette note un outil de valorisation des élèves et une grille d'évaluation qui évite l'arbitraire et favorise une vision globale des élèves, juste et objective, concertée, harmonisée. C'est avec cette grille et la manière dont les acteurs envisagent les procédures d'évaluation que l'accord se stabilise. L'intégration de l'élève dans le processus par une autoévaluation permet à l'élève de connaître les raisons de sa note, comme ses parents. La note est justifiable par tous les acteurs.
La problématique de cet établissement est liée à son profil d'élèves. Le seul moyen pour la direction

de ne pas contribuer à accroître les risques d'injustices ou de discrimination se trouve au cœur de la procédure d'évaluation.

**-Entre définition**

La NVS est portée par la direction qui lui attribue un sens en adéquation avec les problématiques de ce collège. L'accord est solide et le réseau est stable, une grande attention est portée à la procédure d'évaluation. La NVS suscite un degré de cohérence pertinent. Il y a force d'entraînement.

**-Principe de symétrie**

L'importance de la grille d'évaluation, de la réflexion collective sur les critères, du carnet, de l'échange d'information, de la concertation et de l'autoévaluation des élèves constituent autant d'éléments qui assurent l'objectivité et la justification de la NVS. La direction est très attentive à la création de ces outils par les équipes volontaires car c'est grâce à ces dispositifs que la NVS sera porteuse de sens pour les élèves.

**-Porte-parole**

La direction a su diffuser sa conception de la NVS du point de vue de la valorisation aux équipes. Elle a délégué la supervision de la NVS au CPE, à qui elle accorde toute confiance, la NVS se diffuse puisque elle est légitime du point de vue des autres équipes pour apporter un regard différent de celui du PP dont la vision peut être influencée par sa perception des élèves en classe. La CPE donne une vision de l'élève dans l'enceinte et vérifie et harmonise les notes. La CPE rend en outre possible la prise coordonnée de la parole et de l'action concrète

**-Investissement de forme**

La réduction des difficultés pour la direction passe par la mise en place des dispositifs qui permettent aux acteurs de se concerter. Cet investissement est également assuré par la délégation de la vérification de la bonne mise en place de la NVS par un acteur intermédiaire représenté par la CPE

**-Intermédiaire**

CPE et dispositifs procéduraux pour évaluer les élèves

**-Enrôlement et mobilisation**

La direction a réussi à enrôler l'ensemble de son équipe sur l'intérêt éducatif de la NVS comme outil de valorisation des élèves à travers la NVS et sur son intérêt managériale à travers les pratiques collectives, la qualité des intermédiaires et des dispositifs techniques. L'affectation collective et concertée des rôles, guidée par la direction, découle l'implication active des acteurs dans l'intérêt des élèves. La directrice assume sa part de responsabilités, elle assure les conditions de mise en place, de discussions autour de la NVS.

**-Rallongement et réversibilité**

Certains ré-ajustements visent à critiquer les pratiques qui alimentent les injustices. La direction a décidé de réfléchir sur la partie bonus du barème pour ne pas pénaliser les élèves qui ne se consacrent qu'à leur scolarité pour la rentrée prochaine. L'objectif est donc de minimiser l'impact négatif que la NVS peut avoir sur certains élèves afin de respecter l'objectif de valorisation

## Principale Adjointe (PA)

| | Collège V | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PA | Approche organisation (df des conditions et | Objectif : se voit comme un support, une personne ressource<br><br>Sur la NVS : | Le CE a expliqué la note en AG avec toute l'équipe<br><br>PA est une ancienne CPE qui aide à la | Harmonie avec les décisions relatives à la politique managériale et éducative de la CE sur la NVS et en général |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | modalité d'orga) | La NVS est intéressante parce qu'elle est pédagogique et pas seulement administrative<br><br>Elle devrait fonctionner selon une approche formative des apprentissages (SCCC)<br><br>NVS : bilan des élèves qui facilite le dialogue, valorise une majorité d'élèves<br>Faible intérêt sur les cas difficiles<br><br>Importance d'expliquer la NVS au départ aux équipes et aux élèves | mise en place et explique la NVS aux élèves en H de vie de classe<br><br>PA discute des notes avec la CPE et vérifie l'application.<br>Délègue la gestion à la CPE, confiance mutuelle envers CPE et PP | Consensus entre valeurs civiques, communautaires et une gestion managériale efficace du système<br><br>Critiques sur la volonté d'autonomie des établissements et la lourdeur des échelons hiérarchiques qui freine le fonctionnement et la réactivité de l'institution scolaire |
| | Citations organisation | « A partir du moment où c'est concret et que l'élève connaît pertinemment la valeur de sa note, on peut l'utiliser comme outil vis à vis des élèves et des familles, tout à fait »<br><br>« Je suis contente de ce métier, je me vois comme quelqu'un de support, de pilote, qui supporte l'ensemble de la communauté scolaire, enseignants, hauts personnels, élèves, familles...je me vois en partenariat avec une équipe. l'importance du principal adjoint c'est d'avoir une vue complémentaire et du recul sur une situation...c'est un point de repère pour toute la communauté éducative, une personne ressource » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>NVS évoque le SCCC, l'éducation, note qui évalue le métier d'élève, valorise et favorise les actions citoyennes<br><br>Responsabilise les élèves et les parents sur l'éducation<br><br>Souci de pouvoir justifier la note aux parents, être juste vis à vis des élèves, valeurs civiques | La NVS permet de rappeler les règles aux élèves<br>Volonté d'expliquer les attentes de la NVS aux élèves et la différence avec la note d'acquis | Consensus entre les orientations futures institutionnelles en termes de savoir-faire et de savoir être, apprentissage formatif et sa vision idéologique de la mission de l'école en termes de citoyenneté<br><br>L'institution ministérielle doit tenir compte du rôle sociétal de l'école dans ses réformes et prendre ses responsabilités |
| | Citations idéologiques | « C'est une mesure qui reprend les droits et les devoirs et qui les rappelle constamment dans un établissement scolaire. Elle rappelle la loi, c'est à dire que les parents ont contractualisé quelque chose en inscrivant leurs enfants à l'école donc y'a des droits et des devoirs à respecter et cette NVS, elle rappelle les termes du contrat »<br><br>« Ça dépend de l'éthique de chaque établissement mais il y a un intérêt à être juste parce que si on reçoit des élèves qui tiennent pas l'année alors qu'ils avaient une note gonflée bon on s'en rend vite compte »<br><br>« L'école doit répondre à la génération de demain, qu'est ce qu'on veut pour la société de demain donc c'est pour ça qu'elle éduque, qu'elle instruit...qu'elle doit insérer. Qu'est ce qu'on veut comme société et qu'est ce qu'on défend comme valeur? » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur la NVS :<br>NVS évalue le savoir vivre avec les autres, la citoyenneté, la démocratie et favorise l'acquisition de valeurs<br><br>Sa mission :<br>La sanction est éducative, en tant que PA, elle fait de l'éducatif. Les enseignants doivent instruire et éduquer | | Consensus avec la vision managériale de l'institution ministérielle sur la responsabilisation des enseignants, parents sur l'éducation grâce à la NVS<br><br>Quelles intentions politiques pour l'école de demain? Quelles valeurs? Inquiétantes |
| | Citations éducatives | « Certains profs qui pensent que c'est pas eux d'éduquer, bah faut qu'ils relisent leur circulaire... »<br><br>« Soit on forme des adultes, soit on forme des scolaires, faut savoir ce qu'on veut » | | |

**Quels éléments font consensus :**

-Harmonie avec les décisions relatives à la politique managériale et éducative de la CE sur la NVS et en général

-Consensus entre valeurs civiques, communautaires et une gestion managériale efficace du système

-Consensus entre les orientations futures institutionnelles en termes de savoir-faire et de savoir être, apprentissage formatif et sa vision idéologique de la mission de l'école en termes de citoyenneté

-Consensus avec la vision managériale de l'institution ministérielle sur la responsabilisation des enseignants et des parents sur l'éducation grâce à la NVS

**Quels éléments s'affrontent :**

-Confrontation entre la volonté d'autonomie des établissements et la lourdeur des échelons hiérarchiques qui freine le fonctionnement et la réactivité de l'institution scolaire

-L'institution ministérielle doit tenir compte du rôle sociétal de l'école dans ses réformes

-Quelles intentions politiques pour l'école de demain? Quelles valeurs? Inquiétudes

**Étapes**
**-Réseau**
La PA, très proche et complice du chef d'établissement. Elle participe à la stabilité de l'environnement du collège en adhérant et en soutenant la vision de la directrice sur sa gestion politique et éducative du collège. Elle aspire aux mêmes objectifs en termes de valeurs civiques, de justice, vis à vis du projet d'établissement ou des initiatives locales. Le PA est un solide allié de la direction puisque la directrice soumet constamment ses décisions à la PA qu'elles prennent le temps d'échanger entre elles. La PA se définit comme une personne ressource sur laquelle l'ensemble des acteurs de la communauté peuvent se reposer pour poser leurs questions ou faire part de leurs doutes. Elle représente un acteur clé qui aide et soutien la politique et les décisions de la directrice. La directrice accorde une entière confiance au PA et le travail entre directeur et PA est complémentaire. Elles sont alliées et cela est révélé au cours de l'entretien qu'elles ont souhaité faire ensemble. Elle partage un socle de valeurs et des objectifs communs avec la directrice. Elle donne une image dynamique et soucieuse de la réussite des élèves et de lutte contre les injustices sociales des élèves dans le collège qui sont victimes à l'extérieur de situations complexes. Forme de confiance mutuelle entre les deux acteurs qui facilitent aussi la cohésion. C'est un peu le porte-parole de la directrice et de sa politique de gestion managériale et civique. Elle a soutenu la CPE tout au long de la mise en place de la NVS. La PA partage les responsabilités avec la CE et apprécie sa politique managériale participative de soutien, d'écoute, d'échange.

**-Traduction**
La principale adjointe partage les mêmes convictions que la chef d'établissement. D'une certaine manière, elle va même encore plus loin que la directrice. La PA perçoit la NVS comme un outil de valorisation auprès des élèves. En outre, elle considère que cet objectif revêt un caractère pédagogique en adéquation avec le sens de la mission des enseignants. Elle soutient totalement l'idée de SCCC et la NVS comme évaluation des compétences citoyennes lui paraît pertinent. La PA et là CE ont discuté ensemble de la NVS pour en définir un énoncé en faveur de la valorisation des élèves qui leur paraît totalement intelligible compte tenu de leurs objectifs et de leur mission éducative. La NVS constitue selon elle un outil au service de l'apprentissage et de l'acquisition d'un socle de valeurs envers les élèves sur l'engagement, la démocratie, le savoir-vivre, la citoyenneté. Ce discours concorde totalement avec la manière dont le discours institutionnel et les concepteurs ont envisagé la réforme.
En termes de qualités, la NVS lui semble être un outil utile et efficace pour présenter un bilan du comportement des élèves au service du renforcement d'un dialogue avec les parents. Cet objectif est important car dans ce collège, l'implication des parents est problématique. La NVS s'inscrit donc dans l'intérêt de la direction en ce sens qu'elle peut représenter une base de discussion moins abstraite que le discours et les plaintes orales sur le comportement des élèves. Elle peut aussi concourir de fait à responsabiliser les parents sur cette dimension éducative qu'ils ont tendance à reléguer sur les équipes vie scolaire (CPE) et enseignantes. La PA revendique l'utilisation et l'intérêt de la NVS auprès des familles pour rendre compte de l'attitude de leurs enfants dans le collège et qui leur permet aussi de rappeler les responsabilités de chacun des partis (école et famille) à l'égard du comportement de leurs enfants dans l'école, confrontés à des problèmes d'assiduité et de respect des règles. En responsabilisant les parents, indirectement, la NVS responsabilise également les élèves, favorable à leur autonomisation.
La NVS peut aussi concourir à responsabiliser les enseignants sur la dimension éducative. En ce sens, elle considère les apports managériaux de la NVS sur la responsabilité des acteurs. La NVS participe d'une re-configuration des rôles, d'une officialisation et d'une contractualisation des enseignants et des parents sur la gestion de l'éducation des élèves. Ce discours fait également écho

aux hautes instances ministérielles.
La ré-interprétation de la NVS par la PA se fait donc en référence avec sa mission éducative

**-Controverse**
Comme pour la directrice, l'accord qui stabilise l'adhésion du PA à la NVS se trouve autour de la traduction de la NVS comme un outil de valorisation des élèves et sur une grille d'évaluation qui rejette les risques de note arbitraire au profit d'une vision globale des élèves, juste et objective, concertée, harmonisée. La note est justifiable par tous les acteurs, ce qui facilite les fondements du dialogue avec les parents.
**-Porte-parole**
D'une certaine manière la PA est le porte-parole de la CE auprès de la CPE, notamment en référence avec son ancien statut de CPE. La PA a su diffuser la traduction de la NVS comme outil de valorisation auprès de la CPE.

**-Enrôlement**
Même rôle que la directrice, s'assure de la mise en place de la NVS par les équipes. Assure les conditions de mise en place. Ne participe pas à l'évaluation des élèves. Vérifie et discute

**CPE**

| | Collège V | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CPE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Objectif de la CPE : intermédiaire, médiatrice qui harmonise les notes fixées par les PP dans un souci de justesse et de justice. Valeurs civiques<br><br>NVS :<br>Bilan ponctuel des élèves qui doit être justifié, précis, objectif et représentatif<br><br>Rôle de CPE :<br>Métier chargé d'administratif, travaille dans l'urgence, sollicitation permanente<br>NVS intéressante mais qui ne valorise pas son métier de CPE<br><br>Politique managériale NVS :<br>Défend l'intérêt d'une conception collective du travail entre CPE et PP, de la concertation et de l'implication des équipes, confiance mutuelle : valeurs communautaires<br>Position d'intermédiaire dans la NVS qui harmonise sans fixer la note administrativement<br><br>ASSED manquent de compétences et de régularité | Dans la NVS :<br>Travail collaboratif et concertation pour réfléchir aux modalités de la NVS<br>Concertation formalisée dans des RDV réguliers, partage d'informations<br><br>Donne le maximum d'informations objectives aux PP pour noter les élèves : bilan des sanctions, des absences<br>Assure une concertation avec les PP pour aider ajuster la note<br><br>Ajustements du barème :<br>Recentrer l'intérêt de la NVS sur le comportement face au travail et dans l'enceinte avec moins de points en assiduité<br>Volonté de réajustements sur les bonus pour ne pas pénaliser les élèves qui ne s'investissent que dans la scolarité<br><br>Les ASSED ne participent pas | Consensus avec la conception managériale participative, communautaire et civique de la direction sur la NVS et en général<br>Confiance dans sa hiérarchie<br><br>Consensus avec la décision de la direction d'attribution du rôle de médiateur pour la CPE dans la NVS<br>Harmonie entre sa perception positive de la NVS et son rôle d'intermédiaire<br><br>Critique sur le manque de formation des ASSED dans son équipe défavorable au fonctionnement d'une VS, manque de moyens |
| | Citations organisation | « Ma grille me convient parfaitement et je pense qu'elle est bonne donc je regrette qu'elle soit pas nationale » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS valorise l'élève discret qui fait son métier d'élève<br>NVS lisible et permet de se situer<br>NVS porteuse de sens dans ce collège<br><br>La NVS ne peut résoudre les incivilités des élèves qui ont des difficultés sociales profondes<br>Certains élèves rejettent l'autorité | Utilise tout le panel de notes comme pour les acquis fondamentaux pour évaluer justement les élèves | Sur l'institution ministérielle :<br>Défense de valeurs civiques (Égalité, justice sociale) de la CPE<br>en confrontation avec la logique marchande (mise en concurrence des établissements par la NVS dans l'orientation)<br><br>Critiques sur les conséquences des réformes politiques qui cassent l'identité de la communauté et le<br>manque de reconnaissance au niveau |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | CPE critique les établissements qui surévaluent leurs élèves, démarche qui favorise la discrimination de ce collège pour l'orientation des élèves, souci de justice | | institutionnel<br><br>Critiques sur la gestion comptable de l'institution : valeurs industrielles, risque d'une école à deux vitesses |
| | Citations idéologiques | « Je pense que l'implication dans la vie du collège, les vrais changements qu'elle a introduit (la NVS) dans cet établissement, c'est vis à vis de ces élèves-là, discrets et qui sont plein de bonne volonté »<br><br>« L'élève qui bavarde souvent, si on lui met 20 parce qu'il ne pose pas plus de problèmes que ça bah dans ces cas-là, il va dire, je vais continuer, c'est pas grave...mais c'est pas lui rendre service, nous on essaie de faire un juste compte rendu »<br><br>« Si tout le monde (les collèges) jouait le jeu, ce serait formidable et elle voudrait dire quelque chose cette note donc pour nous elle est significative, pour les élèves aussi mais au sortie de ce collège elle ne l'est plus, pas pour l'orientation ».<br>« Notre souci est là, c'est qu'on est juste dans notre collège et cette justice et justesse peut être pénalisante pour nos élèves par rapport aux autres établissements qui sur estiment la NVS... »<br><br>« Je suis très très inquiète parce que là, actuellement, y'a une gestion bassement comptable du système scolaire, ils détruisent un maximum de choses pour des économies de bas étages, je suis très très en colère et pessimiste par rapport à ce qui se passe...je me sens désabusée » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Vision de son métier :<br>Harmonie sur son rôle d'éducatif d'écoute et de gestion disciplinaire des sanctions Les élèves font la nuance entre ces deux rôles<br><br>Dénonce l'urgence et les conditions de travail du CPE en contradiction avec l'approfondissement du suivi des élèves (frustration)<br><br>Pour la NVS :<br>Mission d'équité et d'harmonisation entre l'évaluation des enseignants, lutte contre les injustices | Les élèves de 4eme et 3eme doivent prendre plus d'initiatives d'où la prise en compte de bonus supplémentaires<br><br>Utilisation du RI, de la NVS et convocations des parents pour le suivi éducatif des élèves par la CPE | Critiques sur les apports réels de la démarche NVS sur les élèves en difficultés<br><br>Critiques sur les tâches polyvalentes imputées aux CPE au détriment de son efficacité et la politique institutionnelle qui réduit les moyens<br>Menace institutionnelle quant à la disparition du CPE<br><br>Défense de l'efficacité de la mission d'instruction et d'éducation par les enseignants |
| | | « Quand je fais référence à la NVS, c'est quand il s'agit d'absences ou de retards injustifiés et je leur explique que c'est basic et facile de justifier ses absences, ça ne fait pas perdre de points et ils y sont sensible donc bon, c'est utile dans ces cas-là. »<br><br>« Ça ne me pose pas de problème de faire de l'éducatif puisque bien sûr c'est mon métier, ni même qu'en tant que prof, il faille à la fois instruire et éduquer, cela me paraît évident avec la massification qu'aujourd'hui, l'école a aussi un rôle éducatif. »<br><br>« Ils peuvent se faire gronder et dans la même journée conseiller je veux dire, c'est pas en tension parce que les élèves mesurent cela et ils attendent la même chose des enseignants parce que l'enseignant qui refusent l'aspect disciplinaire en venant me chercher pour régler un souci dans une classe, il perd du crédit vis à vis de ses élèves »<br><br>« C'est ça qui est passionnant dans ce métier parce qu'on a jamais la même journée. Je ne suis pas toujours satisfaite à un moment donné du travail que je fais parce que ce n'est pas approfondi. » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale du collège :

-Consensus avec la conception managériale participative, communautaire et civique de la direction sur la NVS et en général

Confiance dans sa hiérarchie

-Consensus avec la décision de la direction d'attribution du rôle de médiateur pour la CPE dans la NVS

-Défense de l'efficacité de la mission d'instruction et d'éducation par les enseignants

-Harmonie entre sa perception positive de la NVS et son rôle d'intermédiaire

**Quels éléments sont critiqués:**

Concernant l'institution ministérielle :

-Le manque de formation des ASSED dans son équipe défavorable au fonctionnement d'une VS, manque de moyens

-Défense de valeurs civiques (Égalité, justice sociale) de la CPE entrent en confrontation avec la logique marchande (mise en concurrence des établissements par la NVS dans l'orientation)

-L'accentuation des tâches polyvalentes imputées aux CPE et la réduction des moyens définie par la politique institutionnelle réduisent l'efficacité des actions
-Menace institutionnelle quant à la disparition du CPE
-Les réformes politiques qui cassent l'identité de la communauté
-Manque de reconnaissance au niveau institutionnel
-La gestion comptable de l'institution, la défense de valeurs industrielles de l'institution

Concernant la NVS :
-Doutes sur les apports réels de la démarche NVS sur les élèves en difficultés

**Etapes**
**-Réseau**
La CPE participe à la stabilité du réseau formé autour de la NVS dans ce collège. Elle adhère totalement à la vision que la direction défend de l'institution scolaire et du sens des missions éducatives au service des élèves. Elle adhère à la conception managériale participative et collective instaurée dans le cadre de la NVS et à la liberté laissée aux acteurs de définir leur propre rôle dans la NVS en adéquation avec le sens de leur mission. Elle aspire aux mêmes objectifs que la direction en termes de valeurs civiques. La conception de son rôle éducatif et disciplinaire est en totale adéquation avec son rôle d'accompagnement éducatif des élèves. En outre, la conception de ce rôle, différent de celui des enseignants lui confère une position d'intermédiaire entre VS et enseignant. Cette position d'intermédiaire se fait en adéquation avec la défense de valeurs civiques. Elle se positionne comme garante de la justice en vérifiant que la vision des PP sur la NVS s'accorde avec la vision que la VS et la direction peuvent avoir des élèves. La CPE est soutenue par la direction dans cette position intermédiaire au service d'une cause et d'une lutte contre les injustices sociales dont les élèves sont victimes par ailleurs. Cette conception est donc en totale adéquation avec les objectifs de la direction et ses convictions personnelles. Forme de confiance mutuelle entre direction et CPE, leurs objectifs sont complémentaires ce qui facilite le consensus avec la politique managériale de la direction en termes de partage des responsabilités sur la NVS.
Sur le plan fonctionnel, la CPE revendique la pertinence de leur mode de fonctionnement qui vise à encourager leurs élèves et à les impliquer dans le processus d'évaluation. La pratique de l'autoévaluation qu'ils ont développé, permet aux élèves de calculer eux-mêmes leur NVS tout en ayant accès aux justifications de cette note ce qu'aucun collège ne fait officiellement dans le reste de notre échantillon. Cette volonté de prouver que la NVS ne repose pas sur une conception arbitraire provient de ce souci premier de lutter contre les injustices.

**-Traduction**
La CPE de ce collège insiste et défend en premier lieu l'intérêt de cette Note du point de vue de son apport pour les élèves en termes de valorisation. Ainsi, l'évaluation de leurs attitudes peut permettre aux élèves de se situer dans le trimestre en sachant qu'elle défend un mode opératoire propre à ce collège qui privilégie la représentativité dans un souci de justice en faveur de ces jeunes. Cette traduction se fait en adéquation avec le sens de sa mission disciplinaire et au service de valeurs civiques. L'énoncé promu par la direction sur la valorisation de la NVS semble être intelligible même si pour la CPE l'intérêt de la NVS est centré sur l'importance du respect de la procédure en résonance avec sa gestion disciplinaire et administrative imputée à son rôle.
Elle revendique l'apport de la NVS pour les élèves qui monopolisent peu l'attention généralement et que cette note permet de valoriser. La ré-appropriation de la NVS par la CPE se fait en adéquation avec le sens de sa mission à la fois soucieuse de valoriser les bonnes attitudes par une procédure rigoureuse, qu'elle souhaite assurer en donnant les informations nécessaires aux PP.
La traduction relative à la NVS comme outil de régulation des incivilités n'est pas intelligible puisque cette conception s'oppose avec son investissement quotidien au service de cette régulation,

accentué par le profil d'élèves et la complexité de leurs problématiques. Elle adhère aussi à l'idée d'une NVS comme participant de la responsabilité des enseignants sur la dimension éducative faisant écho au discours de la direction.

**-Controverse**

**Quel rôle jouer dans la NVS sans ajout de tâches administratives?**

La principale controverse pour cette CPE se situe entre sa vision du rôle de CPE qu'elle considère, à regret, de plus en plus administratif et la charge administrative que la NVS est susceptible de représenter au départ aux regards du rôle que le CPE doit jouer dans la NVS tel qu'il est décrit par le BO. Controverse liée à la politique ministérielle de réduction des moyens, compensée par un accroissement des tâches administratives du CPE. Cette crainte remet en cause la manière dont elle conçoit sa mission éducative. Par conséquent, en termes de rôle, la CPE apprécie la liberté qui lui ait laissé par la direction de décider de ce rôle et de la manière dont elle le conçoit. La direction préconise à la CPE de jouer un rôle d'intermédiaire et de coordination de l'information. La CPE pourrait simplement se concerter avec le PP pour attester de la justification et de la validité des notes sans fixer la note. Ainsi, la responsabilité de la NVS serait imputée au PP la dédouanant de toute procédure administrative supplémentaire à travers un rôle de coordinateur pertinent, garant de la justice. Cette position d'intermédiaire lui convient parfaitement et résout la controverse et les craintes de la CPE au départ. Elle centralise toutes les informations dont les PP ont besoin pour fixer la NVS. La CPE n'a pas cherché à se re-approprier la responsabilité de cette note qu'elle ne perçoit pas comme valorisante pour son métier.

D'autres controverses s'ajoutent en revanche. La CPE revendique comme problématique le manque de compétences des ASSED, elle fait donc le choix de ne pas les intégrer dans la procédure relative à la NVS tout en laissant les PP les consulter si ils en ressentent le besoin.

La controverse relative au sens de la mission lui permet de stabiliser l'accord.

**-Entre définition**

La CPE porte l'idée de NVS qui revêt selon elle un sens auprès des élèves grâce notamment aux dispositifs mis en place et à son rôle d'intermédiaire qui harmonise et équilibre la vision des PP.

La NVS suscite un degré de cohérence pertinent pour évaluer les élèves.

**-Principe de symétrie**

Les informations recensées par la CPE assurent aux PP la garantie de disposer de toutes les données en faveur d'une évaluation juste des élèves. Outre les informations dont elle est responsable, elle se concerte ensuite avec les PP pour confirmer et vérifier le respect du principe de justice et d'équité.

**-Porte-parole**
La CPE apparaît comme l'acteur légitime pour garantir cette objectivité et l'harmonisation de la NVS en apportant un regard plus diversifié que celui porté par la vision que le PP a de l'élève dans sa classe. La CPE rend en outre possible la prise coordonnée de la parole. C'est le porte-parole de la direction, elle assure la diffusion des valeurs civiques.
**-Investissement de forme / Intermédiaire**
Cet intermédiaire rend possible l'expression de toutes les entités. Elle se porte garante et fait circuler les informations nécessaires à l'évaluation objective du comportement des élèves par les PP. Elle lie les acteurs entre eux (direction et enseignants) par un regard et une approche différente des élèves dans l'enceinte du collège.

**-Enrôlement et mobilisation**
En termes de pratiques, le rôle de la CPE consiste à harmoniser la note finale afin d'équilibrer les perceptions de chaque service dans le but d'éviter qu'un élève ne soit pas pénalisé par un acteur en particulier. La qualité de ce rôle suggéré par la direction assure une implication particulièrement active de la CPE dans la NVS. C'est un acteur essentiel du réseau qui centralise les positionnements d'acteurs à l'égard des élèves. Cet enrôlement donne du sens à la NVS et au réseau
Rôle de médiateur et d'intermédiaire communiquant qui s'accorde avec la perception de son métier et de la justice sociale sans les inconvénients de l'aspect administratif de la NVS
**-Rallongement et réversibilité**
La CPE a décidé de centrer l'intérêt de la NVS sur le comportement en accordant une part moins importante à l'assiduité et à la ponctualité des élèves dans le barème en faveur de l'apprentissage civique et citoyen des élèves.

**PP anglais**

| | Collège V | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Anglais | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Dispositif à concevoir dans l'urgence et complexe à mettre en place<br>intérêt du travail collectif et collaboratif sur la pertinence de la grille de critères et l'objectivité de l'évaluation<br><br>Sur la NVS :<br>L'idée est bonne, intérêt de la NVS<br><br>Injustice liée à l'adaptation locale de la réforme nationale pas d'uniformisation et risque de discriminations<br><br>Note reste partielle, tous les acteurs ne sont pas consultés<br><br>Les élèves se sous évaluent | Réunion de travail pour élaborer les critères de la NVS<br><br>NVS implique travail et rigueur en tant que PP, concertation essentielle<br><br>Explication de la NVS aux élèves en H de vie de classe,<br>Ramasse les carnets par surprise pour vérifier leur suivi,<br>Autoévaluation des élèves<br>Compare les auto évaluations avec le bilan du CPE, discute avec ses collègues.<br>Fixe la note et prend RDV avec la CPE.<br>Explication aux élèves en cas d'écarts d'évaluation | Opposition à la stratégie ministérielle d'urgence d'imposition de la NVS en termes de temps et de moyens<br><br>Consensus avec les décisions relatives à la politique managériale éducative et civique de la direction sur la NVS et généralement<br><br>Consensus avec la ré-appropriation de la NVS dans ce collège sur les élèves |
| | Citations organisation | « Ça aurait été plus logique qu'ils nous fournissent une grille toute faite parce que ça n'aurait pas autant suscité le débat »<br><br>« C'est plus de travail mais ça peut servir les élèves donc c'est pas inutile et la charge est limitée » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur l'évaluation :<br>Soutien l'évaluation formative des apprentissages par compétences<br>L'évaluation par la note est relative, peu significative y compris dans sa matière<br><br>Sur la NVS<br>La NVS peut engendrer des pratiques calculées de la part des élèves<br>A le sentiment d'aborder la NVS comme une | Volonté de se réajuster et de mettre les bonus en plus de la note maximale de 20 pour ne pas pénaliser les élèves qui se consacrent à leur scolarité<br>volonté de ré-ajustements et de remise en question permanente | Sentiment que le manque d'explicitation du sens de la NVS aux élèves provient d'un manque d'explicitation du ministère aux enseignants<br><br>Valeurs civiques, justice sociale recherchées au niveau global n'est pas en accord avec la démarche car il y a un manque d'uniformisation de la NVS sur le plan national |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | procédure vis à vis des élèves sans système de valeurs<br><br>Sur l'institution ministérielle :<br>Instabilité des programmes et des orientations dans les langues | | Confrontation entre deux objectifs: la recherche de normalisation des élèves par rapport au monde du travail à travers la politique ministérielle et le rôle d'émancipation et de socialisation des élèves dévolu au système scolaire républicain à l'origine |
| | Citations idéologiques | « Si on en parlait plus en réunion, ça pourrait être un objectif supplémentaire de dire bah quand en heure de vie de classe, on explique la note aux élèves, il serait bon de leur expliquer aussi les valeurs fondamentales qui font qu'on applique cette note, il faudrait qu'on le fasse oui. Si tu te tiens bien ta note est bonne et sinon...bon on pourrait aussi dire pourquoi c'est important de se tenir comme ça. »<br>« c'est possible qu'on occulte ça (explicitation aux élèves) parce le ministère a fait la même chose avec nous, il s'est contenté d'un texte mais sans explications et du coup, on est allé chercher les critères sans parler des valeurs...c'est je pense une conséquence. »<br>« Elle est pas parlante cette note, on est feignant aussi mais on a tellement d'autres choses à penser que la NVS, elle est secondaire et ses valeurs aussi quoi »<br><br>« Mais y'a rien de prévu, c'est à dire qu'on nous demande toujours de faire plus de choses, à moyens constants donc on avise en fonction du temps qu'on a. »<br><br>« Ceux qui nous dirigent n'ont pas envie que nos élèves s'épanouissent intellectuellement, deviennent des adultes responsables qui réfléchissent, je pense que leur volonté c'est que les élèves soient des sujets qui répondent au besoin de la société, qui doivent travailler pour faire de l'argent mais je suis très inquiète parce qu'on nous en demande toujours plus et ça commence à peser physiquement »<br><br>« On a du mal à saisir les logiques que l'école suit et à s'en imprégner, et à s'investir...on ne sait jamais si les heures qu'on passe vont être utiles ou perdues. » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie ...) | Sur la NVS :<br>L'efficacité de la note sur les élèves s'amenuise avec le temps et l'habitude<br>Impact sur les élèves scolaires sensibles à la note mais pas sur les cas difficiles<br><br>Sur son métier :<br>Importance d'être juste, objectif, représentatif, d'impliquer les élèves, de les suivre, de voir leur progression<br><br>Tension entre instruire et éduquer. La dimension de la gestion éducative est prépondérante et intéressante avec le public d'élèves de ce collège<br>Métier de plus en plus polyvalent, plus de responsabilités sur la base du bénévolat en faveur de l'élève mais au détriment de l'instruction<br><br>Métier répétitif qui n'est pas épanouissant en anglais mais intéressant sur le plan social et relationnel | La NVS est utile dans le suivi des élèves, utilisée comme un argument de pression, de prévention mais pas comme une sanction<br><br>NVS utile dans la justification auprès des parents<br><br>Intérêt d'avoir une fiche d'évaluation précise pour éviter l'arbitraire et les injustices<br><br>Privilégie le dialogue et les entretiens avec les élèves | Doute de la capacité d'une évaluation à résoudre les incivilités<br><br>Tensions entre instruire et éduquer<br><br>Impact négatif du manque d'uniformisation des pratiques (écarts) sur les élèves<br><br>Critique la précarisation du métier, la rapidité des changements, le manque de stabilité lié aux décisions de la politique ministérielle à l'encontre de l'investissement des enseignants<br><br>Critique le fort *turn over* dans le collège lié aux difficultés de l'établissement qui déstabilise les liens communautaires et alimente cette instabilité |
| | Citations éducatives | « On est vraiment capable de dire globalement ce qui pose problème, et de donner une vision plus juste du comportement de leurs enfants aux parents et dans ce sens-là, c'est bien, parce qu'il n'y a pas d'état d'âme d'un prof qui fait un bilan faussé de l'élève à ses parents...y'a pas de place au subjectif »<br><br>« J'aime beaucoup ce côté relation sociale, respect, apprendre des règles et j'ai du mal à en sortir et en même temps, c'est une tension parce que quand on veut mettre des limites il faut les tenir et c'est pas toujours possible ou évident. Je dis souvent quand je parle avec les gens dans mes relations, quand je parle de mon métier je leur dit que je suis à 70% éducatrice parce que je fais du social et prof à 30% quand j'arrive à avancer sur mon programme mais c'est comme ça que je définis mon métier. »<br><br>« C'est un outil intéressant quand même si on prend le temps mais y' a des gens qui continuent de mettre au pif malgré la grille. »<br><br>« C'est dur aussi de créer des liens avec le *turn over*...les gens avec lesquels on a l'habitude de travailler s'en vont, ça crée de l'instabilité et un manque d'investissement, bon je pense que c'est propre aussi à ce collège. »<br><br>« On est jamais sûr de la pérennité de ce qu'on nous demande, c'est à dire que on met en place des choses qui disparaissent vite sans même qu'on ait eu le temps de mesurer leur impact ou leur intérêt...et ça c'est très fatiguant » | | |

**Quels éléments font consensus :**
-Consensus avec les décisions relatives à la politique managériale éducative et civique de la direction sur la NVS et généralement
-Consensus avec la ré-appropriation de la NVS dans ce collège sur les élèves

**Quels éléments sont critiqués :**
-La stratégie ministérielle d'urgence d'imposition de la NVS en termes de temps et de moyens
-Le manque d'explicitation du sens de la NVS aux élèves qui provient d'un manque d'explicitation du ministère aux enseignants
-Le manque d'uniformisation de la NVS sur le plan national qui occulte la mise en avant des valeurs civiques, de la question de justice sociale
-La recherche de normalisation des élèves par rapport au monde du travail à travers la politique ministérielle s'oppose à l'idée d'émancipation et de socialisation des élèves recherchée par l'enseignant
-La capacité d'une évaluation à résoudre les incivilités
-Les tensions résultant de l'articulation difficile entre instruire et éduquer
-Le manque d'uniformisation des pratiques (écarts) qui peut générer des discriminations par rapport aux élèves
-La précarisation du métier, la rapidité des changements, le manque de stabilité, décisions qui relèvent de la politique ministérielle, autant d'éléments qui vont à l'encontre de l'investissement des enseignants
-Turn over dans le collège lié aux difficultés de l'établissement qui déstabilise les liens communautaires et alimente cette instabilité

**Étapes :**
**Réseau**
La PP d'anglais participe à la stabilité du réseau en adhérant à la pertinence de politique managériale participative décidée et mise en place par la direction dans le cadre de la NVS et plus généralement dans la mesure où cette conception se fait au service d'une prise en charge collective et unifiée des élèves par les équipes. L'ensemble des outils créé pour évaluer et intégrer les élèves au processus NVS constitue une garantie de justice en adéquation avec ses convictions civiques et éducatives, qu'elle partage avec la direction. On assiste à une forme de consensus entre cette enseignante et la direction, ces acteurs défendant des objectifs et des valeurs communes civiques en termes de justice et d'équité. Il y a une forme d'inter-compréhension du mode de fonctionnement relatif à la NVS, décidé collectivement. Le rôle du PP responsable du comportement de la NVS lui semble légitime et les relations entre les acteurs sont stables. L'idée d'évaluation du comportement est en adéquation avec sa manière de considérer la dimension éducative dans sa classe.
Du point de vue de l'application, cette PP fait preuve de beaucoup de rigueur, elle applique strictement la directive telle qu'elle a été construite et décidée collectivement, sous son approche innovante.

**Traduction**
La PP d'anglais reprend certains des éléments du discours promus par la direction, notamment sur le plan fonctionnel et procédural de la démarche. Elle reconnaît que la NVS est justifiée, que les élèves ont leur place dans le processus d'évaluation et que ce fonctionnement constitue le principal intérêt de cette note au service d'une valorisation des élèves. Elle adhère également à l'utilité de cette note en termes de prévention auprès des élèves et de base de discussion auprès des parents. Au-delà de la valorisation, énoncé qu'elle trouve intelligible, c'est le fonctionnement procédural de la NVS qu'elle trouve pertinent. En effet, la valorisation des élèves se limite à une catégorie d'élèves majoritaires certes, mais ne sert pas les élèves en difficultés. Elle recouvre donc peu de valeurs en

soi y compris parce que les enseignants ne la présentent pas, à l'inverse de la direction, comme un outil intéressant auprès de leur public d'élèves. Elle explicite la NVS aux élèves sur les procédures à suivre, les règles à respecter mais sans réelle portée idéologique. Elle prend ainsi le temps d'expliquer cette évaluation aux élèves et de leur assurer un suivi personnalisé même si elle souligne son impact limité.
Cette PP d'anglais, compte tenu de sa discipline d'enseignement fait référence à l'intérêt de développer une évaluation formative des apprentissages par compétences en anglais qui fait écho à l'intérêt de la direction pour le SCCC sans qu'elle assimile pour autant la NVS à une évaluation pertinente par compétence.
La traduction de la NVS comme pouvant potentiellement réduire les incivilités n'est pas intelligible pour cette enseignante dans la mesure où la note est relative, subtilité que les élèves ne maîtrisent pas. Elle n'est pas utile sur les cas perturbateurs, nombreux dans cet établissement et encourage à des pratiques calculées des élèves.

**-Controverse**
**Comment endiguer les risques liés à une note pour évaluer le comportement des élèves?**
Plusieurs controverses apparaissent aux vues du témoignage de cette enseignante. Elle critique la stratégie d'urgence du ministère pour imposer la NVS ainsi que le risque de discrimination lié aux pratiques des autres collèges qui ne sont pas uniformes.
Sa principale critique concerne l'apport d'une évaluation sur le comportement des élèves. La stabilisation de l'accord passe, pour elle, par une volonté d'objectivité, de justesse, de justice et de représentativité. C'est par le respect de la procédure et d'implication des élèves dans l'évaluation que la NVS lui semble revêtir un caractère managérial et éducatif pertinent à défaut d'une véritable portée idéologique.
**-Entre définition**
L'accord qu'elle trouve entre procédure et justice stabilise le réseau puisque l'idée de NVS suscite un degré de cohérence pertinent en adéquation avec la conception de sa mission éducative.
**-Principe de symétrie**
L'ensemble des outils tels que le carnet, l'auto-évaluation, la grille de critères et la concertation de son évaluation avec la CPE, qui dispose d'un regard différent, constituent autant d'éléments qui garantissent l'objectivité de la note et l'idée de justice vis à vis des élèves. Son implication dynamique dans la NVS est guidée par sa conception personnelle de la gestion de l'éducation et assurée par le respect des conditions de justice.
**-Investissement de forme**
Respect strict et innovant de la procédure. Possibilités aux élèves de s'exprimer sur la NVS au service de leur apprentissage.

**-Enrôlement et mobilisation**
Qualité de l'enrôlement. Assume son rôle d'évaluateur avec des outils et la confrontation de son point de vue avec un intermédiaire (la CPE) au regard différent. Ce positionnement lui permet d'avoir une implication active et d'être en adéquation avec sa mission éducative et le profil d'élèves du collège. Sa conscience professionnelle privilégie une démarche innovante et l'intérêt des élèves qui dépasse les hésitations qu'elle évoque sur l'efficacité de la mesure.

**-Rallongement et réversibilité**
Bonus

**Enseignant référent Maths en SEGPA**

| | Collège V | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| Prof référent SEGPA | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la NVS :<br>Grille de critères efficace et pertinente, non arbitraire, faibles variations de perceptions<br><br>Faible charge administrative et prise en charge de la NVS grâce au récapitulatif de la VS et au carnet qui recensent les actes des élèves | Bilan administratif complet des élèves qui évite de se concerter entre collègues sur la note, ce bilan se constitue au détriment du suivi éducatif<br><br>Travail seul au départ sur la base du carnet, des infos de la VS et de la grille. Autoévaluation des élèves. Fixe sa note, Réunion de synthèse hebdomadaire qui permet de confronter la note aux collègues. Ne consacre pas trop de temps à la discussion qui est centrée sur la note, considérée comme du temps perdu au détriment de l'élève | -Consensus avec les décisions relatives à la politique managériale éducative et civique de la direction sur la NVS et généralement<br><br>-Apprécie la confiance de la direction sur l'application de la NVS |
| | Citations organisation | | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS est un constat facile à lire vis à vis du comportement, elle valorise les bons élèves mais n'agit pas sur les cas difficiles<br>La note est relative et pas toujours significative en SEGPA<br><br>Risques d'injustices liés à la NVS dans l'orientation des élèves, car mise en compétition des établissements, valeurs civiques, justice sociale<br><br>Risques que les élèves calculent stratégiquement leur NVS ou cherchent la mauvaise NVS par souci de rupture scolaire<br><br>Sur le métier :<br>Sentiment d'une évolution du métier et des conditions d'enseignement<br>Part moins active des parents dans la scolarité de leurs enfants<br><br>Expérience, bonne connaissance, singularité de la prise en charge des élèves de SEGPA<br><br>Sur l'institution :<br>Reconnaît la complexité de satisfaire tous les acteurs de la communauté éducative dans les réformes | Gestion singulière de la filière SEGPA, adaptée aux élèves en difficultés<br>Développe les goûts, l'éveil par le travail manuel, moins abstrait que la théorie<br>Les savoirs faire des élèves de SEGPA les différencient du général | Met en avant les risques de discrimination liés à l'absence d'uniformisation de la réforme nationale NVS pour l'orientation des élèves<br>Mets en valeur l'opposition entre logique civique de l'enseignant et logique marchande de l'institution<br><br>critique sur l'inadéquation de la note sur les élèves par une note accentuée en SEGPA<br><br>Problèmes rencontrés par les enseignants relatifs au désengagement des parents par rapport à l'institution scolaire et par rapport à leur rôle éducatif, ils protègent leurs enfants et ne soutiennent pas les décisions enseignantes<br><br>Élèves mal préparés à la précarité de la vie et au marché du travail<br><br>Manque de confiance de la communauté éducative par rapports aux changements scolaires portés par l'institution<br><br>Critiques fortes de cet enseignant par rapport à la volonté institutionnelle de faire disparaître des SEGPA en raison d'appliquer des normes européennes qui interdisent l'utilisation de machines dangereuses<br><br>Critique sur la recherche de normalisation et la sélection élèves destinés à suivre le cursus général |
| | Citations idéologiques | « Les parents, je ne dis pas qu'ils ne s'impliquent pas mais ils accordent beaucoup moins de temps à leurs enfants et ça c'est le grand changement parce que nous, avant, on avait un point d'appui avec les parents et ce point d'appui là, il a disparu »<br><br>« Si cette note a une forte influence sur l'orientation, il faut qu'elle soit harmonisée en fonction de la grille et c'est le problème de notes qui peuvent être gonflées... ça me gêne! »<br>« Y'a une sélection c'est sûr, donc là il faut avoir une réelle harmonisation même pas nationale à la limite mais au moins régionale ou académique » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur la NVS :<br>La NVS ne rend pas compte de la nature de la faute et de sa gravité, les élèves ne nuancent pas cette note des autres ce qui accroît le sentiment d'injustice<br><br>Sur le métier :<br>Expérience professionnelle qui influence sa conception de la gestion de l'instruction et de la dimension éducative dont il | Volonté d'explication de la NVS aux élèves de SEGPA<br><br>Prise en charge des élèves dans leur globalité, assume sa part d'autorité et de suivi des sanctions<br><br>Instaure un dialogue pour que les élèves abordent leurs | Confrontation avec les enseignants qui n'assument pas la gestion éducative et qui la délèguent aux CPE<br>Favorable à une politique managériale qui responsabilise les enseignants sur la dimension éducative<br><br>Défenseur de valeurs civiques en faveur de l'apprentissage des élèves sur le civisme et la citoyenneté et sur leur choix d'orientation |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | assume l'entière responsabilité<br>Volonté de transmettre des valeurs éducatives envers ses élèves de SEGPA<br><br>paradoxe : être souple et ferme, fixer un cadre face à la dérive de certains élèves<br><br>Travailler avec des élèves de Segpa nécessite d'instaurer une confiance avec des élèves en difficultés et les faire accéder au diplôme, l'évaluation est un enjeu progressif et particulier qui fonctionne différemment du cursus général et de la NVS<br><br>Enseignant référent différent du rôle de PP, gestion de l'orientation des élèves sans rémunération supplémentaire | problèmes, très attaché au suivi et au devenir de ses élèves | Importance du rôle social qui doit être considéré par l'institution<br><br>La dégradation de l'image du métier aujourd'hui, le manque de reconnaissance sociale et salarial de l'institution vont à l'encontre des raisons qui ont présidé au choix de métier de cet enseignant il y a 30 ans : valeurs symboliques, ascenseur social |
| | Citations éducatives | « Quand je suis arrivé ici, ce qui m'a surpris c'est que les élèves étaient renvoyés de cours, allaient en vie scolaire et c'est une manière de fonctionner qui ne me convient pas du tout. Moi quand j'ai un conflit avec un élève, c'est à moi de le régler, entre lui et moi ou lui et celui avec lequel il a un conflit. C'est très important pour l'élève de montrer qu'on exerce une autorité sur lui et qu'on ne reporte pas cette autorité sur un tiers parce que le gamin dans sa tête se dit qu'on est pas autoritaire et qu'on ne gère pas la situation, je trouve que ça décrédibilise l'autorité du prof. On ne doit pas sous-traiter la gestion des sanctions et des conflits...ça ne sert pas l'élève. »<br>« si on veut faire que prof faut pas travailler en ZEP parce qu'il y a tout ce côté éducatif, apprendre à vivre avec les autres »<br><br>« Le plus gros paradoxe c'est d'être à la fois souple et ferme. Le dialogue, la contrainte, on est tout le temps à fixer des cadres clairs et à faire face à des dérives » | | |

**Qu'est ce qui fait consensus :**

Sur la politique managériale :

-Consensus avec les décisions relatives à la politique managériale éducative et civique de la direction sur la NVS et généralement

-Apprécie la confiance de la direction sur l'application de la NVS

-Favorable à une politique managériale qui responsabilise les enseignants sur la dimension éducative

Sur son métier

-Défenseur de valeurs civiques en faveur de l'apprentissage des élèves sur le civisme et la citoyenneté et sur leur choix d'orientation en harmonie avec sa conception de la gestion des élèves de SEGPA

**Quels éléments sont critiqués ou suscitent l'opposition de l'enseignant:**

Sur l'institution ministérielle :

-les risques de discrimination liés à l'absence d'uniformisation de la réforme nationale NVS pour l'orientation des élèves

- la logique marchande de l'institution qui va à l'encontre de la logique civique de l'enseignant

-Désintérêt de la NVS accentué sur les élèves de SEGPA

-Manque de confiance de la communauté éducative par rapport aux changements scolaires portés par l'institution

-la menace de l'institution de faire disparaître les SEGPA pour être en adéquation avec les normes européennes qui interdisent l'utilisation de machines dangereuses

-la recherche de normalisation des élèves instituée par la démarche de sélection des élèves réservant le cursus général aux bons élèves, cette conception allant à l'encontre de l'approche de cet enseignant qui se sent investi d'une mission socialisatrice au service des élèves

-Confrontation avec les enseignants qui n'assument pas la gestion éducative et qui la délèguent aux CPE

-Importance du rôle social qui doit être considéré par l'institution

-La dégradation de l'image du métier aujourd'hui, le manque de reconnaissance sociale et salarial de

l'institution, autant d'éléments qui sont contraires aux raisons qui ont présidé à son choix de métier il y a 30 ans : valeurs symboliques, ascenseur social et

Sur le rôle des parents :
-Confrontation avec le désengagement des parents dans l'institution scolaire qui protègent leurs enfants et ne soutiennent pas les décisions enseignantes
-Élèves mal préparés à la précarité de la vie et au marché du travail

**Étapes :**
**Réseau**
Cet enseignant référent d'élèves de SEGPA participe à la stabilité du réseau en adhérant à la pertinence de politique managériale participative décidée et mise en place par la direction dans le cadre de la NVS et plus généralement. L'ensemble des outils créé pour évaluer et intégrer les élèves au processus NVS constitue une garantie de justice en adéquation avec ses convictions civiques et éducatives, qu'il partage avec la direction. On assiste à une forme de consensus entre cet enseignant et la direction qui défendent des objectifs et des valeurs communes civiques en termes de justice et d'équité. Il y a une forme d'intercompréhension du mode de fonctionnement relatif à la NVS, décidé collectivement, notamment sur le plan procédural. Les outils d'évaluation et les modalités de la note lui semblent pertinents.
Le rôle d'enseignant responsable du comportement de la NVS lui semble légitime et les relations entre les acteurs sont stables. L'idée d'évaluation du comportement sont en adéquation avec sa manière de considérer la dimension éducative dans sa classe.
Du point de vue de l'application, cet enseignant fait preuve de beaucoup de rigueur, il applique strictement la directive telle qu'elle a été construite et décidée collectivement, sous son approche innovante. La part administrative de la NVS représente une faible charge.
En outre, en tant qu'ancien instituteur, cet enseignant bénéficie d'une expérience de 30 ans en matière de gestion éducative et de prise en charge du suivi éducatif des élèves qu'il met au service de ses élèves de SEGPA dont la filière reconnaît les difficultés en terme d'échec scolaire et de comportement.

**Traduction**
Le discours du prof de SEGPA reconnaît les apports de la NVS en termes de facilité de lecture pour les élèves et de valorisation des attitudes pour une majorité d'entre eux. L'énoncé proposé par la direction lui semble donc légitime et adapté au cursus général. Toutefois, il n'utilise pas la NVS en dehors de la notation en fin de trimestre car elle est inadaptée à son profil d'élèves.
Selon lui, les élèves de cette section SEGPA ne nuancent pas le fonctionnement de la NVS des autres notes d'acquis. Il évoque au cours de l'entretien l'inefficacité de la note sur les élèves en négation, ce qui le conduit, au niveau de ses pratiques à appliquer la NVS de manière stricte, respectueuse des consignes de la direction, sans l'utiliser pour autant au quotidien comme un outil disciplinaire. C'est plus l'intérêt idéologique et éducatif de la NVS compte tenu de son profil d'élèves qu'il a du mal à accepter puisqu'il adhère à la représentation de la NVS définie par la direction pour les élèves en général sur la valorisation et la procédure d'évaluation. Sa ré-appropriation est donc administrative et procédurale plus qu'éducative.
Les références de la NVS au SCCC ou à la gestion des incivilités du discours institutionnel ne lui semblent pas intelligibles. La NVS ne représente pas non plus pour lui une forme de responsabilisation sur l'éducation dans la mesure où il assume parfaitement la part éducative imputée à son rôle et à sa mission qu'il gère volontiers.
**-Controverse**
**Comment intégrer la NVS avec son profil d'élèves?**
Plusieurs types de controverses animent cet acteur. D'abord, il critique les enseignants qui

n'assument pas la gestion de la dimension éducative. Il récuse aussi l'absence d'harmonisation de la grille entre les différents collèges en termes de risques de discrimination provoqués par des pratiques non uniformes.
La principale controverse en termes de traduction pour cet acteur est relative aux effets d'une évaluation par la note sur ses élèves. Son travail éducatif étant fondé sur la confiance avec les élèves en grande difficultés, une Note ne peut compenser le dialogue qu'il instaure et peut le perturber au contraire. La NVS ne valorise pas ses élèves puisque pour ce type d'élève, la valorisation n'est pas assurée par la note mais par un suivi éducatif approfondi, fondé sur un travail pédagogique continu. Une note ne peut remplacer son investissement humain.
Cet acteur reconnaît donc que le respect rigoureux de la procédure, telle qu'elle a été construite avec des outils pour évaluer les élèves garantit un sens et une justification à la note plus évocatrice dans l'intérêt éducatif de ses élèves.

**-Entre définition**

La NVS dans son fonctionnement procédural et administratif suscite un degré de cohérence pertinent.

**-Principe de symétrie**

Les dispositifs d'évaluation construits assurent et garantissent la justice et l'objectivité de la NVS d'où son engagement dynamique et innovant dans la procédure. La NVS ne change pas sa conception de la gestion éducative dans sa classe dans laquelle il s'investit de manière approfondie.

**-Investissement de forme**

La NVS est réduite à une procédure administrative. Cet acteur note seul, sans concertation avec ses collègues enseignants. En revanche, il échange avec la CPE dans la mesure où le dialogue sur les élèves est plus évocateur qu'une discussion sur des points.

**-Enrôlement et mobilisation**

Cet acteur est mobilisé dans la NVS notamment dans le fonctionnement de la procédure qui apporte un sens à la NVS à défaut de lui octroyer une réelle portée idéologique.

## Enseignante SEGPA

| | Collège V | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| Prof SEGPA | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la NVS :<br>Pertinence de la grille d'évaluation en termes de traçabilité et d'objectivité qui limite l'évaluation arbitraire<br><br>Rigueur professionnelle de l'équipe éducative pour évaluer<br><br>Pertinence de l'approche collective pour évaluer la NVS, prend en compte l'avis de tous les personnels (cantine, ménage, VS...), vision globale<br><br>Pas d'effets positifs de la NVS en termes d'harmonisation des pratiques enseignantes<br><br>Note contraignante et peu efficace<br><br>Sur le métier :<br>Faible charge de la NVS | NVS traduite par la CE<br>Fabrication de la grille par des volontaires<br><br>NVS en SEGPA qui ne compte pas dans le diplôme final<br><br>Explique la NVS et les règles de fonctionnement dans sa classe. Évalue. Pratique l'autoévaluation au second trimestre pour que les élèves comprennent qui évalue Explique les écarts. Se concerte avec ses collègues pour évaluer les écarts d'attitude entre les matières | Consensus avec la politique managériale participative et civique de la chef d'établissement sur la décision relative à la NVS<br><br>Faible intérêt de l'apport de la NVS sur son métier et sur les élèves de SEGPA |
| | Citations organisation | « Les élèves ne font pas l'autoévaluation au premier trimestre pour qu'ils comprennent bien qui note au départ, que c'est pas eux qui choisissent »<br><br>«Il n'y a absolument pas d'effets positifs sur une mise en commun de la manière de gérer sa classe et les sanctions » | | |
| | Approche idéologique | Sur la NVS :<br>Faible efficacité et injustice du barème, les élèves sont | | Manque de représentativité de la NVS vis à vis de leur choix de barème par rapport à |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | (valeurs des individus) | pénalisés même si ils ont une attitude exemplaire, ils doivent avoir 20 pour obtenir la note maximale<br>Pas de nuance des élèves entre NVS et note d'acquis<br><br>Stratégie de calcul de la note par les élèves<br>effets pervers : les élèves en rupture scolaire cherchent la mauvaise note<br>Pas d'intérêt de la NVS sur les élèves difficiles<br><br>Note qui n'a pas de portée sur le métier<br><br>Sur l'institution :<br>Risques d'injustices liés à la NVS dans l'orientation des élèves, mise en compétition des établissements, valeurs civiques, justice sociale<br><br>Sur l'environnement :<br>Élèves de plus en plus difficiles, constat qui agit sur son manque de motivation<br>Besoin de quitter le métier pendant un temps<br>Reconnaissance du soutien de la communauté éducative dans le collège moralement | | son souci de justice, valeurs civiques<br><br>Confrontation entre Évaluation et Valorisation<br><br>Recherche de normalisation des élèves par la sélection des élèves destinés au cursus général s'oppose à la conception que cet enseignant à de sa mission socialisatrice au service des élèves et à la défense de ses valeurs civiques<br><br>Manque de soutien de l'institution ministérielle<br>Conditions d'enseignement problématiques devant un public scolaire difficile<br>Déstabilisation identitaire, manque de motivation |
| | Citations idéologiques | « Le souci qu'on a, c'est que depuis l'an dernier, les lycées professionnels nous font remplir des grilles plus sur les compétences et sur l'attitude mais ne nous demandent plus les bulletins des élèves, il peut donc y avoir des conséquences de la note de vie scolaire dans la prise en compte de l'orientation des élèves. »<br><br>« On sait bien que nos élèves sont pénalisés par notre souci d'équité et c'est dommage parce qu'en LP, ils vont prendre des gamins qu'ils pensent être corrects alors que c'est faux »<br>« C'est pas parce que ce sont mes élèves que je veux les placer à tout prix, ils connaissent les règles et si ils ne sont pas pris c'est aussi parce qu'ils ne respectent pas ses règles et qu'ils ne sont pas prêts. »<br><br>« Ces élèves cumulent tout, ils sont en retard, ils n'ont pas leurs affaires et en plus ils perturbent le cours...donc on arrive très vite à des valeurs négatives donc je leur mets un minimum mais la note n'a pas de portée. »<br><br>« On a des élèves qui sont moins attachants, moins sympas, moins investis. Même si avant le niveau était faible, on partageait des choses quand même et certains projets leur tenaient à cœur et on avait le sentiment qu'ils apprenaient. Ils sont blasés et du coup, c'est très contagieux cette maladie et je vois bien que j'ai moins d'entrain, je râle plus et c'est pour ça que je vais faire un break, pour eux et pour moi parce que c'est pas juste d'avoir une prof « pénible » toute l'année non plus pour eux et moi j'arrive au bout là... » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie... ) | Sur le métier :<br>La filière SEGPA induit une forte implication dans la dimension éducative, rôle social, d'écoute qu'elle assume et qui nécessite une distance<br>Rôle disciplinaire qui prend du temps, charge de plus en plus administrative du métier<br><br>Très attachée à sa liberté pédagogique<br><br>Malaise disciplinaire sur sa capacité à être patiente et l'accroissement de la fonction disciplinaire au détriment de la pédagogie et de l'instruction<br><br>Certains élèves et parents ont des difficultés avec l'autorité féminine<br><br>Sur l'institution ministérielle :<br>L'institution cherche à supprimer les filières spécialisées (SEGPA, RASED) en faveur du général avec des risques de sélection et d'éviction du système pour les élèves en difficultés<br>Normes européennes qui interdisent l'utilisation des machines et du savoir-faire des élèves | Sanctionne les élèves avec le carnet, dialogue difficile avec les élèves de SEGPA<br>N'utilise pas la NVS pour sanctionner<br><br>Envoie les perturbateurs à la directrice des SEGPA<br><br>Difficultés pour travailler avec les familles | Confrontation avec les enseignants qui n'assument pas la gestion éducative<br>Favorable à une politique managériale qui responsabilise les enseignants sur la dimension éducative<br><br>Considère que les procédures administratives liées à la gestion de la dimension éducative s'effectuent au détriment de la pédagogie et du suivi éducatif<br><br>Critique le désengagement des parents vis à vis des décisions des enseignants, problème rencontré avec le respect de son autorité en tant que femme<br><br>Critiques fortes de cet enseignant par rapport à la volonté institutionnelle de faire disparaître des SEGPA en raison d'appliquer des normes européennes qui interdisent l'utilisation de machines dangereuses |
| | Citations éducatives | « Voilà alors c'est une vraie contradiction, je veux rien laisser passer au niveau disciplinaire et ça prend beaucoup de temps les rapports d'incidents, les mots dans le carnet...mais cette année, j'ai l'impression c'est vrai de ne faire que ça et d'un autre côté de ne plus pouvoir parler aussi avec les élèves. Je suis moins patiente, plus de la moitié de mon temps se consacre à la discipline et toute cette énergie, c'est de l'énergie que j'ai en moins pour peaufiner la mise en place de la pédagogie différenciée, je peux pas toujours donner la priorité à ma façon de faire cours pour qu'ils apprennent des choses différemment. »<br><br>« On a de la chance on est libre, il n'y a pas de programmes officiels, on a que des adaptations de programmes, notre seul but étant de les amener au niveau CAP »<br><br>« Ce qui m'inquiète c'est si ils suppriment la filière (...) donc les élèves devraient suivre les cours comme les autres alors qu'on sait | | |

| | | |
|---|---|---|
| | | bien justement qu'ils ne peuvent pas les suivre, c'est ridicule et dramatique pour eux »<br><br>« Les élèves ne peuvent plus utiliser les machines considérées comme trop dangereuses...c'est de l'investissement dans les ateliers pour rien parce qu'ils n'ont plus le droit d'y toucher alors que c'est à travers ça qu'ils se sentent valorisés » |

**Qu'est ce qui fait consensus :**
-Consensus avec la politique managériale participative et civique de la chef d'établissement sur la décision relative à la NVS

**Quels éléments sont critiqués:**
Sur la NVS :
-Faible intérêt de l'apport de la NVS sur son métier et sur les élèves de SEGPA
-Confrontation entre Évaluation et Valorisation
-Favorable à une politique managériale qui responsabilise les enseignants sur la dimension éducative
Sur la politique managériale :
-Manque de représentativité de la NVS vis à vis de leur choix de barème par rapport à son souci de justice, valeurs civiques

Sur l'institution :
-la recherche de normalisation instituée par la nouvelle démarche de sélection des élèves, cette conception allant à l'encontre de l'approche de cet enseignant qui se sent investi d'une mission socialisatrice au service des élèves

-Manque de soutien de l'institution ministérielle, Déstabilisation identitaire, manque de motivation conditions d'enseignement et un public scolaire difficile
-Confrontation avec les enseignants qui n'assument pas la gestion éducative
-Critique le fait que les procédures administratives liées à la gestion de la dimension éducative s'effectuent au détriment de la pédagogie et du suivi éducatif
-Contre le projet de disparition des SEGPA pour être en adéquation avec les normes européennes qui interdisent l'utilisation de machines dangereuses

Sur les parents :
-Confrontation avec le désengagement des parents vis à vis des décisions des enseignants et vis à vis du rapport que certains parents et élèves ont de l'autorité féminine

**Etapes :**
**Réseau :**
Cette enseignante référente d'élèves de SEGPA participe à la stabilité du réseau en adhérant à la pertinence de politique managériale participative décidée et mise en place par la direction dans le cadre de la NVS et plus généralement dans la mesure. En revanche, elle critique les modalités de répartition des points décidés à la majorité concernant la comptabilisation des bonus qui va à l'encontre de la valorisation des élèves. Ce désaccord sur la politique de fonctionnement de la note a d'ailleurs été entendu par la direction qui considère les critiques de la communauté éducative sur les réformes.
L'ensemble des outils créé pour évaluer et intégrer les élèves au processus NVS constitue une garantie de justice en adéquation avec ses convictions civiques et éducatives, qu'elle partage avec la direction. On assiste à une forme de consensus entre cette enseignante et la direction qui défendent des objectifs et des valeurs communes civiques en termes de justice et d'équité. Il y a une forme d'inter-compréhension du mode de fonctionnement relatif à la NVS, décidé collectivement, notamment sur le plan procédural. Les outils d'évaluation et les modalités de la note lui semblent

pertinents. Le rôle d'enseignante, responsable du comportement de la NVS lui semble légitime et les relations entre les acteurs sont stables.
Toutefois, cette enseignante, sans remettre en cause la stabilité du réseau crée autour de la NVS ne partage pas les mêmes convictions à l'égard de la NVS sur le plan idéologique et éducatif.
Du point de vue de l'application, cette enseignante fait preuve de beaucoup de rigueur professionnelle, elle applique strictement la directive telle qu'elle a été construite et décidée collectivement, sous son approche innovante.
Du point de vue de l'institution ministérielle, cette enseignante révèle dans son entretien une certaine confrontation à l'égard des orientations ministérielles quant à l'avenir des SEGPA. Elle ne se sent pas soutenue dans la difficulté rencontrée dans l'exercice de son métier et qui est liée aux conditions d'enseignement face à un public difficile, conditions qui vont se détériorer vu les choix pris par l'institution. Nous postulons l'idée que l'inadéquation de la NVS sur ce profil d'élève a pu influencer son manque d'adhésion à la traduction d'une NVS perçue comme valorisante. Ce positionnement alimente ses inquiétudes et ses critiques sur les effets de cette note. Son malaise et sa déstabilisation identitaire sur le plan professionnel sont des éléments à considérer compte tenu de son positionnement un peu différent des autres acteurs.

**Traduction**
L'entretien mené avec cette enseignante relève une première traduction de la NVS par le relais médiatique. Cette prof de SEGPA se montre plus réticente dans son discours à l'idée de NVS puisqu'elle évoque directement la dimension contraignante de la mesure. Elle est peu convaincue de l'effet d'une évaluation sur les élèves difficiles de SEGPA. En effet, elle gère quotidiennement la dimension disciplinaire de ses élèves par une approche éducative humaine et relationnelle. Son application vis à vis de la procédure d'évaluation est donc stricte et très rigoureuse, attentive aux effets de la pratique d'une évaluation sur les élèves mais sans portée idéologique. On peut donc supposer que la traduction de la NVS comme outil de valorisation, porté par la direction n'est pas intelligible pour cette enseignante en raison du profil d'élèves qu'elle doit gérer. Elle affiche un positionnement plus réfractaire que son collègue sur l'idée de NVS. On peut également penser que sa représentation de la NVS a pu être influencée par le relais médiatique puisque la NVS telle qu'elle a été relayée dans les médias a fait l'objet de critiques virulentes.
L'énoncé selon lequel la NVS résout les incivilités ou valorise les élèves n'est pas pertinent. C'est pourquoi, même si elle accepte la traduction de la direction sur le plan de la valorisation dans le cursus général, elle détourne la pertinence de cet énoncé sur un plan fonctionnel en adéquation avec sa conception de l'intérêt de justifier le comportement des élèves par des critères objectifs sur les élèves de SEGPA.

**-Controverse**
Plusieurs controverses apparaissent aux vues de cet entretien, cette enseignante critique d'abord l'absence d'harmonisation de la grille entre les différents collèges en termes de risques de discrimination provoqués par des pratiques non uniformes.
La principale controverse en termes de traduction pour cet acteur relative aux effets d'une évaluation par la note sur ses élèves en difficultés. La NVS ne valorise pas ses élèves puisque pour ce type d'élève, la valorisation n'est pas assurée par la note mais par un suivi éducatif, basé sur la confiance et la pédagogie. Une note ne peut remplacer son investissement humain.
Elle perçoit les effets de la note comme anti-éducatifs sur des élèves de SEGPA qu'elle considère comme violents, en rupture scolaire. La NVS risque de produire les effets inverses de ceux de valorisation en encourageant les stratégies de calcul des élèves. Elle critique également la décision managériale par rapport au système de bonus qui pénalise les élèves qui ne se consacrent qu'à leur scolarité.
Pour cette enseignante, le seul accord possible repose donc sur le respect rigoureux de la procédure

comme garantie de justification de l'attitude des élèves, telle qu'elle a été construite collectivement avec la direction. Les outils pour évaluer les élèves garantissent un sens et une justification à la note plus évocatrice dans l'intérêt de ses élèves.
C'est d'ailleurs ce souci de justice et d'équité respecté dans la procédure qui l'amène à dépasser son scepticisme vis à vis de la réforme puisqu'elle évoque nombre de facteurs risques inhérents à l'évaluation des attitudes par une note. L'accord a donc lieu sur les conditions de mise en place et les modalités décidées par les équipes. Elle respecte la politique managériale de la direction, c'est davantage une inadaptation de la mesure sur le plan institutionnel qu'elle remet en question et qui fonde son positionnement.
Une autre controverse plus globale concerne l'avenir que l'institution ministérielle réserve à la filière SEGPA qu'elle envisage comme essentielle mais dont elle craint la disparition. En outre, elle s'interroge sur l'intérêt d'une telle note au service de ses élèves étant donné le rapport que ces élèves entretiennent avec l'évaluation en général. En rupture scolaire, c'est notamment une alternative à l'évaluation qu'il faut travailler avec ces élèves à travers la confiance.

**-Entre définition**

Ces controverses ne suscitent pas de degré de cohérence suffisant car la NVS n'est pas reconnue comme valable autour de la valorisation des élèves. En revanche, les conditions procédurales de l'évaluation permettent à cette enseignante de lui reconnaître une utilité potentielle. La NVS n'apporte rien de plus dans sa manière de gérer la dimension éducative qu'elle assume quotidiennement mais elle est juste et justifiée.

**-Principe de symétrie**

Les dispositifs d'évaluation construits assurent et garantissent la justice et l'objectivité d'où son engagement dynamique et innovant dans la procédure au service de ce souci de justice. La NVS ne change pas sa conception de la gestion éducative dans sa classe dans laquelle elle s'investit de manière approfondie.

**-Investissement de forme**

La NVS est réduite à une procédure administrative. Elle se concerte avec ses collègues pour objectiver son jugement à l'égard des élèves

**-Enrôlement et mobilisation**

Cette enseignante est mobilisée dans la NVS notamment dans le fonctionnement de la procédure à défaut de lui octroyer une réelle portée idéologique. Elle agit plus par respect vis à vis des décisions managériales et obligation professionnelle.

**-Rallongement et réversibilité**

Bonus

## PP français

| | Collège V | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PPFrançais | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Grande collaboration de l'équipe autour de la construction de la NVS<br><br>La grille d'évaluation et le carnet assurent la justification et l'équité de la note vis à vis des élèves et des parents<br><br>Pas d'harmonisation des pratiques, chacun à ses propres règles d'où l'intérêt d'équilibrer la note par la CPE<br><br>Autoévaluation intéressante, élèves justes dans leur jugement<br><br>Évalue le comportement de ses élèves individuellement car les outils consignent tous les actes des élèves<br>Utilité des dispositifs administratifs pour éviter la concertation sur cette note au détriment de l'élève | N'utilise pas la NVS au quotidien, Fonction préventive<br><br>Démarche :<br>Autoévaluation et vérification de l'évaluation des élèves avec le carnet. Évalue les élèves. Se concerte avec la CPE pour harmoniser les notes, recueillir la vision de la VS. Ajoute une appréciation sur la NVS | Consensus avec la politique managériale participative de la direction pour élaborer la grille d'évaluation et la NVS<br><br>Développe des pratiques innovantes à la recherche d'un sens à donner à la NVS au service des élèves |
| | Citations organisation | « Il n'y 'a pas de place à l'arbitraire, les élèves, leurs parents et les autres profs sont capables de savoir tous pourquoi tel élève a telle note » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Aucun intérêt sur les élèves difficiles<br>qui cherchent la mauvaise note (effet pervers), stratégie de calcul des élèves<br><br>Les élèves ne nuancent pas la NVS des notes d'acquis et se contentent d'une NVS très moyenne<br><br>Élèves sensibles à la NVS sur l'assiduité<br>Valorise les comportements, l'investissement dans des activités, les élèves qui adoptent une bonne attitude<br>Reconnaissance de l'élève<br><br>Sur l'institution ministérielle :<br>l'institution aurait dû établir une grille nationale avec la possibilité d'ajustements locaux | | Les apports de la NVS sont jugés inefficaces sur les cas difficiles et les bénéfices ne sont que du côté des élèves qui ont une bonne attitude. Inadéquation de la mesure sur les cas perturbateurs.<br><br>Considère inadéquat la stratégie ministérielle d'imposition de la réforme à construire par chaque établissement risque d'injustice car règles différentes d'un établissement à l'autre |
| | Citations idéologiques | « A partir du moment où un élève est naufragé, la NVS n'a aucune utilité »<br>« Alors pour valoriser les comportements je trouve que ça marche bien parce qu'on a instauré les bonus aussi et je trouve que pour tout ce qui est investissement dans le collège, il y'a beaucoup de gamins qui se portent volontaires pour faire des trucs qui concernent la communauté et de ce côté-là, elle est très positive »<br>« je vois aussi la différence entre des élèves qui ne sont pas toujours de très bons élèves mais qui essaient de se tirer vers le haut,<br>« Il y a une forme de reconnaissance »<br><br>« Après, pour les comportements entre guillemets déviants, ça... voilà... elle n'a pas les effets escomptés du tout je pense et même limite, plus ils ont une note basse plus, ils se confortent dans leur statut de mauvais élève. »<br><br>« Quand ils ont 15 en NVS, c'est leur meilleure moyenne et ils ont le sentiment d'exploser les scores »<br>« Ceux qui comprennent que ça leur fait augmenter leur MG et que c'est sur ça que se basent les commissions d'appel pour les orientations et tout bah là, ils comprennent mieux les 4eme et 3eme qu'ils peuvent facilement avoir le maximum de points. »<br><br>« Cette note elle appartient à ceux qui sont en mesure d'en comprendre les enjeux quoi » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur la NVS :<br>Difficile de faire comprendre aux élèves le fonctionnement et l'intérêt de la NVS sur le comportement, les nuances, note trimestrielle par rapport aux autres notes<br><br>Essaie de donner un sens à la NVS pour les élèves en donnant des objectifs : valeur civique<br><br>Sur le métier :<br>N'éduque pas, socialise<br>Instruire et socialiser relève de ses fonctions mais la part d'éducation dans ce collège est prépondérante<br><br>Pédagogie et accompagnement éducatif | En cas de conflit avec les élèves : téléphone, convocation des parents, rapport d'incident qui circule entre la direction et la VS<br><br>Ajoute un commentaire et un objectif à la NVS<br><br>Explique à chaque retour de vacances les règles de sa classe aux élèves, leurs droits, les sanctions<br><br>Expérimente les dictées sous contrat, se sert de son expérience de vacataire | Ecart entre sa perception de la NVS jugée inadéquate et son devoir de donner du sens à cette mesure en faveur de l'éducation des élèves. Capacité à dépasser ses propres convictions sur la NVS<br><br>Consensus avec la perception de son rôle de médiateur avec ce public d'élèves, Défense de valeurs civiques et communautaires<br><br>Fortes inégalités de condition entre les collèges qui nécessitent une politique de moyens adaptée pour adapter son rôle au public du |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Relations humaines, valeurs communautaires<br><br>Certaines tâches administratives se font au détriment du rôle d'enseignant<br><br>Métier qui évolue en fonction de l'environnement des collèges qui demande des adaptations<br>Sentiment d'adapter et de réviser ses exigences à la baisse, ajustements permanents au détriment de son rôle d'instruction<br>Les élèves ne maîtrisent pas la langue<br><br>Besoin d'une diversité des approches et des publics pour lutter contre le déterminisme des situations | | collège<br><br>La politique de recherche d'économies de l'institution va à l'encontre de la réalité des problèmes sociaux (suppressions de postes, d'heures d'enseignement, de moyens)<br>Ecart entre les besoins humains et financiers et la suppression du facteur humain<br><br>Difficultés rencontrées pour gérer l'incapacité des élèves de comprendre son cours et son devoir d'instruction<br>Déstabilisation identitaire liée à la réalité des conditions d'enseignement qui ne correspondent pas avec sa volonté d'instruire et de créer les conditions d'émancipation pour les élèves |
| | Citations éducatives | « Ici il se trouve qu'on met la NVS donc j'essaie de lui donner du sens parce que si je ne fais pas semblant d'y croire personne ne va y croire et les gamins non plus et c'est pas le but. La valeur que je lui donne c'est juste par rapport à la valeur que les enfants donnent à leur scolarité. Quelqu'un qui à 5 je lui mettrais comme appréciation, « doit redonner du sens à la scolarité ou ne respecte pas les règles de la vie collective », c'est à dire que cette note si elle n'est pas accompagnée, d'un objectif ou de ce qui fait défaut, elle n'a aucune valeur et cette appréciation permet d'insister sur l'objectif ou la tenue à suivre »<br><br>« IL y'a un juste milieu c'est à dire que ici, j'ai passé plus de temps avec le CE, dans le bureau du CPE et avec l'assistante sociale que dans mon cours de français. »<br>« Je n'ai pas de rôle éducatif mais c'est plus en termes de socialisation, être le médiateur, faire les ponts, entre leur individualités et les autres (...) mais je ne suis pas une éducatrice »<br>« Un guide qui renvoie vers les personnes compétentes. »<br><br>« J'ai pas envie de perdre mes repères, on a que des élèves « ascolaires » ou en échec et a un moment donné, j'ai besoin de retrouver un niveau de collège quoi »<br><br>« Je ne veux pas m'habituer à un public, j'aime changer chaque année d'établissement ou souvent parce que si je conserve ce public, à un moment donné je vais finir par me dire, c'est normal » | | |

**Qu'est ce qui fait consensus :**

Sur la politique managériale :

-Consensus avec la politique managériale participative de la direction pour élaborer la grille d'évaluation et la NVS

-Développe des pratiques innovantes à la recherche d'un sens à donner à la NVS au service des élèves

-Consensus avec la perception de son rôle de médiateur avec ce public d'élèves, Défense de valeurs civiques et communautaires

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur la NVS :

-les apports inefficaces de la NVS sur les cas difficiles et les bénéfices sur les élèves qui ont une bonne attitude. Inadéquation de la mesure sur les cas perturbateurs.

Sur l'institution ministérielle :

-la stratégie ministérielle d'imposition de la réforme et la construire des critères au niveau des établissements qui produit des effets pervers injustice sur l'orientation des élèves si le barème choisi dessert l'établissement

-Fortes inégalités de condition entre les collèges : nécessité de développer une politique de moyens adaptée à la différence des publics

-La politique de recherche d'économies de l'institution va à l'encontre de la réalité des problèmes

sociaux (suppressions de poste, d'heures d'enseignement, de moyens)
-Inadéquation entre les réels besoins humains et financiers dans un collège de ce type et la suppression du facteur humain dans ce type de collège

Sur son rôle :
-Difficultés à gérer sa perception de la NVS qu'elle juge inadéquate et son devoir de donner du sens à cette mesure, un sens qui doit être en faveur de l'éducation des élèves. Capacité à dépasser ses propres convictions sur la NVS
-Difficultés à gérer l'incapacité des élèves de comprendre son cours et son devoir d'instruction
-Déstabilisation identitaire liée aux réalités des conditions d'enseignement qui ne correspondent pas avec sa volonté d'instruire et de créer les conditions d'émancipation pour les élèves

**Etapes :**
**Réseau :**
La PP de Français participe et contribue largement à la stabilité de ce réseau en adhérant à la politique managériale participative de la direction pour élaborer la grille d'évaluation et la NVS. Elle adhère également sur le plan civique et éducatif aux mêmes valeurs que celles portées par la direction de l'établissement. On assiste donc à une forme de consensus entre la manière de gérer cet établissement sur le plan managériale et éducatif entre la direction et cette PP qui développe des pratiques innovantes à la recherche d'un sens à donner à la NVS au service des élèves. Comme la direction, sa conscience et sa rigueur professionnelle la poussent à agir en conformité avec le sens de ses responsabilités vis à vis des élèves. Il y a donc une inter-compréhension de ce mode de fonctionnement avec la direction. Ce consensus entre la défense de valeurs civiques et communautaires influe sur sa perception légitime de prise en charge de la responsabilité de la NVS
En adéquation avec la perception de son rôle de médiateur vis à vis de ce public d'élèves. Ce PP a le sentiment que la politique managériale participative et civique de la direction assure une certaine efficacité sur la prise en charge disciplinaire des élèves. L'ensemble des outils créé pour évaluer et intégrer les élèves au processus NVS constitue une garantie de justice en adéquation avec ses convictions civiques et éducatives, qu'elle partage avec la direction.
Son entretien révèle une rigueur et une conscience professionnelle très poussées, elle ressent le besoin d'affirmer pour compenser son sentiment à l'égard des élèves. Elle tente de lutter contre le sentiment de découragement, l'ajustement de ses exigences pédagogiques aux difficultés prononcées existantes dans ce collège lui paraît impossible à réaliser et propre à l'ensemble des collèges dont l'environnement sociodémographique est complexe.

**Traduction**
Cette enseignante de français adhère totalement à la représentation de la NVS portée par la direction sur le plan de la valorisation des élèves, de leur investissement dans les activités. Elle souligne la reconnaissance faite aux élèves de leur engagement vis à vis de cette NVS. Cet énoncé lui paraît totalement légitime. La CPE lui a personnellement expliqué cette vision de la NVS. Étant donné son arrivée tardive à la rentrée, elle n'a pas pu participé à l'élaboration et la construction collective du processus.
En revanche, elle se montre plus réservée quant à la capacité d'une telle note à réguler les incivilités et quant à la capacité d'une note à compenser l'investissement et l'engagement humain nécessaire au suivi éducatif des élèves. La PP de français tient un discours qui met en évidence la manière dont elle accorde de l'importance à son rôle d'enseignante. Elle est donc très attachée à la manière dont les élèves peuvent percevoir et profiter des dérèglements ou du manque de convictions des enseignants. C'est pourquoi elle essaie, au-delà de ses convictions personnelles sur le désintérêt de la réforme, d'accorder du crédit au sens porté par la direction sur la NVS.
En termes de pratique, pour se convaincre des effets potentiellement positifs sur les élèves, elle

dépasse les consignes décidées collectivement en associant la NVS à un objectif et en ajoutant une appréciation pour que les élèves se l'approprient individuellement. Cette enseignante outrepasse ses convictions personnelles à l'égard de la mesure et tente d'attribuer et de transmettre un socle de valeurs à cette NVS par souci de conscience professionnelle et de responsabilité, facteur qui la pousse à se ré-approprier la NVS dans le même sens que la direction, pour en faire un outil au service des élèves. Ce souci de justice et de justesse prédomine son positionnement personnel sur les effets potentiels de la NVS sur certains élèves déviants, elle s'efforce de l'appliquer avec une certaine précision, en conservant le caractère innovant de la NVS. Elle assure le suivi de ses élèves et accorde une prépondérance à l'annonce de ces attentes en termes de discipline dans sa classe qu'elle rappelle régulièrement après chaque vacance pour apporter un cadre aux élèves.

**-Controverse**

**Comment rendre la NVS la plus évocatrice possible envers les élèves?**

Cette enseignante critique d'abord l'absence d'harmonisation de la grille de critères entre les différents collèges, elle souligne les risques de discrimination provoqués par des pratiques non uniformes.

Elle remet également en cause l'intérêt de la NVS sur les élèves en réelles difficultés comme ça peut être le cas dans cet établissement classé REP-ZUS. Certains élèves peuvent, à l'inverse des effets souhaités, se conforter dans leur position de mauvais élèves en cherchant à avoir une mauvaise NVS. En outre sur ce type d'élève, le fonctionnement de la NVS est difficile à dissocier du fonctionnement habituel des notes d'acquis ce qui nécessite de sa part une explication spécifique aux élèves.

Elle n'éprouve pas de difficultés pour trouver un accord puisque la conception de la NVS portée par la direction lui paraît légitime et en adéquation avec l'intérêt des élèves. Très attachée au suivi et au respect de la procédure et face à la liberté qui lui est octroyée d'agir en conformité avec sa perception de l'efficacité de cette note sur les élèves, elle essaie de donner du sens à la NVS pour maximiser les possibilités d'impacts positifs de la note sur les élèves. Au-delà de l'absence de convictions personnelles idéologiques à l'égard de la note. Son devoir civique et sa conscience professionnelle sont plus importants que ses convictions personnelles vis à vis des réformes.

**-Entre définition**

Cette enseignante porte l'idée de NVS. La représentation de la NVS par la direction suscite un degré de cohérence suffisant et pertinent.

**-Investissement de forme**

Pertinence de l'autoévaluation et de la grille de critères pour évaluer. Pas de concertation entre collègues enseignants pour fixer la note grâce à la qualité des dispositifs administratifs. Volonté de parler des élèves et non de la note. Respect de l'application des textes et du sens que les acteurs décident de donner aux réformes.

**-Enrôlement et mobilisation**

Cette enseignante est totalement mobilisée autour de la NVS à travers la qualité de la politique managériale participative, fonctionnelle et éducative de la NVS. Son rôle vis à vis de la NVS est en adéquation avec le sens qu'elle attribue à sa mission éducative. Elle s'implique largement et même au-delà dans l'application d'une NVS qui fasse sens pour les élèves. Son enrôlement donne du sens à la NVS

**-Rallongement et réversibilité**

Cette enseignante néglige la dimension concertation de la NVS au motif que les dispositifs et outils à disposition apportent des données suffisantes et objectives pour évaluer le comportement des élèves dans le cadre de la NVS. En revanche, dans un souci civique, elle décide individuellement de mettre une appréciation sur la NVS en plus de la note qui situe l'élève et d'assortir ce commentaire

d'un objectif dans un souci de progression et d'amélioration du comportement des élèves. Elle assure donc une portée éducative de la NVS sur les élèves à défaut d'une portée idéologique.

## PP Anglais

| | Collège V | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Anglais | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la NVS :<br>Approche positive, possibilité de dialogue avec les parents sur le comportement des élèves de manière justifié<br>NVS est un outil pour avertir les familles sur un problème<br><br>Légère contrainte administrative<br><br>sur la politique managériale :<br>Efficacité de la concertation et de la collaboration entre les équipes pour réfléchir à la NVS, objectivité<br>Concertation générale pour appréhender les problèmes dans cet établissement<br>Rigueur professionnelle de cette équipe | Le carnet recense tout, outil très pratique<br><br>Séance de vie de classe bimensuelle. Explique les critères aux élèves. Autoévaluation des élèves avec le carnet. Évalue ensuite les élèves. Concertation avec la CPE et les collègues. Comparaison des évaluations et explication des écarts aux élèves. La CPE valide la NVS | Harmonie avec les décisions relatives à la politique managériale participative et éducative de la CE sur la NVS et en général<br><br>Consensus entre valeurs civiques et une gestion managériale efficace du système |
| | Citations organisation | « On peut enfin parler des points positifs aux parents de manière totalement justifiée et les valoriser dans leurs comportements même quand ils n'ont pas les résultats scolaires qui suivent » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Valorise le comportement des élèves qui adoptent la bonne attitude même si ils ont des difficultés scolaires, augmente leur MG<br><br>Pas d'effets sur les cas difficiles<br><br>Les élèves ne différencient pas le fonctionnement de la NVS des autres notes<br><br>sur l'institution ministérielle :<br>Favorable à l'idée de SCCC<br><br>Pas d'injustice sur les ajustements locaux de la réforme, cohérence avec l'environnement | | Inadaptation de la mesure pour les élèves déviants<br>Confrontation entre NVS et incivilités<br><br>Consensus avec la décision de l'institution ministérielle d'adaptation locale de la NVS<br>Consensus avec la nécessité de réforme du système éducatif, pas d'appréhension négative des réformes<br><br>Rejette le pessimisme de la communauté éducative à l'annonce des réformes |
| | Citations idéologiques | « Les gamins qui sont dans des spirales négatives comme ça, ils n'en voient pas l'utilité et au contraire, l'effet est négatif sur eux »<br>« On sait très bien que dans toutes les matières le problème se pose, on a un fonctionnement propre en fonction de l'environnement dans lequel on est. On a des élèves en échec, on ajuste les programmes à leur niveau, on a des élèves passifs ou qui ont des mauvaises notes mais un bon comportement, on ajuste la grille de critères pour qu'ils voient leurs progrès et qu'ils soient valorisés. On a que des élèves violents, c'est encore une autre grille...donc ça me parait totalement normal. Plus on change d'établissement, on change son métier aussi. »<br><br>« À quoi ça sert de faire des débats interminables, faut essayer, l'enjeu il est pas mortel. »<br><br>« Il faut changer parce que la société change et que l'école est de plus en plus sociétale » (…) « même si les mesures vont pas toujours dans le sens souhaité, il faut essayer aussi c'est mieux que de jouer les conservateurs et de défendre ces acquis, c'est pas ça qui va nous faire avancer » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur la NVS :<br>La NVS responsabilise les familles<br>Démarche tardive pour les élèves, en fin de trimestre<br>La NVS n'est pas éducative envers les élèves<br><br>Sur le métier :<br>Instruire et éduquer cohérent avec le profil d'élèves. Multiplicité des rôles gérable tant que ce n'est pas au détriment de l'instruction.<br>Volonté d'instruction et de responsabilisation des élèves<br>Assurance avec l'expérience | La NVS n'est pas un argument de pression pour les élèves<br><br>avertissement oral, usage du carnet, convocation des familles<br><br>Les élèves se dévaluent | Consensus avec la vision managériale de l'institution ministérielle sur la responsabilisation des enseignants, parents sur l'éducation grâce à la NVS<br><br>Pas de tension entre instruire et éduquer si les rôles sont équilibrés<br><br>Consensus entre sa part d'instruction, d'éducation et la gestion de procédures administratives<br><br>Critique le manque de solutions adaptées pour les élèves en difficultés, éviction de certains élèves du système scolaire<br><br>Les écarts d'origine sociale entre profs et élèves rend |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | plus difficiles la compréhension des problèmes sociaux par les professeurs, et celle du principe de responsabilité par les élèves |
| | Citations éducatives | « La NVS est bien faite, voilà pourquoi votre enfant n'a pas le maximum de points, voilà ce qu'il doit travailler, ça a du sens pour lui et pour les familles »<br><br>«Apprendre des fondamentaux aux élèves puis les faire devenir adultes responsables »<br>« C'est normal que dans une classe il y ait des gamins qui ne soient pas attentifs, ne sachent pas travailler, ne sachent pas ce qu'on attend d'eux et on doit faire avec eux et le mieux c'est de les écouter pour s'adapter et faire avec eux justement. Mais pour moi, ça fait partie du boulot. »<br><br>« Parfois l'école entérine les élèves dans leur échec et ces jeunes-là, ils n'auront rien, c'est fini pour eux, exclus à vie parce que l'école fait comme si ils pouvaient suivre comme tout le monde, l'école les ignore et sait qu'ils n'iront pas plus loin mais ne les sauve pas. On sait pas faire aussi ».<br>« Nous les profs, on vient pas de ces milieux la et on leur dit faut travailler le soir mais peut être qu'ils peuvent pas ces gamins, il se dit qu'est ce qu'il sait de ma vie ce prof, je peux pas et il décroche parce qu'on ne le comprend pas. » | | |

**Qu'est ce qui fait consensus :**

Sur la politique managériale :

-Harmonie avec les décisions relatives à la politique managériale participative et éducative de la CE sur la NVS et en général

-Consensus entre valeurs civiques et une gestion managériale efficace du système

-Consensus avec la vision managériale de l'institution ministérielle sur la responsabilisation des enseignants, parents sur l'éducation grâce à la NVS

-Consensus sur la part à accorder respectivement à l'instruction, l'éducation et la gestion de procédures administratives

-Pas de tension entre instruire et éduquer si les rôles sont équilibrés

Sur l'institution ministérielle :

-Consensus avec la décision de l'institution ministérielle d'adaptation locale de la NVS

-Consensus avec la nécessité de réforme du système éducatif, pas d'appréhension négative des réformes

**Quels éléments sont critiqués:**

Sur la NVS :

-Inadaptation de la mesure pour les élèves déviants

-La NVS n'est pas efficace par rapport aux incivilités

Sur le métier :

-Critique le pessimisme de la communauté éducative à l'annonce des réformes

-Les écarts d'origine sociale entre profs et élèves rendent difficile la compréhension des problèmes sociaux vécus par les élèves et celle du principe de responsabilité par les élèves

Sur l'institution ministérielle :

-Critique le manque de solutions adaptées pour les élèves en difficultés, et la recherche d'éviction de certains élèves du système scolaire

**Étapes :**
**Réseau**
Cette enseignante d'anglais participe et contribue largement à la stabilité de ce réseau en adhérant à la politique managériale participative de la direction pour élaborer la grille d'évaluation et la NVS. Elle adhère également sur le plan civique et éducatif aux mêmes valeurs que celles portées par la direction de l'établissement. On assiste donc à une forme de consensus entre la manière de gérer cet établissement sur le plan managériale et éducatif entre la direction et cette PP qui développe des pratiques innovantes à la recherche d'un sens à donner à la NVS au service des élèves. Comme la direction, sa conscience et sa rigueur professionnelle la poussent à agir en conformité avec le sens de ses responsabilités vis à vis des élèves. Il y a donc une inter-compréhension de ce mode de fonctionnement avec la direction.
Ce PP a le sentiment que la politique managériale participative et civique de la direction assure une certaine efficacité sur la prise en charge disciplinaire des élèves. L'ensemble des outils créé pour évaluer et intégrer les élèves au processus NVS constitue une garantie de justice en adéquation avec ses convictions civiques et éducatives, qu'elle partage avec la direction.
Son entretien révèle une rigueur et une conscience professionnelle très poussée à l'égard de la justice des élèves.
La PP d'anglais est une des rares actrices de notre échantillon qui n'appartienne pas à la direction et qui entrevoit la NVS positivement dès le départ. Aux vues de l'entretien, cette femme nous évoque sa reconversion dans le public après des années passées dans le privé, parcours professionnel qui la rend peu réfractaire aux changements et aux mutations du système éducatif et ouverte aux innovations. Bien que consciente des effets limités de la NVS sur les cas d'élèves difficiles, cet outil ne lui pose pas de réel questionnements ou inquiétudes. Ainsi, elle conçoit cette note comme un outil utile vis à vis des familles notamment qui peuvent désormais prendre connaissance d'une autre dimension que la relation de leur enfant au savoir-faire alors que la prise en compte des savoirs être est aussi valorisante, comme la direction le soutien dans son discours. Son positionnement fait écho à celui des concepteurs de la réforme sur le plan de l'intérêt de la NVS dans le cadre de la prise en charge collective de l'éducation des élèves entre l'institution et les parents.
Son engagement naturel vis à vis de la disposition est facilité par son parcours. Sa reconversion en tant qu'enseignante est liée à un choix de vie familiale qui la distingue du choix de ses collègues qui ont tendance à défendre des valeurs identitaires et communautaires fortes. Elle reconnaît l'intérêt du travail collaboratif au service de l'élève et n'agit qu'au service des élèves et non dans un but de préservation des acquis.

**Traduction**
Traduction par l'IUFM au départ, relais syndical, sentiment d'avoir bien été informé
Cette PP d'anglais adhère totalement à la représentation de la NVS portée par la direction sur le plan de la valorisation des élèves, de leur investissement dans les activités. Elle souligne la reconnaissance faite aux élèves de leur engagement vis à vis de cette NVS. Cet énoncé lui paraît totalement légitime et d'autant plus pertinent que la NVS valorise les élèves auxquels l'institution accorde peu d'importance habituellement, c'est à dire ceux qui ont des difficultés scolaires mais qui adoptent une attitude exemplaire. Elle adhère également à la traduction selon laquelle la NVS participe d'une forme de responsabilisation des parents d'élèves sur la gestion de la dimension éducative de leurs enfants.
Elle soutient totalement l'idée de SCCC. La NVS comme évaluation potentielle des compétences citoyennes des élèves lui paraît revêtir un caractère pertinent comme la direction a pu le laisser entendre.
Cette enseignante se montre particulièrement soucieuse de la compréhension de cette note par les élèves et explique, en termes de pratique, l'intégralité des modalités d'évaluation aux élèves. Elle se concerte avec ses collègues pour avoir la vision la plus juste, globale et représentative qui soit et

respecte de fait très scrupuleusement les directives innovantes décidées par le collectif.
En revanche, comme l'ensemble de ces collègues, l'énoncé promu dans le discours officiel sur une NVS comme participant à la régulation des incivilités ne lui semble pas pertinent au regard de son absence d'effets sur les élèves déviants et sur le manque de moyens des élèves pour nuancer le fonctionnement de la NVS des autres notes.

**- Controverses**
**Comment mettre en place la NVS au service des élèves?**
La PP d'anglais est probablement un des acteurs de notre échantillon qui soulève le moins de controverses. D'abord sa conscience professionnelle et son devoir civique l'amène à s'impliquer dans la recherche d'un sens à donner aux dispositions en faveur des élèves dont elle se sent responsable. C'est également la seule actrice qui acquiesce la politique gouvernementale d'adaptation locale de la disposition en adéquation avec le respect des problématiques locales. L'accord est donc facile à trouver pour cette enseignante qui critique l'immobilisme et la réaction de rejet, à chaud, de certains enseignants au détriment de l'expérimentation dont le sens ne dépend que du bon vouloir des acteurs.
**-Entre définition**
Cette enseignante croit et porte l'idée de NVS comme outil de valorisation auprès des élèves. La NVS suscite un degré de cohérence pertinent. Elle exerce une force d'entraînement.
**-Investissement de forme**
Pertinence et efficacité de l'autoévaluation et de la grille de critères pour évaluer. Concertation utile et complémentaire à la qualité des dispositifs administratifs pour évaluer objectivement les élèves. Respect de l'application des textes et du sens que les acteurs décident de donner aux réformes.

**-Enrôlement et mobilisation**
Cette enseignante est totalement mobilisée autour de la NVS à travers la qualité de la politique managériale participative, fonctionnelle et éducative de la NVS. Son rôle vis à vis de la NVS est en adéquation avec le sens qu'elle attribue à sa mission éducative. Elle s'implique largement et même au-delà dans l'application d'une NVS qui fasse sens pour les élèves. Son enrôlement donne du sens à la NVS.

**Collège V**

| Acteurs | Chef d'établ. | PA | CPE |
|---|---|---|---|
| Traduction | Leader, Traductrice de la NVS vers la CPE et les enseignants sur le plan civique : valorisation des élèves et de leur engagement citoyen par la NVS<br><br>Ré-appropriation individuelle managériale de la NVS :<br>-Évaluation collective favorable à la concertation et la collaboration entre les services<br><br>Rôle : Accompagne la réforme collectivement dans le respect de ses objectifs politiques et éducatifs, de justice sociale<br>Vérifie les notes et la justice | Soutien la traduction de la Chef d'établ. Sur le plan civique et managériale :NVS valorisante et pédagogique<br><br>Ré-appropriation individuelle managériale de la NVS :<br>Responsabilise les parents et les élèves<br><br>Rôle :<br>Aide à la réflexion collective, soutien ses équipes, aide la CPE<br>Vérifie les notes et la justice | Acteur intermédiaire entre direction et enseignants<br><br>CPE enrôlée sur la valorisation<br><br>Ré-appropriation individuelle de la NVS comme outil de gestion disciplinaire, bilan<br><br>Rôle :<br>Médiatrice qui harmonise l'évaluation des PP par la vision des élèves en VS |
| Système d représentatio | Organisation :<br>management participatif et civique<br><br>Idéologique :<br>justice sociale<br>Équité<br>Citoyenneté | Organisation :<br>management participatif et civique<br><br>Idéologique :<br>justice sociale<br>Équité<br>Citoyenneté | Organisation :<br>management participatif et civique<br><br>Idéologique :<br>justice<br>Équité |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Éducatif :<br>valorise les élèves, NVS éducative | Éducatif :<br>valorise les élèves, responsabilise les parents, NVS éducative | Éducatif :<br>Représentativité<br>NVS valorisante |
| Vision de l démarche NVS et d l'organisation<br><br>(harmonie o tension) | Consensus entre la réforme NVS et la politique managériale participative, efficace et civique | Consensus entre la réforme NVS et la politique managériale participative, efficace et civique | Consensus entre la réforme NVS et la politique managériale participative, efficace et civique<br><br>NVS inefficace sur les élèves en difficultés |
| Vision d l'institution ministérielle<br><br>(harmonie o tension) | Redoute les risques de discriminations liés à l'hétérogénéité des grilles d'évaluation dans l'orientation<br><br>Manque de soutien et de confiance dans les choix politiques et éducatifs de l'institution sur les élèves en difficultés | Consensus avec les orientations de l'institution sur les apports du SCCC, la responsabilisation des acteurs par la NVS<br><br>S'oppose au manque d'autonomie des collèges<br><br>N'est pas en accord avec le sens et la finalité des choix éducatifs de l'institution | Redoute les risques de discriminations liés à l'hétérogénéité des grilles d'évaluation dans l'orientation<br><br>N'est pas en accord avec les choix éducatifs de l'institution sur son métier de CPE, orientations industrielles qui bouleversent la communauté |
| Figures relatives aux pratiques | Délègue et veille à une mise en place innovante et juste de la NVS par les PP | Délègue et veille à une mise en place innovante et juste de la NVS par les PP | Application dynamique et innovante |

| Acteurs | PP anglais | Prof SEGPA | Prof SEGPA (2) | PP français | PP Anglais |
|---|---|---|---|---|---|
| Traduction | Acteur PP responsable de la NVS<br><br>Enrôlé sur la valorisation | Acteur PP responsable de la NVS<br><br>Enrôlé sur la valorisation | Acteur PP responsable de la NVS<br><br>Non enrôlé sur la valorisation mais sur l'efficacité de la procédure | Acteur PP responsable de la NVS<br><br>Enrôlé sur la valorisation | Acteur PP responsable de la NVS<br><br>Enrôlé sur la valorisation |
| Système d représentatio | Organisation :<br>management participatif et civique. Pertinence des dispositifs crées<br><br>Idéologique :<br>justice sociale<br>Équité<br>risques de calculabilité des élèves<br><br>Éducatif :<br>faible portée de la NVS<br>Intégrer les élèves dans l'évaluation de la note | Organisation :<br>management participatif et civique. Pertinence des dispositifs crées<br><br>Idéologique :<br>risques de calculabilité des élèves<br>relation de confiance avec les élèves<br>valeurs civiques<br><br>Éducatif :<br>NVS valorise et facilite la lecture du comportement<br>Gestion de l'éducation et de l'orientation importante / devoir de socialisation | Organisation :<br>management participatif et civique. Pertinence des dispositifs crées mais pas du barème<br><br>Idéologique :<br>Justice<br>Équité<br>représentativité<br>risques de calculabilité des élèves<br><br>Éducatif :<br>faible intérêt sur les élèves de SEGPA, pas de portée éducative de la NVS<br>Gestion des élèves difficile, importance du rôle disciplinaire | Organisation :<br>management participatif et civique. Pertinence des dispositifs crées<br><br>Idéologique :<br>justice sociale<br>Représentativité<br>Faible intérêt de l'évaluation sur les élèves en difficultés<br><br>Éducatif :<br>valorise les comportements et l'investissement citoyen<br>Pertinence d'intégrer l'élève dans l'évaluation de la note<br>Volonté de donner un sens de la NVS aux élèves | Organisation :<br>management participatif et civique. Pertinence des dispositifs crées<br><br>Idéologique :<br>justice<br>représentativité<br>efficacité<br>Faible intérêt de l'évaluation sur les élèves en difficultés<br><br>Éducatif :<br>Favorise le dialogue avec les parents<br>Prise en charge collective des problèmes<br>valorise les comportements |
| Vision de l démarche NVS et d l'organisation<br><br>(harmonie o tension) | Consensus entre la réforme NVS et la politique managériale participative, efficace et civique<br>Ne croît pas en la capacité des élèves de comprendre la NVS<br>Inefficace sur les élèves en difficultés | Consensus entre la réforme NVS et la politique managériale participative, efficace et civique<br><br>Ne croît pas la capacité des élèves de comprendre la NVS<br>Inefficace sur les élèves de SEGPA | Consensus entre la réforme NVS et la politique managériale participative, efficace et civique<br><br>Ne croît pas la capacité des élèves de comprendre la NVS<br>Inefficace sur les élèves de SEGPA | Consensus entre la réforme NVS et la politique managériale participative, efficace et civique<br><br>Inadéquation de la note sur les élèves en difficultés | Consensus entre la réforme NVS et la politique managériale participative, efficace et civique<br><br>Inadéquation de la note sur les élèves en difficultés |
| Vision d l'institution | Rejette la stratégie managériale d'imposition | Craint les risques de discriminations liés à | Craint les risques de discriminations liés à | Craint les risques de discrimination liés à | Consensus avec l'adaptation localisée de |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ministérielle<br><br>(harmonie o tension) | de la NVS de l'institution<br><br>Craint les risques de discriminations liés à l'hétérogénéité des grilles d'évaluation par rapport à l'orientation<br><br>Rejette le processus de normalisation de la NVS qui est réalisé au détriment du processus de socialisation des élèves<br><br>S'oppose aux choix éducatifs de l'institution et sur la précarité du métier | l'hétérogénéité des grilles d'évaluation par rapport à l'orientation<br><br>Regrette le manque d'investissement des parents<br><br>Regrette les choix éducatifs de l'institution sur les missions de l'école, la disparition des SEGPA, la gestion des élèves en difficultés, le manque de soutien de l'institution vis-à-vis des enseignants | l'hétérogénéité des grilles d'évaluation par rapport à l'orientation<br><br>Déstabilisation identitaire sur la violence, l'autorité et le désintérêt des élèves<br><br>Regrette les choix éducatifs de l'institution sur les missions de l'école, la disparition des SEGPA, la gestion des élèves en difficultés, manque de soutien de l'institution vis-à-vis des enseignants | l'hétérogénéité des grilles d'évaluation par rapport à l'orientation<br><br>Rejette le risque sur ce type de collège difficile | la NVS en adéquation avec les problématiques du collège<br><br>Consensus avec la nécessité d'une réforme de l'institution scolaire, favorable aux expérimentations<br><br>S'oppose à la démarche actuelle des cas difficiles par l'institution |
| Figures relatives aux pratiques | Application stricte et innovante | Application stricte innovante | Application stricte innovante | Application dynamique innovante | Application dynamique innovante |

**Stabilité de l'environnement, contexte du collège V**

-Chef d'établissement appréciée depuis 4 ans, très complice avec la PA et la CPE, qui défend une conception managériale de type participative et efficace. Personnalité charismatique, manager, leader / soucieuse de son public / créativité. Pas d'appréhension des réformes, application des textes ré-interprétée positivement. Elle défend également une politique éducative et civique à laquelle les équipes adhèrent totalement compte tenu des conditions de ce collège en termes de public scolaire. La CE fait figure de leader puisqu'elle prend ses responsabilités vis à vis de la réforme, elle guide, accompagne collectivement, délègue et s'implique dans la construction. Elle critique l'institution ministérielle mais adopte un positionnement très managérial à l'égard des réformes et compte tenu de son obligation vis à vis de l'application des textes

-Organisation : sollicitation d'un débat et d'une réflexion sur les modalités de répartition des rôles et de construction de la note. Pas de débat sur la légitimité puisque la NVS est une obligation légale. Volonté prégnante de la CE de transmettre aux équipes la volonté de donner un sens et une portée locale à la NVS en tenant compte du profil d'élèves.

-Traduction explicitée par la CE sur la valorisation de la NVS sur les élèves, énoncé légitimé aux équipes généralement bien reçu et intelligible dans ce sens.

-Pas d'intelligibilité en revanche pour l'énoncé relatif au discours institutionnel sur la NVS comme régulatrice des incivilités en adéquation avec le profil d'élèves dans ce collège.

-délégation de la médiation de la NVS au CPE. Cette intermédiaire assure un équilibre et une harmonisation des notes fixées par le PP. Elle doit porter une attention au respect des valeurs civiques et d'égalité entre les élèves et doit porter un regard objectif et différent de celui du PP dans sa classe pour ré-équilibrer les notes en faveur d'une évaluation objective du comportement des élèves dans l'enceinte du collège. Elle assure la coordination de la perception entre enseignants et VS. Médiateur et porte-parole de la direction, elle harmonise le point de vue des utilisateurs de la NVS pour lutter contre les injustices sociales et se ré-approprie la NVS comme un outil disciplinaire utile dans certains cas.

-Participation des volontaires enseignants pour construire la grille de critères et proposition d'un enseignant d'auto évaluation des élèves qui est acceptée, validée et conforme aux exigences de la direction qui ne veut pas se contenter d'appliquer simplement la directive mais qui attend de ses équipes une intégration des élèves dans le processus pour un impact éducatif. Chacun a défini son rôle et décidé du mode opératoire et des modalités d'évaluation dans la NVS de manière libre et concertée. La direction étant très attachée à l'apprentissage de la citoyenneté des élèves, elle a pu influencer la comptabilisation de la partie Bonus intégrée dans la note finale, ce qui pose question

aujourd'hui.
-La Direction développe la relation de confiance, promeut les initiatives, valorise les enseignants, les expériences pédagogiques, privilégie la recherche de l'accord et de l'efficacité. Elle est soucieuse de l'intérêt général mais décide et agit dans le but que le sens de ses décisions ait un impact sur ces élèves.
-Positionnement des équipes éducatives : La manière dont la direction légitime son choix garant de la justice sociale est accepté de tous étant donné le public. La direction dépasse le simple cadre et travaille sur des pratiques plus innovantes que les consignes (autoévaluation) / appréciation des équipes qui perçoivent les efforts et la force d'engagement et de lutte de la direction contre les discriminations
-Enseignants sensibles qui assurent la socialisation des enfants, enseigner nécessite ici des ré-ajustements permanents sur les savoirs et une gestion accrue de la discipline que les enseignants assument généralement au détriment parfois de l'apprentissage d'acquis fondamentaux.
-Le public scolaire très difficile, collège classifié qui implique des objectifs de résultats et qui bénéficie d'une politique de moyens. Les objectifs liés à la volonté de sortir les élèves de leurs problématiques sociales assurent le consensus et la mobilisation des équipes qui reconnaissent la nécessité du débat, du travail collectif et de l'efficacité de la prise en charge globale des problèmes. Volonté des équipes d'agir, de s'unir et de se mobiliser autour de ses objectifs.
-Nombreux partenariats extérieurs et activités dans le collège. Politique d'établissement axée sur l'apprentissage de valeurs civiques et citoyennes pour juguler les violences. Politique axée également sur l'acquisition de savoir-faire fondamentaux. Les sphères d'activités.
-Tous les acteurs PP appliquent la NVS de manière dynamique et innovante dans le respect des conditions élaborées collectivement
-Environnement socio démographique difficile dans cet établissement. Collège situé dans une ville nouvelle, fort taux de chômage et de familles monoparentales, forte délinquance, 80% de boursiers
-Turn over des équipes
-Faible niveau scolaire
-La redéfinition des rôles est cohérente et permet aux équipes d'en accepter le principe. Leur souci de justice peut cependant être minimisé et remise en cause par les pratiques compétitives des autres établissements, qui pour placer leurs élèves en LP, surévaluent les NVS de leurs élèves.

La direction tente de faire porter l'idée de NVS dans l'unique but de valoriser ces élèves. On peut parler de réseau dans la mesure où dans ce collège, c'est la condition de l'élève et le devoir de l'institution scolaire qui mobilisent les acteurs autour de la NVS. Les acteurs ne croient pas dans l'impact de la NVS pour réguler les incivilités. Toutefois, les dispositifs qu'ils ont créés leur permettent de croire que la NVS peut valoriser une majorité d'élèves et que la NVS telle qu'ils l'ont créé revêt une certaine pertinence. Ils agissent donc avec des convictions différentes de celles des concepteurs au départ mais leur adaptation locale de la NVS engendre des effets positifs contrairement aux autres établissements. D'ailleurs ils sont les seuls à intégrer les élèves dans cette évaluation à la recherche d'un sens à donner. Les équipes appliquent et maximisent la possibilité de revêtir un sens et un impact de la NVS sur la valorisation des élèves dans leurs actions parce que la direction est convaincue des bienfaits de la NVS ré-interprétée dans ce sens.

**Traduction :**
**Critères qui poussent la direction à inciter au débat et à la réflexion collective:**
-convictions personnelles et personnalité de la chef d'établissement, leader, efficacité, justice
-conception de la NVS comme une innovation scolaire, de la même manière que ces concepteurs.
-conception managériale de l'institution : gestion de son collège en faveur de ses élèves qui souffrent d'une discrimination sociale forte / volonté d'innovation et d'adaptation de la réforme à la réalité du terrain / confiance mutuelle du travail des équipes / implication de la direction dans la

définition de la NVS. Politique managériale participative au service de l'élève. Volonté d'utilisation pertinente de la NVS auprès des élèves. Approche innovante qui dépasse le cadre formel (autoévaluation, commentaire), volonté d'intégrer les élèves dans le processus NVS
-consensus avec les équipes éducatives
-valeurs et politique d'établissement : la NVS renoue avec les notions de responsabilisation et de contractualisation des acteurs. Direction : porte-parole du ministre sur certains éléments.
Politique, initiative et projet d'établissement axés sur la justice sociale grâce à des partenariats extérieurs, lutte contre les discriminations sociales, valorise la citoyenneté
-environnement : complicité des membres de la direction (chef d'établissement, PA) et CPE qui partagent des valeurs communes avec l'institution entre valeurs civiques et efficacité, le sens de leur mission est perçu comme un défi d'appliquer les réformes qui fassent sens en les adaptant à la réalité du terrain.
-public scolaire : justice sociale, la transmission des valeurs civiques prédomine dans l'apprentissage de ce type d'élève difficile. Collège de REP implanté dans une zone difficile, exposé à des violences et des comportements délinquants d'élèves en situation d'échec scolaire. Élèves souvent victimes de situations sociales indépendantes de leur volonté.

On peut parler d'enrôlement des équipes par la direction à l'égard d'une NVS comme mesure valorisante pour les élèves. La traduction relative à la NVS comme régulatrice des incivilités n'est intelligible ni par la direction, ni par la CPE, ni par les enseignants.
Les enseignants de ce collège difficile font preuve d'une étonnante conscience professionnelle qui n'a pas d'autre objectif que d'essayer de favoriser leurs élèves, exposés à des injustices qui ne dépendent pas toujours de leurs volontés. On distingue particulièrement bien les différences de positionnement à l'égard de la réforme avec d'un côté une direction qui trouve d'emblée un intérêt à la NVS et qui crée une dynamique autour de ce projet et de l'autre des enseignants qui s'efforcent d'agir en conformité avec la vision de la direction même si elle ne croit pas véritablement en cette mesure. Tous respectent la décision de la direction et l'implication qu'elle a mis dans le projet, en revanche, cela ne signifie pas qu'ils adhèrent à la NVS et qu'ils la défendent avec autant de ferveur car une fois mise en application, ils en mesurent les limites et la portée. Néanmoins chaque acteur défend une approche qui vise à ne pas pénaliser davantage leurs élèves, telle que la direction a tenté de l'expliquer. Leur application est originale et innovante et cet investissement est une démonstration de leur souci de justice vis à vis des élèves. Ce détournement de la NVS, qui innove et dépasse la directive officielle se rapproche certainement de ce que ces concepteurs pouvaient en attendre en octroyant aux acteurs une certaine liberté vis à vis du cadre, même si la direction de ce collège a agi en référence à une directive officielle insatisfaisante à l'égard de son public. L'opération de re-interprétation de la NVS par la direction a permis aux enseignants d'octroyer un peu plus de sens à cette évaluation dont ils reconnaissent la pertinence du mode opératoire adapté à leur environnement. Outil de valorisation. Confiance et cohésion dans les équipes. Traduction de la chef d'établissement qui fait sens pour les acteurs soucieux de l'intérêt général et en adéquation avec les valeurs du collège, valeurs partagées. La ré-appropriation locale de la NVS par les équipes porte la NVS sur un plan éducatif mais pas idéologique. La traduction relative à la NVS comme outil de valorisation se fait en adéquation avec le sens de la mission de l'équipe dans ce collège. Étant donné que la traduction relative à la valorisation n'a pas subi de réel détournement par les équipes et qu'elle respecte les objectifs du cadre formel sur ce point, on peut considérer que la traduction est réussie.

**-Controverse**
La controverse principale dans ce réseau consiste à chercher une adaptation de la NVS en respectant l'idée d'évaluation par la note qui contribue à valoriser des élèves qui souffrent d'injustices sociales et de discrimination par ailleurs compte tenu de la précarité de leur environnement social. L'idée de

ce collège est donc de se mobiliser autour de l'élève afin que l'institution scolaire les traite avec égalité et justice. Cette équipe milite donc pour une application originale et dévoyée du cadre de départ vers une approche innovante de la NVS dans le seul souci de « valoriser » des élèves en situation d'échec mais qu'une NVS strictement appliquée aurait contribué à renforcer les inégalités sociales en favorisant un sentiment d'injustice. Les équipes compensent donc la problématique de la justice par l'égalité et l'objectivité de l'évaluation. C'est cet accord et plus exactement au service de cette cause que les acteurs sont mobilisés, stabilisés et que le réseau se solidifie.
Si les acteurs s'impliquent de manière dynamique et innovante, c'est parce que l'accord se fait par le collectif à travers l'adhésion des équipes éducatives à la politique managériale et civique de la direction dans laquelle les acteurs adhèrent en termes de valeurs et d'efficacité. Les convictions de la direction révèlent une cause louable de défense des intérêts des élèves que chacun mesure et reconnaît comme étant la plus juste dans ce collège. En termes de controverses, cette adhésion participe d'une confusion qu'il nous faut rétablir. Les acteurs soutiennent leur hiérarchie en interne mais ils critiquent les choix politiques et éducatifs de l'institution ministérielle qui menacent leurs postures, rôles et identités. Si la direction donne le sentiment d'être en harmonie avec la politique institutionnelle, dans la réalité elle n'a guère le choix d'appliquer les textes compte tenu de ses obligations mais son positionnement actif à l'égard des réforme cache aussi un regard critique à l'égard de la politique actuelle.

**-Entre définition**

La NVS est portée par les équipes investies, au profit d'une note aux effets éducatifs positifs, juste, à défaut d'être porteuse de valeurs idéologiques auprès des élèves comme des enseignants. La NVS suscite un degré de cohérence pertinent. Il y a force d'entraînement dans une certaine mesure sur une vision de la NVS.

**-Principe de symétrie**

La direction est très attentive à la création de ces outils par les équipes volontaires car c'est grâce à ces dispositifs que la NVS sera porteuse de sens pour les élèves et qu'elle respectera le principe de justice, cher à la direction.

**-Porte-parole**

La direction a su diffuser sa conception de la NVS du point de vue de la valorisation aux équipes, en déléguant la supervision de la NVS à le CPE, à qui elle accorde toute confiance. La NVS se diffuse puisque la CPE est légitime du point de vue des équipes enseignantes pour apporter un regard différent de celui du PP dont la vision peut être influencée par sa perception des élèves en classe. La CPE donne une vision de l'élève dans l'enceinte et vérifie et harmonise les notes. La CPE rend en outre possible la prise coordonnée de la parole et de l'action concrète

**-Investissement de forme / intermédiaire**

L'importance de la grille d'évaluation, de la réflexion collective sur les critères, du carnet, de l'échanges d'information, de la concertation et de l'autoévaluation des élèves entre CPE et PP, les commentaires en plus de l'évaluation qui spécifient des objectifs en vue d'une progression et d'un suivi éducatif des élèves constituent autant d'éléments qui assurent l'objectivité, la justification de la NVS et réduisent les risques de note arbitraire. La réduction des difficultés pour la direction passe par la mise en place des dispositifs qui permettent aux acteurs de se concerter. Cet investissement est également assuré par la délégation de la vérification de la bonne mise en place de la NVS par un acteur intermédiaire représenté par la CPE. Même si les PP notent seuls leur NVS, la concertation avec la CPE est un passage obligatoire.

**-Enrôlement et mobilisation**

La direction a réussi à enrôler ces acteurs sur l'intérêt éducatif de la NVS comme outil de valorisation des élèves à travers la NVS et sur son intérêt managérial à travers les pratiques collectives, la qualité des intermédiaires et des dispositifs techniques.
De cette affectation des rôles entre superviseur (direction), harmonisateur (CPE), évaluateurs (PP)

découle l'implication des acteurs dans l'intérêt des élèves. Les entités du réseau sont engagées dans cette action et sont des acteurs actifs au-delà des convictions personnelles sur l'intérêt de la NVS sur les cas difficiles. L'enrôlement donne un sens éducatif et fonctionnel à la NVS dans ce collège que la majorité des participants reconnaissent.

**-Rallongement et réversibilité**

Certains ré-ajustements visent à critiquer les pratiques qui alimentent les injustices. La direction a décidé de réfléchir sur la partie bonus du barème pour ne pas pénaliser les élèves qui ne se consacrent qu'à leur scolarité pour la rentrée prochaine. L'objectif est donc de minimiser l'impact négatif que la NVS peut avoir sur certains élèves afin de respecter l'objectif de valorisation

La stabilité et la diffusion du réseau serait plus stable si leur grille d'évaluation et leur conception de la NVS était étendue aux autres établissements.

Collège Na

***Collège qui dévoie les principes fondateurs du cadre formel de la NVS***
***Traduction et décision collective par les équipes sollicité et guidé par le CE qui propose une ré-interprétation locale du dispositif par un système de compétences qui dévoie le cadre formel de la NVS en adéquation avec les spécificités locales du collège***
***Participation formelle du CE, Pas de participation de la CPE, participation facultative des PP***

Analyse croisée : figures, système de représentation / sens des pratiques

## Chef d'Établissement (CE)

| | Collège Na | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Management participatif du CE,<br>cherche le meilleur compromis.<br>N'impose pas sans concertation, Volonté de respecter le positionnement des équipes et le fonctionnement de son prédécesseur<br>lié à son statut de nouvel arrivant<br><br>Assume ses responsabilités sur la prise en charge de la NVS<br>Propose une ré-interprétation locale de la NVS dévoyée du cadre et en adéquation avec sa conception de l'évaluation des attitudes par compétences, son profil d'élèves difficiles et le positionnement réfractaire des enseignants sur la NVS<br><br>Volonté de créer des moments de concertations officielles chaque mois pour parler des problèmes, susciter des initiatives, prendre des décisions collectives et favoriser les expérimentations de la part des enseignants<br><br>Sur la NVS :<br>Concept flou, pas de spécifications administratives précises | Ancien CE qui notait seul les élèves de 3ème face au positionnement réfractaire des équipes<br><br>Volonté de modifier la NVS par un système de compétences, déjà expérimenté dans son ancien collège<br><br>Sur les 2 premiers trimestres : NVS est une appréciation par compétence transformée en note au 3eme trimestre pour les 3ième uniquement<br><br>Il propose une appréciation en conseil de classe et les enseignants interviennent pour valider ou infirmer la proposition du CE, participation facultative des enseignants<br><br>Traduction de la NVS telle qu'elle est ré-interprétée dans ce collège aux élèves | Politique managériale participative qui cherche le consensus entre obligation légale et application détournée de la NVS acceptable pour les enseignants.<br><br>Défend une politique civique dans un souci de justice face aux conditions sociales des élèves en adéquation avec ses convictions personnelles<br><br>Difficultés de répondre aux nouvelles prérogatives participatives et formatives européennes compte tenu de l'attachement de la communauté au fonctionnement traditionnel<br><br>Contradiction ressentie entre la marge d'autonomie laissée aux équipes promue dans le discours institutionnel et la possibilité réelle d'utiliser cette autonomie face aux prescriptions et au respect des normes lié au statut<br>Critique les injonctions paradoxales du ministère entre discours et réalité et le manque de sens de la NVS |
| | Citations organisation | « Si vous voulez je n'ai pas voulu imposer ça, ma vision des choses comme ça tout de suite et par chance le fonctionnement antérieur ne leur convenait pas. Je suis parti de l'avis des profs qui ne voulaient pas noter et du fait que quand on regardait les notes du collège, c'est un collège ambition réussite avec les difficultés que ça comporte, le contexte de quartier et une note n'était pas à l'avantage de nos élèves »<br><br>« Moi je propose en tant que président du conseil de classe et les profs me disent si ils sont d'accord ou non et je valide »<br><br>« J'ai une culture rugbalistique (…), je ne prends jamais de décisions sans mon équipe quand le problème est profond »<br><br>« C'est dommage parce qu'on peut pas nous dire voilà, vous avez une marge d'autonomie, et au moment où elle s'exprime, nous dire que finalement, ce n'est pas possible. » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur son métier :<br>Volonté d'apprendre aux élèves à assumer leurs responsabilités<br><br>Sur la NVS :<br>La note chiffrée est problématique<br>Attaché à l'évaluation formative des apprentissages, volonté de traduire une note sous forme de compétences pour valoriser les élèves<br><br>Tension entre la volonté de valoriser les | Appréciation NVS basée sur :<br>-le respect du rythme de travail collectif de la classe par l'élève, valeurs civiques<br>-Échelle de valeur sur la manière dont les élèves considèrent les autres avec une notion de progression<br><br>-L'élève assume-t-il ses responsabilités / Système | Volonté d'adapter localement la NVS aux problématiques du collège en adéquation avec le sens de sa mission éducative et des valeurs solidaires et communautaires qu'il considère comme essentielles<br><br>L'adaptation locale de la NVS est en adéquation avec sa conception de l'apprentissage civique<br><br>Favorable à l'évaluation formative des apprentissages sous forme de compétences dans l'ensemble des disciplines |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | élèves de collège en difficultés par une note, c'est inadapté | d'échelle de valeurs | Contradiction entre la manière dont l'institution promeut le SCCC dans le discours alors que l'évaluation repose toujours sur un fondement normatif dans les faits |
| | Citations idéologiques | « Le civisme se traduit par : est-ce que l'élève respecte le rythme de la classe, du collège, c'est le rythme de travail collectif, est-ce que par rapport aux autres il accepte de lâcher un peu de son égo pour prendre les autres en compte. On traduit ça sur des choses simples, arriver en retard, le fait d'avoir ses affaires, d'être obligé de réclamer du matériel aux autres, ça retarde le cours et la classe, le fait d'intervenir en classe de façon intempestive... »<br><br>«Est ce que l'élève assume ses responsabilités? Dans des situations où il y a des choses à dire, à faire... On a toujours des élèves pour dire « c'est pas de ma faute, c'est un tel, c'est toujours moi » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Ses convictions :<br>Approche éducative centrée autour de la notion de groupe, l'élève appartient à la classe<br><br>Son métier :<br>Assume ses responsabilités pour sanctionner. Volonté d'axer sa mission sur le suivi éducatif des élèves. Assurer un cadrage, une sécurité, un appui pour les élèves<br>Se perçoit comme un médiateur, un tuteur qui doit aider les élèves à prendre conscience de leurs actions par un investissement humain<br><br>Volonté de rétablir un lien avec les familles en restaurant un rapport de confiance entre enseignants et familles.<br>Cherche à apaiser les relations.<br>Volonté de s'ouvrir sur l'extérieur. | Les incivilités dans ce collège se traitent par la sanction, et le dialogue avec les parents<br><br>Volonté d'expérimenter l'évaluation par compétences<br><br>Nombreuses sollicitations locales extérieures, gestion lourde mais intéressante | Pas d'apports éducatifs de la NVS dans ce collège<br>La NVS cherche à normaliser et s'oppose aux discours institutionnels qui encouragent à l'apprentissage et au suivi individualisé par compétences qui respecte le rythme des élèves<br><br>Rejette les valeurs méritocratiques, le système de récompense sous-jacent à la NVS. Cette conception s'oppose à sa volonté de transmettre des valeurs communautaires, relatives au respect des autres, à la notion de collectivité, au savoir vivre<br>Agit conformément avec ses convictions personnelles<br><br>Difficultés de faire saisir aux élèves le sens de sa mission éducative à leur service<br><br>Importance de ne pas sanctuariser l'école<br><br>La diminution des postes est dangereuse car seul l'humain peut cadrer les élèves. Importance du relationnel et d'une cohérence d'équipe compétente et mobilisée autour des problèmes des élèves<br><br>Reproche l'inadéquation des mesures institutionnelles. La baisse des moyens encourage à embaucher des personnes non compétentes<br><br>Difficultés de créer un consensus entre des enseignants qui partagent des convictions différentes. Nouvelles générations moins réfractaires au travail collaboratif que les anciennes |
| | Citations éducatives | «Comme je contourne la NVS, j'évalue des choses de mon côté qui recouvrent des valeurs comme le respect du rythme des autres, vivre en collectivité, le savoir vivre et le savoir être. »<br><br>« Ils sont sur une tranche de leur vie ou il y a du tumulte, les turbulences sont nombreuses et ils ont besoin d'adultes à leur côté qui les rassurent d'abord, qu'ils les cadrent aussi et qui leur servent d'appui. »<br><br>« La discussion, c'est une bonne solution pour entrer en relation avec les parents mais si vous commencez la discussion par des avertissements elle va vite se refermer »<br><br>« Les formations des jeunes générations acceptent mieux les remises en cause que les anciens. C'est moins enthousiaste et passionné aussi, c'est plus dans des logiques économiques...c'est différent...c'est compliqué de faire travailler ces personnalités ensemble. » | | |

**Quels éléments font consensus :**

Conception politique et managériale de l'institution scolaire

-Politique managériale participative qui cherche le consensus entre obligation légale et application détournée de la NVS acceptable pour les enseignants.

-Défend une politique civique dans un souci de justice face aux conditions sociales des élèves en adéquation avec ses convictions personnelles

-Volonté d'adapter localement la NVS aux problématiques du collège en adéquation avec le sens de sa mission éducative et des valeurs solidaires et communautaires qu'il considère comme essentielles

-L'adaptation locale de la NVS est en adéquation avec sa conception de l'apprentissage civique

-Favorable à l'évaluation formative des apprentissages sous forme de compétences dans l'ensemble des disciplines

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur l'institution :
-Critique les injonctions paradoxales du ministère entre discours et réalité et le manque de sens de la NVS
-Contradiction ressentie entre la marge d'autonomie laissée aux équipes promue dans le discours institutionnel et la possibilité réelle d'utiliser cette autonomie face aux prescriptions et au respect des normes lié au statut
-Difficultés de répondre aux nouvelles prérogatives participatives et formatives européennes compte tenu de l'attachement de la communauté au fonctionnement traditionnel
-La NVS cherche à normaliser et s'oppose aux discours institutionnels qui encouragent à l'apprentissage et au suivi individualisé par compétences qui respecte le rythme des élèves
-Rejette les valeurs méritocratiques, le système de récompense sous-jacent à la NVS. Cette conception s'oppose à sa volonté de transmettre des valeurs communautaires, relatives au respect des autres, à la notion de collectivité, au savoir vivre
-Importance de ne pas sanctuariser l'école
-La diminution des postes est dangereuse car seul l'humain peut cadrer les élèves. Importance du relationnel et d'une cohérence d'équipe compétente et mobilisée autour des problèmes des élèves
-Reproche l'inadéquation des mesures institutionnelles. La baisse des moyens encourage à embaucher des personnes non compétentes

Sur son métier :
Difficultés de faire saisir aux élèves le sens de sa mission éducative à leur service

Sur les équipes :
Difficultés de créer un consensus entre des enseignants qui partagent des convictions différentes. Nouvelles générations moins réfractaires au travail collaboratif que les anciennes

Sur la NVS :
Pas d'apports éducatifs de la NVS dans ce collège

**Étapes**
**-Traduction institutionnelle au CE**
Ce CE nous explique dès le début de l'entretien qu'il se trouvait dans un autre établissement à l'annonce de la NVS. Dans cet ancien collège, lorsqu'il a pris connaissance du dispositif, il a d'abord souligné le manque de temps et de spécifications administratives précises. Il a mis en place les conditions d'un débat. Cette concertation a débouché sur la problématique de l'évaluation. Il leur semblait difficile de traduire un comportement sous forme chiffrée, raison pour laquelle ils ont collectivement décidé de retraduire cette note sous forme de compétences acquise/non acquise, système plus évocateur de leur point de vue. L'objectif était de remplacer le chiffre par des mots pour une facilité de lecture et de compréhension de la représentativité pour les élèves. Ces appréciations étaient ensuite traduites sous forme de note pour répondre aux exigences du brevet. Sur le plan institutionnel, le CE n'a pas été convaincu de la pertinence d'une évaluation par la note qu'il a fait le choix de détourner au profit d'une évaluation plus formative en adéquation avec ses convictions personnelles.
Dans le collège Na, compte tenu du positionnement réfractaire des équipes, son prédécesseur appliquait la NVS aux 3èmes seulement pour respecter le cadre de la comptabilisation de la note pour le brevet. La note se décidait au moment des conseils de classe, sans consignes particulières.
La manière dont la NVS a été annoncée par le ministre à travers le BO n'a pas mobilisé les équipes. Toutefois, le CE que nous avons interrogé a fait le choix de détourner le chiffre en appréciation dans le but de chercher à valoriser ses élèves, ce qu'une note d'après lui n'aurait pas apporté. Ses

aspirations personnelles sur l'intérêt de l'apprentissage formatif constituent une version de la NVS qui lui semble plus intelligible et qu'il a tenté de proposer à son arrivée au collège Na.

**-Analyse du contexte, réseau**

Le collège de Nantes est un établissement classé ZEP « ambition et réussite » caractérisé par un public scolaire défavorisé à 85% et dont le niveau scolaire est catastrophique. Face à ce profil d'élèves, la NVS est apparue d'emblée comme une mesure inadaptée à la réalité de leur environnement, qui fait écho au collège Co.

L'arrivée d'un nouveau chef d'établissement, conscient des difficultés de ce collège a sollicité la concertation entre les équipes éducatives, qui a débouché sur une forme de boycott, communément admis, pour lequel il a proposé une mise en application singulière et détournée de la procédure originelle de la démarche. Si ce compromis a permis aux équipes d'accepter la NVS sous cette forme, tous se positionnent unanimement contre la démarche. La NVS dans ce collège se regroupe sous deux compétences à évaluer selon une échelle de valeurs qui leur permet de déroger à l'évaluation par la note et ainsi d'éviter de pénaliser leurs élèves.

Le CE opte pour un management de type participatif et civique pour trouver le meilleur compromis en tenant compte du positionnement de ses équipes et des spécificités de son profil d'élèves

Il assume ses responsabilités vis à vis d'une prise en charge managériale de la NVS

Il exprime sa position, propose et guide sa conception d'une NVS plus adaptée dans ce collège compte tenu de son expérience préalable. Il traduit aussi la NVS aux élèves tels qu'il l'applique. En revanche, il est le seul à s'investir, c'est à dire que sa proposition en tant que CE pendant les conseils de classe permet aux acteurs de participer de manière facultative à la NVS. Il n'impose rien à ses équipes en termes de participation active dans la NVS mais soumet sa proposition aux équipes.

Il instaure de nombreuses concertations pour aborder collectivement les problèmes auxquels ce collège est confronté et prendre des décisions collectives.

Ce CE arrive dans un collège au contexte instable vis à vis du positionnement des équipes sur la NVS mais il a su tenir compte de cette position en endossant la responsabilité de la NVS conformément à son mode de pensée. Le CE propose une appréciation NVS pour chaque élève en conseil de classe, en concertation avec ses collègues, qui interagissent de manière facultative. Le consensus est parfaitement accepté par les équipes qui d'une certaine manière peuvent se désengager de toute implication de la NVS dont le CE assure l'évaluation. Cette décision du CE respecte la position de la communauté ce qui stabilise les relations même si les équipes auraient préféré de pas appliquer cette NVS conformément à leurs idéologies.

En outre, le CE n'impose rien, il est attaché à conserver une bonne entente avec ses équipes en défendant une conception managériale participative et civique. Il défend une conception collective autour des dispositifs à créer dans un souci de cohésion et de stabilité politique face à l'instabilité de l'environnement des élèves.

CE qui défend l'évaluation formative des apprentissages dans sa politique d'établissement. Il revendique son intérêt et la difficulté pour les acteurs d'aller dans ce sens en référence aux prescriptions et à l'inscription de l'évaluation normative à laquelle les acteurs sont habitués.

Au niveau de sa politique d'établissement, le CE défend des valeurs communautaires : apprendre à vivre en collectivités, respect, savoir vivre et pédagogie, pour lutter contre les violences.

Il perçoit le sens de sa mission comme un appui pour les élèves, une personne référent qui tente de rétablir les liaisons avec les familles, difficiles dans ce collège. Valeurs communautaires associées à la restauration d'un lien de confiance. Volonté de mobiliser l'ensemble de la communauté pour endiguer la violence et aider les élèves scolairement.

Les interrelations dans ce collège sont stables grâce notamment à cette attention du CE au compromis qui vise justement à stabiliser les relations.

Au niveau des convictions idéologiques, les critiques du CE à l'égard de l'institution sont en

adéquation avec la manière dont ses équipes perçoivent les actions ministérielles. D'une certaine manière, ils partagent les mêmes aspirations ce qui participe aussi de la stabilité des relations.
Le CE critique la manière dont l'institution a imposé la réforme et la soit disant marge d'initiative laissée aux acteurs pour mettre en place la NVS. Les consignes de la directive sont prescrites et ne laissent que peu de marge d'interprétation aux acteurs dans les faits
Il rejette les visées néo libérales de l'institution à l'encontre de sa vision communautaire. La réussite des élèves est liée à la cohérence et au travail collaboratif entre tous les membres de la communauté et non au seul mérite des élèves dont les problèmes sociaux les dépassent. La mobilisation de la communauté passe par une politique de moyens sociaux.

**-Traduction**
Dans le collège Na, le CE explique de prime abord l'impossibilité pour la NVS dans ce collège de valoriser les élèves qui connaissent de lourdes difficultés tant sur le plan social que sur leur scolarité. La concertation a donc porté, face à l'obligation d'appliquer la note, sur la recherche d'un détournement de la note pour valoriser les élèves. Cet énoncé n'est pas intelligible pour le CE puisque dans ce collège, la note pénaliserait la majorité d'entre eux. L'objectif pour le CE était que les élèves conservent leur estime d'eux-mêmes en adéquation avec leur environnement social difficile, ce qu'une note ne pouvait apporter.
Pour ne pas plomber les élèves, il a donc proposé une NVS plus adaptée à ce profil comme ce qu'il effectuait dans son ancien collège.
Le principal de ce collège a également entendu les revendications de son équipe et refuse d'appliquer la NVS telle qu'elle est apparue dans le bulletin officiel. C'est pourquoi, cet acteur, dans le respect des obligations institutionnelles qui lui sont imputées a décidé d'évaluer deux compétences qu'il propose aux équipes en conseil de classe et sur lesquelles chacun peut donner son avis ou pas.
Selon lui, ce dévoiement de la NVS a plus de sens qu'une note et rend compte des compétences civiques, du respect, de la responsabilité des élèves et de leur progression en adéquation avec sa conception de sa mission éducative. Ces dérogations, fondées selon sa propre conception, légitiment ainsi une pratique dérogatoire de la NVS qui lui paraît plus acceptable de son point de vue mais aussi plus efficace et porteuse de sens sur les élèves, au courant de cette application spécifique. En effet, seule cette procédure pouvait d'après lui valoriser son profil d'élève et c'est ainsi qu'il se justifie. Il s'agit donc d'une forme de compromis qui rend compte du positionnement réfractaire des équipes, de son refus d'évaluer les élèves par une note et de sa lutte contre les injustices en faveur de ses élèves. L'appréciation qu'il propose et qu'il a menée se fait sans grille de critères.
Il assume son rôle de directeur et émet une proposition en conseil de classe qui donne du sens au comportement de l'élève et sans que cette proposition n'implique de la part de l'enseignant une obligation de participer.

**-Controverse**

**Comment appliquer légalement une NVS qui respecte le positionnement idéologique réfractaire des équipes et qui ne soit pas discriminante pour les élèves?**

Proposition d'une NVS détournée vers un système de compétences dont il assume l'entière responsabilité et qui respecte ses convictions, tout en soumettant cette proposition en conseil de classe à une concertation facultative.

Controverse institutionnelle : l'inadéquation d'une évaluation chiffrée sur ce profil d'élèves et l'injonction paradoxale entre la normativité des prescriptions et la volonté ministérielle de laisser les acteurs agir de manière autonome. L'autonomie est limitée.

Les équipes sont attachées à leurs pratiques traditionnelles ce qui rend les changements en termes de management participatif difficiles.

La NVS cherche à normaliser et s'oppose aux discours institutionnels qui encouragent à l'apprentissage et au suivi individualisé par compétences qui respecte le rythme des élèves (nouveau paradigme éducatif)

Conception méritocratique de la NVS qui s'oppose à sa volonté de transmettre des valeurs communautaires, relatives au respect des autres, à la notion de collectivité, au savoir vivre

Importance du relationnel et d'une cohérence d'équipe compétente et mobilisée autour des problèmes des élèves, nécessité de moyens humains qui s'oppose à la recherche d'économies du ministère

**-Entre définition**

La NVS dévoyée est portée par son CE, qui a décidé de sa forme. Toutefois, elle n'est pas tellement plus évocatrice pour les enseignants ou la CPE qui s'en désengagent. La NVS ré-interprétée sous forme de compétence, donne du sens aux élèves pour le CE mais il est le seul à défendre cette idée.

**-Principe de symétrie**

La NVS telle qu'elle apparaît à la lecture du BO réduit l'élève à une note.

**-Investissement de forme**

Réduction de la NVS par une appréciation avec une échelle de valeurs. Pas de grille de critères lourde et prescrite et pas de note chiffrée que chaque entité doit évaluer.

**-Enrôlement et mobilisation**

La conception de la NVS défendue par les instances ministérielles n'a pas enrôlé les équipes de ce collège sur l'intérêt idéologique et éducatif de la NVS notamment au niveau de sa forme chiffrée. Compte tenu du contexte de cet établissement, elle apparaît comme indécente aux équipes. Aucune mobilisation des équipes qui n'envisagent aucune autre issue que le boycott pour manifester l'indécence de la mesure.

## PP Français

| | Collège Na | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Français | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale : Pas de concertation de l'ancien CE qui a décidé de mettre une NVS égale à la MG des élèves pour minimiser son impact.<br><br>La concertation générale est essentielle mais le travail collectif et la communication entre enseignants n'est pas évidente compte tenu de l'individualité du métier. Regrette de ne pas assez parler des élèves. Reproche le fait que les acteurs refusent de | Le CE actuel fait une proposition en Conseil de classe, avis du PP facultatif.<br><br>N'agit pas sur la NVS, Éviction volontaire rendue possible par la prise en charge de la NVS par le CE | Critique la volonté ministérielle d'imposer une réforme inadéquate et inutile. Considère que les concepteurs méconnaissent la réalité du terrain. Remet en cause sa légitimité mais pas son adaptation locale<br><br>Manque de soutien de l'institution ministérielle compte tenu des problèmes sociaux dans ce collège<br><br>La NVS évalue les attitudes alors qu'elle conçoit sa mission comme devant juger l'acquisition des savoirs des élèves<br><br>Critique la faible capacité des enseignants à aborder les vrais problèmes sur leurs pratiques.<br>Volonté de consacrer plus de temps au suivi des élèves pour plus |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | remettre en cause leurs pratiques, les enseignants ne sont pas prêts à s'impliquer davantage<br><br>Sur la NVS :<br>La NVS ne correspond pas à un besoin<br>Volonté de se désengager du processus, revendique son devoir d'évaluer les acquis mais refuse de juger les attitudes | | d'efficacité auprès des élèves mais chantier structurel face auquel les équipes montrent de la résistance<br>Favorable à une gestion managériale participative au service des élèves |
| | Citations organisation | « Cette mesure est faite par des gens qui ne connaissent pas le système scolaire »<br><br>« On a calculé qu'on parlait 4 min 18 par élève donc 15 minutes par an, moins d'une heure dans sa scolarité au collège et c'est le seul moment où on parle de manière constructive des élèves, je parle pas de la salle des profs, je parle de l'avenir de l'élève, de ses capacités. »<br><br>« Je trouve que c'est plus dur de travailler avec mes collègues qu'avec mes élèves » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Les attitudes sont évaluées dans les appréciations des élèves, ne comprend pas son intérêt<br><br>La NVS n'a pas de sens et d'efficacité dans ce collège compte tenue du public scolaire<br><br>Sentiment que l'institution sacrifie des enseignants, manque de soutien | | La NVS n'a pas de légitimité dans ce collège sur ce profil d'élèves<br><br>L'institution ministérielle n'a pas su faire évoluer son système scolaire pour mieux faire réussir les élèves<br><br>L'institution ministérielle manque de clarté, il faut deviner le sens de ses actions. Critique le mode de fonctionnement culturel. Reproche à l'institution de ne pas régler les vrais problèmes et de prendre des mesures inadéquates qui donnent l'illusion que l'Etat se charge des problèmes scolaires<br><br>Le ministère ne tient pas ses engagements, il envoie des jeunes inexpérimentés dans des zones difficiles ce qui peut être destructeur |
| | Citations idéologiques | «L'école a été rurale très longtemps puis ouvrière. La population actuelle qu'on a là, a toujours existé à la seule différence qu'elle existait en primaire mais pas en collège. »<br><br>« C'est un mode de fonctionnement culturel. Il ne faut surtout pas régler les problèmes quand il y en a et en créer là où il n'y en a pas. » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie... ) | Sur son métier :<br>Les enseignants doivent permettre aux élèves d'accéder à l'autonomie, sinon les élèves s'ennuient et perturbent<br><br>Ne juge les élèves que sur les savoirs pour éviter des conflits<br>en adéquation avec sa volonté d'apprendre aux élèves à utiliser les savoirs. Rôle d'instruction<br><br>Volonté de ne pas entrer dans une relation familière avec les élèves. Refuse le statut d'assistante sociale<br><br>Chaque enseignant à ses propres exigences, cette diversité est une richesse adaptée à la réalité de la société<br>Les élèves doivent comprendre ce qu'ils font à l'école et l'enseignant doit s'assurer qu'il le sache. Avoir confiance dans son savoir faire | Très autoritaire, volonté de prendre le temps de les corriger sur leur expression en tant que prof de français,<br>nombreuses reprises verbales sur le tutoiement et le vocabulaire | Volonté d'émanciper les élèves en adéquation avec le sens de sa mission éducative et enseignante<br>Pas de confusion dans les rôles, sa légitimité relève du savoir<br>L'enseignant doit faire comprendre à l'élève l'intérêt de sa présence à l'école<br>Revendique le plaisir d'apprendre, a le sentiment de progresser<br><br>Confrontation entre le domaine d'évaluation de la NVS et la manière dont elle conçoit le sens de sa mission : instruire et non évaluer les attitudes<br><br>Critique l'idée que la NVS sanctionne l'élève au lieu de remédier à sa cause. Critique la manière dont l'institution propose une prise en charge des problèmes qui reporte la faute sur les élèves à l'encontre du sens de sa mission<br><br>L'institution ministérielle doit investir dans l'éducation, reformer le système scolaire au lieu de demander aux enseignants de se disperser.<br><br>Se déclare prête à augmenter son temps de présence à l'école en faveur du suivi des élèves. Les enseignants y sont réfractaires et les mesures politiques précarisent les conditions d'enseignement. Efforts nécessaires du côté de l'institution comme des enseignants. Manque de logique et de cohérence dans le système éducatif alors que certaines individualités s'investissent beaucoup |
| | Citations éducatives | « J'essaie de ne pas avoir de conflit, justement parce que j'essaie de faire des remarques sur le travail des élèves et pas sur leur comportement ce qui permet d'éviter une contestation de la part de l'élève sur quelque chose qui serait fondé sur sa personnalité ou des choses subjectives. »<br><br>« Je pense toujours que mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine...le savoir en soit ça vaut rien, sinon ils peuvent apprendre le dico par cœur. Les savoirs doivent apprendre à réfléchir donc après l'élève, il doit me percevoir comme ça et ne pas me prendre pour l'assistante sociale parce qu'il y en a une ici. »<br><br>« Faut arrêter de penser que quand un élève rentre dans une classe il sait pertinemment qu'il est là pour travailler, maintenant si il ne | | |

| | | |
|---|---|---|
| | | veut pas à nous de lui faire comprendre qu'il n'a pas à être là pour autre chose. »<br><br>« On sanctionne l'élève au lieu de remédier à la cause et donc on perd du temps et on conforte les élèves dans l'idée que tout est joué d'avance et qu'on est pas là pour les aider. » |

**Quels éléments font consensus :**
Sur la politique managériale :
-Favorable à une gestion managériale participative au service des élèves
-Volonté d'émanciper les élèves en adéquation avec le sens de sa mission éducative et enseignante
-Pas de confusion dans les rôles, sa légitimité relève du savoir
-L'enseignant doit faire comprendre à l'élève l'intérêt de sa présence à l'école
-Revendique le plaisir d'apprendre, elle a le sentiment de progresser

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur l'institution :
-Critique la volonté ministérielle d'imposer une réforme inadéquate et inutile. Considère que les concepteurs méconnaissent la réalité du terrain. Remet en cause sa légitimité mais pas son adaptation locale
-Manque de soutien de l'institution ministérielle compte tenu des problèmes sociaux dans ce collège
-L'institution ministérielle n'a pas su faire évoluer son système scolaire pour mieux faire réussir les élèves
-L'institution ministérielle manque de clarté, il faut deviner le sens de ses actions. Critique le mode de fonctionnement culturel. Reproche à l'institution de ne pas régler les vrais problèmes et de prendre des mesures inadéquates qui donnent l'illusion que l'Etat se charge des problèmes scolaires et reporte la faute sur les élèves eux-mêmes
-Le ministère ne tient pas ses engagements, il envoie des jeunes inexpérimentés dans des zones difficiles ce qui peut être destructeur
-L'institution ministérielle doit investir dans l'éducation, reformer le système scolaire au lieu de demander aux enseignants de se disperser.
-Se déclare prête à augmenter son temps de présence à l'école en faveur du suivi des élèves.
-Les enseignants y sont réfractaires et les mesures politiques précarisent les conditions d'enseignement.
-Efforts nécessaires du côté de l'institution comme des enseignants. Manque de logique et de cohérence dans le système éducatif alors que certaines individualités s'investissent beaucoup

Sur la NVS :
-La NVS évalue les attitudes alors qu'elle conçoit sa mission comme devant juger l'acquisition des savoirs des élèves
-La NVS n'a pas de légitimité dans ce collège sur ce profil d'élèves
-Confrontation entre le domaine d'évaluation de la NVS et la manière dont elle conçoit le sens de sa mission : instruire et non évaluer les attitudes
-Critique l'idée que la NVS sanctionne l'élève au lieu de remédier à sa cause.

Sur la politique managériale :
-Critique la faible capacité des enseignants à aborder les vrais problèmes sur leurs pratiques.
-Volonté de consacrer plus de temps au suivi des élèves pour plus d'efficacité auprès des élèves mais chantier structurel face auquel les équipes montrent de la résistance

**Étapes**

**-Analyse du contexte, réseau**

Cette enseignante de français participe aux difficultés de mise en place de la NVS de par sa volonté de se désengager du processus, dans la mesure où celui-ci est certes en adéquation avec le sens de sa mission d'instruction et d'évaluation des acquis mais pas avec le fait de noter des comportements. Elle n'a pas contractualisé pour rendre compte des attitudes des élèves et refuse d'évaluer les élèves sur autre chose que ce pourquoi elle est censée avoir choisi ce métier. Elle n'évalue que les acquis des élèves. Son positionnement est affirmé et son refus de gérer la NVS est facilitée par la prise en charge de la NVS par le CE. Elle accepte donc le compromis du CE qui lui permet de rester centrée sur ses intérêts.

En termes d'organisation, elle reconnaît que le travail collaboratif et collectif est difficile entre adultes qui ont l'habitude de travailler individuellement. Pourtant elle revendique l'intérêt de ce travail collaboratif nécessaire à la réussite des élèves. Elle critique les difficultés des enseignants à se remettre en cause et à consacrer plus de temps et d'investissement dans l'école. Elle affirme sa volonté de s'investir et d'augmenter le temps de présence à l'école des enseignants pour favoriser l'émancipation et la prise en charge des élèves en adéquation avec le sens de la mission : permettre aux élèves de devenir autonomes. Elle souligne, comme le CE l'enfermement des enseignants dans des prescriptions anciennes et leur difficulté à adhérer à une nouvelle conception du fonctionnement organisationnel et éducatif de l'institution.

Selon elle, le ministère comme les enseignants doivent chacun faire des efforts. L'institution doit considérer la réalité des problèmes et les enseignants doivent revenir sur leurs acquis et accepter de se remettre en question pour encourager la réussite des élèves.

Elle perçoit sa mission éducative au service de l'apprentissage des élèves, assume sa part disciplinaire mais rejette le statut d'assistance sociale. Elle aborde sa volonté d'établir une distance pour que les élèves prennent conscience de l'intérêt de sa présence et éviter une confusion et des rapports familiers avec les élèves.

Force de la tradition bureaucratique et de la volonté de conserver ses acquis liés au statut de fonctionnaire.

**-Traduction**

La PP de français que nous avons interrogé se montre très virulente vis à vis de la NVS dont elle ne comprend ni la venue ni le sens puisqu'elle a le sentiment que la scolarité actuelle rend déjà compte de l'attitude des élèves à travers les appréciations du bulletin. En outre, elle ne comprend pas l'intérêt d'évaluer leur autonomie et leur responsabilité alors qu'ils sont en plein apprentissage et recherche de sens de ce type de concepts et que ce ne sont que des enfants. De nature très autoritaire, elle essaie d'être juste avec les élèves et de fonder ses remarques sur leur travail et non sur le plan personnel compte tenu des situations auxquelles ils sont confrontés, justement parce qu'elle refuse de juger cette part subjective des élèves, qui correspond selon elle aux risques inhérents à une note de comportement. Cette mesure vise à sanctionner les élèves, ici exposés à des problématiques qui dépassent le cadre scolaire, ce à quoi elle refuse expressément de contribuer. Elle fait donc le choix de ne pas s'exprimer lors de la proposition du chef d'établissement pendant le conseil et affiche un positionnement de retrait. La NVS telle qu'elle a été conçue n'est pas intelligible et n'a aucune légitimité pour elle;

Sentiment que les concepteurs méconnaissent la réalité du terrain. Souffre du manque de soutien de l'institution qui prétend créer des mesures pour résoudre des incivilités alors que ces mesures visent à donner l'illusion de cette prise en charge reportée sur la responsabilité des élèves. Ce paradoxe la gêne car il fait perdre le sens de sa mission éducative.

Elle n'adhère pas non plus à la volonté du CE de retraduire ce concept qui dans le fond reste inintelligible pour elle-même, si elle veut respecter ce à quoi elle croît : la possibilité d'œuvrer à l'émancipation des élèves.

**-Controverse**
L'enseignant considère qu'il n'a pas à juger des attitudes des élèves mais de ses acquis fondamentaux.
Cette controverse passe par un désengagement face à une mesure qui remet en cause le sens de sa mission
**-Entre définition**
L'idée de NVS n'est pas portée, elle ne suscite aucun degré de pertinence ni aucune mobilisation de cette enseignante

## PP HG

| | Collège Na | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP HG | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la NVS :<br>Devoir de réflexion imposé par la NVS pour construire les modalités de critères<br><br>Sur l'institution :<br>Essaie de considérer les réformes. Ce sont les acteurs qui donnent un sens aux réformes car il y a souvent une bonne intention derrière<br><br>Les équipes sont réfractaires à la NVS qui leur semble déshumanisante | Pas de fonction dans la NVS, le CE propose et chacun donne son avis si il le souhaite, participation facultative.<br><br>Système de concertation formelle régulier pour parler des tensions rencontrées | Critique la stratégie ministérielle d'imposition de réformes sans cadre et la difficulté de créer localement un ensemble de règles qui fasse sens pour les élèves de ce collège difficile<br>Pense néanmoins que les réformes ont un sens en fonction de la réflexion des acteurs et qu'elles partent d'une bonne volonté<br><br>La NVS est vécue par les équipes comme une injonction paradoxale entre le sens de leur mission éducative et une note pour gérer cette dimension |
| | Citations organisation | « On est averti par des circulaires ministérielles, on est censé finalement, à partir d'un cadre vide, produire, créer la vie qui va avec voilà. On doit définir des règles valables pour l'ensemble de la société, rien n'est acceptable ici. On est censé leur faire comprendre qu'au-delà de la diversité de la personne dans la société, y'a un moyen de se retrouver dans la société qui est commun à tout le monde, ce moyen c'est aussi la règle générale, une espèce de loi. »<br><br>« Il y a une tradition enracinée dans ce corps de métier. Or, est ce qu'un outil statistique qui présente un caractère de déshumanisation, n'est-il pas quelque chose qui justement pousse à la faute ? » « Ça fait partie de notre mentalité qu'il faut accepter, ce n'est pas parce que c'est discuté, remis en question que ça va être mal fait. Une réforme doit être pesée et sous pesée et acceptée. » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Les élèves peuvent intégrer des normes de comportement sociétales?<br>La normalisation peut être dangereuse<br><br>Sur l'évaluation :<br>La note est parlante pour les élèves mais elle est relative, la critérisation est importante parce que les élèves de ce collège sont confrontés à des problèmes sociaux lourds<br>Ne pense pas sa relation avec les élèves à travers une note<br>La NVS ne rend pas compte de la véritable implication des élèves, des qualités humaines<br>La note peut pénaliser ceux qui ne s'impliquent pas<br>Un élève peut s'identifier à sa note, cet effet alimente la violence symbolique<br><br>Sur la violence :<br>La violence permet de stigmatiser les pauvres et de légitimer des mesures répressives auprès de certaines populations.<br>Perception de la violence minimisée dans ce collège influencée par son expérience personnelle | Encourage par ses expériences passées en Polynésie la culture du geste et de l'expression pour travailler sur la répression du geste et le contrôle de soi des élèves issus de milieux favorisés. | Danger de la recherche de la normalisation du comportement par les instigateurs de la NVS<br><br>La note est relative, peu significative, elle nécessite une justification<br><br>Perception de la violence en France, inventée par l'institution politique pour réprimer la pauvreté. Les politiques et les médias instrumentalisent la violence et légitiment la répression. Confrontation entre ses convictions personnelles civiques et communautaires et la logique néo-libérale de l'institution<br>Critique le fait que les violences scolaires sont utilisées à des fins électoralistes<br><br>Le métier d'enseignant est une vocation pour cet acteur, parcours personnel qui a influencé ce choix, plaisir d'apprendre<br><br>Très inspiré par le modèle canadien qui promeut la vision collective des performances, le système éducatif français doit être repensé vers une sélection par l'intégration |
| | Citations idéologiques | « Est ce que les enfants sont capables d'intégrer des normes de comportement qui sont sociétales et qui vont permettre de s'intégrer à la fois dans l'établissement voire aussi à l'échelle de la société, voire en même temps de façon à rester dans les limites du comportement qui soit acceptable pour les autres. Voilà, donc y'a pas a priori une vraie limite positive de la NVS parce qu'on n'a pas à brider leur intégration, ils s'intègrent différemment » | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | « Alors, il faut évidemment éviter ici de développer ce qu'on appelle une constante macabre euh...c'est à dire tirer vers le bas, le nivellement par la bas »<br><br>« La violence à mes yeux est inventée pour réprimer la pauvreté et pour nous dire que ceux qui sont pauvres sont aussi des barbares et que donc on est autorisé à les réprimer »<br>«La politique, quand ils instrumentalisent la violence, la pensée libérale, quand elle justifie l'appropriation des richesses, construit une légitimation de cette répression. »<br>« Quand la presse ne parle pas des violences en banlieues, c'est comme si la violence n'existait plus donc des choix sont faits »<br><br>« Est ce que le but, c'est de sélectionner en écartant ou de sélectionner en intégrant? » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie... ) | Sur son métier :<br>L'enseignant doit montrer aux élèves que la présence à l'école ne suffit pas, la réussite n'est pas seulement individuelle mais collective aussi, transmission de valeurs solidaires, le rayonnement, respect, participation à la vie sociale<br><br>Se montre autoritaire, les élèves apprécient l'autorité. Cherche toujours à ré-intégrer les élèves après un conflit<br><br>Pas de tension entre instruire et éduquer. Les élèves sont en demande de repères avec le désengagement des parents.<br>Place le savoir et la pédagogie au centre pour lutter contre la violence.<br><br>Certains cas sociaux suscitent la fatigue mentale et leurs préoccupations sont difficiles à admettre | Très attaché au respect stricte des règles avec ce type d'élèves. Quand l'élève reconnaît qu'il a tort, le conflit est terminé. Sinon, il est exclu, pour éviter un rapport de force et le règlement du conflit est reporté en dehors de la classe<br><br>Volonté de partir de la connaissance des élèves pour solliciter leur intérêt et leur apprendre des choses ensuite, l'élève doit se ré-approprier le savoir<br><br>Importance de la diversité pédagogique des collègues | Sens de sa mission : transmettre des valeurs communautaires<br><br>Les problèmes sociaux des élèves sont parfois difficiles à prendre en charge et à admettre. Confrontation avec la gestion de la réalité sociale de ces élèves<br><br>La pédagogie est la solution contre la violence<br><br>Volonté d'émanciper les élèves grâce à la diversité pédagogique à l'encontre de la formation qui enferme les élèves |
| | Citations éducatives | «Il ne faut pas pénaliser ceux qui ne s'impliquent pas, mais on est tenue de leur montrer que la vie ne consiste pas seulement à pointer voilà. La vie est quelque chose de beaucoup plus passionnant que le mode de vie. »<br><br>« L'objectif n'est pas de les exclure à long terme mais de mettre fin à une situation de conflit et de les réintégrer. » « C'est toujours un facteur d'apaisement, on est là pour leur refaire une place. Tu as fait une faute mais la sanction prépare un retour. »<br><br>«Je veux créer la fascination à chaque cours, pour chaque élève. Il faut que ce soit le plus total possible et qu'il mobilise une gamme culturelle large de manière à partir de ce qu'ils connaissent pour aller vers ce que le prof connaît ». « Le savoir n'a de sens que si l'élève est capable de se rapproprier cet événement. » | | |

**Quels éléments font consensus :**
Sur l'institution :
-Pense néanmoins que les réformes ont un sens en fonction de la réflexion des acteurs et qu'elles partent d'une bonne volonté

Sur son métier :
-Le métier d'enseignant est une vocation pour cet acteur, parcours personnel qui a influencé ce choix, plaisir d'apprendre
-Sens de sa mission : transmettre des valeurs communautaires
-La pédagogie est la solution contre la violence

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur l'institution :
-Critique la stratégie managériale ministérielle d'imposition de réformes sans cadre et la difficulté de créer localement un ensemble de règles qui fasse sens pour les élèves de ce collège difficile
-Danger de la recherche de la normalisation du comportement par les instigateurs de la NVS
-Perception de la violence en France, inventée par l'institution politique pour réprimer la pauvreté. -

Les politiques et les médias instrumentalisent la violence et légitiment la répression. Confrontation entre ses convictions personnelles civiques et communautaires et la logique néo-libérale de l'institution
-Critique le fait que les violences scolaires sont utilisées à des fins électoralistes
-Très inspiré par le modèle canadien qui promeut la vision collective des performances, le système éducatif français doit être repensé vers une sélection par l'intégration
-Volonté d'émanciper les élèves grâce à la diversité pédagogique à l'encontre de la formation qui enferme les élèves

-Les problèmes sociaux des élèves sont parfois difficiles à prendre en charge et à admettre. Confrontation avec la gestion de la réalité sociale de ces élèves

Sur la NVS :
-La NVS est vécue par les équipes comme une injonction paradoxale entre le sens de leur mission éducative et une note pour gérer cette dimension
-La note est relative, peu significative, elle nécessite une justification

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Cet enseignant participe aux difficultés de mise en place de la NVS. Il parle volontiers de sa vision de la démarche mais ignore totalement la NVS dans ses pratiques car elle n'a aucun sens pour lui. Son retrait d'investissement par rapport à la NVS est facilité par la prise en charge de la NVS par le CE. Il accepte donc le compromis du CE qui lui permet de rester en adéquation avec ses convictions personnelles.
Enseignant très marqué par son expérience personnelle et la démarche solidaire de certains élèves de ZEP à laquelle il a pu assister. Donne son avis et partage ses convictions philosophiques personnelles sur le métier en digressant et sans véritablement parler de la NVS mais plus des problèmes qu'elle suscite. Discours très empreint de ses expériences passées, confronté à des situations de violence, de guerre en tant qu'enseignant dans d'autres pays.
Le métier d'enseignant est une vocation pour lequel il éprouve un réel plaisir, défend des convictions idéologiques et philosophiques personnelles sur le système scolaire républicain qui encourage l'intégration des élèves en opposition aux orientations néo libérales qui encouragent la sélection des élèves qu'il critique
Les élèves de ZEP sont surprenants et ont une sensibilité particulière selon lui. Leurs problèmes sociaux préoccupants et pas toujours évidents à vivre et à gérer, réalité sociale très difficile.
Intérêt de la NVS qui invite au débat philosophique, pose des questions.
Agit en adéquation avec ses convictions personnelles dans sa classe sans tenir compte de ce qu'il considère comme inutile ou contraire à la réussite des élèves
La pédagogie est la solution contre la violence. Elle doit permettre aux élèves d'apprendre des valeurs communautaires en adéquation avec le sens de sa mission d'instruction. Favoriser l'esprit critique des élèves et les ouvrir au monde et non pas les enfermer dans un mode de pensée pour les formater à l'image de la société.
Le sens des réformes dépend de la volonté et de la mobilisation des acteurs. Toutefois, dans le cadre de la NVS, la directive manque de formalisation et de spécifications pour accompagner la réforme localement d'autant qu'elle apparaît inadéquate aux problématiques locales contrairement à ce qu'elle prétend pouvoir apporter.
Relève aussi la persistance du modèle traditionnel français sur la manière dont l'institution se décharge de ses responsabilités sur la question des violences en reportant la faute ou les dysfonctionnements sur les acteurs de terrain. Même persistance sur le modèle pyramidal qui impose des réformes à construire localement alors qu'elles déstabilisent la communauté.

**-Traduction**
Traduction du cadre institutionnel qui impose aux acteurs de la communauté de créer la réforme.
Le PP HG ne participe pas à la NVS en ce sens qu'il s'abstient de réagir au moment de la proposition faite par le principal au conseil de classe mais porte un point de vue très idéologique, voir philosophique sur la NVS. Ainsi il définit la NVS de manière originale telle qu'elle devrait être utilisée dans les établissements de son point de vue et selon ces concepteurs, c'est à dire prenant en compte l'intégration des élèves vis à vis des normes de comportement. Cet enseignant, dont le témoignage est assez profond accorde une grande importance aux effets de ce type de dispositif sur les élèves. Son discours ne rend pas réellement compte d'un positionnement tranché vis à vis de la NVS mais tend à dégager un certain nombre de questions pour en extraire des éléments de débat et aborde la NVS telle qu'elle devrait être selon lui. Son rapport à l'élève est marqué par sa volonté d'instaurer une autorité qui provient de sa seule pédagogie et de la qualité de ses savoirs et de sa pédagogie uniquement.
En termes d'évaluation, la note de comportement n'est pas intelligible par cet acteur car elle comporte le risque d'identification à la note par les élèves, alimentant ainsi la violence institutionnelle. Elle est relative et ne rend pas compte des qualités humaines comme il aurait fallu qu'elle soit construite.
Pour cet acteur, la NVS part sans doute d'une bonne intention mais ses questionnements nous laissent penser qu'il n'adhère pas à la NVS telle qu'elle a été conçue sous forme de note, ni en termes de valorisation, ni en terme d'incivilités.

**-Controverse**
Pas d'intérêt à évaluer le comportement par une note sur ce profil d'élèves
Injonctions paradoxales ministérielles. Le ministre n'assume pas la prise en charge des incivilités et impute cette responsabilité aux acteurs accusés des dysfonctionnements.
Cette controverse vise à critiquer le mode managérial employé par le ministre pour mettre en place la NVS. Tradition ministérielle d'imposition des réformes à construire localement qui pose problème à cet acteur. Critique la recherche de normalisation des attitudes par l'institution.
Critique la manière dont l'institution instrumentalise la violence à des fins électoralistes et politiques. La NVS d'une certaine manière suggère une manière de stigmatiser les violences en offocialisant les comportements en opposition à ses valeurs civiques et communautaires et au sens de sa mission éducative.
**-Entre définition**
La NVS n'a pas portée et n'est pas porteuse de sens
**-Principe de symétrie**
L'investissement humain éducatif des enseignants ne peut être réduit à une note et le comportement des élèves ne peut être réduit à un chiffre.

## PP HG

| | Collège Na | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP HG | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Politique managériale :<br>Sentiment que le CE a imposé sa vision de la NVS. Le CE a sollicité le débat mais a tranché, autonomie limitée.<br>Sentiment d'un manque de concertation sur la NVS.<br>Le nouveau CE a procédé de son point de vue en tenant compte du positionnement réfractaire des équipes<br><br>La concertation dans l'enseignement ne débouche pas sur des décisions concrètes. Sentiment qu'il faut se concerter pour donner l'illusion d'une organisation efficace mais les bénéfices de cette communication sont limités dans la réalité<br><br>Les élèves sont évincés du processus NVS | Ancienne adaptation de la NVS à la MG des élèves injuste par rapport aux autres établissements<br><br>La décision de NVS dans ce collège est collégiale et peu contraignante. Avis facultatif donné par les PP en conseils de classe suite à la proposition du CE<br><br>Pas de traduction de la NVS aux élèves par manque d'intégration, manque de spécifications et d'implication dans la NVS | Sentiment que l'approche managériale participative du CE est illusoire et que le CE n'a pas laissé le temps aux équipes de faire des propositions de boycott de la NVS.<br><br>Confrontation entre la volonté d'instaurer un management participatif et l'issue limitée des concertations dans la réalité.<br>L'institution ne laisse pas le temps aux enseignants de s'emparer des réformes pour qu'elles aient ensuite un sens envers les élèves<br><br>La NVS telle que le CE la propose est « politiquement correcte » à défaut d'avoir pu obtenir un rejet de la réforme<br><br>Risques de discriminations entre les collèges qui utilisent des modes opératoires différents de la NVS |
| | Citations organisation | « Je pense que le CE savait ce qu'il voulait mettre en place et qu'il nous a laissé en concertation en sachant pertinemment ce qu'il allait faire, c'est plus parce qu'il était nouveau. »<br>« C'est pas une façon d'être pour ou contre, c'est un entre deux qui nous a été imposé par le CE qui après avoir écouté les profs avait de toute façon prévu ça. »<br><br>« Dans l'enseignement c'est toujours un peu bizarre parce qu'on commence les concertations, y'a pas de compte rendus de séance avec un secrétaire et y'a jamais non plus de prises de décisions (…) on nous donne un peu l'illusion de participer mais on sait que la solution ne viendra pas de nous! (…) c'est limite sondage, aimez-vous les carottes? souvent, pas du tout, quelque fois! C'est nul! »<br><br>«J'ai toujours le sentiment que c'est pyramidal, les thèmes des discussions sont décidés en amont, souvent, ce sont des réunions plénières bla bla bla...Ce qui est dit n'est pas écrit, même si c'est écrit, ce n'est pas lu, ce qui est acté n'est pas fait...parfait! donc du coup ces réunions plénières, on ne se les accaparent pas » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Malaise ressenti à l'idée de noter un comportement, ne saisit pas son intérêt<br><br>La NVS stigmatise les bons et les mauvais élèves. La Note est relative et les élèves s'identifient aux mauvaises notes<br><br>Sentiment que son jugement sur le comportement des élèves se limite à sa perception dans la classe,<br>Malaise compte tenu de la subjectivité de leur choix de procédure<br><br>Seule la prise en charge humaine peut aider les élèves à dépasser leur condition sociale | Volonté d'expliquer la relativité des notes aux élèves | Critique le fait que la NVS est conjoncturelle et que la réforme ne soit pas mieux uniformisée sur le plan national, comme les programmes. Accepte de réinterpréter les réformes localement mais sur la base de spécifications précises.<br><br>La NVS est inadaptée aux problématiques sociales des élèves. Elle se contredit avec sa conception de la mission éducative d'accompagnement des élèves<br><br>Critique la manière dont l'institution considère les problèmes des élèves et préconise des mesures qui réduisent le rôle des enseignants à une note<br><br>L'objectif dans ce collège est de minimiser la souffrance des élèves en leur donnant les clefs pour devenir adulte. L'impact de l'institution est un travail de long terme en adéquation avec sa mission d'émancipation des élèves contrairement à l'immédiateté de la NVS<br><br>Malaise identitaire lié à la politique ministérielle qui ne soutient pas les enseignants et précarise ses conditions. Critique le manque de reconnaissance salariale compte tenue de la difficulté des conditions d'enseignement. Orientations politiques qui accroissent la spécialisation des enseignants pour enseigner en collège.<br>Souffre du manque de reconnaissance identitaire, de l'image des enseignants, des critiques permanentes sur ses compétences, sur sa responsabilité à l'égard de la dégradation du système scolaire |
| | Citations idéologiques | « On est dans la subjectivité la plus totale et comme c'est pas évident l'évaluation au départ, on évalue le comportement des élèves sur des *a priori* et des souvenirs donc du ressenti plutôt négatif aussi »<br><br>« Comment je peux noter un élève quand il est mal, quand il n'a pas son matériel, ce que je peux faire est mon devoir, c'est d'essayer de le garder en classe, de ne pas l'abandonner ou le perdre. Je vois pas comment cette note peut arranger les vrais problèmes, solutionner cette absence d'implication, puisque c'est ça le problème » | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | « Le temps que les élèves passent ici doivent leur apparaître le moins pénible possible pour qu'ils ne lâchent pas l'école parce que nos gamins ici sont dans une souffrance telle que l'école est un fardeau. »<br><br>«Je dis à mes élèves, vous n'êtes pas cette note, vous n'êtes pas ce 2, vous êtes des gens avec des qualités mais là, vous n'avez pas compris une chose mais ce 2 est intéressant parce que c'est plus intéressant que le 20, vous avez une marge de progression et c'est pour ça que vous êtes là...que je suis là aussi. »<br><br>« Maintenant je me sens complètement délaissée par le haut, par le ministre, il ne me paie pas, je suis payé 1600 euros, me prend pour une débile »<br>« Ce que j'entends sur les profs, je ne dis même plus que je suis prof parce que je me prends une charge! J'en ai marre, on va finir par avoir honte de faire un métier extra parce que tout le monde s'y met et personne n'a une idée de ce qu'on endure! » « On est en situation d'assiègement permanent, j'ai pas envie de montrer en permanence que le charcutier sait mieux que moi couper le jambon, je le sais ça! »<br><br>« Le nombre de boulot qu'on admire juste parce que les gens ont de la pression et nous on croit qu'on est en vacances toute l'année, qu'on ne fout rien, qu'on se moque de nos élèves, mais qui sont-ils pour nous juger? »<br>« Je crois en l'école de la République, c'est l'école qui fait le lien avec la société, c'est ça qui me retient, c'est ma conscience professionnelle et on me catalogue alors que j'essaie de faire ce que je peux pour que mes élèves s'accrochent. » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur son métier :<br>Essaie de rappeler aux élèves ce pourquoi ils viennent en classe : apprendre et donner un cadre aux élèves.<br>Volonté de montrer aux élèves leurs marges de progression sur le long terme<br>Ré-ajustements disciplinaires permanents en classe<br><br>Volonté d'amener les élèves vers l'autonomie par le biais de la pédagogie. Les élèves construisent leurs savoirs et doivent se responsabiliser en instaurant un rapport de confiance avec les élèves. | Ne s'énerve pas en classe, obligation de faire preuve de calme et de patience<br><br>Exclue parfois les élèves dans une autre classe | Importance des valeurs communautaires et de la solidarité entre collègues face à la dimension éducative des élèves/ l'harmonisation des pratiques est utile à la vision cohérente de l'institution au service des élèves, vision qui se confronte avec les possibilités réelles de travail collectif avec des collègues qui ne partagent pas les mêmes visions<br>Malaise identitaire vis à vis des collègues qui critiquent la gestion de classe des autres.<br><br>Adopte des mesures simples, importance de se nourrir du travail et des méthodes des autres collègues, la diversité pédagogique est intéressante. Importance de travailler en collaboration avec les parents pour aider les élèves à sortir de leur souffrance<br>Valeurs communautaires, respect des autres et de soi même<br><br>Nécessité de dépasser les constats figés d'une note pour valoriser la progression des élèves<br><br>Critique la manière dont l'institution inflige aux nouveaux profs arrivants des classes difficiles. Critique le manque de stabilité et la précarité de l'équipe créée par l'institution et contraire aux bénéfices que le travail collectif peut avoir sur les élèves<br><br>Difficultés de se détacher de la lourdeur de certains problèmes d'élèves, de l'affect quand on gère de l'humain<br><br>Conception de sa mission éducative sur une logique civique, éducative et communautaire |
| | Citations éducatives | « La séance est toujours mouvementée mais je ne me suis pas énervée et je n'ai collé personne et on a fait la carte, je sais pas comment, mais vous devez en douter, mais on l'a fait »<br><br>« Ici les conflits c'est la base, c'est le substrat et si on veut mettre les élèves au travail il faut avoir une dose de compréhension très importante parce que ce sont des élèves qui ont des soucis qui rentrent avec eux dans la classe et quand c'est suffisamment intéressant en cours ils les oublient. L'idée c'est utiliser le couloir comme un sas de décompression et quand c'est trop dur et qu'ils gênent le fonctionnement des cours, les envoyer en vie scolaire ».<br><br>« L'éducation nationale devrait instaurer une volonté politique, devrait permettre à des équipes de se stabiliser d'être très bien payées, je dis pas bien payées mais très bien payées pour pouvoir rester sur place, faut parfois avoir une carotte... »<br><br>« Je ne suis pas la machine à inventer des trucs, d'ailleurs, on est plein dans l'éducation nationale à vouloir inventer la poudre alors que des choses simples existent et sont très bien »<br>« Il faut parfois enlever sa veste de prof, on est pas que des bac +12, on est aussi des parents je crois tout simplement et on doit agir en humain, je me mets à égalité avec eux. » « je suis capable d'aller m'excuser aussi quand je dérape, ça m'arrive, j'ai dit dernièrement à une élève « vous vous foutez de ma gueule », je craque aussi parfois, je savais ce que je disais et que j'allais le regretter mais j'avais envie de lui dire » | | |

**Quels éléments font consensus :**

Sur la politique managériale :

-La NVS telle que le CE la propose est « politiquement correcte » à défaut d'avoir pu obtenir un rejet de la réforme

-Adopte des mesures simples, importance de se nourrir du travail et des méthodes des autres

collègues, la diversité pédagogique est intéressante. Importance de travailler en collaboration avec les parents pour aider les élèves à sortir de leur souffrance
Valeurs communautaires, respect des autres et de soi même

Sur son métier :
-L'objectif dans ce collège est de minimiser la souffrance des élèves en leur donnant les clefs pour devenir adulte. L'impact de l'institution est un travail de long terme en adéquation avec sa mission d'émancipation des élèves contrairement à l'immédiateté de la NVS
Conception de sa mission éducative sur une logique civique, éducative et communautaire
-Nécessité de dépasser les constats figés d'une note pour valoriser la progression des élèves

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la politique managériale :
-Sentiment que l'approche managériale participative du CE est illusoire et que le CE n'a pas laissé le temps aux équipes de faire des propositions de boycott de la NVS ou de débattre de sa légitimité
-Importance des valeurs communautaires et de la solidarité entre collègues face à la dimension éducative des élèves/ l'harmonisation des pratiques est utile à la vision cohérente de l'institution au service des élèves, vision qui se confronte avec les possibilités réelles de travail collectif avec des collègues qui ne partagent pas les mêmes visions
Malaise identitaire vis à vis des collègues qui critiquent la gestion de classe des autres.

Sur l'institution :
-Confrontation entre la volonté d'instaurer un management participatif et l'issue limitée des concertations dans la réalité.
-L'institution ne laisse pas le temps aux enseignants de s'emparer des réformes pour qu'elles aient ensuite un sens envers les élèves
-Risques de discriminations entre les collèges qui utilisent des modes opératoires différents de la NVS
-Critique le fait que la NVS est conjoncturelle et que la réforme ne soit pas mieux uniformisée sur le plan national, comme les programmes. Accepte de ré-interpréter les réformes localement mais sur la base de spécifications précises.
-Critique la manière dont l'institution considère les problèmes des élèves et préconise des mesures qui réduisent le rôle des enseignants à une note
-Malaise identitaire lié à la politique ministérielle qui ne soutient pas les enseignants et précarise ses conditions. Critique le manque de reconnaissance salariale compte tenue de la difficulté des conditions d'enseignement. Orientations politiques qui accroissent la spécialisation des enseignants pour enseigner en collège.
Souffre du manque de reconnaissance identitaire, de l'image des enseignants, des critiques permanentes sur ses compétences, sur sa responsabilité à l'égard de la dégradation du système scolaire
-Critique la manière dont l'institution inflige aux nouveaux profs arrivants des classes difficiles. -Critique le manque de stabilité et la précarité des équipes créées par l'institution et contraire aux bénéfices que le travail collectif peut avoir sur les élèves
-Difficultés de se détacher de la lourdeur de certains problèmes d'élèves, de l'affect quand on gère de l'humain

Sur la NVS :
-La NVS est inadaptée aux problématiques sociales des élèves. Elle se contredit avec sa conception de la mission éducative d'accompagnement des élèves
**Étapes**

**-Analyse du contexte, réseau**
Formée par un pédagogue qui lui a appris le métier. Reconnaît que ses débuts dans un collège stable lui ont permis d'avoir une expérience de base positive et structurée. Sûre de ses savoirs et de sa pédagogie, c'est un acquis qui selon elle fait ses preuves.
Par contre elle se sent déstabilisée méprisée par l'institution ministérielle. Sa vision participe de l'instabilité des relations et de son incompréhension, vis à vis du mode de fonctionnement managérial préconisé par l'institution.
Elle critique l'approche managériale de l'ancien et du nouveau CE qui d'après elle, ont finalement imposé leur conception de la NVS en donnant l'illusion aux équipes d'avoir débattu sans véritablement prendre de décisions. Se sent déconsidérée par sa hiérarchie directe et par l'institution ministérielle qui ne lui laisse pas le temps ni les moyens d'aboutir à un compromis acceptable sur la NVS collectivement en adéquation avec le sens de sa mission. Le CE et l'institution ne laissent pas le temps aux acteurs de s'emparer des réformes.
Organisation : Sentiment d'une persistance de la gestion bureaucratique qui limite la portée de la communication dans les collèges. Lenteur des décisions. Organisation faiblement efficace pour communiquer et faciliter les initiatives et les prises de décisions.
Le manque d'uniformisation des réformes nationales comme la NVS ont des incidences sur les pratiques hétérogènes des acteurs qui desservent les établissements en difficultés. Manque de spécifications de l'institution.
-Importance des valeurs communautaires et de la solidarité entre collègues face à la dimension éducative des élèves/ l'harmonisation des pratiques est utile à la vision cohérente de l'institution au service des élèves, vision qui se confronte avec les possibilités réelles de travail collectif avec des collègues qui ne partagent pas les mêmes visions
Malaise identitaire vis à vis des collègues qui critiquent la gestion de classe des autres.

Politique institutionnelle : Malaise identitaire lié à la politique ministérielle qui ne soutient pas les enseignants et précarise ses conditions. Critique le manque de reconnaissance salariale compte tenue de la difficulté des conditions d'enseignement. Orientations politiques qui accroissent la spécialisation des enseignants pour enseigner en collège contraire aux bénéfices que le travail collectif peut avoir sur les élèves.
Critique le manque de stabilité et la précarité des équipes crées par l'institution et

Conception de sa mission éducative :
-Adopte des mesures simples, importance de se nourrir du travail et des méthodes des autres collègues, la diversité pédagogique est intéressante. Importance de travailler en collaboration avec les parents pour aider les élèves à sortir de leur souffrance
Valeurs communautaires, respect des autres et de soi même
Mission d'émancipation des élèves, défense de logiques civique, éducative et communautaire
-Nécessité de dépasser les constats figés d'une note pour valoriser la progression des élèves

Le positionnement de cette enseignante à l'égard de la NVS est en réalité révélateur d'un positionnement global d'incompréhension des orientations ministérielles actuelles. En outre, elle croit à l'intérêt d'un travail collaboratif et d'une cohésion d'équipe pour favoriser la réussite des élèves mais elle a le sentiment que chacun agit égoïstement en fonction de ses intérêts.
Cette déstabilisation identitaire participe de l'instabilité des relations et de sa volonté de ne pas participer à la NVS.

**-Traduction**
Cette PP HG esquive toute participation ou implication dans la NVS rendu possible par la décision du CE d'assumer la responsabilité de la NVS. Son discours témoigne d'une véritable incompréhension à l'égard de la mesure en ce sens que pour elle la NVS ne peut que pénaliser le profil d'élèves auquel elle est confrontée. Son combat de tous les jours étant d'essayer de ne pas « perdre » les élèves, elle ne comprend pas l'intérêt d'une évaluation dans ce collège qui ne peut qu'exclure les élèves qui ont des difficultés. Elle révèle un paradoxe : noter le comportement de ses élèves, dont certains sont violents, ne peut qu'accroître la violence institutionnelle dont ils sont déjà victimes par ailleurs. Elle ignore donc totalement cette note dans ses pratiques et avoue ne pas donner son avis en conseil de classe sur la proposition formulée par le principal.
Elle n'adhère ni à la traduction institutionnelle de la NVS, ni à la traduction managériale locale du CE, qui lui a été imposée de son point de vue. Son positionnement à l'égard de la NVS vise à rejeter la politique idéologique et managériale de l'institution dans laquelle elle ne se reconnaît pas en partie parce qu'elle vise à pénaliser les élèves.

**-Controverse**
Critique la manière dont l'institution considère les problèmes des élèves et préconise des mesures inadaptées qui réduisent le rôle des enseignants à une note
L'objectif dans ce collège doit consister pour elle à minimiser la souffrance des élèves en leur donnant les clefs pour devenir adulte. L'impact de l'institution est un travail de long terme en adéquation avec sa mission d'émancipation des élèves contrairement à l'immédiateté de la NVS. La NVS va à l'encontre de sa manière de gérer la prise en charge des élèves. Une note ne peut les valoriser
**-Entre définition**
L'idée NVS n'est pas portée mais suscite au contraire l'incompréhension et le rejet. Rejet sur la mesure et la politique néo libérale de l'institution ministérielle
**-Investissement de forme**
Son investissement humain est réduit à une note sous la NVS

**CPE**

| | Collège Na | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CPE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Revendique au CE son désaccord sur la NVS dès le départ en termes de compétences sur le jugement des attitudes compte tenu de la complexité problèmes des élèves | | Difficultés de faire travailler des adultes ensemble au service de la cause des élèves<br>Décalage dans la formation et les différences d'âges des enseignants qui rendent difficile la coordination des équipes<br><br>Consensus entre son choix de retrait par apport à la NVS et le respect de ce choix par la CE |
| | Citations organisation | | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La note sanctionne, indécente compte tenu de la nature des problèmes des élèves | | NVS inadaptée à la réalité des situations dans ce collège, fonctionne sur des élèves dans la norme.<br><br>Certaines préoccupations d'élèves sont de l'ordre de la survie dans ce collège, ces problèmes ne les quittent pas à l'école (cf ex). Préoccupations scolaires secondaires<br><br>Critiques les risques d'une école à deux vitesses mais contradiction dans son discours puisqu'elle ne veut pas mettre ses enfants dans ce collège public, problème de mixité sociale<br><br>Inquiétudes liées à la paupérisation de la société |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Citations idéologiques | « Un élève qui a ses deux parents qui vont bien, qui ont fait des études supérieures aura un comportement d'élève qui correspondra à celui qu'on attend, il va se conformer au moule » « Ici tous nos élèves ont des soucis familiaux, sociaux, financiers, donc je trouve ça complètement indécent pour ce profil d'élève. »<br><br>« Un enfant du Congo qui est arrivé en France l'an dernier chez son père dans la région parisienne, papa qui est sans travail, sans domicile fixe et sans papiers, ils habitent à droite à gauche donc bien évidemment ça se passe mal et quand il vient à l'école, il sait que le soir, la question de où il va dormir et ce qu'il va devenir se pose. Donc ses problèmes sont en permanence avec lui. Sa préoccupation à lui, c'est de savoir quand sa maman va arriver en France. En même temps comme ça se passe pas bien la seule menace que les gens ont trouvé à lui dire c'est si tu ne travailles pas tu vas rentrer au pays...Ce sont des problématiques qui a 14 ans me semblent lourdes et c'est évident que ce gamin ne va pas avoir un comportement scolaire tel qu'on l'attend de lui quoi. »<br><br>« Je remarque des gamins qui ont le même jogging tout le temps du 1er septembre au 31 juin. C'est un signe de paupérisation, on n'a pas un élève qui paie la cantine plein pot, ils sont aidés par les aides sociales. Les boursiers en taux 3 ont flambé... » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur son métier :<br>Ne se perçoit pas comme une pédagogue, assume sa mission éducative et disciplinaire.<br>Le rappel de la loi protège les élèves<br><br>Volonté d'approfondir les liens avec les familles, de faire prendre conscience aux élèves des enjeux de la scolarité<br><br>Tension entre la prise en charge éducative des élèves par une note<br><br>Difficultés liés à la gestion des absences dans ce collège parce que sa présence sur le terrain est indispensable | Les comportements déviants doivent être cadrés par un rappel à la loi, une punition, un travail avec les parents...mais pas une note | Ce que la NVS propose d'évaluer va à l'encontre de son accompagnement éducatif et du sens de sa mission<br><br>Dans ce collège, la majorité des acteurs assument la prise en charge de la dimension éducative sans se reposer sur la VS<br><br>La muticulturalité est une richesse dans le cadre du métier de CPE dans ce collège pour nouer des relations de confiance avec les familles<br><br>Importance du travail avec les partenaires extérieures<br><br>Difficulté pour gérer l'affect et se détacher des problèmes des élèves |
| | Citations éducatives | « Essayer d'associer les parents dans la prise de décision dans le collège. Au bout de 6 ans, on a réussi à renouer un lien avec les parents si bien qu'ici au moindre problème, on les informe et on arrive à travailler avec la plupart des parents ce qui est une grande réussite ici pour moi »<br><br>« On s'appuie toujours sur la loi écrite et les élèves comprennent vite que c'est pas de l'arbitraire, je ne décide pas de faire ce que je veux, je respecte la loi »<br><br>« Entre adulte, c'est autre chose et ils doivent travailler main dans la main avec leurs différences comme ce qu'ils exigent de leurs élèves finalement. » | | |

**Quels éléments font consensus :**
Sur la politique managériale :
-Consensus entre son choix de se mettre en retrait par rapport à l'application de la NVS et le respect de ce choix par la CE
-Dans ce collège, la majorité des acteurs assument la prise en charge de la dimension éducative sans se reposer sur la VS
-Importance du travail avec les partenaires extérieures

Sur l'environnement :
-La muticulturalité est une richesse dans le cadre du métier de CPE dans ce collège pour nouer des relations de confiance avec les familles

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la politique managériale :
-Difficultés de faire travailler des adultes ensemble au service de la cause des élèves
-Décalage dans la formation et les différences d'âges des enseignants qui rendent difficile la coordination des équipes

Sur l'environnement du collège :
-Certaines préoccupations d'élèves sont de l'ordre de la survie dans ce collège, ces problèmes ne les quittent pas à l'école (cf ex). Préoccupations scolaires secondaire
-Difficulté pour gérer l'affect et se détacher des problèmes des élèves

Sur l'institution :
-Critiques sur les risques d'une école à deux vitesses mais contradiction dans son discours puisqu'elle ne veut pas mettre ses enfants dans ce collège public, problème de mixité sociale
-Inquiétudes liées à la paupérisation de la société

Sur la NVS :
-NVS inadaptée à la réalité des situations dans ce collège, fonctionne sur des élèves dans la norme.
-Ce que la NVS propose d'évaluer va à l'encontre de son accompagnement éducatif et du sens de sa mission

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
La CPE de ce collège ne cherche pas à faciliter pas la mise en place de la NVS dans ce collège. Elle explique d'emblée au CE sa volonté de ne pas participer à la NVS en mettant en avant un problème de compétences pour évaluer les attitudes des élèves relativement à ses fonctions de CPE. Elle respecte en revanche le choix du CE qui assume sa part de responsabilité sur la NVS et respecte le positionnement de ses équipes sans les soumettre à une obligation. Elle assume entièrement la prise en charge de la dimension éducative et trouve que les enseignants en font de même.
Elle revendique l'importance du travail avec les partenaires extérieures
Sur le plan organisationnel, elle souligne comme d'autres collègues les difficultés de faire travailler des adultes ensemble, collectivement au service d'une prise en charge plus efficace et plus adaptée aux problèmes des élèves. Le décalage dans la formation et les différences d'âges des enseignants rendent difficile la coordination des équipes.
Organisation des collèges bureaucratique qui ne facilite pas la prise en charge collective des problèmes. Elle critique le manque de prise en charge de la gestion des incivilités et des problèmes sociaux des élèves par l'institution
Selon elle, cette prise en charge passe par la relation de confiance avec les familles notamment parce que certaines préoccupations d'élèves sont de l'ordre de la survie dans ce collège, ces problèmes ne les quittent pas à l'école (cf ex). Les préoccupations scolaires sont parfois reléguées au rang secondaire. Les équipes éducatives ne peuvent toutefois pas ignorer la teneur de ces problèmes qui se répercutent dans la scolarité des élèves. Elle souligne d'ailleurs la difficulté personnelle pour gérer l'affect et se détacher des problèmes des élèves

Sur l'institution ministérielle, elle craint les risques de développement d'une école à deux vitesses et s'inquiète de la paupérisation croissante de la société

**-Traduction**
La CPE de ce collège tient un discours similaire à celui de cette enseignante en histoire et de l'enseignante de français. Syndiquée, elle exprime d'abord son incapacité en tant que CPE de pouvoir juger du comportement des élèves par une note qui selon elle appartient au domaine de compétence des enseignants. Outre cet argument statutaire qui légitime son désengagement, sa connaissance de la situation socio-économique de ses élèves, dont les préoccupations scolaires sont souvent secondaires, la conduit à se représenter cette note comme indécente pour citer ces propos. Elle a ainsi fait part au principal de son refus de participer à la NVS qui va à l'encontre de son combat quotidien d'accompagnement des élèves qu'une simple note ne pourrait rendre compte étant donnée la complexité des situations d'élèves. C'est moins son appartenance au syndicat que sa volonté de lutter contre les discriminations à travers cette réforme qui légitime le sens de son rejet.
La traduction ministérielle de la NVS n'est pas intelligible pour cette CPE, ni du point de vue de la valorisation, ni de celui de la prise en charge des incivilités par une note.

**-Controverse**

La NVS inadaptée à la réalité des situations dans ce collège, fonctionne sur des élèves dans la norme alors que ces élèves ne se situent pas dans cette norme. Ce que la NVS propose d'évaluer va à l'encontre de son accompagnement éducatif et du sens de sa mission. La NVS n'est pas portée, n'est pas porteuse de sens et ne mobilise pas.

## Collège Na

| Acteurs | Chef d'étab. | CPE |
|---|---|---|
| Traduction | Mise en place d'une concertation collective autour de la NVS, management participatif<br><br>Cherche un compromis : entre son statut d'arrivant / ses convictions personnelles et le positionnement réfractaire des équipes / le public d'élèves / le fonctionnement antérieur<br><br>Rôle : Proposition d'une ré-interprétation dévoyée du cadre de la NVS. Prend ses responsabilités pour proposer une NVS boycottée de son point de vue à travers un système de compétences.<br>Consensus trouvé entre une NVS du point de vue du CE et des équipes dont la participation est facultative<br><br>Traduction aux élèves de sa ré-interprétation de la NVS | Respecte la proposition et le choix de ré-interprétation de la NVS par le CE mais manifeste sa volonté de ne pas participer à la NVS |
| Système d représentatio | Organisation :<br>Management participatif, proposition concertée, cherche un compromis attentif à la position des équipes et aux effets du choix de boycott de la note sur les élèves<br><br>Idéologique :<br>Valeurs civiques, Évaluation formative des apprentissages pour valoriser, volonté d'émancipation des élèves<br>NVS est anti éducative<br><br>Éducatif :<br>Valeurs communautaires, suivi éducatif des élèves, médiation, restaurer la confiance avec les parents et les partenaires | Organisation :<br>Revendique un manque de compétences sur l'évaluation du savoir être des élèves<br>Problème d'absentéisme dans ce collège<br><br>Idéologique :<br>La NVS est inadaptée et déplacée compte tenu des problématiques sociales des élèves<br><br>Éducatif :<br>Revendique la gestion disciplinaire et éducative des élèves et non la dimension pédagogique<br>Volonté d'instaurer des liens avec la famille pour gérer les problèmes des élèves |
| Vision de l démarche NVS et d l'organisation<br><br>(harmonie o tension) | Consensus entre sa proposition dévoyée de la NVS et son acceptation par les PP<br><br>Consensus avec les valeurs civiques et convictions personnelles défendues par le CE dans sa retraduction de la NVS<br><br>Difficultés liées à la recherche d'un consensus entre les enseignants | Consensus entre son choix de retrait par rapport à la NVS et la politique managériale de la NVS décidée par le CE<br><br>Revendique l'intérêt du travail collaboratif avec la famille et les partenaires pour aider les élèves<br><br>Critique la difficulté de faire travailler collectivement les enseignants au service des élèves<br><br>NVS s'oppose à sa conception de la gestion éducative |
| Vision d l'institution ministérielle<br><br>(harmonie o tension) | Critique les injonctions paradoxales ministérielles entre autonomie et prescriptions de la NVS, évaluation normative et formative<br><br>Critique la recherche de normalisation et de récompense des comportements en opposition avec sa volonté d'émanciper les élèves et sa transmission des valeurs communautaires<br><br>Critique les effets de la baisse des moyens dans l'éducation | Critique le manque de prise en charge de la gestion des incivilités et des problèmes sociaux des élèves par l'institution<br><br>Craint la paupérisation des collèges et le développement d'une école à deux vitesses<br><br>Affect et situations des élèves difficiles à gérer moralement |
| Figures relatives aux pratiques | Propose une forme de boycott de la NVS qu'il assume de mettre en place en soumettant sa proposition en conseil de classe aux autres PP qui interagissent de manière facultative. Pas d'obligations pour le reste des équipes | Ne participe pas, assume son positionnement lié à son appartenance syndicale et à un rejet idéologique de la NVS qui remet en cause le sens de sa mission |

| Acteurs | Prof HG | PP HG | PP Français |
|---|---|---|---|
| Traduction | Sentiment que le CE a imposé sa conception de la NVS en abrégeant le débat | Traduction par le CE qu'il trouve acceptable puisque sa proposition le désengage de toutes obligations de | Traduction par le CE qu'elle trouve acceptable puisque sa proposition la désengage de |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | participation sur la NVS | toutes obligations de participation sur la NVS |
| Système d représentatio | Organisation :<br>Les démarches participatives n'aboutissent pas sur des décisions concrètes dans le système éducatif<br>Désaccord avec le choix de procédure du CE en termes de risques de subjectivité<br><br>Idéologique :<br>Pas d'intérêt à la NVS, peu représentative et stigmatisante<br>seule la prise en charge des adultes peut endiguer les incivilités<br>Affect difficile à gérer<br><br>Éducatif :<br>Donner un cadre aux élèves, apprentissage de l'autonomie et mise en évidence de la progression<br>La pédagogie instaure un lien de confiance et encourage les responsabilités. Valeurs communautaires | Organisation :<br>La NVS mérite le débat. Les acteurs sont responsables du sens des dispositions<br><br>Idéologique :<br>Danger de la normalisation<br>Note relative et la NVS peut alimenter la violence institutionnelle<br><br>Éducatif :<br>Transmission de valeurs civiques et communautaires.<br>Autoritaire mais volonté de réintégrer les élèves après une faute<br>Pédagogie et savoir au centre des intérêts contre la violence | Organisation :<br>Volonté de collectiviser les pratiques au service des élèves<br><br>Idéologique :<br>Évalue les acquis mais pas les savoirs être<br>Inadéquation de la mesure avec ce public d'élèves, la NVS sanctionne<br><br>Éducatif :<br>revendique l'apprentissage de l'autonomie des élèves et son rôle d'instruction |
| Vision de l démarche NVS et d l'organisation<br><br>(harmonie o tension) | Compromis acceptable du CE même si un rejet aurait été plus significatif pour elle<br><br>Richesse de la diversité pédagogique, du travail collaboratif avec les parents<br><br>Volonté de prendre en charge la souffrance des élèves en adéquation avec sa volonté d'émancipation des élèves et son investissement éducatif<br><br>Faible efficacité des démarches participatives et du travail collectif à l'école entre enseignants alors qu'elles agiraient au service des élèves | Agit en adéquation avec son mode de pensée philosophique et éducatif, plaisir de transmettre<br><br>La recherche de normalisation des élèves par la NVS s'oppose avec sa volonté d'émancipation des élèves<br><br>Critique la difficulté de gérer les problèmes sociaux des élèves moralement | Difficultés d'intégrer des pratiques collectives enseignantes face aux habitudes, Favorable à une démarche managériale participative. Les enseignants doivent faire des efforts à ce niveau<br><br>La NVS s'oppose à sa volonté de rester centrée sur l'évaluation des savoirs |
| Vision d l'institution ministérielle<br><br>(harmonie o tension) | Critique la stratégie d'imposition de la NVS sans cadre et moyens précis, NVS conjoncturelle<br><br>Craint les risques de discriminations entre collèges<br><br>Critique la manière dont l'institution entend gérer la prise en charge des incivilités par une note en opposition au sens de sa mission éducative<br><br>Manque de soutien humain et financier, de reconnaissance de l'institution sur le métier d'enseignant, souffrance identitaire, remise en cause permanente des compétences des enseignants par l'institution et l'opinion publique alors que la politique ministérielle précarise le métier | Critique la manière dont l'institution impose ses directives<br><br>Critique la gestion de la violence par la répression des institutions ministérielles à des fins électoralistes | Décalage entre ce que la mesure prétend résoudre et son impact sur les élèves<br><br>Manque de soutien ministériel sur la prise en charge des problèmes éducatifs<br><br>Critique du mode de fonctionnement de l'institution et des économies dans l'éducation qui précarisent les conditions d'enseignement |
| Figures relatives aux pratiques | Ne participe pas, manque de conviction à l'égard de la NVS et des intentions ministérielles qui président au projet<br>Désengagement rendu possible par la décision du CE | A réfléchi sur la signification et les intentions liées à l'idéologie de la NVS<br>En parle volontiers mais ne s'implique pas dans la démarche | Désengagement de la NVS rendu possible par l'organisation décidée par le CE en adéquation avec ses convictions personnelles |

**Stabilité de l'environnement / contexte du collège Na**

D'un point de vue managérial dans ce collège :

-Mise en place d'un débat collectif par le chef d'établissement sur la NVS tant sur le plan de la légitimité que sur le mode opératoire dès son arrivée dans le collège.

-Équipes enseignantes réfractaires et passives vis à vis de la NVS que la direction antérieure notait individuellement. Positionnement du CPE qui affiche ses convictions et refuse de participer à la NVS.

-Instabilité des relations, situation du CE complexe en tant que nouvel arrivant, confronté à une équipe qui rejette l'intérêt et la légitimité du dispositif et qui jusque-là avait réussi à échapper à une implication légale grâce à la décision de la direction antérieure

-Proposition du chef d'établissement d'une idée de Boycott en détournant l'évaluation par la notation sous la forme d'un système de compétences caractérisé par une appréciation et une échelle de valeur qu'il se propose de déterminer en conseil de classe.

Proposition, re-traduction et explicitation de la NVS du point de vue du CE à son équipe, en adéquation avec son expérience antérieure, ses convictions personnelles civiques qui visent à valoriser les élèves autrement que par une note et qui respecte la position des enseignants. En assumant intégralement la responsabilité de la NVS, sans soumettre les équipes à une obligation de participation dans le processus, il assure les conditions d'un consensus avec les enseignants PP.
-Compromis entre l'obligation légale d'appliquer la NVS et sa prise en charge de la NVS sans obligation pour les enseignants
-Obligation pour le chef d'établissement d'agir individuellement en porte parole des élèves et des enseignants
-le CE défend une conception managériale civique et participative qui convient aux enseignants de ce collège

Critères qui poussent le chef d'établissement à accompagner et s'impliquer dans la réforme du collège Na :
-statut du chef d'étab : Nouvel arrivant / obligation d'appliquer la NVS
-Convictions personnelles du Chef : Boycott mené dans son ancien collège (expérience déjà menée)
Rejet de l'évaluation par la note et plus favorable à la notion de compétences formatives
Évaluation qui permet aux élèves de mesurer leur progression, moins abstraite que la Note et plus adaptée à la transmission des valeurs civiques / Souci de justice sociale du Ce compte tenu de l'environnement social du collège
-conception organisationnelle du collège : grande place accordée à la concertation, à l'écoute pour agir sur l'environnement des élèves (politique d'établissement) /attentif au compromis et aux ressources humaines, entente cordiale entre les équipes
-Public scolaire : ZEP sensible très paupérisée / réflexion sur la NVS dans l'intérêt des élèves, détournement du cadre formel
-Positionnement des équipes éducatives enseignantes : sensibles à ce public, souci de justice sociale, rejet de la NVS perçue comme une mesure indécente et inadaptée au profil d'élèves
Positionnement du CPE : Syndiquée / refuse de participer / lutte contre les injustices et les discriminations qui passe par un investissement humain quotidien
Traduction explicitée du point de vue du chef qui n'oblige pas à la participation des acteurs, pas d'implication des équipes en adéquation avec leur positionnement réfractaire d'où l'acceptation du boycott

Dans ce collège, hormis le CE, les acteurs ne participent pas à la NVS. D'ailleurs, les enseignants comme la CPE parlent davantage de leur mission et de leur ressenti vis à vis de la politique institutionnelle que de la NVS en elle-même parce qu'ils ne l'appliquent pas, ni ne s'impliquent. Ils critiquent l'inscription de la NVS dans une tendance politique que ces acteurs rejettent.
La NVS soulève un arrière-plan qu'ils ressentent et qui participe du bouleversement de leur identité communautaire. La NVS remet en question d'une certaine manière leur capacité humaine à prendre en charge la dimension éducative des élèves que la NVS propose de remplacer.
Tous évoquent les effets « plombants » de l'organisation bureaucratique des collèges qui freinent la prise en charge collective de la dimension éducative des élèves. Ils revendiquent l'intérêt d'une collectivisation et d'une coordination du travail autour des problèmes de l'élève que l'organisation traditionnelle rend parfois difficile.
Les équipes éducatives revendiquent en effet l'intérêt et la nécessité d'une gestion managériale participative mais pas dans le même sens que ce que l'institution ministérielle entend par cette démarche collective.
La communauté éducative perçoit l'intérêt de cette démarche coopérative au service d'une mobilisation de la communauté autour des problèmes sociaux des élèves pour une meilleure efficacité et pour lutter contre les violences. Violences auxquelles ce collège est particulièrement

exposé. Or, selon les acteurs de ce collège, l'institution ministérielle impose cette participation sans la formaliser dans les textes. La manière dont ces pratiques collectives sont encouragées par l'institution ministérielle de manière autoritaire à tendance à précariser les conditions d'enseignement et entraîne la dispersion des actions, d'une forme de polyvalence qui ne mobilise pas les acteurs autour de l'élève. La conception ministérielle de la démarche participative non formalisée provoque des changements de pratiques « désorganisées », « interprétables » par chaque acteur et brise l'identité communautaire. Les acteurs ne mesurent pas la finalité de ces changements et agissent en fonction de leurs habitudes personnelles, le changement n'est pas uniforme et compris. Ce que les acteurs de terrain constatent, c'est que la NVS les incite à prendre en charge plusieurs fonctions (instruire, éduquer, transmettre, guider, orienter, évaluer des savoirs être...) à des fins d'économies dans le système. Les équipes endossent plusieurs rôles puisque les postes sont supprimés.
Ce sentiment de déstabilisation et de dé-considération de la part de l'institution ministérielle se répercute dans leur absence d'engagement sur la NVS. L'idée qui préside au projet entre en confrontation avec la manière dont ils essaient de gérer la dimension éducative des élèves.

Les équipes soutiennent d'une certaine manière la décision managériale et civique du CE qui respecte le mieux leur position à défaut d'un rejet assumé de la NVS. Le fait que le CE assume la prise en charge de la NVS permet aux équipes d'adhérer et de soutenir cette politique sans remettre en cause son procédé.
Les équipes revendiquent l'intérêt de leur investissement éducatif auprès des élèves et nombreux sont les acteurs qui ont évoqué la difficulté de faire collaborer les adultes entre eux, chacun défendant des optiques différentes.
La différence avec CO c'est justement la manière dont le CE de ce collège s'est emparé de la NVS en endossant un rôle essentiel sans contraindre ses équipes à participer à cette conception du « moindre mal ».

**-Traduction**
Dans ce collège, nous sommes face à une équipe totalement hermétique à la NVS, qui ne compte pas changer de positionnement à l'égard de la mesure. Les acteurs traduisent la NVS sous forme de critiques systématiques des risques liés à une évaluation du comportement des élèves dans un collège caractérisé par une paupérisation extrême et des caractéristiques socio démographiques difficiles. Les acteurs assument la prise en charge éducative des élèves compte tenu des problèmes sociaux de leurs élèves. Ils s'improvisent comme des médiateurs qui ne peuvent pas nier les difficultés auxquelles sont exposées les élèves et qu'ils répercutent sur leurs pratiques. Leur mission revêt un caractère social qu'ils acceptent d'endosser.
La manière dont la NVS est légitimée dans le discours institutionnel n'est pas intelligible. La note ne peut valoriser les élèves et s'avère inadéquate pour prétendre réguler les incivilités. Elle apparaît même indécente aux vues de la situation de certains élèves.
C'est pourquoi l'équipe éducative a tendance à critiquer de manière globale la manière dont l'institution prétend prendre en charge la gestion des incivilités.
Leur refus d'implication par rapport à la NVS est une manifestation d'un rejet plus global des valeurs éducatives défendues par l'institution. Ils tentent de manifester leur désaccord sur la vision néo libérale de l'institution qui déstabilise le système de valeurs communautaire et civique qu'ils défendent en adéquation avec le sens qu'ils accordent à leur mission.

Toutefois, le CE de ce collège joue un rôle clé. Il sollicite le débat, encourage la discussion, formule une proposition en assumant de prendre en charge une mesure dont il entend et partage les revendications avec le reste des équipes. Les convictions étant partagées, dès le départ, ce CE est favorable à un détournement du cadre. Le CE donne le sentiment de soutenir ses équipes sans

imposer mais plutôt en proposant une alternative à la NVS qui réponde à ses obligations légales. Il propose et justifie une retraduction de la NVS qui donne plus de sens à cette note auprès des élèves en remplaçant la note par une lecture sous forme de compétences associée à une marge de progression (échelle de valeurs). D'une certaine manière, en adaptant la NVS en fonction de ses spécificités, le CE défend derrière cette pratique dérogatoire, une manière de détourner la NVS pour valoriser ses élèves. Certes, l'équipe ne crée pas de grille de critères et ne respecte pas les items mais le CE a réfléchi de manière à ce que ses élèves ne soient pas pénalisés par la NVS. En ce sens, d'une certaine manière ce CE innove en détournant le cadre pour valoriser ses élèves en adaptant l'évaluation aux spécificités du collège.
La NVS est ré-appropriée sur le plan individuel du point de vue du CE qui cherche le meilleur compromis possible ce que les équipes ont bien saisi. Sauf dans le cas de l'enseignante d'HG qui a le sentiment de ne pas avoir pu pousser la réflexion sur la NVS, qui lui a été imposée par le CE selon ses convictions personnelles.
La manière dont le BO traduit la NVS n'est pas intelligible pour ces acteurs et seul le CE va tenter de retraduire et de se ré-approprier localement la NVS sans pour autant mobiliser les équipes qui vont profiter du rôle clé que joue le CE pour se désengager de toute implication.

**-Controverse**
Dans ce collège, la confrontation suscitée par la NVS se pose à travers la volonté ministérielle d'évaluer un comportement par la note dans l'idée de valoriser les élèves. Dans ce collège cette idée n'est pas intelligible car la notation catégorise et pénalise les élèves dont les difficultés sont complexes. Ces élèves ne sont pas dans la norme.
De manière plus globale, la NVS engendre une confrontation idéologique entre la manière dont les acteurs de la communauté éducative considèrent le sens de leur mission éducative, civique et communautaire et la manière dont l'institution, à travers la NVS réduit cette action à un procédé déshumanisant.
Controverse réglée par la prise en charge volontaire et assumée du CE en ré-interprétant le cadre de la NVS en adéquation avec ses convictions personnelles et sans imposer à son équipe une implication obligatoire mais facultative dans la procédure.
D'autres controverses institutionnelles sont soulevées notamment la confrontation entre deux systèmes de valeurs opposés, des valeurs civiques et communautaires, défendues par les équipes éducatives et les mesures éducatives du ministre à tendance néo libérales qui menace leur identité et le sens de leur mission à travers la recherche d'économies dans le système.
**-Entre définition**
La NVS ne suscite aucun degré de cohérence pertinent pour les équipes. La ré-appropriation de la NVS par le CE est une réponse adaptée qui satisfait le CE puisqu'elle correspond à son initiative personnelle. Toutefois, sa ré-appropriation personnelle et localisée ne mobilise pas davantage les équipes qui n'ont aucune obligation vis à vis du dispositif.

**-Principe de symétrie**

Les enseignants se sentent déshumanisés et la NVS provoque un sentiment de malaise identitaire de la communauté qui ne se sent pas soutenue alors qu'elle sait quelles méthodes utiliser pour réguler les incivilités. Elle revendique une approche collective que le ministère semble également partager mais qui dans les faits casse les collectifs. Même si dans le discours, l'institution incite à la participation collective, les acteurs se sentent menacés par l'institution et ne se retrouvent pas dans le système de valeurs communautaires défendues par le ministère. Les acteurs défendent l'institution d'un nouveau paradigme éducatif adapté à l'hétérogénéité de leurs élèves, là où l'institution réduit les moyens de cette conception en faveur d'une politique d'économies.

**-Investissement de forme**

L'objectif pour le CE est de réduire la complexité et les prescriptions de la procédure et de trouver une alternative qui valorise véritablement les élèves de ce collège sans avoir recours à la notation

**-Enrôlement et mobilisation**

La NVS mobilise les acteurs autour d'un rejet idéologique en adéquation avec le profil d'élèves de ce collège qui nécessite une prise en charge personnalisée, sociale et humaine.

Collège Ce

***Le collège Ce respecte les principes fondateurs du cadre formel de la NVS à la différence que c'est le CPE qui est en charge de sa responsabilité et non le PP***
***Traduction imposée du point de vue du chef d'établissement***
***Ré-configuration explicitée par la direction, acceptée par les équipes, puis déléguée à la charge du CPE (médiateur)***

Analyse croisée : figures, système de représentation / sens des pratiques

## Chef d'Établissement (CE)

| | Collège Ce | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Remise en question de la CE du choix organisationnel des équipes antérieures sur la NVS : elle reflétait ce que le bulletin reflète déjà : attitude en classe par le PP/ vision partielle du PP<br>Volonté de la CE de faire participer et collaborer les différents services autour de la NVS pour une évaluation juste et représentative.<br>Parallèlement :<br>Problème politique dans le collège à son arrivée. Devoir de restructuration des équipes VS (ASSED incompétents et CPE en arrêt maladie) Organisation cacophonique qui se répercutait sur les élèves.<br>Réflexion de la CE sur la mise en place managériale de la NVS rapide et efficace.<br>Volonté d'attribution de la NVS à la charge du CPE et non des PP<br><br>Légitime l'intérêt d'attribuer la NVS au CPE et de faire collaborer tous les acteurs autour de la NVS<br>La NVS aide à la restructuration de la VS, équipe mobilisée autour de l'élève.<br>La NVS permet aux entités d'harmoniser leurs pratiques<br>Parents sensibles à la NVS pendant les concertations sur l'objectivité de l'évaluation qui compte pour le brevet<br><br>Rôle du CE dans la NVS :<br>Décision d'une proposition du point de vue de la direction sans concertation sur le mode de répartition des rôles de la NVS et les modalités d'application<br>mais volonté de susciter le débat pour la mise en place et parler des difficultés de travailler collectivement avec des acteurs différents (direction, VS, PP et parents)<br>Relaye la NVS aux parents, explicite et légitime sa proposition aux équipes, veille à la mise en place de la NVS. Délègue la prise en charge au CPE<br>Mise en place satisfaisante pour elle, NVS évocatrice<br><br>Équipes d'enseignants réfractaires au départ sur la dé-responsabilisation de la NVS des PP vers le CPE puis compromis accepté | Faut-il mettre une appréciation?<br><br>Présence d'un logiciel de recensement des actes des élèves qui facilite le partage d'informations et réduit le temps de concertation.<br><br>Explicitation et légitimation de la NVS en réunion avec le conseil pédagogique et la communauté éducative sur la remise en question du fonctionnement antérieur et la nouvelle proposition NVS.<br>Critique au départ puis reconnaissance des équipes de la nécessité d'une nouvelle organisation | Ré-interprétation de la NVS par la nouvelle direction qui critique le fonctionnement antérieur et qui est confrontée à un contexte politique instable<br>Devoir de restructuration des équipes VS<br><br>Ré-appropriation d'une NVS représentative de la vision de l'ensemble de la communauté dans un souci civique (représentativité du comportement des élèves) et communautaire (faire participer les équipes)<br>en adéquation avec ses convictions personnelles<br><br>Report de la responsabilité de la NVS des PP en VS dans un objectif efficacité managériale<br><br>Critique les différences entre les collèges en terme d'exigences : certaines visent l'excellence et d'autres doivent considérer les problèmes sociaux et ne peuvent pas garantir une réussite de même niveau : problème de mixité sociale<br><br>Critique la stratégie d'imposition de la NVS du ministère sans réel cadre<br><br>Souligne la difficulté de gérer les personnels d'éducation qu'elle ne recrute pas. Éprouve des difficultés à remettre en cause leurs pratiques individuelles pour les mobiliser collectivement |
| | Citations organisation | « Alors je ne nie pas que ça a un peu grincé des dents au début...et puis rapidement ça a été puisque finalement ça enlevait du travail au PP puisque au lieu de noter sur 15, ils n'avaient plus que 6 points à décider et ça redonnait un rôle à la vie scolaire intéressant et dont ils se satisfont tout à fait. » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS permet de reconnaître les implications des élèves et de les valoriser<br>La NVS est un outil social, l'élève peut mesurer sa progression<br><br>Pas d'efficacité sur les élèves en échec mais elle touche la majorité<br>La réalité démontre que les problèmes sociaux des élèves les rattrapent et s'insèrent dans l'école | | NVS utile pour les élèves en termes de valorisation et de progression mais pas sur les cas difficiles<br><br>Volonté d'adapter le métier d'enseignant à la réalité, changer les pratiques individuelles<br>Encourage la tendance à la recherche de plus d'efficacité du système pour faire |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Défend le recours aux stratégies de chantage avec les élèves qui raisonnent de la même façon. Les élèvent calculent<br><br>Sur l'institution :<br>Système éducatif français porté sur la note et sur la réussite.<br>Le cadre formel est une trame à suivre mais les collèges ont des exigences et des critères différents ce qui favorise la discrimination entre un collège privé du 16eme et le collège Ce par exemple<br><br>Sur les équipes :<br>Les équipes doivent dépasser le constat de la note et prendre en charge les élèves, relayer les informations entre eux | | évoluer les pratiques enseignantes<br>Satisfaite du système scolaire Français<br>Volonté de plus d'autonomie au niveau des établissements<br><br>Intérêt de comparer les systèmes éducatifs européens pour réfléchir sur notre propre modèle<br>Favorable au SCCC<br>Management efficace<br><br>Risques de discriminations entre les collèges liés à leur hétérogénéité |
| | Citations idéologiques | « C'est un enjeu, ça peut remonter une note de brevet et c'est même un outil social pour ça, c'est une évaluation, c'est à dire que l'élève doit en tenir compte et doit en percevoir l'intérêt et la progression est intéressante. Ca encourage les actions communes dans la politique vie scolaire et ils peuvent gagner des points quand ils s'investissent au-delà de la scolarité. Là il y a une notion de mérite »<br><br>« Quand on dit, tu as perdu 2 points NVS parce que tu arrives en retard et tu seras privé de club jusqu'à ce que tu régularises ta situation...c'est une démarche qu'il adopte tout le temps »<br><br>« Maintenant qu'on s'intéresse aux chiffres, je trouve ça mieux! Il y a eu des changements, le métier change de force »<br>« Le cadre de comparaison nous fait avancer, il faut se comparer, on ne peut pas s'auto satisfaire non plus, voilà nos points forts et faibles. Une image, c'est une photo à un moment donné et il faut l'accepter » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur la NVS :<br>Importance de parler de la NVS quand elle est élevée et que l'élève est en échec scolaire. Influence sur le dossier pour l'alternance. Alerte sur les comportements, NVS permet d'identifier l'origine des actes pour prendre des décisions ciblées<br>NVS utile et efficace parce qu'elle est relayée par différents types de personnels.<br>L'élève a du mal à saisir la relativité d'une note<br><br>Sur les équipes :<br>La vie scolaire à un rôle central dans le collège, position difficile, polyvalent, avec des ASSED peu formés et des enseignants qui les déconsidèrent parfois. Soutient le développement de la VS dans ce collège en restructuration sur l'assiduité, le lien social avec les familles, les élèves et les partenaires sociaux. Partie ludo - éducative aussi<br><br>Rôle de l'institution scolaire :<br>Montrer que les élèves sont pris en charge dans l'école et en dehors.<br><br>Son rôle :<br>Multi-casquette qui rend le métier intéressant. Se perçoit comme une pédagogue. Difficulté de gérer la multitude et l'imprévu. Prise en charge de l'administratif par le secrétariat | NVS est un outil quotidien dont se sert la VS<br><br>N'utilise pas la NVS en cas de conflit au niveau de la direction | Revendique l'utilisation de la note comme outil d'aide au suivi, bilan<br><br>Revendique l'intérêt de la participation de la VS pour cette note sur le plan managérial et civique et le développement de cette entité sur d'autres rôles éducatifs, civiques et sociaux<br><br>Nécessité de gérer les élèves dans leur globalité<br><br>Revendique la nécessité d'individualiser le suivi des élèves (nouveau paradigme éducatif) compte tenu des problèmes des élèves<br>Critique le fait que le travail et la réussite des élèves soient sujets à des inégalités sociales<br>Ce n'est pas l'hétérogénéité des élèves le problème mais la manière dont l'enseignement ne tient pas compte de ces différences pour lutter contre les incivilités |
| | Citations éducatives | « Moi je pense que c'est le reflet d'une implication et d'un comportement d'élève, ne pas sécher, ne pas être en retard, se présenter avec son carnet...tout cela peut générer de l'échec si ce n'est pas fait. C'est un signal d'alerte aussi pour nous »<br><br>« Je me définis comme une pédagogue, je touche à tout, je suis hors de la classe mais je touche à la famille, au comportement, aux problèmes de santé, aux problèmes existentiels, administratifs aussi hein évidemment, je touche à l'orientation, a l'absentéisme, aux troubles du comportement parfois aussi...aux problèmes sociaux » | | |

**Quels éléments font consensus :**

Sur la politique managériale :

-Ré-interprétation de la NVS par la nouvelle direction qui critique le fonctionnement antérieur et qui est confrontée à un contexte politique instable

-Devoir de restructuration des équipes VS

-Ré-appropriation d'une NVS représentative de la vision de l'ensemble de la communauté dans un souci civique (représentativité du comportement des élèves) et communautaire (faire participer les équipes) en adéquation avec ses convictions personnelles

-Report de la responsabilité de la NVS des PP en VS dans un objectif efficacité managériale

-Favorable à un management efficace

-Revendique l'utilisation de la note comme outil d'aide au suivi, bilan

-Revendique l'intérêt de la participation de la VS pour cette note sur le plan managérial et civique et le développement de cette entité sur d'autres rôles éducatifs, civiques et sociaux
-Nécessité de gérer les élèves dans leur globalité

Sur la NVS :
-NVS utile pour les élèves en termes de valorisation et de progression mais pas sur les cas difficiles

Sur l'institution ministérielle :
-Volonté d'adapter le métier d'enseignant à la réalité, changer les pratiques individuelles
-Encourage la tendance à la recherche de plus d'efficacité du système pour faire évoluer les pratiques enseignantes
-Satisfaite du système scolaire Français
-Volonté de plus d'autonomie au niveau des établissements

**Quels éléments sont critiqués:**
Sur la politique managériale :
-Critique les différences entre les collèges en terme d'exigences : certaines visent l'excellence et d'autres doivent considérer les problèmes sociaux et ne peuvent pas garantir une réussite de même niveau : problème de mixité sociale
-Souligne la difficulté de gérer les personnels d'éducation qu'elle ne recrute pas. Éprouve des difficultés à remettre en cause leurs pratiques individuelles pour les mobiliser collectivement

Sur l'institution ministérielle :
-Critique la stratégie d'imposition de la NVS du ministère sans réel cadre
-Revendique la nécessité d'individualiser le suivi des élèves (nouveau paradigme éducatif) compte tenu des problèmes des élèves
-Critique le fait que le travail et la réussite des élèves soient sujets à des inégalités sociales
-Ce n'est pas l'hétérogénéité des élèves le problème mais la manière dont l'enseignement ne tient pas compte de ces différences pour lutter contre les incivilités

**Étapes**
Traduction des concepteurs aux chefs d'établissement :
-Traduction de la NVS à la lecture du BO qui ne lui semble pas « vivable et acceptable ». Critique le manque de cadre, les questions relatives à l'évaluation, s'interroge sur une bonne répartition des rôles car une prise en charge de la NVS par le PP lui semble risquée pour évaluer le comportement global des élèves, les PP ne peuvent évaluer que le comportement dans leur classe.
A la lecture de la directive, elle ne critique pas la légitimité de la NVS mais cherche à réfléchir à une ré-adaptation locale de la réforme en adéquation avec la manière dont elle conçoit les réformes nationales (à adapter localement), le sens de sa mission (appliquer les textes), son public d'élèves (note représentative) et une répartition des rôles équilibrée (vision globale des élèves)
Elle est attentive à valoriser le comportement des élèves mais cette valorisation, telle qu'elle est promue à la lecture du BO lui semble limitée.
Représentation personnelle de la NVS en adéquation avec ses aspirations, ses convictions propres.

Elle défend l'intérêt de l'idée de SCCC sans pour autant en référer directement à la NVS. Elle revendique la nécessité d'adopter une évaluation formative des apprentissages par comparaison avec la qualité des systèmes éducatifs de certains pays d'Europe qui utilisent cette évaluation par compétences. Intérêt en adéquation avec la conception pédagogique, civique et éducative de sa mission. Elle souligne la nécessité de se comparer avec les autres pays d'Europe pour enrichir le projet de réforme de notre institution scolaire.

Elle adhère aux réformes qui visent à changer les pratiques individuelles enseignantes vers des formes plus coopératives pour une meilleure efficacité de la prise en charge éducative des élèves.
En cela, la NVS lui semble intéressante.
Ré-appropriation managériale participative, communautaire et éducative de la NVS en adéquation avec le sens de sa mission et l'environnement du collège.

**-Analyse du contexte, réseau**
Public : Le collège de Ce est un collège déclassé ZEP mais néanmoins toujours composé d'un public au milieu social défavorisé et scolairement moyen.
Environnement : Cet établissement a la particularité d'avoir été exposé à une vie scolaire en désuétude avant l'arrivée de cette nouvelle directrice. La CPE était en arrêt maladie et ses ASSED, dépassés par les évènements, peu formés et peu encadrés n'arrivaient pas à gérer la mission de la VS. L'équipe VS dans son ensemble est donc recrutée au moment de l'arrivée de la CE
-Ancien fonctionnement NVS à la charge des PP avec une faible participation de la VS
-La nouvelle direction a d'abord remis en question le fonctionnement antérieur de la NVS que les équipes avaient édifié collectivement au motif que leur NVS reflétait ce que le bulletin reflète déjà.
-Elle a donc expliqué et légitimé cette remise en question en faisant une proposition aux équipes sur un nouveau fonctionnement VS plus en adéquation avec sa vision managériale et éducative.
Elle propose d'attribuer la NVS à la charge de la VS pour encourager la restructuration de ce service, faire collaborer la VS et les PP au service d'une collectivisation du travail et d'une vision plus globale des élèves dans l'enceinte du collège comme le stipule le texte.
La direction a décidé d'imposer un modèle NVS de son point de vue bien que les équipes éducatives en avaient déjà constitué un sous l'ancienne direction. Elle a laissé les acteurs libres de ré-adapter les modalités d'évaluation collectivement. Après cette retraduction et sa légitimation auprès des équipes, elle a délégué la prise en charge de la NVS au CPE, responsable de la NVS.

Cette décision qui remet en cause le travail des PP sous l'ancienne direction, a pu créer une tension dans les relations, notamment parce que les PP se sont sentis critiqués mais surtout dé-responsabilisés de la NVS au profit d'une VS dont ils doutent des compétences d'évaluation. En prime, ils prétendent avoir une meilleure connaissance des élèves. Ils pensent que la VS traite surtout avec les cas difficiles et qu'ils connaissent peu les autres élèves.
Le passage de la responsabilité depuis le PP au CPE a pu générer une situation conflictuelle lors du changement qui n'est plus palpable au moment de notre travail d'enquête mais qui a été évoquée par certains acteurs au moment des entretiens.
Objet : la présence d'un logiciel informatique facilite la gestion administrative et disciplinaire de ce collège, utile à la NVS.

Une fois l'effet d'annonce retombé et la nouvelle configuration NVS mise en place, les relations entre direction et PP se sont apaisées. Notamment parce que les acteurs adhèrent à la conception managériale, civique et participative de la CE. Ils reconnaissent l'intérêt d'un travail concerté pour évaluer les élèves et la manière dont la VS se charge du suivi de la NVS.
Toutefois, on distingue la difficulté pour certains acteurs PP de traiter avec des ASSED à qui le pouvoir d'évaluer a été octroyé. Les relations sont stables et restent encore parfois fragiles.
Convictions personnelles de la CE : Favorable à un management efficace de l'éducation et un nouveau paradigme éducatif qui vise à adapter les pratiques enseignantes aux élèves pour sortir de la sédimentation des disciplines.
Elle veut donner une place centrale à la VS et enrichir la vision disciplinaire de cette entité vers un rôle plus éducatif et pédagogique au service d'une cohérence et d'une meilleure gestion des élèves par la communauté.
Volonté de comparer le système éducatif français aux autres pays d'Europe qui permet d'encourager

les changements de pratiques pédagogiques et la conception d'une prise en charge plus globale et collective des élèves qui souffrent de problématiques sociales lourdes et complexes dans ce type de collège.
Capacité de cette CE à utiliser la NVS au profit de la restructuration d'un service, quitte à déstabiliser les habitudes.
Politique d'établissement axée sur l'accompagnement éducatif, les liens sociaux avec les parents et l'orientation en adéquation avec le public scolaire.

La principale de ce collège évoque, dans son discours, une certaine volonté de pallier aux injustices subies à l'extérieur du collège par les élèves. Comme pour le collège V, elle est particulièrement attentive à la situation sociale de ces élèves et essaie de faire de la NVS un outil utilisable au quotidien, raison pour laquelle elle a modifié la conception de cette note à son arrivée. Elle conçoit cette mesure comme un enjeu porteur de conséquences sur l'orientation des élèves et susceptible de contribuer aux apprentissages civiques et citoyens qui peut en outre lui servir à détecter certains problèmes d'élèves. Elle revendique une application et un mode opératoire de la NVS qui repose sur une objectivité et une représentativité du comportement des élèves. Elle est attachée à l'idée que sa vision de la NVS puisse créer une dynamique autour de la NVS au service de ses élèves.
La CE fait figure de « leader », elle vient d'arriver et prend des décisions sans concertation. Elle assure les conditions d'un travail coopératif et participatif qui finit par créer une forme de consensus avec les équipes éducatives grâce à une politique managériale efficace qui participe de la stabilité du contexte et d'une meilleure appréciation (plus objective) de l'attitude des élèves vu par l'ensemble de la communauté. Elle tente d'améliorer la communication entre les différentes entités, cloisonnées (VS et enseignement) au service des élèves. Cette vision managériale éducative est en adéquation avec la politique d'établissement du collège axé sur le suivi éducatif des élèves. Elle met en place des dispositifs pour favoriser l'apprentissage civique à travers des pratiques pédagogiques et collectives. Elle guide et délègue en définissant au préalable les rôles de chacun. Les interrelations sont donc à peu près stables, les acteurs finissent par adhérer à son organisation civique et managériale et appliquent la NVS avec une certaine rigueur, dans le respect des prescriptions définies par la CE. La CE veille à la bonne mis en place du processus et des conditions organisationnelles de réussite des élèves et à la coordination des personnels d'éducation. Elle assume donc sa part de responsabilités dans la NVS même si elle délègue sa prise en charge au CPE à qui elle accorde toute confiance. Ces facteurs assurent un consensus avec les équipes même si au départ, les conditions contextuelles sont délicates et qu'elle impose sa vision d'une NVS plus juste. Les avis restent partagés, la NVS est acceptée mais les pratiques sont assez hétérogènes.

**-Traduction**
L'appropriation de la NVS par son prédécesseur ne lui convient pas. Pour elle la NVS telle qu'elle avait été appliquée reflétait ce que le bulletin reflète déjà, à savoir l'attitude des élèves en classe du point de vue des PP. Volonté de représentativité de la NVS par tous les acteurs et pas seulement les PP.
Volonté d'élargir le rôle de la VS et de donner une vision globale des élèves dans un souci civique (justice et équité) et éducatif (apprentissage). Retraduction de la NVS managériale participative autour de l'élève. Même si elle impose cette conception, elle la légitime et l'explicite à son équipe du point de vue des élèves. Elle tente, grâce à la NVS, de stabiliser la politique du collège et encourager une coordination entre les services.
Elle a toutefois sollicité une concertation pour réfléchir aux modalités d'évaluation avec les enseignants, la VS, la direction et les parents d'élèves.
La conception du CE sur la NVS est positive sur le plan civique et éducatif. Elle représente pour elle un outil au service de la valorisation et de la progression des élèves qui participe de la transmission de valeurs civiques en adéquation avec sa vision du rôle de l'institution scolaire. Sa ré-

appropriation managériale de la NVS est porteuse de sens, elle reflète la vision de l'ensemble de la communauté pour une prise en charge plus collective des problèmes des élèves. Cette représentation s'accorde avec sa conception managériale en termes d'efficacité et de fonctionnement des équipes dans la gestion de la dimension éducative. Elle revendique un nouveau paradigme éducatif autour de la personnalisation de l'enseignement et de la prise en charge collective des élèves en réponse à la gestion de l'hétérogénéité des élèves.
La NVS est un outil social qui permet à l'élève de se situer et de progresser même si elle n'est pas efficace sur les cas difficiles (énoncé non intelligible sur la régulation des incivilités). Elle est donc réceptive à une traduction de la NVS en termes de valorisation. Réappropriation civique et managériale de la NVS. Elle recommande aussi l'utilisation et l'usage par les acteurs de cette note comme un outil disciplinaire et presque contractuel avec les élèves qui doivent tenir des engagements, elle doit aider au suivi puisqu'elle alerte, identifie la nature des actes des élèves qui doit être relayé entre les personnels.

**-Controverse**
**Retraduire une NVS qui mobilise toutes les équipes au service d'une NVS représentative des attitudes des élèves**
Pour le CE, il est nécessaire, d'un point de vue managérial de montrer aux élèves, compte tenu de leurs difficultés, qu'ils sont pris en charge par l'ensemble de la communauté. Cette cohérence l'incite à attribuer la responsabilité de la NVS en VS qui souffre d'un défaut d'autorité et de présence à son arrivée. En outre, le management participatif permet de rompre avec les pratiques individuelles des enseignants et favorise une conception collective de la prise en charge des élèves. C'est cette prise en charge qui est positive dans le sens où les élèves se sentent encadrés et évalués justement.
La tension principale pour la CE est de redéfinir un nouveau cadre de référence basé sur des pratiques collectives pour donner une cohérence aux élèves qui savent selon elle profiter des dérèglements de l'organisation. La CE cherche donc à uniformiser les pratiques pédagogiques vers une cohésion d'ensemble pour utiliser la NVS sur le plan éducatif, et civique au service de l'apprentissage des élèves et d'une forme de justice.
La CE s'inquiète également des inégalités grandissantes entre collège et des orientations ministérielles qui adoptent des mesures qui ne correspondent pas à la réalité des problèmes rencontrés, notamment sur la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves.
**-Entre définition**
L'environnement de cet établissement est stabilisé par la politique managériale et civique de la CE. Même si elle croit en une certaine efficacité de la NVS sur le plan éducatif, les enseignants PP notamment ont du mal à se mobiliser autour de cette conception. En revanche, sa politique sert davantage les intérêts de la VS qui adhère à cette vision et mobilise une force d'entraînement du CPE et de ses ASSED autour de la NVS.
**-Principe de symétrie**
Le logiciel informatique de recensement des actes permet une utilisation simplifiée la NVS et assure la centralisation des informations sur les élèves. Les PP se sentent, au départ, affectés par leur dé-responsabilisation vis-à-vis de la NVS qui relève dorénavant du CPE, ce qui explique aussi le décalage d'implication entre une VS motivée et des enseignants quelque peu résignés.
**-Porte-parole**
Le CE est un porte-parole de l'intérêt d'une démarche participative au service des élèves. Elle a su diffuser l'intérêt de ce référentiel en VS et ceci envers une majorité d'enseignants.
**-Intermédiaire**
Le CPE est un acteur central qui vérifie et harmonise les visions différentes de chacune des entités. C'est l'acteur autour duquel circulent les entités

**-Enrôlement et mobilisation**

Le CE a réussi à enrôler une partie de son équipe, la VS sur le plan idéologique de la NVS en termes de valorisation, sur la pertinence du management participatif et civique également.
Les enseignants, sont moins réceptifs sur l'intérêt idéologique de la NVS telle qu'elle la conçoit. En revanche, les acteurs adhèrent à une conception managériale et éducative de la NVS.

**-Rallongement et réversibilité**

La CE préconise une appréciation à ajouter à la NVS en charge du CPE pour accroître les chances pour les élèves de se situer et de progresser.

## CPE

| | Collège Ce | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CPE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Rôle du CPE :<br>Nouvel arrivant en charge de la NVS<br>Revendique une position centrale du CPE dans la NVS<br>Revalorisation statutaire du rôle de CPE par la responsabilité de la NVS qui lui a été attribuée. Le PP est responsable de sa classe<br><br>Conception managériale de la NVS :<br>Soutient la conception du CE, management participatif, concertation entre enseignants, VS, direction et parents pour déterminer les modalités d'évaluation de la NVS<br><br>Volonté de mettre une NVS représentative par une répartition équitable des rôles entre VS et enseignants.<br>Confiance mutuelle sur la manière dont les enseignants fixent leur partie et se concertent entre eux. Respect de la procédure pour la majorité d'entre eux<br>Procédure relative à la NVS harmonieuse<br>Concertation et intégration des ASSED dans le processus très valorisant<br><br>Sur la NVS :<br>Volonté d'adapter la répartition du barème aux problèmes d'absentéisme de ce collège. Répartir et équilibrer les items pour valoriser les élèves<br><br>La NVS permet de ré-affirmer la dimension éducative aux enseignants<br>Elle incite à justifier la perception de chacun.<br><br>Sur l'institution :<br>Le cadre officiel doit servir de base pour adapter les réformes localement.<br>Risques toutefois liés à la difficulté d'harmoniser les pratiques collectivement sur le plan local. L'autonomie favorise la recherche d'un compromis. | Système préalable de NVS à la responsabilité du PP remis en cause sous la nouvelle direction qui attribue la responsabilité de la NVS au CPE.<br><br>La NVS est expliquée aux élèves.<br><br>NVS expliquée et légitimée par la nouvelle direction. Le CPE a nommé des ASSED référents de classe et formalise un moment de concertation entre la VS et le PP.<br>Vérifie que les NVS soient justifiées, assure le suivi des élèves. Fixe la note finale et ajoute le commentaire. | Consensus avec la vision managériale participative de la CE qui attribue des responsabilités au CPE en adéquation avec ses ambitions managériales et civiques<br><br>Management participatif harmonieux et adapté à la réalité du collège dans la mise en place de la NVS<br><br>La NVS rappelle aux enseignants qu'ils ont un devoir d'éducation et pas seulement d'instruction favorable au bon fonctionnement de la VS.<br><br>Revendique la collectivisation du travail pour rompre avec l'individualité du métier d'enseignant et mieux gérer la prise en charge des incivilités<br><br>S'interroge sur les fondements de l'autonomie laissée aux établissements dans la NVS<br>Critique la politique managériale d'imposition de la NVS par le ministre mais revendique la marge d'autonomie que les enseignants défendent<br>Sentiment que les intentions institutionnelles cherchent le compromis par une latitude laissée aux enseignants. Or, un cadre achevé aurait pu aussi fonctionner. Cadre officiel du BO très flou alors que la NVS compte dans le brevet. |
| | Citations organisation | «Dans ce collège, où le public est difficile et où il y a des problèmes d'absentéismes et de retards, ça peut motiver les élèves oui, c'est certain, et ici les items ont un sens et un impact selon moi. Il y a plusieurs catégories et ils savent qu'ils peuvent se rattraper sur plusieurs parties et que la note n'est pas là pour les plomber »<br><br>« Je trouve pas ça légitime que seul le PP mette la note donc là ça a permis de redonner un rôle à tous et de retrouver une place, c'est à dire que je suis très fière que mon nom apparaisse dans la case NVS avec une appréciation, fière d'avoir un mot à dire et une note à mettre, c'est clair. J'ai une position centrale »<br><br>« Les PP sont censés prendre un peu l'avis des autres collègues, ça leur montre aussi qu'ils ont une autre casquette que celle de la pure instruction parce que nombre de profs n'acceptent pas l'aspect disciplinaire de leur métier. »<br><br>« Je renvoie la balle aux détracteurs de la NVS, quand on travaille tous ensemble et qu'elle est bien faite cette note, on va plus loin parce qu'on associe quand même tout le monde au projet ce qui jusqu'à maintenant n'était pas le cas »<br><br>« Le ministère dans la manière n'explique rien! On le regrette mais est ce que cette autonomie existe pas aussi pour nous laisser justement prendre en charge les choses et bénéficier d'un cadre moins rigide dont les enseignants se plaignent aussi » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des | Sur la NVS<br>Volonté du CPE, à travers la NVS, de mieux connaître les élèves qui se comportent de manière exemplaire et qui vont | Pratique le chantage avec les élèves pour qu'ils progressent et | Revendique un intérêt à la NVS en termes de valorisation et d'outil de suivi disciplinaire, de progression, valeurs |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | individus) | rarement en VS même si les résultats scolaires ne sont pas bons. Intérêt de valoriser ces élèves.<br><br>La NVS situe les élèves et les incite à progresser<br>Volonté de faire comprendre aux élèves que la qualité du travail est liée au comportement<br><br>La NVS ne régule pas les violences des élèves dont les problèmes sociaux sont complexes parfois de l'ordre de la survie<br><br>Problème pour mesurer l'impact de la NVS sur les élèves. Pas de retour sur leur ressenti<br><br>Stratégie du CPE :<br>Le CPE n'hésite pas à recourir à des pratiques de chantage, prive les élèves d'activités pour qu'ils ré-ajustent leur comportement et augmentent leur capital de points NVS. Établit des contrats et des engagements avec les élèves sous forme de rachat de points<br><br>Faible intérêt des établissements de sur-noter pour l'orientation en termes de confiance entre établissements | corrigent leurs attitudes.<br><br>Les élèves qui adoptent un mauvais comportement sont privés des clubs auxquels ils participent et doivent prouver leur volonté de ré-intégrer l'activité pour rattraper des points NVS (utilise ces pratiques sur les élèves qui y sont sensibles)<br><br>Idée de proposer un questionnaire aux élèves pour évaluer la manière dont ils perçoivent la NVS | civiques<br>NVS inadaptée pour la régulation des incivilités<br><br>Volonté de recourir à toutes les pratiques qui sensibilisent les élèves et de considérer comment ils reçoivent cette NVS<br><br>Favorable à l'expérimentation des réformes plutôt qu'à leur rejet<br><br>Manque de clarté et de pérennité des décisions ministérielles face à la succession des réformes<br>Stratégie politique discursive de réforme qui vise des changements radicaux (réforme des lycées) pour ensuite négocier et donner le sentiment que les enseignants ont une part de décision.<br>Illusion qui vise à imposer des réformes.<br>Favorable à une réforme du système de manière moins incisive |
| | Citations idéologiques | « Ça permet de voir chaque cas d'élèves, de mieux les connaître parce qu'en tant que CPE, il y a des élèves que vous voyez tout le temps alors que ceux qui se comportent bien et que vous ne voyez jamais ne sont jamais félicités donc là ça permet d'appuyer sur ce côté revalorisant. » « Ça revalorise les élèves qui ont des résultats faibles mais dont les profs apprécient le comportement. L'élève se dit : j'ai des difficultés certes, mais j'ai aussi des qualités »<br><br>« Pour les gamins qui décrochent, souvent ils aiment les clubs et les ateliers slam...et quand on voit qu'ils n'adoptent pas leurs comportements d'élèves, pour qu'ils remontent leurs moyennes NVS, on les prive de ces clubs jusqu'à ce qu'ils nous prouvent leur envie de le réintégrer. On ne leur donne pas accès à ce club. Si dans les 15 jours on avait fixé moins de 5 retards et que ce n'est pas respecté, l'atelier foot lui sera interdit et souvent, ça a un impact important cette privation parce que scolairement, ils sont en échecs mais dans ces ateliers ils se sentent revalorisés, forts. »<br><br>« A chaque fois qu'il y a quelque chose que l'éducation nationale propose de nouveau, la première réaction bien souvent c'est de râler (...) mais faut peut-être tester parce qu'en général, les réformes ne nous engagent pas à grand-chose, on ne change pas radicalement notre métier dans chaque réforme alors peut être que la finalité est là mais qu'est-ce qu'on a à perdre à essayer »<br><br>« L'institution ne tient pas en compte le besoin de stabilité des profs mais aussi des jeunes »<br><br>« Bien souvent les réformes arrivent du jour au lendemain, sans qu'on ait le choix ni le temps d'en discuter, alors ensuite soit ils proposent des trucs trop gros comme la suppression de la maternelle ou la réforme de lycée et ensuite ils reviennent dessus comme un faux compromis pour en laisser passer au final un maximum tout en étant revenu sur les principaux points litigieux, c'est un peu la technique du gouvernement. C'est un peu comme les négociations salariales où on demande une augmentation dont on sait qu'elle est trop importante pour obtenir un minimum quand même, on va dire 500 euros pour obtenir 200! » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Son rôle de CPE dans la NVS :<br>Organise les concertations entre VS et PP et vérifie que les notes soient justifiées et non arbitraires<br>Rôle de médiateur<br>S'entretient avec les élèves en difficultés<br>Métier de CPE différent d'un collège à l'autre<br>Revendique l'animation socio éducative du métier<br>Position centralisatrice de la VS autour de laquelle transitent tous les collaborateurs pour échanger leurs informations<br>la part administrative est moins intéressante<br><br>Collaboration avec les partenaires extérieurs favorable à la prise en charge éducative des élèves. Volonté que l'école agisse en dehors aussi<br><br>Sentiment de gratification et de reconnaissance de sa hiérarchie vis à vis de ce nouveau rôle<br><br>Sur la NVS :<br>La NVS est un outil de pression complémentaire aux autres outils. Ces effets restent limités, à voir sur le long terme.<br>Le CPE doit rappeler les règles et donner les moyens aux élèves de comprendre comment ils doivent se rattraper (il légitime ses pratiques comme cela)<br><br>Volonté de diviser équitablement la NVS pour que les élèves maximisent leur chance d'avoir une bonne note. Volonté d'expliquer aux élèves le sens de leur note et d'assortir les notes d'objectifs | Utilise la note comme un argument de pression<br><br>Importance du dialogue entre la direction et les partenaires extérieurs comme les éducateurs.<br><br>Bulletin demi-trimestre des élèves qui leur permet de se situer sur la NVS et de progresser jusqu'à la fin du trimestre<br><br>Les élèves qui ont une mauvaise NVS ont droit à une explication | Volonté de valoriser ses élèves et d'agir en adéquation avec le sens de sa mission éducative et son profil d'élèves. Ré-appropriation de la NVS à un outil disciplinaire, éducatif et civique<br><br>Fort sentiment de valorisation statutaire grâce à la NVS, Revendique l'élargissement du métier vers un rôle social, éducatif, pédagogique<br><br>Le métier de CPE a sa place en France dans l'éducation nationale tant que les enseignants ont un temps de présence réduit dans les collèges<br>Changements du métier à redéfinir<br><br>Craint les suppressions de poste. Les enseignants qui sont sur deux postes s'impliquent moins dans la vie du collège, Risques de division de la communauté, de diminution des possibilités d'harmoniser les pratiques. Précarise la vie de famille<br>Revendique des équipes stables et leurs effets sur les élèves |

| | | |
|---|---|---|
| | Citations éducatives | « Est ce que ça nous implique pas aussi et est-ce que c'est pas aussi très gratifiant en tant que CPE de voir notre nom qui jusqu'à présent ne figurait pas sur le bulletin et de reconnaître aussi enfin notre travail! Moi c'est comme ça que je le vois, moi je suis fière de cette note, on ne considère pas toujours notre travail »<br><br>« Même si on avance avec une longue vue dans le brouillard, ici les gamins sont attachants et leurs problèmes nous servent aussi à leur donner un autre cadre et à les responsabiliser, et je suis là aussi pour essayer de leur faire confiance, je suis axé sur le test et l'expérience des élèves. »<br><br>« Un gamin qui fait une bêtise, je l'interdis d'aller au club jusqu'à ce qu'il se rachète une bonne conduite et je lui demande une lettre d'engagement pour venir négocier son retour ensuite... ils comprennent aussi que c'est pas dans leur intérêt de faire des bêtises et que ces ateliers se méritent et que le talent ne suffit pas pour eux à y aller, il faut aussi savoir se comporter correctement. » |

**Quels éléments font consensus :**

Sur la NVS :

-Défend l'idée de NVS en termes de revalorisation statutaire et de valorisation des élèves

-Revendique un intérêt à la NVS en termes de valorisation et d'outil de suivi disciplinaire, de progression, valeurs civiques

-Volonté de recourir à toutes les pratiques qui sensibilisent les élèves et de considérer comment ils reçoivent cette NVS

Sur la politique managériale :

-Consensus avec la vision managériale participative de la CE qui attribue des responsabilités au CPE en adéquation avec ses ambitions managériales et civiques

-Management participatif harmonieux et adapté à la réalité du collège dans la mise en place de la NVS

-La NVS rappelle aux enseignants qu'ils ont un devoir d'éducation et pas seulement d'instruction favorable au bon fonctionnement de la VS.

-Revendique la collectivisation du travail pour rompre avec l'individualité du métier d'enseignant et mieux gérer la prise en charge des incivilités

-Volonté de valoriser ses élèves et d'agir en adéquation avec le sens de sa mission éducative et son profil d'élèves. Ré-appropriation de la NVS en tant qu'outil disciplinaire, éducatif et civique

-Fort sentiment de valorisation statutaire grâce à la NVS, Revendique l'élargissement du métier vers un rôle social, éducatif, pédagogique

Sur l'institution ministérielle :

-Favorable à l'expérimentation des réformes plutôt qu'à leur rejet

**Quels éléments sont critiqués:**
Sur l'institution :
-S'interroge sur les fondements de l'autonomie laissée aux établissements dans la NVS
-Critique la politique managériale d'imposition de la NVS par le ministre mais revendique la marge d'autonomie que les enseignants défendent
-Sentiment que les intentions institutionnelles cherchent le compromis par une latitude laissée aux enseignants. Or, un cadre achevé aurait pu aussi fonctionner. Cadre officiel du BO très flou alors que la NVS compte dans le brevet.
-Manque de clarté et de pérennité des décisions ministérielles face à la succession des réformes
-Stratégie politique discursive de réforme qui vise des changements radicaux (réforme des lycées) pour ensuite négocier et donner le sentiment que les enseignants ont une part de décision.
Illusion qui vise à imposer des réformes. Favorable à une réforme du système de manière moins incisive
-Le métier de CPE a sa place en France dans l'éducation nationale tant que les enseignants ont un temps de présence réduit dans les collèges. Changements du métier à redéfinir
-Craint les suppressions de poste. Les enseignants qui sont sur deux postes s'impliquent moins dans la vie du collège, Risques de division de la communauté, de diminution des possibilités d'harmoniser les pratiques. Précarise la vie de famille
-Revendique des équipes stables et leurs effets sur les élèves

Sur la NVS :
-NVS inadaptée pour la régulation des incivilités

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Le CPE participe à la stabilité de l'environnement de ce collège en adhérant et soutenant la vision managériale, civique, idéologique et éducative du CE sur la NVS. Il aspire aux mêmes objectifs en termes de valeurs civiques et idéologiques de la NVS. La CE sollicite les initiatives et attribue une responsabilité au CPE de ce collège vis à vis de la NVS en totale adéquation avec les ambitions managériales du CPE. Le discours du CPE se montre très reconnaissant des potentialités et responsabilités octroyées et offertes par la CE sur la NVS. Il se sent soutenu et investit d'une mission et le prend comme une réelle opportunité. Revalorisation statutaire qui fait écho au discours de la CE
Volonté du CE de faire valoir la vision de la VS en leur attribuant la notation et le commentaire pour se distinguer de l'approche des enseignants en classe.
Permet au CPE de mieux connaître les élèves et de ne pas demander aux enseignants d'évaluer des éléments qu'ils prennent déjà en compte dans leur classe. Satisfait de la mise en place participative et consensuelle compte tenu des problèmes organisationnels et structuraux de la direction et de la VS, renouvelée cette année-là. Le CPE a revendiqué cette position centrale dans la NVS auprès de la CE et a su argumenter sur l'intérêt de son rôle autour de la NVS.
Son discours fait état d'un sentiment de valorisation vis à vis de son rôle et d'une forme de fierté inhérente au pouvoir d'évaluer le comportement des élèves. Sa définition de la NVS est très précise et la représentation qu'il se fait de mesure est essentiellement positive et complémentaire à son rôle éducatif, disciplinaire et pédagogique dans le collège. Il considère que le mode de répartition des acteurs en charge d'appliquer la NVS dans cet établissement tient compte des faiblesses des élèves (assiduité) que d'autres dimensions (citoyenneté) peuvent venir compenser la note afin de ne pas pénaliser un public scolaire en majorité issu de milieux défavorables mais bien de le valoriser à travers la prise en compte de leur globalité. Il revendique, d'un point de vue managérial le fait que la NVS permet aux enseignants de se ré-attibuer la dimension éducative qu'ils ont parfois tendance à reléguer en VS. Elle participe d'une reconfguration des rôles favorable à son intérêt.

La vision défendue par la CE s'accorde en tout point avec la manière dont il considère sa position centrale d'intermédiaire, de médiateur pour coordonner les différentes entités. Il se perçoit d'ailleurs comme un manager et ses nouvelles responsabilités affirment ce positionnement. Enfin il partage aussi les mêmes aspirations managériales que la CE sur l'inefficacité du cloisonnement des entités. Il encourage la participation collective des acteurs favorable à une meilleure prise en charge des élèves.
Ce que certains enseignants considèrent comme des pratiques déviantes en termes de chantage, ce CPE s'en sert pour les élèves, quitte à encourager au chantage.
Ce qui semble être peu moral en termes de stratégie de calcul est justifié parce qu'il cherche à utiliser des outils et des procédés au service de l'apprentissage, de la responsabilité et de l'autonomie des élèves (acteur qui ressemble au PA de Limoges sur les pratiques stratégiques des acteurs à des fins éducatives)
Très lucide et critique sur les orientations néo libérales de l'institution. Agit de manière à transmettre des valeurs civiques aux élèves.
La reconnaissance et la confiance qui lui sont offertes dans le cadre de la prise en charge de la NVS se répercutent sur son engagement en termes de pratique dynamique et engagée.
S'il adhère aux choix managériaux de la CE, il critique la stratégie ministérielle d'imposition de cette note et se questionne sur l'intérêt de proposer des mesures inachevées, à construire localement.
Adhésion au management participatif et civique de la CE, inter-compréhension de ce mode de fonctionnement.

**-Traduction**
La CE a réussi à enrôler le CPE quant à une ré-interprétation managériale, idéologique, éducative et civique de la NVS. Du point de vue de son intérêt personnel, le CPE défend l'utilité de cette note (en tant que CPE), favorable à une meilleure connaissance de tous les élèves et pas seulement de ceux qui se rendent souvent en VS pour des comportements incivils. Au niveau de ses pratiques, ce CPE utilise la NVS quotidiennement, ce qu'aucun acteur ne fait généralement, et dans des situations bien précises. En effet si certains acteurs perçoivent comme dangereux la calculabilité ou le chantage que les élèves peuvent développer à travers cette note qui récompense, ce CPE utilise sciemment ce recours stratégique dans sa relation avec ses élèves afin d'arriver à ses fins. Il a donc choisi d'instaurer un système de rachat de points à partir duquel les élèves doivent faire preuve d'une bonne attitude pendant un temps pour prétendre pouvoir participer par exemple à une activité. La NVS est donc utilisée comme un outil précis de régulation disciplinaire. Outre cette approche utilitariste, la NVS représente pour lui le moyen de transmettre des valeurs aux élèves. Elle récompense les élèves discrets qui adoptent une bonne attitude, souvent oubliés de l'institution, généralement focalisée sur les perturbateurs. Elle valorise donc les élèves, cet énoncé lui semble légitime et pertinent. Il utilise aussi cette note dans le cadre du suivi des élèves et dans un objectif de progression en adéquation avec ses valeurs éducatives et sa volonté de favoriser l'apprentissage civique des élèves. Sa volonté à travers la NVS est de faire comprendre aux élèves que la qualité du travail est liée à une bonne attitude. Il est donc dans la transmission de valeurs et utilise la NVS comme un outil de sensibilisation. Ses pratiques sont diversifiées autour de la NVS. Il utilise toutes les potentialités de la mesure favorable à une prise de conscience des élèves sur le sens de leurs actions et au-delà, il utilise tout ce qui peut faciliter l'exercice de son métier.
Il doute en revanche de la capacité de la NVS à résoudre le problème des incivilités étant donnée la complexité des problèmes sociaux de certains élèves. Cet énoncé est inadapté et non intelligible selon lui contrairement à ce que la NVS apporte en termes de valorisation.
Il revendique aussi l'intérêt de la NVS comme permettant aux enseignants de se ré-approprier la dimension disciplinaire qu'ils relèguent parfois en vie scolaire (comme pour St G). Ce CPE se montre très rigoureux et applique la NVS de manière stricte, dynamique au service de ses objectifs éducatifs. Il assure un suivi individualisé à ses élèves à qui il fixe des objectifs à l'image de contrats

ponctuels entre la vie scolaire et les élèves. Il se réapproprie la NVS en adéquation avec le sens de sa mission disciplinaire. La NVS lui confère un sentiment de valorisation identitaire qui légitime son recours à des pratiques stratégiques et personnelles. Réappropriation personnelle de la NVS sur le plan disciplinaire, éducatif et civique en adéquation avec le sens de sa mission éducative en tant que CPE.
Il explique la NVS aux élèves, rappelle les règles, stipule les attentes de l'institution à leur égard et tente de donner aux élèves les moyens de comprendre le sens de leur présence à l'école pour qu'ils ajustent au mieux leur comportement. Il est dans une approche socialisatrice de l'éducation par un outil disciplinaire complémentaire à d'autres outils. Il utilise le maximum de recours à sa disposition pour maximiser les chances de réussite et favoriser la responsabilisation des élèves.
Ré-appopriation de la NVS qui répond à ses intérêts managériaux et lui permet de mener à bien sa tâche éducative. Il adhère à la traduction proposée par la CE sans la détourner puisque la réappropriation de la direction a été réalisée en adéquation avec les intérêts de restructuration de la VS, raison pour laquelle elle paraît légitime au CPE.

**-Controverse**
Comment légitimer l'intérêt d'un rôle central dans la NVS qui puisse influer sur les élèves?
Le CPE a une position managériale centrale puisqu'il coordonne et organise les concertations entre les différentes entités (ASSED et PP). Son positionnement une nouvelle dimension managériale par rapport aux enseignants. Position qui le distingue du simple statut de surveillant qui gère des tâches disciplinaires. Le pouvoir de noter valorise cette posture puisqu'il harmonise les notes et vérifie qu'elles soient justifiées. Ce rapport de force en faveur de la VS lui confère une assurance et un positionnement qu'il revendique en adéquation avec un enrichissement du métier de CPE plus diversifié et avec plus de responsabilités. Il assure également le suivi éducatif des élèves et a le sentiment d'avoir une véritable action sur eux. Ce rôle le conforte dans une dimension socio-éducative qu'il revendique en tant que CPE, souvent cantonné à des tâches administratives. Cette position centrale légitime aussi le développement d'une collaboration interne et externe en faveur de la prise en charge éducative des élèves. La NVS lui apporte un statut plus valorisant et représente un outil qui ré-affirme une partie de sa mission plus axée sur l'éducatif et le social qui rompt avec l'image traditionnelle de SurG.
Il a du mal à saisir les stratégies et orientations de l'institution ministérielle face à la succession des réformes et aux changements contraints qu'elles impliquent alors qu'elles ne sont pas formalisées. Il craint aussi une division de la communauté et une précarité des conditions d'exercice du métier compte tenu de la recherche d'économies de la part de l'institution. Face à la menace qui plane sur la pérennité du métier de CPE, la NVS représente une manière de légitimer l'intérêt de ce rôle. Et de prouver son efficacité. Il porte l'idée de NVS.
**-Entre définition**
Le consensus organisationnel trouvé par la CE en faveur du CPE assure un degré de cohésion suffisant car la pertinence, idéologique civique et managériale est partagée entre la CE et la VS. La NVS constitue un outil au service de son pouvoir disciplinaire et éducatif sur les élèves et d'une distinction statutaire vis à vis du rôle des enseignants.
**-Principe de symétrie**
Rôle revalorisé qu'il répercute sur ses pratiques.
**-Porte-parole Intermédiaire**
Le CPE se retrouve porte-parole de la ré-appropriation locale de la disposition au niveau des ASSED. Il diffuse cette conception managériale, éducative et idéologique et semble légitime compte tenu des responsabilités qui lui sont attribuées. C'est le CPE qui rend possible la prise coordonnée de la parole et l'action concrète de l'évaluation entre les différentes entités. Position centrale d'intermédiaire.
**-Investissement de forme**

Le CPE utilise tous les recours utiles à la prise de conscience des élèves sur leur comportement en faveur de leur apprentissage civique. Accompagnement éducatif renforcé par la NVS.

**-Enrôlement et mobilisation**

La CE a totalement réussi à enrôlé le CPE sur sa retraduction de la NVS en faveur d'une approche valorisante des élèves et surtout compte tenu de la position managériale qu'elle lui a attribuée. La NVS représente le moyen pour le CPE d'affirmer et de diversifier la tâche du CPE sur un rôle plus éducatif, social et pédagogique qu'il revendique. Cet enrôlement donne du sens au CPE, revalorise son statut et fédère la VS avec la direction. De cette qualité de l'affectation du rôle de référent découle une implication dynamique et active au service de la réussite de l'élève. Le CPE est un acteur majeur actif qui donne de l'intérêt et du sens à l'application de la NVS dans ce collège.

**-Rallongement et réversibilité**

Le CPE reporte la confiance que lui a attribué la CE sur ses ASSED, responsables et référents de la NVS et solidifie la mobilisation de son équipe autour de la NVS qui donne une consistance à ce projet et un positionnement valorisant et diversifié aux ASSED.

**PP français**

| | Collège Ce | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Français | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Le PP connaît bien les élèves, il est légitime pour être responsable de la NVS<br>avec la nouvelle direction, la NVS prend moins de temps puisque la responsabilité de la NVS est imputée au CPE : se sent déresponsabilisé de sa fonction. Prétend mieux connaître les élèves que le CPE dans leur globalité<br><br>Remet en cause le choix managérial imposé de la direction sur la responsabilité de la NVS qui vise à restructurer la VS alors que la VS lui semble moins compétente. Risques liés à une évaluation faussée<br>Critique l'intention de la direction de se servir de la NVS pour donner plus de poids à la VS.<br><br>Critique la faible concertation et collaboration entre VS et PP pour fixer la note, le manque d'harmonisation des pratiques avec le nouveau fonctionnement<br><br>Adaptations locales qui détournent l'intérêt national de la réforme | Ancien fonctionnement NVS :<br>20 pts pour le PP, responsable de la note fixée en concertation avec les autres personnels<br><br>Collège favorable aux expérimentations et à la création | Critique les choix managériaux de la nouvelle CE<br>Déstabilisation identitaire sur la dé-responsabilisation de la NVS attribuée en VS. Revendique la compétence et la légitimité pour évaluer l'attitude des élèves<br><br>Critique l'absence de moyens institutionnels pour mettre en place la NVS et le manque d'uniformisation de la NVS dans les collèges |
| | Citations organisation | « Cette mesure, c'est du mécanique plaqué sur le réel », mais comme beaucoup de réformes, qui à un moment donné avaient été expérimentées quelque part, par une équipe motivée, qui avait le temps d'y penser et de la mettre en place et qu'on tend à généraliser rapidement parce qu'elle fonctionne dans un environnement T . Alors que les moyens ne sont pas donnés pour la généraliser et qu'on a un défaut d'explication quand même. Quand on généralise cela à l'ensemble des collèges de France, ça n'a plus ce sens-là et ça devient n'importe quoi. »<br><br>« Je n'attribue plus que 6 points maintenant, le CPE 6 points et les ASSED, 6 points, j'ai pas trouvé que c'était une bonne chose, sinon le moyen de me dé-résponsabiliser » « Je trouve que les ASSED comme le CPE, n'ont à faire qu'à des cas particuliers et qu'ils connaissent en fin de compte peu d'élèves »<br><br>« C'était une façon de donner plus de poids clairement au CPE qui manquait d'autorité l'année dernière, c'est un choix et on nous l'a complètement imposé je dirais, mais peu de profs sont d'accord avec ce changement, parce que on a moins de travail, on se contente de ça, mais à côté de ça, on ne trouve pas la note juste ». | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS augmente la MG d'une majorité d'élèves mais disparités des enseignants dans la manière d'évaluer dans des classes qui peut être discriminante<br>NVS récompense et valorise les élèves dans la norme et discrets qu'on félicite peu<br><br>La NVS ne canalise pas les élèves déviants<br>Risque de dévalorisation qui peu conforter les mauvais | Évite de mettre des très mauvaises notes aux élèves parce qu'il y a toujours des aspects positifs | La NVS catégorise les élèves, valorise la majorité mais pas d'impact sur les élèves difficiles<br><br>Peu à l'aise avec l'idée de noter des comportements. Injonction paradoxale entre les prescriptions à considérer et la réalité des situations dans laquelle on ne peut pas tout noter |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | élèves dans cette position<br><br>Critique la manière dont la NVS encourage des stratégies de calcul des élèves<br><br>Sur l'évaluation<br>L'idée de noter des comportements est subjective sur une heure de cours, on ne prête pas attention aux mêmes choses, ne voit pas tout, sentiment d'injustice<br><br>La relativité de la note et la nuance de la NVS avec les autres notes sont peu accessibles aux élèves<br><br>Sur l'institution :<br>Le manque de cadre national implique des inégalités de traitement et d'organisation mais chaque individu fonctionne différemment, c'est inévitable | | La NVS en encourageant des stratégies de calcul qui s'opposent à l'idée qu'il se fait de l'apprentissage de la citoyenneté<br><br>Inquiétude sur la réforme de l'école primaire et sur la polyvalence exigée des enseignants par l'institution.<br>Sentiment de dispersion alors que le primaire doit se focaliser sur les fondamentaux. Moyen de lutte contre l'échec. Revoir les méthodes et les effectifs.<br>Faible intérêt pour les NTIC, focalisation sur les méthodes traditionnelles<br><br>Critique les réformes nationales de l'institution qui visent à favoriser les collèges déjà privilégiés sans tenir compte des spécificités et difficultés des autres collèges |
| | Citations idéologiques | « Je crois que la notation du comportement est impossible parce qu'une classe est vivante, c'est humain, sur une heure de cours, il peut se passer plein de choses, on va pas prêter attention aux mêmes choses (…) A partir de quel moment on considère que c'est trop, que ça nuit...bon, c'est incalculable et c'est des choses qu'on reprend sous forme orale. C'est du ressenti personnel et chacun à un degré de tolérance différent, des exigences propres. »<br><br>« Ca me trouble que les élèves comprennent qu'ils peuvent augmenter leur moyennes pour avoir des points en plus. C'est pas rendre les gens vraiment citoyen, c'est les mettre dans un système contraint sans leur faire comprendre l'intérêt des règles ». | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sa mission :<br>Instruire et éduquer pour intégrer les élèves dans la société<br>Charge administrative du métier lourde qui nécessite une bonne organisation pour ne pas négliger les élèves<br><br>Ne pas tomber dans le social et orienter l'élève vers une personne compétente qui peut l'aider pour ne pas se disperser<br><br>Certains parents, très investis, accordent trop d'importance à la NVS au détriment des autres matières et de l'élève<br><br>Volonté de ne pas avoir d'a priori sur le niveau des élèves. N'a jamais recherché l'image de l'élève modèle donc pas de désillusions | N'utilise pas la NVS dans sa gestion de classe, sanctionne peu. Privilégie le dialogue et le calme.<br>Met en place un cadre rituel strict pour faire comprendre aux élèves qu'ils sont en classe pour travailler<br><br>Remise des bulletins scolaires directement aux parents | L'éducation des élèves s'inscrit dans leur apprentissage civique, Défense des valeurs républicaines. Évite une dispersion des rôles pour se préserver<br><br>Manque de temps pour discuter avec les parents des problèmes en profondeur lors de RDV formels (parents profs) |
| | Citations éducatives | «Je mets en place un rituel dans l'entrée en classe (…) par un cadre strict dans la forme, qui l'est moins dans le fond mais qui annonce un peu la couleur et les limites à ne pas franchir. »<br>« Je suis devenu prof avec un choix qui est de travailler pour l'école de la République avec les valeurs d'égalité, fraternité et liberté, ça c'est clair. Je souhaite les intégrer au système et que ça leur serve à l'échelle de la société, donc instruire et éduquer, je suis complètement dans cette optique-là oui. »<br><br>« Je pense que c'est une erreur de vouloir trop s'investir sur un élève par rapport à un problème, un peu c'est normal, mais si un prof veut durer, il doit aussi savoir se protéger » | | |

**Quels éléments font consensus :**

-Volonté de défendre des valeurs républicaines

**Quels éléments sont critiqués:**
Sur la politique managériale :
-Critique les choix managériaux de la nouvelle CE
-Déstabilisation identitaire sur la dé-responsabilisation de la NVS attribuée en VS. Revendique la compétence et la légitimité pour évaluer l'attitude des élèves
Sur l'institution ministérielle :
-Critique l'absence de moyens institutionnels pour mettre en place la NVS et le manque d'uniformisation de la NVS dans les collèges
-Inquiétude sur la réforme de l'école primaire et sur la polyvalence exigée des enseignants par l'institution.
-Sentiment de dispersion alors que le primaire doit se focaliser sur les fondamentaux. Moyen de lutte contre l'échec. Revoir les méthodes et les effectifs.
-Faible intérêt pour les NTIC, focalisation sur les méthodes traditionnelles
-Critique les réformes nationales de l'institution qui visent à favoriser les collèges déjà privilégiés sans tenir compte des spécificités et difficultés des autres collèges
-Manque de temps pour discuter avec les parents des problèmes en profondeur lors de RDV formels (parents profs)

Sur la NVS :
-La NVS catégorise les élèves, valorise la majorité mais pas d'impact sur les élèves difficiles
-Peu à l'aise avec l'idée de noter des comportements. Injonction paradoxale entre les prescriptions à considérer et la réalité des situations dans laquelle on ne peut pas tout noter
-La NVS en encourageant des stratégies de calcul qui s'opposent à l'idée qu'il se fait de l'apprentissage de la citoyenneté

Sur son rôle :
-L'éducation des élèves s'inscrit dans leur apprentissage civique, Évite une dispersion des rôles pour se préserver

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Le Premier PP de français interrogé ne participe pas véritablement à la stabilité de l'environnement. Il critique les choix managériaux de la nouvelle direction. En effet, suite au changement organisationnel imposé par la nouvelle directrice, il s'est senti dé-responsabilisé vis-à-vis de la NVS au profit de la VS dont il remet en cause la capacité d'évaluer le comportement des élèves au motif que la VS ne traite qu'avec les élèves perturbateurs. Il prétend donc disposer d'un regard plus objectif et d'une meilleure connaissance de ses élèves en classe. Sur le plan identitaire, la décision managériale de la CE le destitue d'une certaine manière d'une compétence propre aux enseignants qu'il revendique. Il ne soutient donc pas la politique managériale de la CE. Il a une vision clivée et traditionnelle des rapports entre VS et enseignants dont il distingue les missions respectivement d'éducation et d'instruction. Le management participatif de la CE n'est pas une conception qu'il défend. D'ailleurs, il critique le fait que ce nouveau référentiel NVS n'ait pas créé davantage de concertation, ni d'harmonisation des pratiques
Le positionnement de cet enseignant sur le sentiment dé-responsabilisation de la NVS se répercute en réalité sur ses pratiques plus individuelles. Il n'y a pas d'inter-compréhension du mode de fonctionnement défendu et imposé par la CE qui confond ses pratiques avec celles de la VS. Il n'y a donc pas de consensus managérial avec cet acteur. Il n'y a pas davantage de compréhension vis à vis de l'intérêt de la NVS puisque elle s'oppose à sa volonté de rester centré autour de l'instruction des élèves.
**-Traduction**

La NVS telle qu'elle est réappropriée par la CE sur le plan des apports en termes de valorisation lui semble intelligible puisque la NVS valorise une majorité d'élèves, notamment ceux discrets qui adoptent un bon comportement. Toutefois, il ne partage pas son engouement pour autant. Il relativise ses effets et considère qu'elle n'a pas d'impact sur les élèves en difficultés et qu'elle a tendance à catégoriser les élèves entre les bons et les moins bons. En outre l'évaluation lui semble comporter un certain nombre de risques, notamment parce que les enseignants ont des perceptions différentes qui encouragent des différences d'interprétation et de pratiques qui peuvent être discriminantes ou injustes envers les élèves.
L'énoncé du BO relatif à une présentation de la NVS comme participant de la régulation des incivilités n'est pas intelligible pour cet acteur, au contraire, elle conforte les élèves dans leur statut de mauvais élèves. Cet acteur prend en charge dans sa classe la dimension éducative et essaie de considérer les problèmes des élèves en les renvoyant vers des personnels compétents pour ne pas se disperser au détriment de l'instruction mais aussi pour optimiser les chances de trouver une solution. Selon lui, cette prise en charge passe par le lien social et humain. Cette pratique s'accorde avec la manière dont il est attaché aux valeurs républicaines, civiques et la manière dont il considère le sens de sa mission : instruire.
Le PP de français a une conception de la NVS dans laquelle il remet en cause ce que la direction promeut à travers l'usage de la NVS comme participant d'une forme de calculabilité des élèves qui selon lui est perverse. Il refuse par ailleurs de mettre de très mauvaises notes pour ne pas desservir les élèves.
En termes de traduction, sa ré-appropriation de la NVS est personnelle, en adéquation avec sa vision de sa mission éducative. Il peut concevoir que la NVS valorise certains élèves mais n'adhère pas à la traduction de la NVS proposée par la CE tant sur le plan managériale, qu'idéologique ou éducatif.

**-Controverse**
Controverse principale de cet acteur : Tension entre une conception traditionnelle de l'institution autour de l'enseignement et une direction qui encourage à une vision managériale, participative et éducative des élèves. Le compromis réside dans une application de la NVS à minima
Il critique l'absence de cadre institutionnel pour la mise en place de la NVS. Cet acteur se montre en réalité réfractaire à l'idée d'évaluer le comportement des élèves. Il ressent un malaise entre les prescriptions liées au respect d'une évaluation objective et l'incapacité, dans une classe vivante de considérer l'ensemble de ces prescriptions (injonction paradoxale). En outre, l'évaluation comporte un risque de stratégie de calcul de la part des élèves qu'il trouve perverse et en opposition avec ses convictions civiques d'apprentissage de la citoyenneté.
En termes de pratiques, cet enseignant admet ne pas partager ses informations avec la vie scolaire et négliger la partie concertation avec la CPE. Ce renferment constitue probablement un moyen pour lui d'exprimer son mécontentement à l'égard d'une représentation diversifiée du métier de l'enseignement entre instruction et éducation qu'il ne partage pas. C'est aussi une manière de revendiquer une identité professionnelle, des compétences propres qu'il ne souhaite pas partager avec un représentant disciplinaire dont il considère que le rôle est différent. Ces propos laissent penser qu'il se sent trahi par ce nouveau mode opératoire qui le relègue à un rang secondaire dans la participation de la NVS. Il applique donc strictement la NVS, *a minima* et sans convictions, et note les élèves plutôt individuellement. Ses pratiques se font en réaction à une politique managériale participative et idéologique de la direction à laquelle il n'adhère pas. La NVS est gérée comme un outil administratif.
Sur le plan institutionnel, cet acteur se montre inquiet quant au projet de réforme global de l'éducation qui a tendance à diversifier les rôles des acteurs au détriment d'un recentrage sur les fondamentaux. La politique actuelle ministérielle favorise les collèges et les élèves privilégiés sans tenir compte de la prégnance des problèmes sociaux dans certains collèges.

**-Entre définition**
Les points de vue défendue : absence de convictions vis à vis de la NVS, critique du fonctionnement organisationnel décidé par la CE et l'obligation d'évaluer une partie de la NVS conduit ce PP à appliquer la réforme *à minima* sans convictions. La pertinence managériale et idéologique de la NVS n'est pas perçue comme pertinente pour lui et ne crée pas de force d'entraînement. La réappropriation locale de la NVS par la direction s'oppose à la vision traditionnelle de cet acteur qui souhaite un recentrage de la mission de l'enseignant sur l'instruction. L'idée de NVS n'est pas portée.
**-Principe de symétrie**
Se sent déconsidéré et destitué de sa compétence d'évaluation au profit d'une équipe VS doit gérer l'éducatif et l'administratif. Sentiment de remise en cause de sa compétence d'enseignant.
**-Investissement de forme**
Volonté de traduire ce désaccord avec les choix de la direction par une application de la NVS individualisée, sans réelle concertation. Réduire *à minima* la NVS à un procédé comptable et administratif
**-Intermédiaire**
Remet en cause la capacité du CPE à évaluer objectivement les élèves

**-Enrôlement et mobilisation**
Le CE n'a pas réussi à enrôler cet acteur sur une vision managériale participative et collaborative de la NVS. Son engagement est réduit puisque il n'accorde pas de légitimité à la répartition des rôles décidé par la direction qui l'ont dé-responsabilisé de la Note au profit d'une entité dont il doute des compétences. Acteur passif et résigné qui participe à l'image d'un figurant dans la NVS. Individualisation de la NVS sans concertation qui illustre une forme de résistance.

**ASSED**

| | Collège Ce | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| ASSED | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Traduction de la NVS par le CPE qui attribue la responsabilité de la note en VS.<br>Plus d'action dans la note, rôle de référent plus pédagogique et éducatif<br><br>Attribution de 3 classes par ASSED<br>Sentiment que le rôle d'ASSED est intéressant dans ce collège<br>Responsabilités et confiance de la hiérarchie pour suivre les élèves et prendre des initiatives, sentiment de revalorisation par le CPE et la direction<br>Sentiment d'être intégré au changement et à la prise de décision<br><br>Tension lié à la manière dont les profs se sentent désinvestis par les responsabilités attribuées aux ASSED. AU sentiment d'être déconsidéré par les enseignants. La nouvelle organisation lui permet d'assumer un rôle central qu'il revendique<br><br>Difficulté de faire accepter aux enseignants un rôle des ASSED en adéquation avec la vision soutenue par la direction | 2 semaines avant les conseils, prise en charge de la NVS : ramassage des carnets, vérification du logiciel des absences des classes référents. Échanges d'informations entre ASSED. Vérification des informations recueillies.<br>Concertation avec le CPE puis liberté de fixer la note en tant qu'ASSED s'il y a eu concertation | Adhère à la politique managériale participative de la CE<br>Se sent revalorisé, soutenu, gratifié, responsable, ce qui favorise son engagement civique et son implication en adéquation avec ses attentes en termes d'ASSED<br><br>Critique la manière dont les enseignants considèrent le rôle et le manque de légitimité des ASSED |
| | Citations organisation | « On a plus d'action nous au sein de la NVS, on a eu un rôle plus pédagogique et éducatif car on a mis en place le rôle de référent, c'est à dire qu'on a un vrai poids dans la vie éducative de l'élève »<br><br>« Le CPE nous délègue des vraies responsabilités. », « On nous demande quand même notre avis pour que le changement soit opérationnel et efficace sur le terrain et adapté à notre profil d'élève » | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | « Les enseignants n'ont pas compris pourquoi ils ne mettaient plus la note. Nous, les surveillants, on leur a piqué leur boulot entre guillemets mais il y a souvent des frictions entre profs, on parle peu avec eux parce que souvent ils pensent qu'on fait ce boulot pour bouffer mais qu'on n'y connaît rien »<br><br>« Dans un autre collège, je serais simplement surveillant, ici c'est la politique, on est responsable de classes et on a une responsabilité vis à vis d'eux. »<br><br>« On veut réformer des choses ici mais ça ne plait pas à tout le monde parce que ça déroge un peu à la règle de d'habitude mais on a la direction un peu de notre côté parce que c'est la vie scolaire qu'il faut réformer. Et certains trucs que les profs géraient, on doit les gérer maintenant » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS est positive sur le comportement, la citoyenneté<br>Mais inefficace sur les cas déviants<br><br>Sur les élèves :<br>Les élèves ont peu de limites, certains sont agressifs et violents, inquiétudes. Problème de respect envers l'adulte et de rapport à l'autorité | | La NVS valorise mais catégorise les élèves<br><br>Difficultés de faire intégrer des valeurs civiques aux élèves rattrapés par leur environnement social, handicap |
| | Citations idéologiques | | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie... ) | Son rôle :<br>Trouve la sanction peu constructive<br>Revendique un statut de médiateur<br>Volonté de sensibiliser les élèves sur la facilité d'avoir une bonne NVS en expliquant aux élèves ce que l'école attend d'eux<br>Volonté d'être disponible pour expliquer leur NVS à ceux qui le demandent<br><br>Métier de surveillant peu valorisant et valorisé mais pas dans ce collège. Apprécie le contact de proximité avec les élèves mais difficile de créer une unité avec les enseignants | Privilégie le dialogue avec les élèves dans et hors du collège<br><br>Libre de convoquer les parents en cas de problème | Revendique sa place et l'intérêt du rôle de surveillant dans les collèges, nécessité de valoriser ce statut autrement que comme un métier alimentaire.<br><br>Prend son rôle de référent à cœur, revalorisation identitaire<br><br>Rôle utile sur la proximité et la relation avec les élèves, utile à une autre vision et approche des élèves |
| | Citations éducatives | « Je pense qu'il faudrait que les ASSED soient mieux valorisés, que vu comme un métier de bouffe parce qu'aux yeux des élèves même si ça paraît minime, on a une relation privilégiée qui soulève des problèmes, on a une vraie action. » | | |

**Quels éléments font consensus :**
Sur la politique managériale :
-Adhère à la politique managériale participative de la CE
-Se sent revalorisé, soutenu, gratifié, responsable, ce qui favorise son engagement civique et son implication en adéquation avec ses attentes en termes d'ASSED
-Revendique sa place et l'intérêt du rôle de surveillant dans les collèges, nécessité de valoriser ce statut autrement que comme un métier alimentaire.
-Prend son rôle de référent à cœur, revalorisation identitaire
-Rôle utile sur la proximité et la relation avec les élèves, différente des autres, utile à une autre vision et approche des élèves

**Quels éléments sont critiqués:**
Sur le personnel :
-Critique la manière dont les enseignants considèrent le rôle et le manque de légitimité des ASSED

**Sur la NVS :**
-La NVS valorise mais catégorise les élèves
-Difficultés de faire intégrer des valeurs civiques aux élèves rattrapés par leur environnement social, handicap

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Le témoignage de l'ASSED confirme le positionnement du CPE car ses propos témoignent d'une certaine satisfaction de cette personne à exercer le poste d'ASSED dans ce collège dont les responsabilités sont plus accrues puisqu'il est référent de classe. En outre, les ASSED de ce collège

sont pleinement intégrés au processus d'évaluation des élèves dans une proportion plus importante que celle des enseignants, il se sent donc valorisé et prend cette tâche très à cœur. Il applique donc la NVS de manière rigoureuse, fait preuve d'un certain investissement, forme de reconnaissance professionnelle et identitaire à l'égard de la confiance qui lui est accordée.
Cet ASSED participe à la stabilité de l'environnement de ce collège en adhérant et soutenant la vision managériale, civique, idéologique et éducative du CE sur la NVS. Il aspire aux mêmes objectifs en termes de valeurs civiques et idéologiques de la NVS. La CE sollicite les initiatives et attribue une responsabilité aux ASSED de ce collège vis à vis de la NVS en totale adéquation avec les ambitions de cet ASSED. Son discours est très reconnaissant des potentialités, responsabilités, libertés, de la confiance octroyées et offertes par la CE sur la NVS. Il se sent soutenu et investi d'une mission et le prend comme une réelle opportunité. Revalorisation statutaire qui fait écho au discours du CPE.
La NVS met en valeur la relation privilégiée de proximité qu'il entretient avec les élèves. Satisfait de la mise en place participative et consensuelle compte tenu des problèmes organisationnels et structuraux de la direction et de la VS, renouvelée cette année-là. L'ASSED revendique cette position centrale dans la NVS.
Son discours fait état d'un sentiment de valorisation vis à vis de son rôle et d'une forme de fierté inhérente au pouvoir d'évaluer le comportement des élèves. Sa définition de la NVS est très précise et la représentation qu'il se fait de mesure est essentiellement positive et complémentaire à son rôle éducatif, disciplinaire et pédagogique dans le collège.
Il a le sentiment d'avoir été intégré dans le changement et de faire partie d'une équipe, ce qui rompt avec l'éviction traditionnelle des ASSED de l'équipe éducative, cantonné au rôle de surveillant. La NVS participe d'une diversité des tâches pédagogiques et éducatives dont il revendique l'intérêt. Il peut agir, prendre des initiatives et prendre part aux décisions et se montre reconnaissant de cette confiance dans son application dynamique et investie.
L'équipe VS, composée du CPE et de ses ASSED est en totale harmonie et soutient la politique de la direction. Les relations sont plus tendues sans dire conflictuelles avec les enseignants qui sont réticents vis-à-vis des responsabilités imputées aux ASSED.

**-Traduction**
En termes de traduction, cet ASSED adhère totalement à la traduction éducative, civique, idéologique et managériale de la direction et du CPE qui lui semble intelligible et légitime.
La NVS permet à cet ASSED de valoriser les élèves en faveur de leur apprentissage civique et citoyen, de mieux les connaître. Elle lui permet aussi d'affirmer son statut, d'enrichir ses relations entre collègues et entre les élèves.
Il relativise toutefois son apport sur les cas difficiles, comme le CPE, et souligne la difficulté que certains élèves éprouvent face au respect civique. Compte tenu du profil d'élèves, certains sont rattrapés par leurs conditions sociales et ont du mal à intégrer ses valeurs. La NVS dans ce cas est inefficace.
Par rapport à la ré-appropriation éducative de la NVS du CPE, l'ASSED revendique de la même manière un statut de médiateur, une position légitime et profitable à une vision plus globale des élèves et au service d'une diversité des tâches de surveillant. Par contre, par rapport au CPE, il utilise la NVS comme un outil de sensibilisation et non comme un outil disciplinaire à des fins stratégiques. Il explique aux élèves comment gagner des points, explique ce que l'institution attend de leurs attitudes et se montre disponible pour expliquer la NVS à la demande des élèves. La NVS n'est donc pas instrumentalisée comme un pur outil disciplinaire mais bien éducatif au service de son intérêt, du bon exercice de sa fonction et du profit des élèves en adéquation avec la proximité qu'il entretient avec eux. Il défend une approche socialisatrice de la NVS auprès des élèves.
Il s'approprie la NVS comme elle lui a été traduite sans la détourner mais en ayant recours à moins de pratiques stratégiques que le CPE. Cette interprétation de la NVS est intelligible et assure la

coordination entre les différentes entités.

**Controverse**
Clivage entre l'attribution de son rôle de référent pour la NVS encouragé par la direction et la manière dont les enseignants perçoivent la légitimité de ce rôle. Comment légitimer ce rôle? Compromis qui se stabilise à travers son engagement et son application dynamique dans la procédure NVS.
Cet ASSEd est soutenu par sa hiérarchie directe (CPE) et la direction, il s'engage et s'implique dans la NVS avec une grande rigueur compte tenu de la manière dont il conçoit les responsabilités qui lui sont accordées. Toutefois, il regrette que ce rôle soit critiqué et ne revêt pas la même légitimité au niveau des PP qui ont du mal à donner du crédit aux ASSED. Pour les enseignants, ce métier est purement alimentaire et la majorité d'entre eux exerce sans convictions et sans réelles compétences. Or, l'ASSED défend l'intérêt de sa mission et de la conception managériale de la direction. Il revendique l'intérêt de cette collaboration au service de la prise en charge des élèves et tente de la faire valoir auprès des enseignants mais certains sont encore déstabilisés par la destitution de leur responsabilité de la NVS attribuée aux surveillants dont le pouvoir d'évaluer suscite des inquiétudes et une remise en question de leur propre vision de leur rôle. Ils ont du mal à partager ou déléguer la compétence d'évaluation, compétence qui fonde leur identité et légitimité professionnelle. Attention, certains enseignants au contraire soutiennent cette intégration des surveillants dans le processus d'évaluation NVS. Son ressenti témoigne de positionnements mitigés des enseignants sur son rôle.
**-Entre définition**
L'idée de NVS est portée par cet ASSED qui adhère à la vision managériale, éducative et idéologique de la NVS et participe d'une revalorisation statutaire de son métier. La NVS suscite un degré de cohérence pertinent pour changer l'organisation vers des pratiques plus participatives entre des entités dont les missions sont habituellement cloisonnées au service d'une plus grande cohésion des équipes et d'un meilleur suivi des élèves.
**-Principe de symétrie**
Statut revalorisé, intégré au processus et au changement d'où une implication dynamique dans la NVS
**-Porte-parole**
Le CPE, en tant que représentant légitime des ASSED a réussi à diffuser sa conception de la NVS en attribuant aux ASSED la même confiance que celle que la direction lui avait accordée. En nommant les ASSED référents, il assure un parfait consensus de ses équipes dans la coordination de l'évaluation.
**-Investissement de forme**
Le logiciel est un outil d'aide et la mise en concertation entre ASSED et PP est vue comme un moyen de faire collaborer des équipes qui sont habituellement cloisonnées au service d'une cohérence d'équipes profitable à la prise en charge éducative des élèves.

**-Enrôlement et mobilisation**
Le CPE a totalement réussi à enrôler cet ASSED sur sa retraduction de la NVS en faveur d'une approche valorisante des élèves et surtout compte tenu de la position managériale qu'elle lui a attribué. La NVS représente le moyen pour cet ASSED d'affirmer et de diversifier sa tâche sur un rôle plus éducatif, social et pédagogique qu'il revendique. Cet enrôlement donne du sens à sa mission, revalorise son statut et fédère la VS avec la direction. De cette qualité de l'affectation du rôle de référent découle une implication dynamique et active au service de la réussite de l'élève. L'ASSED est un acteur majeur actif qui donne de l'intérêt et du sens à l'application de la NVS dans ce collège.

**-Rallongement et réversibilité**

Le CPE reporte la confiance que lui a attribué la CE sur ses ASSED et renforce la mobilisation de son équipe autour de la NVS qui donne une consistance à ce projet et un positionnement valorisant et diversifié aux ASSED.

## PP français

| | Collège Ce | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>La note est divisible et permet de répartir le travail,<br>Création de liens avec les ASSED positive qui permet de donner une vision globale des élèves, atténue la scission entre les deux entités (VS et enseignant) et favorise les échanges<br>Pas de réelle harmonisation des pratiques entre enseignants<br>Réflexion concertée sur la grille de critères dans la direction préalable remaniée sans réelle concertation par la nouvelle direction qui a délégué la prise en charge de la NVS en VS<br><br>Pour elle, c'est le CE qui décide du sens de la note et la NVS change en fonction du CE. Une proposition du CE facilite l'acceptation des équipes et la mise en place qu'un débat peu freiner.<br>Par contre une conception imposée remet en cause le travail préalable.<br><br>Application de la NVS à minima parce que la NVS est peu légitime<br><br>Grille adaptée aux spécificités du collège | Bilan en fin de trimestre avec l'ASSED référent. Logiciel informatique de recensement comme outil d'aide pour évaluer. Fixation de la note concertée, modulée. Concertation informelle entre enseignants. Le CPE vérifie les justifications et harmonise | Critique les choix managériaux imposés de la nouvelle direction en termes d'attribution de la NVS en VS au départ puis relativise compte tenu de son scepticisme sur les effets de la note<br><br>Reconnaît les apports du management participatif de la CE pour la NVS au service de la représentativité du comportement des élèves et d'échanges entre services<br><br>Application passive et résignée qui respecte les décisions de la direction |
| | Citations organisation | « On essaie de nous faire collaborer tous »<br><br>« C'est le CE qui décide quel sens cette note va avoir en fait. Demain si on a un nouveau CE, on changera de NVS »<br>« On voit toujours le mal par deux...mais on accepte au final » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Doute de l'efficacité de la NVS. Les élèves savent que leur comportement ne remet pas en cause leur passage.<br><br>Relativise parce que la NVS permet aux élèves de se situer et qu'elle donne de l'importance aux savoirs être.<br>Fonctionne sur les bons élèves mais ne permet pas une prise de conscience sur les perturbateurs dans l'enceinte du collège<br><br>La note est relative, les élèves ne la nuancent pas, les élèves se contentent du chiffre | | Les élèves peuvent être valorisés mais la NVS n'a pas de portée pour eux, elle ne régule pas les incivilités<br><br>Inquiète sur les réformes de l'institution ministérielle : suppression de postes, sur-effectifs de classe. Enseignement de masse inadapté avec sa conception de la personnalisation de l'enseignement et des besoins des élèves. (nouveau paradigme éducatif)<br><br>Critique la recherche d'économie et d'efficacité de l'institution politique au détriment de moyens humains utiles aux élèves<br>Critique les orientations néo libérales de l'institution |
| | Citations idéologiques | « Pour les élèves consciencieux et qui ont envie de réussir, c'est un miroir quand même et ils sont attachés à leur condition de bon élèves donc ils font attention à être bons partout. »<br><br>« Tous les ans on fait des réformes qui suppriment des postes, on a des classes en sur effectifs et on va faire de l'enseignement de masse et je trouve ça lamentable qu'on nous parle de norme alors qu'aujourd'hui, c'est du cas par cas...Chaque collège à ses particularités et on continue à satisfaire ce que serait une norme alors que les inégalités se creusent »<br><br>« En changeant de gouvernement, on savait aussi où on allait avec des mesures sorties du chapeau avec des objectifs de pognon...ça sert à rien de mettre un pansement sur une plaie ouverte, faut la soigner d'abord. Bon courage avec la langue de bois pour la suite de vos entretiens avec les concepteurs » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur la NVS :<br>La NVS favorise la prise en charge collective des élèves et restaure une forme d'autorité à l'ensemble du collège et pas seulement dans la classe<br><br>Sur son métier :<br>Éduquer est la tâche principale, en tension permanente avec | Utilise la NVS comme un outil d'information et de sensibilisation<br><br>Explique ses règles aux élèves et réprimande à l'oral, peu de sanctions. | NVS encourage la prise en charge collective des problèmes et accrédite l'autorité de l'ensemble des personnels d'éducation<br><br>Conditions d'enseignement de plus en plus difficiles, dispersion des |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | l'instruction. Rappel des règles constant. Usant nerveusement Gestion des situations dans l'urgence parfois au détriment des élèves<br><br>Ce n'est pas le savoir mais la méthode d'enseignement qui importe. Nécessité de se remettre en cause. Le métier d'éducateur prend parfois le dessus, hétérogénéité des élèves difficile à gérer pour faire réussir tous les élèves. Certaines situations sociales dépassent sa mission mais se répercutent dans sa classe | Exclue si la faute est grave<br><br>Informe les parents | enseignants.<br>Gestion difficile de l'hétérogénéité des élèves et de leurs problèmes sociaux<br><br>Sentiment de désengagement de l'Etat sur la prise en charge des problèmes sociaux qui se répercutent à l'école.<br>Conséquences d'une politique inadaptée sur le détournement des objectifs d'instruction |
| | Citations éducatives | « Elle agit pas là où elle devrait agir mais elle a d'autres effets indirects qui moi me conviennent. Cette NVS est prétexte à dialogue entre des gens qui portent un intérêt à l'éducation et je trouve bien que les élèves pensent que l'éducation ce n'est pas que les profs, c'est le collège dans sa globalité »<br><br>« Les élèves ont le sentiment quand ils sortent de la classe que l'autorité est moins contraignante parce qu'on est pas focalisé sur eux comme dans une classe »<br><br>« Je me vois cette année devoir acheter des livres à mes élèves, à faire des demandes que les parents devraient faire. Je le fais parce qu'il y en a qui ne savent même pas où il faut acheter un livre ou qui n'ont pas l'argent... Il y a des trucs qui dépassent ma condition de simple prof mais s'ils n'ont pas le livre, ils ne peuvent pas bosser donc ça se répercute dans ma classe. Il y a des choses qu'on ne peut pas assumer à la place des parents mais qu'on est obligé de faire. » | | |

**Quels éléments font consensus :**
Sur la politique managériale :
**-**Reconnaît les apports du management participatif de la CE pour la NVS au service de la représentativité du comportement des élèves et d'échanges entre services

Sur la NVS :
-NVS encourage la prise en charge collective des problèmes et accrédite l'autorité de l'ensemble des personnels d'éducation

**Quels éléments sont critiqués:**
Sur la politique managériale :
-Critique les choix managériaux imposés de la nouvelle direction en termes d'attribution de la NVS en VS au départ puis relativise compte tenu de son scepticisme sur les effets de la note
-Application passive et résignée qui respecte les décisions de la direction

Sur la NVS :
-Les élèves peuvent être valorisés mais la NVS n'a pas de portée pour eux, elle ne régule pas les incivilités

Sur l'institution :
-Inquiète sur les réformes de l'institution ministérielle : suppression de postes, sur-effectifs de classe. Enseignement de masse inadapté avec sa conception de la personnalisation de l'enseignement et des besoins des élèves. (Nouveau paradigme éducatif)
-Critique la recherche d'économie et d'efficacité de l'institution politique au détriment de moyens humains utiles aux élèves
-Critique les orientations néo libérales de l'institution
-Conditions d'enseignement de plus en plus difficiles, dispersion des enseignants.
-Gestion difficile de l'hétérogénéité des élèves et de leurs problèmes sociaux
-Sentiment de désengagement de l'Etat sur la prise en charge des problèmes sociaux qui se répercutent à l'école.
Conséquences d'une politique inadaptée sur le détournement des objectifs d'instruction
**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Cette enseignante de français participe à la stabilité de l'environnement de ce collège dans la mesure

où elle soutient la politique managériale participative de la CE dans le cadre de la NVS au service de la représentativité des élèves. Elle apprécie la manière dont la CE a su intégrer les ASSED au cœur du processus et trouve cette coopération intéressante qui rompt avec le cloisonnement de ces deux entités. Elle apprécie également la manière dont la CE a su se positionner et guider la nouvelle mise en place de la NVS. Cela étant, elle reconnaît d'abord avoir critiqué la remise en question de l'ancien modèle, puis semble avoir relativisé. En effet, elle adhère à la conception managériale de la NVS telle que la CE la met en place, en revanche, elle se montre très sceptique sur l'intérêt idéologique et éducatif de cette note ce qui se répercute sur ses pratiques. Elle applique la NVS sans convictions plutôt par respect de l'intérêt et de la pertinence du choix de management participatif qui a été décidé. Elle respecte les règles managériales de la procédure et se concerte mais sans convictions idéologiques, inter-compréhension de ce mode de fonctionnement.
Consensus sur le partage équitable des rôles dans la NVS entre VS et PP et reconnaissance de l'effort de re-traduction locale de la CE adaptée au profil d'élève de ce collège.

**-Traduction**
La PP de français fait partie des acteurs qui ont assimilé la NVS comme la prise en compte de l'attitude des élèves dans l'enceinte du collège indépendamment de l'attitude face au travail, la nomination Note de vie scolaire participant de cette confusion. Elle reconnaît la pertinence de la grille de critère édifiée dans ce collège et essaie de trouver une forme d'intérêt (récompense, progression, bilan) à cette note bien que consciente de ses limites et de son efficacité, notamment concernant les niveaux 4eme et 3eme qui savent que la maîtrise des savoirs prime sur le comportement dans l'orientation. Elle utilise la NVS comme un outil d'information et de sensibilisation auprès des élèves et applique strictement le modèle imposé par la direction sans réelles convictions. Elle tente d'extraire les côtés positifs et utiles de la Note au service des élèves.
Ré-appropriation organisationnelle de la NVS favorable à la prise en charge globale des élèves par tous les personnels d'éducation qui lui semble pertinente et intelligible. Réappropriation civique remise en question. Pas grand intérêt de la NVS dépendante du bon vouloir des acteurs.
La NVS comme mesure qui régule les incivilités n'est pas intelligible pour elle. D'ailleurs la NVS n'a pas de portée puisque les élèves ne maîtrisent pas la subtilité de cette évaluation critériée différentes de celle des acquis.
Reconnaît la pertinence de la traduction managériale qui lui permet d'appliquer la NVS à défaut de lui trouver une pertinence idéologique.

**-Controverse**
La principale controverse pour cette enseignante réside dans l'écart entre ce que la mesure prétend résoudre et son impact réel sur le terrain. Ce décalage lui semble difficile à admettre, elle ne confère pas une réelle légitimité éducative à l'idée d'évaluer le comportement par une note, dans laquelle elle s'implique davantage par rapport à l'implication et la traduction proposée par la CE et qui a le mérite d'essayer de lui octroyer plus de portée que sur le BO.
Cette enseignante souligne d'autres controverses plus générales notamment sur le projet de réforme du système éducatif qui privilégie des économies dans le secteur et encourage une massification de l'enseignement. Cette conception s'oppose avec ses convictions personnelles sur la nécessité de personnaliser les conditions d'enseignement pour gérer l'hétérogénéité des élèves au service de leur réussite (nouveau paradigme éducatif). Elle a le sentiment que l'Etat se désengage de ses responsabilités sur la prise en charge de la dimension éducative, aux vues des mesures inadaptées.
La CE, en tentant de mobiliser les équipes autour de la NVS est en adéquation avec la vision de cette enseignante sur la prise en charge communautaire et collective des problèmes des élèves, raison qui la pousse au respect de l'application de la NVS. Toutefois son absence de conviction dépasse la simple idée de note, c'est l'intérêt du dispositif qui est remis en question et l'idée institutionnelle qui préside au projet.

**-Entre définition**
L'idée de NVS n'est pas portée sur le plan idéologique et éducatif. Cette controverse ne suscite pas de degré de pertinence suffisant. La NVS revêt un simple intérêt managérial participatif.
**-Principe de symétrie**
Réduction de la NVS à une procédure administrative et comptable tout en restant attentive à des pratiques qui agissent dans l'intérêt des élèves.
**-Investissement de forme**
Présence d'un logiciel informatique qui centralise les informations et facilite les concertations formelles et informelles entre les entités qui donnent un sens aux pratiques.
**-Intermédiaire**
Le CPE harmonise et vérifie que les notes soient justifiées dans un souci de justice et de représentativité des élèves, vision qu'elle partage

**-Enrôlement et mobilisation**
La CE a enrôlé cette enseignante sur la pertinence, après l'effet d'annonce, d'un changement de NVS vers une procédure mieux répartie entre les entités et plus participative à laquelle elle adhère compte tenu de ses effets positifs sur la représentativité des élèves. Partage les aspirations civiques et managériales de la CE sur la gestion politique de l'établissement. Toutefois, pas d'enrôlement sur l'intérêt idéologique ou éducatif de la NVS. Elle tente de ne pas trop répercuter ce manque de convictions dans ses pratiques en respectant la procédure dans ses grandes lignes. L'enrôlement donne du sens à la prise en charge collective de la dimension éducative des élèves, au service d'une cohérence communautaire et d'une autorité mieux répartie au détriment de ses convictions à l'égard de la mesure.

## PP Français

| | Collège Ce | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Français | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>PP fixe ses 6 points sans nécessité de concertation puisqu'elle seule sait quel comportement adoptent les élèves dans sa classe.<br>Les ASSED notent ensuite leur partie et le CPE fixe la note finale<br>Apprécie de travailler collaboratif avec les ASSED<br><br>Pas d'harmonisation des pratiques entre enseignants sur la perception du comportement mais n'empêche pas une vision objective des élèves. Nécessité d'adapter localement le cadre en adéquation avec la politique du collège<br><br>Les nouvelles générations acceptent mieux le changement | Bilan de fin de trimestre avec l' ASSED référent, concertation, échange d'information (concertation informelle avec les enseignants) mais dans une moindre mesure que sous la direction antérieure.<br>Possibilité de moduler la note jusqu'au dernier moment.<br>Fixe sa note à l'aide des différents outils : concertation informelle, carnet, logiciel | Adhère au management participatif et collaboratif de la CE qui garantit une NVS objective<br><br>Souligne des écarts de pratiques naturels |
| | Citations organisation | «Il y'a des collègues qui sont très rigoureux, très textes officiels, qui ont un barème précis, qui ont un tableau avec des critères et tout ça...moi non pas du tout et ce qui est marrant, c'est qu'il n'y a que très rarement des écarts entre les notes » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Note qui compense les élèves qui ont de mauvais résultats scolaires mais une bonne attitude<br><br>A du mal à comprendre en quoi une note de comportement est choquante. Elle peut être contestable mais elle repose sur une grille de critères qui doit encourager les élèves à gagner des points | | NVS peut être valorisante en termes de savoir être et d'apprentissage à la citoyenneté<br>Pas efficace sur les perturbateurs<br><br>Risques de pratiques discriminatoires de certains collèges qui surévaluent pour favoriser l'orientation de leurs élèves |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | La NVS doit faire comprendre que son rôle à l'école ne se limite pas à l'apprentissage des savoirs mais s'élargit au comportement et à la citoyenneté<br><br>La NVS n'a pas d'intérêt sur les cas déviants. La sanction non plus, il faut trouver des projets alternatifs pour intégrer les élèves dans la vie de l'établissement<br>Les élèves ne nuancent pas la NVS des autres notes et se contentent d'une note moyenne<br><br>Note arbitraire malgré les prescriptions liées à l'interprétation des personnels d'éducation<br>Certains utilisent la NVS à des fins stratégiques d'orientation<br><br>Sur l'évaluation :<br>Régression par rapport à la politique des années 90 qui encourageait au travail en groupe, autrement que par la note.<br>Renforcement de la tendance à l'évaluation ces dernières années.<br>Faible impact de la NVS car elle est ponctuelle | | Sentiment que l'école de demain sert les élèves qui ont compris les enjeux scolaires en évinçant les autres<br><br>Préoccupations économiques aujourd'hui qui relèguent l'éducation à un plan second. Précarité qui s'accroît et favorise l'individualisme contraire à sa défense de valeurs communautaires<br>Inquiète sur l'avenir du métier et des élèves<br><br>Se questionne sur la tendance à la mesure recherchée par l'institution (évaluation) qui va à l'encontre de l'approche formative par compétences et de la personnalisation de l'enseignement |
| | Citations idéologiques | « Des établissements se servent de cette note à des fins, euh on pourrait dire, stratégiques parce qu'ils placent leurs élèves » « C'est pas normal mais c'est vrai que quand un département souffre de discrimination bah c'est dur aussi pour les élèves... »<br><br>« Certains se contentent d'avoir 9, en sachant que ça peut devenir une fierté parce que c'est la meilleure note du bulletin donc faut énormément l'expliquer aux élèves cette norme mais je pense qu'ils oublient et qu'ils y attachent peu d'importance si ils ne sont pas scolaires. »<br><br>« Là, on est dans le consumérisme à mort parce que là, si c'est pas noté, ils ne vont pas travailler, vraiment, la note c'est une menace. »<br><br>« Les gens préfèrent avoir moins d'impôts à payer et ne réalisent pas toujours que c'est ça aussi qui alimente le service public et que notre éducation en a besoin. Les préoccupations deviennent pour certains de l'ordre de la survie et c'est dur après de se projeter.... » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur sa mission :<br>Volonté de nouer des liens avec des familles qui se sentent valorisées à travers cette intégration (lié à son engagement associatif avec les parents)<br><br>Les actions pédagogiques permettent de réguler les violences<br>Distance avec les élèves qui s'installent en termes de génération. Agit en priorité sur le suivi des élèves au détriment de l'administratif<br><br>Revendique le travail collectif et en projet favorable à une cohésion, une cohérence, une forme d'autorité entre les équipes au service des élèves. Rompt avec la spécialisation des tâches et restaure la confiance | Privilégie le dialogue et la concertation au détriment des textes et du RI. Travaille avec les familles avec lesquelles cela peut avoir un impact sur l'élève<br><br>Peut utiliser la NVS comme un moyen de pression sur les élèves qui y sont sensibles ou de sensibilisation | La pédagogie et les relations avec les familles peuvent réguler les violences en adéquation avec le sens de sa mission. Défense de valeurs civiques et communautaires<br><br>Importance de mobiliser les équipes et de collectiviser les pratiques favorables à la réussite des élèves<br><br>Difficulté de gérer l'hyper-individualisme des élèves qui ne sentent pas appartenir à une communauté, absence de solidarité qui s'oppose avec la conception de sa mission<br><br>La massification scolaire s'oppose à la considération de l'hétérogénéité des élèves qui implique un suivi individualisé (nouveau paradigme éducatif)<br><br>Pas d'idéalisation du métier donc pas de désillusion, les réajustements sont intéressants parce qu'il n'y a pas d'élève modèle |
| | Citations éducatives | « Quand les élèves voient que les enseignants travaillent vraiment avec le reste de l'équipe, les ASSED ou le CPE, une autorité plus forte s'impose aussi. Je pense qu'ils ont une vision clivée de nos relations » « C'est valorisant pour tout le monde de voir que le CPE ne fait pas que distribuer des sanctions, qu'il est aussi là pour apprendre des choses aux élèves »<br><br>« Il n'y a plus de démarche solidaire en dehors du copinage ».<br><br>« Je n'attendais rien de ce métier au début, je me suis dit je ne resterai pas 8 ans et puis j'en suis à 35 » | | |

**Quels éléments font consensus :**

Sur la politique managériale :

-Adhère au management participatif et collaboratif de la CE qui garantit une NVS objective

-Souligne des écarts de pratiques pédagogiques naturels

-Pas d'idéalisation du métier donc pas de désillusion, les réajustements sont intéressants parce qu'il n'y a pas d'élève modèle

-La pédagogie et les relations avec les familles peuvent réguler les violences en adéquation avec le

sens de sa mission. Défense de valeurs civiques et communautaires
-Importance de mobiliser les équipes et de collectiviser les pratiques favorables à la réussite des élèves

Sur la NVS :
NVS peut être valorisante en termes de savoir être et d'apprentissage à la citoyenneté

**Quels éléments sont critiqués:**
Sur l'institution :
-Sentiment que l'école de demain sert les élèves qui ont compris les enjeux scolaires en évinçant les autres
-Préoccupations économiques aujourd'hui qui relèguent l'éducation à un plan second. Précarité qui s'accroît et favorise l'individualisme contraire à sa défense de valeurs communautaires
Inquiète sur l'avenir du métier et des élèves
-Se questionne sur la tendance à la mesure recherchée par l'institution (évaluation) à l'encontre de l'approche formative par compétences et de la personnalisation de l'enseignement
-La massification scolaire s'oppose à la considération de l'hétérogénéité des élèves qui implique un suivi individualisé (nouveau paradigme éducatif)

Sur les élèves :
Difficulté de gérer l'hyper-individualisme des élèves qui ne sentent pas appartenir à une communauté, absence de solidarité qui se confronte avec la conception de sa mission

Sur la NVS :
-Pas efficace sur les perturbateurs
-Risques de pratiques discriminatoires de certains collèges qui surévaluent pour favoriser l'orientation de leurs élèves

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Cette enseignante de français participe à la stabilité de l'environnement de ce collège dans la mesure où elle soutient la politique managériale participative de la CE dans le cadre de la NVS au service de la représentativité des élèves. Par management participatif, elle souligne l'intérêt et la pertinence du management participatif au profit d'une vision globale des élèves par l'ensemble de la communauté, en fait que toutes les entités participent. En revanche, sur le plan de la concertation, elle admet évaluer les élèves individuellement puisque elle est la seule à pouvoir juger du comportement de ses élèves en classe selon les 6 pts qu'elle doit considérer. Elle évalue individuellement mais reconnaît la pertinence de mettre à contribution le regard des ASSED et du CPE au service d'une vision juste et représentative en adéquation avec ses valeurs civiques et communautaires. Elle apprécie la manière dont la CE a su intégrer les ASSED au cœur du processus et trouve cette coopération intéressante qui rompt avec le cloisonnement de ces deux entités. Elle apprécie également la manière dont la CE a su se positionner et guider la nouvelle mise en place de la NVS. En effet, elle adhère à la conception managériale de la NVS telle que la CE la met en place, et ne craint pas l'hétérogénéité des pratiques qu'elle trouve inévitable. Elle revendique aussi l'intérêt d'une ré-appropriation locale en accord avec les spécificités du collège.
Consensus sur le partage équitable des rôles dans la NVS et l'effort de re-traduction locale du CE.
Elle adhère également à la proposition de re-interprétation locale de la NVS sur le plan civique en faveur des apprentissages des élèves. Pour cette enseignante, évaluer un comportement ne pose pas, dans son idée, de problème puisqu'elle a connu ce type de dispositif par le passé. En revanche, la NVS telle qu'elle est conçue manque de pertinence mais reste fondée et justifiable par une grille,

limitant sa subjectivité. Elle se montre plutôt favorable à la NVS sur le plan des apprentissages civiques et de la réussite des élèves
Inter-compréhension du mode de fonctionnement managérial et civique de la NVS par la CE, pertinence reconnue et légitimée, notamment sur la revalorisation des ASSED, même si elle collabore peu avec eux.
-Conception éducative et pédagogique de cette enseignante qui se positionne en défenseur du nouveau paradigme éducatif. Elle défend la personnalisation de l'enseignement donné aux élèves en adéquation avec la gestion de leur hétérogénéité contrairement aux orientations politiques actuelles.
-déstabilisation identitaire sur la contradiction entre des élèves individualistes et sa conception de sa mission qu'elle conçoit au service d'une communauté. Pour cette enseignante, son objectif se situe au cœur des pratiques enseignantes, elle joue le jeu de la NVS par reconnaissance de la pertinence des choix managériaux sans accorder un réel intérêt idéologique et éducatif dans le dispositif NVS..

**-Traduction**
Cette enseignante adhère à la conception civique de la NVS telle que la CE la conçoit. Elle trouve l'idée de valorisation intelligible. La NVS permet selon cette enseignante de valoriser les élèves discrets, pas toujours très bons scolairement mais qui adoptent une attitude exemplaire. Avec son expérience de 35 ans d'enseignement, elle n'est pas choquée par le dispositif auquel elle peut trouver un intérêt. La NVS doit représenter un outil qui permet à l'enseignant de faire comprendre aux élèves que l'école ne se limite pas à leur enseigner des savoirs et qu'elle soit aussi les former à l'apprentissage civique et citoyen, à l'apprentissage des savoirs être. Cette ré-appropriation de la NVS confirme ses intérêts et sa vision pédagogique du métier d'enseignant.
Pas d'intelligibilité en revanche sur la capacité de la NVS à réguler les incivilités. Seuls des projets alternatifs et un travail pédagogique peuvent endiguer ce phénomène. C'est plus l'intérêt de l'évaluation qui est remis en cause pour ce cas précis. La régulation des incivilités passe par un travail avec les familles et la pédagogie en adéquation avec le sens de sa mission, un investissement et une implication humaine qu'une note ne peut égaler.
L'intelligibilité la plus forte reste la pertinence du management participatif décidé par la direction qui assure le lien entre des entités hétérogènes. Positionnement semblable à celui de l'autre PP de français qui est convaincue de la pertinence du modèle managérial à défaut de défendre de réelles convictions à l'égard de la mesure.
**-Controverse**
Enseignante très lucide sur l'évolution du métier, pas d'*a priori* sur les élèves.
Sur la NVS, pas de réelle controverse pour cette enseignante, si ce n'est la remise en cause de l'intérêt d'une évaluation par la Note. Toutefois, elle applique la NVS rigoureusement en partie par respect pour la politique managériale qui a été décidée.
Une autre controverse plus générale est soulignée en revanche sur le sens des choix institutionnels et la manière dont elle conçoit sa mission éducative : comment gérer l'hyper-individualisme des élèves en opposition avec sa vision de la communauté. Cette enseignante soulève plusieurs controverses sur le plan institutionnel :
L'évaluation est liée à l'interprétation personnelle des acteurs et certains évaluent à des fins stratégiques d'orientation ce qui accroît les inégalités entre les collèges. Elle a le sentiment que les orientations politiques actuelles favorisent les bons élèves et rejettent ceux qui ne sont pas dans la norme. Pour cette enseignante, qui défend des valeurs communautaires, l'institution, en cherchant à faire des économies accroît la précarité et l'individualisme en opposition au sens de sa mission éducative et à sa vision du rôle de l'institution scolaire.
Elle ne comprend pas l'intention qui préside à la volonté de mesurer, d'évaluer l'institution alors que dans les discours, les orientations se portent sur un apprentissage formatif et personnalisé au service du nouveau paradigme éducatif. Elle considère cette politique comme régressive compte tenu de l'identification des problèmes liés à l'hétérogénéité des élèves

**-Entre définition**
La vision managériale et éducative défendue par la CE dans ce collège suscite un degré de cohésion suffisant pour une implication stricte de cette enseignante à défaut d'une réelle portée idéologique. Réforme qui l'intéresse assez peu sur le fond et dans la forme. Application passive et résignée sans négliger le suivi éducatif des élèves qu'elle a toujours pratiqué et qui a plus de sens pour elle. Pas de force d'entraînement sur la NVS
**-Principe de symétrie**
Application stricte en plus du suivi éducatif qu'elle a toujours considéré dans sa prise en charge des élèves**.**
**-Investissement de forme**
Présence d'un logiciel informatique qui centralise les informations et favorise la concertation formelle et informelle entre les entités et qui donne un sens aux pratiques.

**-Enrôlement et mobilisation**
Le CPE harmonise et vérifie que les notes soient justifiées dans un souci de justice et de représentativité des élèves, vision qu'elle partage
La CE a enrôlé cette enseignante sur la pertinence d'un changement de NVS vers une procédure mieux répartie et participative à laquelle elle adhère compte tenu de ses effets positifs sur la représentativité des élèves. Partage les aspirations civiques et managériales de la CE.
Elle conçoit les apports positifs de la NVS et souligne aussi ses limites. Pas d'engouement particulier à l'égard de cette note. Elle ne répercute pas ce manque de convictions dans ses pratiques en respectant la procédure dans ses grandes lignes. L'enrôlement donne du sens à la prise en charge collective de la dimension éducative des élèves, au service d'une cohérence communautaire au détriment de ses convictions à l'égard de la mesure.

## PP SVT

| | Collège Ce | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PPSVT | Approche organisation (dg des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>A étudié la NVS à l'IUFM, réforme polémique sur la double peine<br>AU sentiment aux vues de l'organisation de ne pas avoir de poids dans la NVS dans ce collège<br>Sentiment que la NVS est individualisée dans ce collège<br><br>Pas d'harmonisation des pratiques, chacun a sa méthode pédagogique, chacun ayant des attentes et des exigences propres relatives à son domaine d'enseignement. Ces différences de perception permettent un regard global<br><br>Son statut de TZR fait qu'elle est mal informée sur cette réforme, considérée comme une remplaçante<br><br>A le sentiment que les enseignants se sont sentis dé-responsabilisés par le nouveau fonctionnement alors qu'ils critiquent cette réforme. | N'a pas encore évalué, nouvelle arrivante.<br>Concertation entre PP et enseignants et passe la main en VS | Peu informée sur la NVS lié à son statut d'arrivante remplaçante<br><br>Objectivité de la Note rendue possible par une politique participative même si les pratiques sont diversifiées<br><br>Manque de cadre et d'explicitation de la NVS par l'institution ministérielle pour qu'elle se mobilise les acteurs de la communauté éducative<br><br>Sentiment que les acteurs appliquent la NVS de manière passive et résignée |
| | Citations organisation | « Les profs se sont sentis déresponsabilisés par le passage d'une note sur 20 à seulement 6 points à fixer et le passage des responsabilités vers la vie scolaire, ils n'ont pas compris. Mais je pense que quand on se plaint au départ d'un projet, on peut difficilement aussi se plaindre qu'on nous le retire en partie parce que personne n'est satisfait de la note et on va pas se battre pour la garder donc au final ils n'ont rien dit mais continuent d'en parler de cette passation de pouvoir...moi personnellement, elle ne m'intéresse pas. » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS pénalise les élèves qui n'attachent pas d'importance à leur scolarité. A du mal à saisir son intérêt. Elle catégorise les élèves<br>La NVS valorise les élèves en difficultés scolaires qui ont une bonne attitude<br><br>Critique le système de récompense que la NVS implique<br>Comment évaluer le poids de chaque attitude? La NVS ne considère pas le progrès, la note est relative, ils ne la nuancent pas<br><br>Sur l'institution :<br>Soulève une injonction paradoxale du gouvernement : Mettre en vigueur une mesure inachevée<br><br>Le sens de la NVS dépend de la manière dont l'enseignant la présente. Les enseignants ne la présentent pas en termes de valeurs mais de critères administratifs à respecter | Une échelle de valeurs aurait peut-être eu plus d'intérêt qu'une note | Remet en cause l'intérêt d'une note pour valoriser le comportement. Effets pervers de l'évaluation<br><br>La NVS à la portée que les acteurs lui donnent. Portée administrative dans ce collège<br><br>Critique la stratégie ministérielle d"inachèvement des réformes à co-construire localement. Risques de détournement du sens des mesures<br><br>Mise en évidence de l'inadéquation des mesures ministérielles avec la réalité du terrain |
| | Citations idéologiques | « De là à donner des points parce qu'un gamin est inscrit à un club, il peut y être parce qu'il y a un copain, je vois pas en quoi l'intention est récompensable »<br><br>« C'est le problème de tout ce qui vient du gouvernement actuel, on nous demande de faire des choses dont on ne voit pas l'intérêt parce qu'on sait automatiquement qu'elles ne sont pas adaptées à la réalité des choses »<br><br>« c'est comme aussi ce bulletin de compétence, l'idée est bonne mais dans la réalité ça va pas pouvoir se passer parce qu'on doit évaluer des compétences par exemple informatiques alors qu'on a pas de moyens informatiques. Enfin vous voyez, c'est en total décalage...on ne peut pas valider 100% des compétences et normalement si on ne les valide pas toutes, on redouble...c'est des exemples types de mesures bâclées réfléchies en amont, non abouties et nous on doit se débrouiller avec ça et essayer d'être réglo vis à vis de la loi alors que eux ne le sont pas...à quoi elle sert au fond...ça ne me gêne pas qu'elle soit là mais c'est censé être un moyen de pression au service de qui, de quoi? Ça aide certains peut être mais pas ceux qui en ont en priorité besoin. » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur le métier :<br>Éprouve des difficultés pour travailler avec les familles qui ne s'impliquent pas dans la scolarité des enfants<br><br>Comptabilise la participation orale des élèves dans sa discipline d'enseignement qu'elle utilise comme moyen de régulation plus que la NVS<br><br>L'éducation se fait au détriment de l'instruction. Rappel des règles de politesse, apprentissage des règles familiales, le tutoiement. Décalage culturel et de langage difficile à gérer<br>Difficulté à intéresser les élèves par la contrainte alors que dans | N'utilise pas la NVS dans son cours. Dialogue ou exclusion | Souligne des conditions d'enseignement très difficiles. L'éducation se fait au détriment de l'instruction. Peu de solutions. Gestion hétérogène des élèves difficile, éducation familiale et non scolaire<br><br>Génération d'élève difficile à canaliser<br>Valeurs consuméristes de la société qui se répercutent dans la manière de considérer l'école avec faible intérêt. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | la société ils consomment par choix.<br><br>Renvoie les élèves qui ont des problèmes vers des personnels compétents, reste distante<br>Gère l'administratif mais pas au détriment de ses élèves<br>A le sentiment de faire la police et que les élèves n'éprouvent pas de plaisir à l'école. Imprévu constant, manque de stabilité | | Vision de l'école de demain sans enseignants avec les NTIC par l'auto formation<br><br>Suppressions de postes, sur-effectifs, diplôme des enseignants hyper spécialisés en collège. Orientations néo-libérales qui vont à l'encontre des problèmes de formation sur la prise en charge éducative des élèves et de la réalité |
| | Citations éducatives | « J'ai eu un cas d'élève cette année qui m'a tutoyé...alors je me suis rendue compte en parlant avec ses parents qu'en fait il était en France depuis peu et que dans son pays en Afrique, ils n'utilisent pas le vouvoiement, pour lui c'était un vrai apprentissage de me vouvoyer...ce qui pour les autres est un acquis »<br><br>« C'est quand même une génération de zappeur aussi, c'est dur d'avoir leur attention longtemps »<br><br>« C'est bien d'avoir des savoirs en plus mais est ce qu'on ne devrait pas plutôt orienter la formation aux problèmes de terrain » | | |

**Quels éléments font consensus :**
Sur la politique managériale :
-Objectivité de la Note rendue possible par une politique participative même si les pratiques sont diversifiées

**Quels éléments sont critiqués:**
Sur la politique managériale :
-Peu informée sur la NVS lié à son statut d'arrivante remplaçante
-Manque de cadre et d'explicitation de la NVS par l'institution ministérielle pour qu'elle se mobilise les acteurs de la communauté éducative
-Sentiment que les acteurs appliquent la NVS de manière passive et résignée
-La NVS à la portée que les acteurs lui donnent. Portée administrative dans ce collège

-Souligne des conditions d'enseignement très difficiles. L'éducation se fait au détriment de l'instruction. Peu de solutions. Gestion hétérogène des élèves difficile, éducation familiale et non scolaire

Sur la NVS :
-Remet en cause l'intérêt d'une note pour valoriser le comportement. Effets pervers de l'évaluation

Sur l'institution ministérielle :
-Critique la stratégie ministérielle d'inachèvement des réformes à co-construire localement. Risques de détournement du sens des mesures
-Mise en évidence de l'inadéquation des mesures ministérielles avec la réalité du terrain
-Génération d'élève difficile à canaliser
-Valeurs consuméristes de la société qui se répercutent dans la manière de considérer l'école avec faible intérêt. Valeurs en opposition aux valeurs républicaines
-Vision de l'école de demain sans enseignants avec les NTIC par l'auto formation
-Suppressions de postes, sur-effectifs, diplôme des enseignants hyper spécialisés en collège. -Orientations néo-libérales qui vont à l'encontre des problèmes de formation sur la prise en charge éducative des élèves et de la réalité

**Étapes**
**Analyse du contexte, réseau**
Vient d'arriver en poste de remplacement, ne connaît pas très bien le fonctionnement dans ce collège. Pas de réelle inter-compréhension du mode de fonctionnement de la direction lié à son statut de remplaçante. N'a pas encore évalué. AU sentiment de ne pas avoir de poids en tant que prof dans l'évaluation de la NVS dont la responsabilité est octroyée en VS. AU sentiment que les équipes enseignantes l'utilisent comme une procédure administrative dédouanée de valeurs éducatives. N'a pas le sentiment d'une réelle démarche participative autour de la NVS. Les enseignants semblent toujours affectés par le changement d'organisation et l'attribution de la responsabilité de la Note en VS. Sentiment d'une application passive et résignée des équipes et d'un faible intérêt accordé à la NVS
Elle évoque son sentiment général sans se positionner réellement sur la conception managériale et civique défendue par la CE. Pas assez de recul pour adhérer à la politique de l'établissement.
Sentiment qu'elle n'est pas intégrée dans l'organisation du collège en lien avec son statut.

**-Traduction**
La PP de SVT annonce dès le début de l'entretien sa difficulté à saisir le concept d'évaluation du comportement dans le sens où elle limite sa représentation à une simple note, qu'elle va mettre en application pour la première fois à la fin du trimestre. Elle est relativement indifférente et sceptique face à l'efficacité de cette NVS qui la questionne peu. Elle a du mal à saisir son intérêt en partie parce que la NVS catégorise les élèves. Elle adhère à la possibilité pour la NVS de valoriser les élèves discrets sans pour autant accorder d'intelligibilité et de légitimité à l'idée d'évaluer un comportement par la note.
Elle défend l'idée que ce sont les acteurs qui donnent un sens à la disposition et que dans ce collège elle revêt un caractère administratif et une faible portée de son point de vue.
A entendu parler de la NVS en IUFM sur le plan critique.

**-Controverse**
**L'idée d'évaluer le comportement est-il pertinent?**
Pour cette arrivante, c'est l'incompréhension de la pertinence et de la légitimité de la mesure qui pose problème au niveau institutionnel. Elle est relativement indifférente à cette Note qu'elle relègue à un plan second étant donné qu'elle n'y participe pas encore. En outre, elle est davantage préoccupée par la réalité de ses conditions d'enseignement qu'elle qualifie de très difficiles et perturbantes. Réajustements sur des bases éducatives familiales et non scolaires comme l'apprentissage à la citoyenneté qui se confronte avec la manière dont elle concevait le métier en intégrant l'éducation nationale. Désillusion face à ce public d'élèves.
L'institution ne considère pas la teneur de ces problèmes et institue des mesures qui ne régulent pas cette situation, comme la NVS, inadaptée. Elle met en vigueur des mesures inachevées, peu légitimée, qui sont détournées sur le terrain.
La génération actuelle des élèves de collège fonctionne en référence à des valeurs consuméristes dont les pratiques se répercutent sur l'attention en classe puisqu'ils sont difficiles à canaliser. La transmission des acquis est perpétuellement remise en cause au profit de réajustements éducatifs familiaux. Ces préoccupations rendent la NVS peu pertinente face à la réalité de la situation.
**-Entre définition**
Controverses qui soulignent un décalage entre la réalité des situations et la manière dont l'institution ministérielle prétend résoudre ces problèmes par des mesures inadaptées. Controverses qui ne suscitent pas de degré de cohésion suffisant envers la NVS, reléguée à un plan secondaire. Pas de pertinence idéologique ou éducative reconnue pour cette enseignante.
**-Principe de symétrie**

Pas encore d'application ce jour mais risques d'une application à minima sans convictions compte tenu notamment de la manière dont elle se sent dépassée par les problèmes civiques des élèves face à laquelle une note semble dérisoire. A le sentiment de ne faire que de l'éducatif dans ce collège ce qui la perturbe du point de vue de son identité professionnelle.

**-Enrôlement et mobilisation**
Pas d'enrôlement à ce jour sur une conception idéologique ou éducative de la NVS

## Collège CE

| Acteurs | Chef d'étab. | CPE | ASSED |
|---|---|---|---|
| Traduction | Leader / Re-traduction de la NVS de son point de vue aux équipes. Délégation de la prise en charge de la NVS au CPE<br><br>Remise en question du choix organisationnel de la direction antérieure sur la NVS qui attribuait la NVS au PP<br>Volonté de la CE de faire participer et collaborer les différents services autour de la NVS pour une évaluation juste et représentative et pour restructurer la VS.<br>Ré-appropriation civique et managériale de la NVS légitimée auprès des équipes<br><br>Rôle du CE dans la NVS :<br>Décision d'une proposition du point de vue de la direction sans concertation sur le mode de répartition des rôles de la NVS et les modalités d'application<br>mais volonté de susciter le débat pour les modalités d'évaluation<br><br>Relaye la NVS aux parents, explicite et légitime sa proposition aux équipes, veille à la mise en place de la NVS. Délègue la prise en charge au CPE<br>Mise en place satisfaisante pour elle, NVS évocatrice<br><br>Équipes d'enseignants réfractaires au départ sur la dé-responsabilisation de la NVS des PP vers le CPE puis compromis accepté | Responsable de la NVS, Position centrale intermédiaire entre direction, VS et enseignants<br><br>Enrôlé par la ré-appropriation de la NVS proposée par la direction<br><br>Même ré-appropriation managériale et civique que la CE :<br>-NVS harmonise les pratiques<br>-encourage la coopération entre des services différents<br>-Ré-affirme la gestion de la dimension éducative<br>-Restructure la VS<br>-valorise la VS et le CPE<br>-Favorise la représentativité des élèves<br>-Adaptée au public d'élève<br><br>Rôle :<br>Médiateur qui harmonise les notes entre ASSED et PP et fixe la note finale et le commentaire<br>Responsable de la NVS<br>Revendique sa position | Attribution de la responsabilité majeure de la NVS aux ASSED<br>Référent de classe qui doit évaluer les élèves et se concerter avec le PP pour fixer la note<br><br>Enrôlé par la ré-appropriation de la NVS proposée par la direction et relayée par le CPE<br><br>Même ré-appropriation managériale et civique que la CE :<br>-NVS harmonise les pratiques<br>-encourage la coopération entre des services différents<br>-Ré-affirme la gestion de la dimension éducative<br>-Restructure la VS<br>-valorise le statut d'ASSED<br>-Favorise la représentativité des élèves<br>-Adaptée au public d'élève<br><br>Rôle :<br>Évaluateur, pouvoir de noter une part majoritaire de la NVS<br>Sentiment de confiance, de soutien et de valorisation de la hiérarchie qui conduit à son investissement. Participe au changement<br><br>Revendique sa position |
| Système d représentation | Organisation :<br>Management participatif et collectif imposé au service d'une conception éducative et civique de la NVS en faveur des élèves<br><br>Idéologique :<br>La NVS valorise, situe l'élève, mesure les progrès. Outil disciplinaire sur l'apprentissage des règles et des valeurs<br><br>Éducatif :<br>NVS aide au suivi des élèves, favorise la prise en charge collective des problèmes.<br>Accrédite la position de la VS dans ce collège<br>Pédagogue | Organisation :<br>Très réceptif à la politique participative du CE et reconnaissant des responsabilités et initiatives qui lui sont imputées<br><br>Idéologique :<br>NVS valorise les élèves discrets qui ont une attitude exemplaire, mesure la progression. Favorise l'apprentissage civique. Pas d'effets sur les cas difficiles<br>Améliore sa connaissance des élèves grâce à l'évaluation<br>Recours à des stratégies de négociation avec les élèves<br><br>Éducatif :<br>NVS outil disciplinaire<br>Assure le suivi éducatif des élèves et l'explicitation des attentes du collège<br>Rôle de CPE diversifié : disciplinaire, social et éducatif | Organisation :<br>Très réceptif à la politique participative du CE et de la politique managériale du CPE. Reconnaissant des responsabilités et initiatives qui lui sont imputées.<br>Moins de crédit sur la conception de ce rôle chez les enseignants<br><br>Idéologique :<br>Valorise mais ne régule pas les incivilités<br><br>Éducatif :<br>NVS est un outil de sensibilisation<br>suivi éducatif<br>Statut de proximité privilégié avec les élèves |
| Vision de l démarche NVS et d | Consensus sur :<br>-La ré-interprétation et la ré-appropriation managériale civique de la NVS dans un souci de justice envers les élèves | Consensus avec la politique managériale et éducative de la NVS proposée par la direction, culture commune et ambitions partagées en adéquation avec le profil | Consensus avec la politique managériale et éducative de la NVS proposée par la direction, culture commune et ambitions partagées en adéquation avec le profil |

| | | | |
|---|---|---|---|
| l'organisation<br><br>(harmonie o tension) | -La conception managériale participative et communautaire de la NVS au service de la restructuration de la VS (efficacité) et d'une meilleure représentativité des élèves et prise en charge collective des élèves<br><br>Consensus sur la ré-appropriation locale de la NVS comme outil d'aide au suivi des élèves, outil de valorisation de ceux qui ont une attitude exemplaire<br><br>Critiques les pratiques hétérogènes et les inégalités entre les collèges<br><br>Critique la difficulté de faire évoluer les pratiques enseignantes pour collectiviser le travail | d'élèves du collège<br><br>-Management revalorisant pour le CPE et pour les élèves. NVS ré-appropriée en adéquation avec le sens de sa mission. éducative disciplinaire et pédagogique<br><br>Management qui ré-attribue à chacun la dimension éducative et qui encourage à une prise en charge collective des équipes sur ce rôle | d'élèves du collège. Fort soutien hiérarchique<br><br>Management revalorisant pour les ASSED et pour les élèves. NVS ré-appropriée en adéquation avec le sens de sa mission éducative disciplinaire et pédagogique<br><br>Management qui ré-attribue à chacun la dimension éducative et qui encourage à une prise en charge collective des équipes sur ce rôle<br><br>Regrette que les enseignants accordent peu de crédit au ASSED et se sentent dévalorisés par l'attribution de la NVS en VS |
| Vision d l'institution ministérielle<br><br>(harmonie o tension) | Favorable au changement des pratiques enseignantes plus adapté à la réalité et à l'autonomisation des collèges<br><br>Revendique la personnalisation de l'enseignement (nouveau paradigme éducatif) en contradiction avec la massification actuelle<br><br>Critique la stratégie ministérielle d'imposition de la NVS<br>Critique l'absence de prise de mesure sur la réalité des problèmes en collège | Favorable à l'expérimentation<br><br>Défend l'existence du métier de CPE<br><br>Questionne les intentions ministérielles sur l'autonomie laissée aux établissements : les réformes ne sont pas achevées, manque de cadre, changement contraint et non concerté<br><br>Critique les économies recherchées par l'institution au détriment de la stabilité des équipes. La précarité s'accroît | Revendique la légitimité de son statut dans sa relation avec les élèves<br><br>Gestion difficile de certains cas d'élèves, rattrapés par leurs conditions sociales |
| Figures relatives aux pratiques | Réappropriation de la NVS de son point de vue, légitimation d'un nouveau mode managérial autour de la NVS. Délégation de la NVS au CPE | Application dynamique<br>Très impliqué | Application dynamique<br>Très impliqué |

| Acteurs | PP Français | PP Français | PP Français | PP SVT |
|---|---|---|---|---|
| Traductio n | Acteur qui n'adhère pas à la politique managériale participative de la CE. Refuse l'attribution de la responsabilité de la NVS en VS. Se sent plus légitime que la VS et dé-responsabilisé<br><br>Ré-appropriation de la NVS :<br>Valorise les élèves discrets qui adoptent la bonne attitude | Acteur qui adhère à la politique managériale participative de la CE :<br>-favorise les échanges, le travail collaboratif<br>-Mobilisation autour de la prise en charge collective des problèmes des élèves, vision globale<br><br>Ré-appropriation de la NVS :<br>Valorise les savoirs être | Acteur qui adhère à la politique managériale participative de la CE :<br>-Échanges limités car les PP fixent une petite partie<br>-Favorable aux échanges avec la VS<br>-vision globale des élèves<br><br>Ré-appropriation de la NVS :<br>Valorise les élèves discrets qui adoptent la bonne attitude<br>Savoirs être | Acteur remplaçant. Peu informée sur la procédure NVS.<br><br>Pas d'harmonisation des pratiques mais participation collective qui privilégie une évaluation représentative<br><br>Sentiment d'une application passive et résignée de la procédure par les enseignants<br><br>Ré-appropriation de la NVS administrative dans ce collège mais pas de portée idéologique selon elle |
| Système de représent ation | Organisation :<br>Ne partage pas le mode de fonctionnement de la NVS de la CE<br>Pas d'harmonisation des pratiques<br><br>Idéologique :<br>NVS augmente les moyennes et valorise les élèves discrets<br>Catégorise les élèves<br>Évaluation qui encourage des stratégies de calcul<br><br>Éducatif :<br>Instruire et éduquer, orienter les élèves vers | Organisation :<br>Favorable au management participatif et civique<br><br>Idéologique :<br>NVS peu efficace sur les élèves difficiles mais favorise l'apprentissage des valeurs civiques (savoir être)<br><br>Éducatif :<br>NVS renforce l'autorité collective, valeurs communautaires<br>L'éducation est en tension avec l'instruction,<br>Importance des méthodes d'enseignement | Organisation :<br>Favorable au management participatif et civique<br><br>Idéologique :<br>Manque d'uniformisation pour évaluer la NVS entre collèges<br>Favorise la prise en compte des savoirs être<br>N'agit pas sur les cas difficiles<br>Limites de l'évaluation chiffrée<br><br>Éducatif :<br>Liens avec la famille, pédagogie pour réguler les violences<br>Approche collective favorable au suivi des élèves | Organisation :<br>Manque d'explication, faible implication dans le collège lié au statut de TZR<br><br>Idéologique :<br>NVS catégorise, peu d'intérêt<br>Évaluation relative, qui encourage les stratégies de calcul<br><br>Éducatif :<br>Gestion de l'hétérogénéité et des problèmes des élèves difficiles. Instruire et éduquer en tension. Difficile d'instruire dans ce collège face à ce public d'élèves |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | des personnes compétentes pour gérer leurs problèmes | | | |
| Vision d la démarch NVS et d l'organis tion (harmoni e o tension) | Critique la politique managériale de la CE dont l'attribution des responsabilités de la NVS en VS n'est pas légitime<br>NVS prescriptive et peu pertinente<br>Effets pervers de l'évaluation en opposition avec l'apprentissage civique et sa défense des valeurs républicaines | Consensus avec la ré-appropriation managériale participative de la NVS qui favorise la prise en charge collective de la NVS autour des élèves (force communautaire)<br>Même si au départ elle a été déstabilisée par le changement d'organisation de la NVS<br><br>Faible portée de la NVS | Consensus avec la ré-appropriation managériale participative de la NVS qui favorise la prise en charge collective de la NVS autour des élèves (force communautaire)<br>NVS favorise l'apprentissage de la citoyenneté mais pas d'intérêt sur les cas difficiles<br><br>Lucide, pas d'idéalisation du métier<br><br>La pédagogie et les liens sociaux peuvent réguler les violences : valeurs civiques et communautaires<br><br>Manque d'uniformisation des collèges, risques de discrimination | Consensus avec la ré-appropriation managériale participative de la NVS qui favorise la prise en charge collective de la NVS autour des élèves<br>mais peu d'informations sur la NVS lié à son statut de remplaçante<br><br>Sentiment d'une application passive et résignée dans ce collège.<br>NVS comme un outil administratif<br>Pas d'intérêt d'évaluer le comportement |
| Vision d l'instituti on ministéri elle (harmoni e o tension) | Critique l'absence de temps et de moyens institutionnels pour la mise en place de la NVS<br><br>Inquiétudes sur les projets de réformes de l'éducation nationale au service des bons élèves et qui diversifient le rôle des enseignants qui se dispersent au détriment de l'instruction | Inquiétudes sur les projets de réformes de l'éducation nationale néo libérales, à la recherche d'économies et qui se désengage sur la prise en charge des problèmes sociaux<br><br>Enseignement de masse à l'encontre de la personnalisation de l'éducation pour mieux gérer l'hétérogénéité des élèves (nouveau paradigme éducatif)<br>alors que les conditions d'enseignement sont difficiles | Inquiétudes sur les projets de réformes de l'éducation nationale au service des bons élèves<br><br>Orientations économiques des mesures ministérielles qui encouragent l'individualisme à l'encontre de ses valeurs communautaires, républicaines et solidaires<br><br>Se questionne sur la tendance à la mesure recherchée par l'institution à l'encontre d'une politique axée sur la personnalisation du parcours de l'élève et une évaluation formative des apprentissages par compétences (nouveau paradigme éducatif)<br><br>Massification scolaire en contradiction avec la nécessité de considérer l'hétérogénéité des élèves | Critique l'absence temps et de moyens institutionnels pour la mise en place de la NVS. Réformes inachevées à a co-construire qui risquent d'être détournées<br><br>Conditions d'enseignement difficiles, élèves dispersés, peu intéressés par l'école<br>Valeurs consuméristes confrontées aux valeurs républicaines<br><br>Inadéquation des mesures politiques néo libérales qui visent des économies pour gérer les problèmes d'éducation |
| Figures relative s aux pratiqu es | Application a minima individuelle, sans convictions | Application à minima, sans convictions mais dans le respect des conditions managériales décidées | Application stricte individuelle sans convictions mais dans le respect des conditions managériales décidées | Pas d'application à ce jour, statut d'arrivante |

**Stabilité de l'environnement, contexte du collège Ce**

Conditions de mise en place de la NVS par la CE :

-Mise en place d'un fonctionnement de la NVS en 2006 sous l'ancienne direction à la charge du PP

-Changement de chef d'établissement en 2007 : nouvelle arrivante l'année suivante de la mise en vigueur du dispositif

-remise en question du modèle NVS antérieure (de 2006) conçu par les enseignants (PP responsable)

-Proposition imposée de la nouvelle chef d'établissement de transfert de la responsabilité de la NVS octroyée au CPE et à la VS et non aux PP

-NVS imposée par le chef d'établissement de son point de vue sans concertation pour deux raisons qu'elle a légitimé et explicité aux équipes :

Souci de représentativité et d'une volonté de prise en charge globale de la NVS par les différentes entités VS et enseignants / défense d'un management participatif efficace et de valeurs civiques

Restructurer une VS en désuétude (problème structurel)

-délégation de l'explicitation de cette conception au CPE pour gérer la mise en place de la note en VS

-Dans ce collège, d'un point de vue contextuel, il y a instabilité des agencements initiaux : déstabilisation du mode de fonctionnement antérieur de la NVS avec l'arrivée de la nouvelle

directrice qui a tendance à créer une scission entre la VS et les enseignants dont les rôles sont redéfinis
Dans ce collège, on assiste à une vision clivée des rapports entre la direction et la VS d'un côté et les enseignants de l'autre qui s'amenuise avec le temps mais qui est toujours inscrite dans les discours. La destitution de la NVS que les enseignants avaient en charge au profit de la VS a déstabilisé les relations qui se recréent avec le recul et compte tenu du fait que la CE a légitimé ce changement dans un souci éthique, civique et éducatif propice à une vision juste des élèves, pour renforcer le management participatif entre les équipes et l'organisation de la VS.
Une fois l'effet d'annonce passé, la majorité des acteurs reconsidèrent en effet la légitimité de ce changement managérial du point de vue de la CE au profit des élèves (valeurs civique) et au service d'une vision managériale participative qui favorise la prise en charge collective de la dimension éducative des élèves, conception à laquelle ils adhèrent unanimement, sauf cas exceptionnel (PP français). D'autres part, les enseignants critiquent cette vision managériale alors qu'ils ne défendent pas un réel intérêt à la NVS, petit à petit ce sentiment de dé-responsabilisation et de déstabilisation identitaire est relativisé au profit d'une considération amoindrie de la NVS.
La CE agit dans l'unique but de servir l'intérêt civique de ses élèves et non pour satisfaire les convictions de ses équipes d'où l'imposition de sa propre conception de la NVS.
-conception managériale de la direction qui a pu être critiquée mais qui est appréciée puisque la CE représente l'acteur légitime qui prend ses responsabilités sur la disposition NVS. Légitimation du changement de procédure qui participe de la refonte d'une vie scolaire en désuétude avec une responsabilité attribuée aux nouveaux effectifs qui la composent. La NVS est donc envisagée du point de vue de la direction comme un outil d'aide à la restructuration qui a été expliqué, mal reçue puis acceptée par des PP qui relativisent l'apport de cette note sur leur travail après 2 années. La CE a assuré la mise en place de ce fonctionnement et a délégué sa prise en charge au CPE. Elle a assumé la responsabilité de son rôle d'accompagnateur et a intégré les acteurs dans ce changement. Certes elle a imposé une NVS de son point de vue mais a sollicité le débat et une concertation pour réfléchir à la mise en forme de la mesure. En outre, cette imposition a vocation à donner plus de sens à la NVS en faveur des élèves ce qu'aucun acteur ne remet en cause.

-Ce collège révèle une forme d'hétérogénéité tant sur le plan de la représentation de la NVS que sur le plan des pratiques. La VS et le CPE sont impliqués de manière dynamique et adhèrent à la conception de la NVS de la direction tant sur le plan managériale, idéologique, éducatif que pédagogique.
-Les PP considèrent et soutiennent l'intérêt de cette conception managériale sans adhérer sur le plan idéologique et éducatif à la NVS en elle-même. Toutefois, les positionnements sont différents entre les PP. Mais il n'y a pas de mobilisation unanime autour d'une conception idéologique et éducative de la NVS. Notons que la conception de la NVS défendue par la direction fait partie des rares représentations qui défendent un intérêt au dispositif.
Il y a davantage inter-compréhension du mode de fonctionnement civique et organisationnel (participation des 2 entités) légitimé par la direction. Parmi les acteurs interrogés, un seul d'entre eux (Première interview du PP de français) critique la répartition des rôles décidée par la direction, opposée à sa vision de l'instruction. Cet acteur revendique la compétence d'évaluation et remet en cause l'attribution de la NVS en VS et leur capacité à évaluer les élèves.

Un autre contraste est à souligner :
-la VS se sent gratifiée, revalorisée par les responsabilités imputées par la CE. En conséquence, les membres de la VS répercutent cette confiance et cette diversification des rôles sur des pratiques dynamiques et engagées.
Conception, statut du CPE et des ASSED: revalorisation statutaire / NVS réappropriée comme un outil d'aide à la discipline (autorité / pression, stratégie), comme un outil de sensibilisation et de

suivi éducatif/ réappropriation de la NVS en adéquation avec le sens de leur mission disciplinaire et au service de l'enrichissement des rôles de la VS (éducatif, social et pédagogique). La CE a retraduit cette NVS au service de la restructuration de leur service et répond à leurs intérêts. Il existe un fort consensus entre la direction et la VS. En outre, la conception managériale du CE est en adéquation avec les ambitions managériales et statutaires du CPE et de cet ASSED. Le CPE arrivant est jeune, motivé et dynamique, il se sent valorisé, se définit comme un manager. La NVS s'impose comme un outil au service de la mise en valeur d'une nouvelle compétence relative à l'évaluation en VS qui participe au sentiment de revalorisation et de pouvoir. (CPE comme dans le Collège V, à qui on a délégué la tâche de vérification. Harmonise et vérifie que les notes soient justifiées et non arbitraires)
Son rapport avec l'élève est dominé par la recherche d'une normalisation, d'une forme de régulation des comportements face au respect des règles. Il utilise la NVS à des fins stratégiques pour asseoir son autorité (rachat de points). Le CPE est un médiateur, il harmonise les notes entre ASSED et PP, vérifie que les PP justifient leur note ce qui redéfinit considérablement les frontières du métier de CPE et restaure une confiance. L'ASSED quant à lui, utilise la NVS comme un outil de sensibilisation et profite de l'aubaine que représente la NVS pour mener à bien sa mission lors des concertations avec les PP.

-A l'inverse, les enseignants se sentent dévalorisés par la reconfiguration des rôles, déstabilisés tant sur le plan identitaire que sur le plan des compétences. Ils remettent en cause la légitimité de la participation des ASSED sur la NVS en tant qu'évaluateur et qu'intermédiaire. Même si les PP révisent leur jugement et considèrent l'apport du regard de la VS sur la NVS, cette conception managériale a mis du temps à être acceptée.
Ce qui est une opportunité pour la VS n'est pas vécu comme tel par les PP même si personne ne défend un intérêt idéologique à la NVS chez les enseignants.

-En terme d'environnement, la CE considère les conditions de travail, dans ce collège, difficiles puisque l'établissement a été déclassé ZEP mais dispose toujours d'une configuration ZEP. L'environnement du collège est sensible. Public scolaire difficile, nécessité d'encadrer les élèves
Élèves particuliers qui ont été délogés de leur quartier d'origine pour être relogés dans un nouveau quartier donc les logements et l'environnement sont plus favorables aux élèves, ville nouvelle
-Sentiment plutôt sceptique des équipes sur la capacité de la NVS à valoriser les élèves mais conception qui fait l'unanimité et qui semble admise
-La réappropriation de la NVS par la direction se fait en adéquation avec le projet d'établissement basé sur l'orientation et le suivi éducatif des élèves. Chef d'établissement qui développe une relation de confiance avec ses équipes et ses partenaires, promeut les initiatives, favorise les expériences pédagogiques car le collège dispose de nombreuses aides financières.
-Les enseignants sont sensibles à leur profil d'élèves. Ils tentent d'assurer au mieux la transmission des acquis en privilégiant la socialisation des enfants, enseigner nécessite ici des ré-ajustements permanents sur les savoirs être
-Présence d'un logiciel administratif qui facilite le recensement des actes et le suivi des élèves et participe d'une centralisation des informations utile au moment de l'évaluation. Tous les acteurs disposent des mêmes informations en classe comme dans l'enceinte.

**Traduction**
Pas d'enrôlement unanime des équipes de ce collège sur la conception idéologique et éducative de la NVS telle que la CE la défend. L'intérêt managérial est reconnu mais dépasse la simple idée de NVS, les acteurs défendent une conception participative en faveur d'une prise en charge globale des élèves en adéquation avec leur profil d'élèves. Cette conception managériale répond aux difficultés qu'ils connaissent en termes de réajustements éducatifs permanents, la cohésion communautaire

donne de la cohérence et du poids aux personnels d'éducation dans la gestion de la dimension éducative et sur l'autorité. Plus que la NVS, c'est cette conception managériale de type participative qui est adaptée à cet établissement. C'est cette vision qui assure un consensus entre les équipes car la répartition des rôles des acteurs dans la NVS est légitimée par la direction dans ce sens.
La direction a su enrôler l'équipe VS sur une conception managériale mais aussi idéologique et éducative de la NVS, notamment parce que la NVS est retravaillée en cohérence avec cette entité qui en est responsable. Elle a donc un intérêt civique, elle encourage l'apprentissage de valeurs relatives au savoir être. Elle représente un outil de régulation disciplinaire utile en VS. Elle revalorise la VS. En ce sens elle est tout à fait intelligible pour cette équipe puisqu'elle est conçue en fonction de leur intérêt.
Dans ce collège, un contraste fort existe entre une vie scolaire d'un côté qui se ré-approprie le projet NVS à des fins stratégiques pour remettre sur pieds une vie scolaire et une autorité déstructurée et les enseignants, de l'autre, qui se sont vus retirés la responsabilité de la NVS. La décision imposée de la direction sur le mode opératoire de la NVS satisfait totalement la vie scolaire dont la représentation de la NVS a été transmise avec une bonne dynamique et un certain succès, notamment parce que ces acteurs se sentent légitimes, en confiance et valorisés dans l'apport de la représentation qu'ils se font de leur profession sur les élèves. C'est aussi pour ces raisons que la vie scolaire associe l'usage de la NVS à un procédé stratégique et individuel qui leur octroie une forme de pouvoir vis à vis de l'évaluation et de l'autorité. Dans le cas de ce collège, la NVS est donc utilisée à la fois comme un outil gestionnaire au sens où elle participe de la restructuration d'un service et comme un outil disciplinaire, éducatif, civique et pédagogique aux vues de l'utilisation qu'en font les acteurs auprès des élèves. Dans ce cas précis, c'est à la fois le public scolaire et la structure de l'établissement qui pousse la direction à opter pour un nouveau modèle de NVS qui valorise le statut de la Vie scolaire dans un souci de crédibilité vis à vis des élèves qui ne peuvent être exposés à une vie scolaire en dysfonctionnement.

D'un autre côté, cette synergie et cette harmonie entre direction et VS provoque une forme de déséquilibre ressenti par les enseignants, qui bénéficiaient jusque-là du seul pouvoir d'évaluer, aujourd'hui partagé et qui ont été désengagés pour une part importante de ce projet. Si la majorité des enseignants reconnaissent les apports positifs de cette collaboration avec la vie scolaire, certains admettent avoir été affectés par cette décision et agissent en conséquence plus individuellement pour évaluer les élèves (2 PP de français).

Seule la valorisation des élèves est une traduction qui paraît être acceptable pour les enseignants qui limitent cette valorisation aux élèves discrets qui agissent conformément aux règles même si leurs résultats scolaires ne suivent pas toujours.
Aucun acteur, compte tenu de leur environnement social ne considère l'apport de la NVS sur la régulation des incivilités, notamment parce qu'une note leur semble dérisoire par rapport à certaines problématiques d'élèves.
D'un point de vue général tous les acteurs s'appliquent à évaluer la NVS dans le respect des prescriptions imposées en partie parce que cette répartition, qui leur octroie de faibles responsabilités, se fait en adéquation avec la manière dont ils considèrent les apports de la mesure, c'est à dire majoritairement limités.
L'enrôlement est donc avant tout managérial, éducatif, civique, idéologique et stratégique pour la VS. Il est strictement managérial et civique pour les enseignants qui conçoivent des apports existants et néanmoins limités pour valoriser les élèves. Les entités se ré-approprient la NVS de leur point de vue en fonction de leurs intérêts, ils respectent cet énoncé. En VS, c'est un outil disciplinaire qui aide à l'exercice du métier et un outil pédagogique qui enrichit les tâches.
Pour les PP, la NVS représente 6 points à fixer, c'est un procédé administratif sans réel intérêt pour eux en réaction au transfert de la charge de la NVS en VS. Elle est pertinente sur le plan

managériale et peut valoriser les élèves mais les convictions des PP restent plus que limités

La CE et la VS expliquent régulièrement la NVS aux élèves et la direction l'a expliqué aux parents. Les enseignants n'en parlent pas.
Traduction qui ne peut intéresser fondamentalement que la VS et qui ne parvient pas à s'entendre aux autres personnels d'éducation dont la position et l'implication ont été réduite.

**-Controverse**
**Comment légitimer une remise en cause du fonctionnement NVS édifié antérieurement?**
Par un processus juste et équitable sur le plan de la participation de l'ensemble de la communauté autour de la NVS et par une attribution de la NVS en VS à des fins stratégiques et politiques favorable à la stabilité de l'environnement. Changement de procédure qui a pour conséquence des représentations et des pratiques hétérogènes des acteurs.
La NVS crée une forme d'interaction nouvelle entre direction et VS puisque la réappropriation de la NVS est configurée pour la VS. Ce ré interprétation est peu évocatrice pour les enseignants qui n'évaluent que 6 points NVS. Les pratiques hétérogènes en découlent chez les PP. Deux d'entre eux agissent individuellement sans concertation avec les ASSED. Ils critiquent les limites des effets de la NVS sur les élèves, elle valorise certes une majorité d'entre eux mais catégorise les individus et n'agit pas sur les plus difficiles. Tous critiquent l'idée d'évaluer le comportement par la Note, idée avec laquelle ils ne sont pas à l'aise et qu'ils ne trouvent pas pertinente. Chacun se représente différemment la NVS soit en réaction au nouveau mode de fonctionnement (pertinent ou non), soit en réaction à l'intérêt de la démarche NVS (utile mais limitée).

Sur le plan institutionnel, plusieurs controverses récurrentes de la part des acteurs, notamment :
-Sur la conception éducative et pédagogique, la direction et les enseignants se positionnent en défenseur du nouveau paradigme éducatif. Ils défendent la personnalisation de l'enseignement donné aux élèves en adéquation avec la gestion de leur hétérogénéité contrairement aux orientations politiques actuelles. Ils s'inquiètent du sens des mesures ministérielles qui donnent le sentiment de favoriser, comme la NVS, les bons élèves au détriment d'une prise en charge de ceux qui ont des difficultés. Risques d'accroissement des inégalités dans ce type de collèges difficiles.
Les instances politiques cherchent à faire des économies et ont tendance à supprimer des effectifs alors que ces suppressions sont inadaptées avec la nécessité de personnaliser l'enseignement au service d'un nouveau paradigme éducatif adapté au rythme et à l'hétérogénéité des élèves. Ils ont le sentiment que l'Etat se désengage d'une prise en charge réelle des problèmes alors que dans le discours institutionnel elle promeut une éducation plus adaptée aux besoins des élèves. Dans les faits, enseignement de plus en plus massifié et conditions d'enseignement précarisées.
-Tous critiquent la stratégie d'imposition de la NVS par le ministre sous la forme d'une directive inachevée qui a suscité des difficultés de mise en place de la NVS à construire localement par les équipes. Sentiment que les réformes se succèdent, forcent le changement sans qu'ils en perçoivent les finalités.
-Déstabilisation identitaire des enseignants sur la contradiction entre des élèves de plus en plus individualistes et la conception de leur mission qu'ils conçoivent au service d'une communauté.
Ils jouent le jeu de la NVS par reconnaissance de la pertinence des choix managériaux sans accorder un réel intérêt idéologique et éducatif dans le dispositif NVS.
**-Entre définition**
L'idée de NVS est portée par une partie des personnels d'éducation représentés par la direction et la VS mais on ne peut pas véritablement parler de réseau car la NVS ne mobilise pas tous les acteurs autour d'une conception idéologique et éducative de la NVS. Le consensus se forme autour d'une approche managériale et civique de la NVS et qui assure une application à minima des acteurs sans réelle convictions ni uniformité. Changement de management au profit d'un rapport de force

répercuté dans le contraste entre les pratiques soient dynamiques, soient a minima.
**-Principe de symétrie /Porte-parole / Investissement de forme / Intermédiaire cf CE**
Logiciel informatique utile/ Rôle du CPE central

**-Enrôlement et mobilisation**
Le CE a réussi à enrôler une partie de son équipe, surtout la VS qui se sent revalorisée par ce positionnement central et soutenu par sa hiérarchie. Il n'en est pas de même pour les enseignants, moins réceptifs sur l'intérêt idéologique de la NVS telle qu'elle la conçoit. En revanche, les acteurs adhèrent à une conception managériale et éducative de la NVS. Deux formes d'application de la NVS découlent de ce clivage. La VS s'implique de manière dynamique dans la NVS alors que les PP appliquent la NVS de manière passive et résignée par manque de convictions à l'égard de la mesure et une certaine déstabilisation identitaire vis à vis de leurs habitudes managériales remises en question par la Ce.
Le CE essaie d'établir une cohésion entre les différentes entités autour du CPE et aide à la reconfiguration des rôles au service des élèves. Les acteurs PP participent par respect de l'engagement de la CE qui s'est impliquée dans la mise en place mais sans convictions. Leurs rôles sont minimisés, ils sont affectés et agissent à minima. La VS adhère à la politique managériale, civique et éducative, ils adhèrent aussi à l'idéologie de la NVS portée par la CE et s'investissent dans la mise en place, dans leur rôles, prennent à cœur les responsabilités qui leurs sont imputées. Seule la direction et la VS forment un réseau qui mobilise les acteurs autour d'une conception idéologique, civique et managériale de  la NVS. Pratiques hétérogènes dans cette équipe révélatrice d'un clivage qui s'amenuise mais est toujours existant.

Collège H

***Collège qui applique les principes fondateurs du cadre formel de la NVS***
***Traduction collective de la réforme par les enseignants. Positionnement du chef d'établissement en retrait***

Analyse croisée : figures de construit, valeurs défendues et système de représentation, pratiques, résultat du construit social

## Chef d'établissement

| | Collège | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| Chef d'établ. | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Remise en question par la CE du barème de la NVS conçu initialement. Communauté éducative réfractaire à ce changement<br><br>Difficulté de trouver un mode opératoire de la NVS qui satisfait tout le monde<br><br>Évaluation NVS entre enseignants et VS Mise en place collective harmonieuse puis résignation des équipes vis à vis des effets négatifs de la NVS en situation<br><br>Les équipes démontrent un certain engagement pour appliquer la procédure<br><br>Pas d'harmonisation des pratiques avec la NVS, ni de concertation accrue<br><br>Rôle dans la NVS :<br>Vielle à la mise en place de la NVS sans intervenir dans le processus | Respect des 3 items du BO<br><br>CE qui remet en cause les agencements initiaux de la NVS par les équipes sur le barème. NVS fixée sur des multiples de 4<br><br>A confié la prise en charge de l'évaluation entre PP et CPE qui doivent remplir la grille. Peut revendiquer un changement d'évaluation au conseil de classe | CE qui déstabilise le barème de la NVS en place<br><br>Veille à la mise en place de la NVS sans guider une retraduction de la NVS de son point de vue. Initiative laissée à la communauté éducative (comme Pi).<br>Désengagement de la CE dans le processus NVS au profit du collectif<br><br>Évolution du positionnement des équipes, investies au niveau conceptuel puis résignées aux vues des apports limités de la NVS<br><br>Fort consensus et harmonie dans cette équipe sur le plan organisationnel et communicationnel indépendamment de la NVS. Collège aux conditions privilégiées<br><br>CE favorable à la gestion autonome et la réappropriation locale de la mesure en adéquation avec les spécificités du collège<br><br>Le dispositif d'évaluation est prescrit |
| | Citations organisation | «Ça a vraiment bien marché au début et puis l'année d'après ils ne se sont plus cassés la tête avec la NVS parce que les résultats escomptés n'apparaissaient pas et parce qu'elle ne modifie pas le comportement des élèves. Il y a eu comme un abandon un peu, une baisse de motivation. »<br><br>« Je suis bien dans mon métier et dans ce que je fais. J'ai un CPE, un principal adjoint, une équipe au complet. Encore une fois c'est tellement calme ici que non, j'ai le temps de me consacrer aux élèves et de faire la paprasse aussi. » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Au départ, c'est une bonne idée, elle récompense les élèves qui ne sont pas bons scolairement mais qui adoptent la bonne attitude<br><br>Remet en cause la pertinence de l'évaluation du comportement par la Note<br>Risques de double peine<br>simple constat<br>Le comportement a toujours été considéré, une note ne résout pas le problème des incivilités<br><br>Risques de stratégies de calcul des élèves<br>Les élèves ne nuancent pas la NVS des autres notes, ils ignorent les raisons de leur note | | La NVS accroit les risques de décrochage des élèves en difficultés<br><br>Culture de la Note trop encrée en France, le ministère choisit la facilité car les élèves sont habitués à la note<br><br>La NVS n'est évocatrice ni pour les élèves, ni pour les enseignants<br><br>Application hétérogène des équipes (engagées ou a minima) sans réelles convictions sur la NVS<br><br>L'idée sous-jacente de récompenser les élèves est peu pertinente<br><br>CE qui porte peu d'intérêts idéologiques à la NVS, elle sanctionne mais ne valorise pas<br><br>Difficultés à faire comprendre aux élèves le sens et l'intérêt de l'école. Génération de consommateurs difficiles à canaliser<br><br>L'idée du collège unique est dépassée pour arriver à l'égalité. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | La Note part du postulat que l'élève est parfait en partant d'un capital de 20 points, idée qu'elle rejette | | Nécessité de recréer des filières adaptées pour les élèves en grande difficulté |
| | Citations idéologiques | « On contribue à les dé-scolariser encore plus je dirais avec cette solution. »<br><br>« C'est une carotte qui n'a aucune efficacité. Si c'est juste pour leur donner des points de plus au brevet, qu'on leur donne des points de plus au brevet! »<br><br>« On arrive à faire comprendre à certains jeunes que l'école est une chance et que ça peut leur permettre de faire quelque chose de positif dans leur vie (…) Un grand nombre de jeunes à trouve un emploi et une vie sociale, en tout cas, c'est un pré requis et je reste optimiste »<br><br>« Dans le collège unique, on fait croire que tous sont pareils, au même niveau or c'est faux, on le sait! Imaginez que tout le monde est fait de la même façon je veux dire c'est complètement dépassé. » | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur l'environnement :<br>Très peu de faits de violence dans ce collège<br><br>Sur sa mission :<br>Reçoit tous les élèves qui posent problème, rendu facile par la faiblesse des effectifs et des cas problématiques. Alerte les familles qui sont impliquées dans ce collège, sanctionne et dialogue<br><br>Problèmes sociaux actuels qui dépassent l'action de l'école dans certains collèges<br><br>Pression des parents pour la gestion de la dimension éducative | Même quand la NVS est explicitée aux élèves et à leurs familles, elle ne permet pas une meilleure prise en charge des problèmes | Collège dans lequel il est facile d'exercer ses fonctions et de répondre aux problèmes des élèves<br><br>La NVS créée des inégalités et des injustices en opposition à ses valeurs civiques<br><br>Les mentalités ont changé, le métier de CE a des responsabilités plus accrues<br><br>Favorable à l'autonomisation des collèges pour agir librement et en adéquation avec la politique du collège<br><br>Passage d'un objectif d'instruction à un objectif d'éducation, Or la CE critique le manque de moyens et de compétences des acteurs pour gérer les problèmes sociaux des élèves. L'institution cherche à faire des économies |
| | Citations éducatives | « On a le côté positif avec les responsabilités mais on a quand même, même si on est contraint par la loi, les réformes, l'institution, on a des moyens de faire fonctionner nos établissements avec une touche personnelle en plaçant notre politique à nous au-delà des contraintes. »<br><br>« Maintenant, dans certains endroits, on nous confie des missions qui sont à mon avis pas les nôtres, c'est à dire que on est amené à gérer des problèmes sociaux alors que nous n'avons ni les moyens ni les personnes compétentes à notre disposition » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Fort consensus et harmonie dans cette équipe sur le plan organisationnel et communicationnel indépendamment de la NVS. Collège aux conditions privilégiées

-CE favorable à la gestion autonome et la réappropriation locale de la mesure en adéquation avec les spécificités du collège

-Collège dans lequel il est facile d'exercer ses fonctions et de répondre aux problèmes des élèves

-Favorable à l'autonomisation des collèges pour agir librement et en adéquation avec la politique du collège

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur la politique managériale :

-CE qui déstabilise le barème de la NVS en place

-Veille à la mise en place de la NVS sans guider une retraduction de la NVS de son point de vue. Initiative laissée à la communauté éducative (comme Pi).

-Désengagement de la CE dans le processus NVS au profit du collectif

-Évolution du positionnement des équipes, investies au niveau conceptuel puis résignées aux vues des apports limités de la NVS

-Application hétérogène des équipes (engagées ou a minima) sans réelles convictions sur la NVS

Sur la politique ministérielle :

-Culture de la Note trop encrée en France, le ministère choisit la facilité car les élèves sont habitués

à la note
-Difficultés à faire comprendre aux élèves le sens et l'intérêt de l'école. Génération de consommateurs difficiles à canaliser
-L'idée du collège unique est dépassée pour arriver à l'égalité. Nécessité de recréer des filières adaptées pour les élèves en grande difficulté
-Les mentalités ont changé, le métier de CE a des responsabilités plus accrues
-Passage d'un objectif d'instruction à un objectif d'éducation, Or la CE critique le manque de moyens et de compétences des acteurs pour gérer les problèmes sociaux des élèves. L'institution cherche à faire des économies

Sur la NVS :
-Le dispositif d'évaluation est prescrit
-La NVS accroit les risques de décrochage des élèves en difficultés
-La NVS n'est évocatrice ni pour les élèves, ni pour les enseignants
-L'idée sous-jacente de récompenser les élèves est peu pertinente
-CE qui porte peu d'intérêts idéologiques à la NVS, elle sanctionne mais ne valorise pas
-La NVS créée des inégalités et des injustices en opposition à ses valeurs civiques

**Étapes**
**-Éléments en faveur de la traduction entre recteur et chef d'établissement :**
La CE nous avoue ne pas se souvenir de la manière dont elle a pris connaissance de la NVS. Toutefois, elle admet qu'à son annonce, elle a d'abord perçu la NVS comme une Note permettant de récompenser les élèves qui n'ont pas toujours de bons résultats scolaires mais qui adoptent une attitude exemplaire. Une fois mise en vigueur, le positionnement de la CE sur la NVS a été réajusté car elle a pu constater qu'en réalité les risques de double peine étaient élevés, et que certains élèves étaient soumis à des injustices parce qu'ils étaient pénalisés pour des raisons parfois sans rapport avec la question scolaire (problèmes sociaux). Selon elle ce réajustement s'est d'ailleurs propagé à l'ensemble de l'équipe qui s'est engagée sur le plan conceptuel dans la démarche NVS de manière active puis qui s'est résignée aux vues des effets limités de la NVS dans la réalité des situations.. Son entretien révèle un manque de convictions à l'égard de la mesure qui peut expliquer son désengagement du processus.

**Analyse du contexte**
**Fortes similitudes dans la conception de la CE avec le collège Pi**
-CE qui n'est dans ce collège que depuis un an mais exerce depuis 30 ans
-CE prédécesseur qui avait mis en place la NVS collectivement avec ses équipes
-CE qui à son arrivée déstabilise le barème de la NVS en place. Elle revendique un barème qui fonctionne sur un système de retranchement de 4pts en 4 pts car elle n'adhère pas à un barème qui accorde des demi-points pour évaluer le comportement des élèves
-Mise en place d'un débat collectif par la chef d'établissement qui exige ce changement et qui décide de l'imposer à son équipe car il est difficile de satisfaire tout le monde
-Les enseignants ne soutiennent pas ce changement mais ils acceptent de l'appliquer en révisant l'intégralité du barème NVS sous l'obligation de la CE
-Désengagement de la CE ensuite dans le processus NVS au profit de la gestion de la NVS par le collectif comme l'année précédente entre VS et PP
-La CE veille à la mise en place de la NVS sans guider une retraduction de la NVS de son point de vue, sans réellement légitimer le changement qu'elle exige et qui correspond à sa vision du barème. En réalité, ce changement reste minime et ne déstabilise pas de fait les agencements initiaux mis en place par les équipes sous la direction précédente.
-Les équipes doivent obéir sous la volonté de la CE mais ils bénéficient d'une gestion libre pour

évaluer la NVS et d'une grande marge d'initiative (comme Pi).
-La CE n'est pas convaincue par la conception idéologique et éducative de la NVS qu'elle trouve répressive, inadaptée et anti pédagogique.
-Fort consensus et harmonie dans cette équipe sur le plan organisationnel et communicationnel indépendamment de la NVS et dans le cadre de la mise en place de la mesure. Collège aux conditions privilégiées
-La CE est attachée à conserver cette entente cordiale entre les équipes, d'où sa volonté de les laisser agir
-Elle stabilise les relations en assurant la conservation du consensus qui règne entre les équipes et en agissant dans l'intérêt des élèves
-Sentiment que les équipes VS et PP appliquent la NVS sans réelles convictions
-Retraduction de la NVS par les acteurs collectivement sur le mode opératoire et fonctionnel de la NVS. Retraduction qui a eu lieu individuellement sur le plan conceptuel et idéologique qui explique des applications hétérogènes de la NVS par les équipes

-CE favorable à la gestion autonome et la réappropriation locale de la mesure en adéquation avec les spécificités du collège même si elle laisse les équipes décider de cette réappropriation.
-Collège dans lequel il est facile d'exercer ses fonctions et de répondre aux problèmes des élèves
-Projet d'établissement : compétences et connaissance, citoyenneté, responsabilité, autonomie
CE qui a confiance dans la manière dont les enseignants se sont emparés et appliquent l'évaluation des attitudes
-Le collège H est un établissement de bonne réputation qui accueille des élèves issus de milieux privilégiés et d'un bon niveau. Situé en zone rurale, c'est un collège calme qui connait à la fois une forte implication de la CE ainsi que des familles pour créer des initiatives locales.
-Conception managériale de la CE: intérêt de la transmission des valeurs civiques aux élèves dans son établissement. Attentive à la notion de justice sociale, à la tolérance, socles fondateurs de sa politique d'établissement
-Communauté éducative qui partage le même socle de valeurs civiques et qui ne critique pas son désengagement de la NVS
-La CE accorde une priorité au système de valeurs éducatif qu'elle défend dans sa politique d'établissement. La NVS lui semble secondaire et ne pas revêtir de tels enjeux éducatifs
-Présence d'un logiciel informatique qui facilite les procédures administratives / gain de temps et de concertation puisque tous les actes des élèves sont recensés et consultables par tous en ligne

La CE assure la conservation du consensus avec ses équipes sans s'engager dans la procédure NVS. Les équipes apprécient ce respect des agencements initiaux qu'ils ont fondé même si ils ne soutiennent pas le changement de barème. Ils apprécient la politique managériale civique de la CE sur le plan éducatif à travers le projet d'établissement et la liberté d'action dont ils bénéficient. Les interrelations sont construites et stabilisées. La CE veille à la mise en place organisationnelle de la NVS et au bien-être de ses équipes. Cet ensemble assure un consensus relatif avec le corps éducatif. L'environnement harmonieux du collège sur le plan relationnel et éducatif facilite les décisions collectives dans ce collège.

**-Traduction :**
Cette CE a tendance à définir la NVS au départ comme partant d'une bonne intention. Puis dans l'entretien elle a tendance à se représenter la NVS à travers un certain nombre de critiques qui remettent en cause sa pertinence. Pour elle, le dispositif d'évaluation telle qu'il a été conçu par les instances ministérielles est prescrit. Par conséquent, il limite la représentativité des élèves.
Elle n'adhère pas à la traduction de la NVS comme une mesure visant à réguler les incivilités. Selon elle, la NVS accroit les risques de décrochage des élèves en difficultés, cet énoncé n'est pas intelligible. Elle n'a pas de portée et ne revêt pas un système de valeurs, raison pour laquelle la NVS n'est évocatrice ni pour les élèves, ni pour les enseignants. En termes de valorisation, la CE critique l''idée sous-jacente qui préside au projet, à savoir de récompenser les élèves qui se comportent bien. Elle craint le système de chantage qui peut s'instaurer qu'elle trouve peu pertinent et qui s'oppose à sa défense de valeurs civiques.
Sur le plan pratique et fonctionnel, il semble que la NVS telle qu'elle est appliquée dans cet établissement vise à sanctionner les élèves plus qu'à les valoriser étant donné que la mesure repose sur un système de retrait de points. Elle ne cautionne pas non plus l'idée de partir d'un capital de 20 points comme si les élèves étaient parfaits d'emblée. Elle ne partage pas cette vision du rôle de l'élève comme un modèle alors que la mission de l'institution vise justement à lui apprendre un certain nombre de valeurs et comment se comporter que seul un travail éducatif peut prétendre apporter.
La NVS créée des inégalités et des injustices entre les élèves en opposition à ses valeurs civiques d'autant que l'appréciation du bulletin donne déjà une idée représentative de l'attitude des élèves.
Les élèves ne nuancent pas le fonctionnement de la NVS des autres notes, elle n'est donc pas éducative.

Le positionnement de la chef d'établissement de ce collège paraît relativement désintéressé voir même résigné face au concept de NVS dont elle ne fait que vérifier la mise en place. Elle évoque la difficulté du champ d'application de la note, remet en cause son intérêt et son utilité général. Elle affirme en outre que ces équipes sont peu convaincues par le projet sur le plan idéologique qu'ils appliquent néanmoins consciencieusement sur le plan fonctionnel et pour lequel certains se sont investis. Son discours est dominé par une forme de passivité générale, cependant, elle accorde toute confiance dans la manière dont les enseignants se sont emparés du dispositif et appliquent avec rigueur l'évaluation des attitudes dans un souci de justice. Elle les soutient dans ce sens et dans toutes les pratiques qui visent à améliorer cette NVS.
La CE ne propose pas de retraduction ou de forme de réappropriation locale de la NVS à ses équipes d'où les pratiques hétérogènes des acteurs évaluateurs. Traduction collective qui n'est pas portée par la CE qui critique et remet en cause l'intérêt du dispositif qu'elle doit par ailleurs faire appliquer.

**-controverse**
**Problématisation du chef d'établissement :**
Appliquer la NVS sur le plan légal sans s'impliquer dans le processus.
Controverse résolue par la délégation de la prise en charge de la NVS aux équipes VS et PP telle qu'ils le pratiquaient préalablement sous l'ancienne direction.
CE qui défend l'intérêt et le sens de sa mission éducative qui recouvre pour elle un système de valeurs civiques sur lequel elle veut se concentrer au détriment d'une réforme à laquelle elle n'adhère pas sur le plan idéologique et éducatif mais qu'elle doit appliquer.
Comme pour le collège Pi on peut se demander quelle influence a pu avoir ce positionnement dans la réappropriation locale de la NVS. La NVS n'a pas été retraduite, ni même guidée mais réappropriée sur le pan fonctionnel par un collectif sans avoir essayé de chercher à la redéfinir sur le plan idéologique. La CE ne coordonne pas ses équipes qui ont joué le jeu de l'investissement dans

sa mise en place, elle tente le moins possible de déstabiliser les agencements en place y compris parce qu'ils forment un consensus qu'elle ne veut pas remettre en cause. Le fait qu'elle ne propose aucune retraduction du dispositif qui soit plus évocateur du point de vue des enseignants n'est pourtant pas réellement critiqué par les équipes dans la mesure où elles partagent un système de valeurs communes et qu'elles apprécient la gestion managériale civique de la CE. Cette délégation est plutôt bien vécue par les équipes d'autant que leur construction de la NVS est peu remise en cause en dehors du barème.
Autres controverses soulevées dans l'entretien :
-Culture de la Note trop encrée en France, le ministère choisit la facilité car les élèves sont habitués à la note
-Difficultés à faire comprendre aux élèves le sens et l'intérêt de l'école. Génération de consommateurs difficiles à canaliser
-L'idée du collège unique est dépassée pour arriver à l'égalité. Nécessité de recréer des filières adaptées pour les élèves en grande difficulté
-Les mentalités ont changé, le métier de CE a des responsabilités plus accrues
-Passage d'un objectif d'instruction à un objectif d'éducation, Or la CE critique le manque de moyens et de compétences des acteurs pour gérer les problèmes sociaux des élèves. L'institution cherche à faire des économies

**-Entre définition :**

La CE ne porte pas l'idée de NVS. Elle y est relativement indifférente, raison pour laquelle elle se désengage de toute implication dans le processus. L'environnement est stable sans pour autant susciter de force d'entrainement au niveau de la NVS

**-Investissement de forme**

La mise en place du dispositif est gérée par les équipes VS et les PP qui s'entendent très bien et qui ont déjà élaboré le mode opératoire de la NVS mis en vigueur l'année précédente.
Un logiciel administratif présent dans ce collège est un outil qui assure le recensement des actes des élèves tant sur le plan des absences, que des sanctions ou des remarques positives. Une fiche personnalisée par élève est créée et chaque entité (VS, enseignants ou CE) doit recenser administrativement en ligne de manière la plus régulière qui soit les actions des élèves. Ces fiches sont consultables par toute l'équipe ainsi que les parents eux-mêmes et assurent une traçabilité des élèves presque en temps réel. Dans le cadre de la NVS, ce logiciel minimise la portée des concertations et des échanges d'information informels entre les entités en les réduisant à des cas litigieux. De manière générale, il constitue un gain de temps car les PP n'ont plus besoin de consulter la CPE qui gère la mise en ligne des informations nécessaires à une évaluation objective des attitudes des élèves par les PP.

**Enrôlement et mobilisation**

La CE ne s'attribue aucun rôle dans le cadre de la NVS hormis celui de vérifier qu'elle est mise en place par les équipes vis à vis de la loi. La CE n'est pas mobilisée autour de la réforme. Ce sont les entités, qui de manière concertée ont choisi leur propre répartition des rôles. La CE n'est pas enrôlée ni sur une conception idéologique, éducative ou fonctionnelle de la NVS

## CPE

| | Collège H | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CPE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Réajustement du barème de la NVS décidé en conseil pédagogique (tranche de 4 pts) qu'elle regrette car la NVS est moins représentative<br><br>Management participatif et construction collective de la réforme par les équipes elles-mêmes<br><br>Appréhension de la CPE au départ qui doit évaluer 670 élèves, charge administrative conséquente minimisée grâce à un logiciel de recensement des actes que tous les acteurs remplissent.<br>La CPE acte la participation des élèves dans les activités pour évaluer les bonus<br>Le PP évalue individuellement et la CPE reste disponible en cas de questions ou de doutes sur un élève, remplit les infos sur le logiciel<br>Travail collectif pour recueillir l'avis de tous et coordonner chaque entité<br><br>Profs âgés qui sont moins familiers avec le logiciel et l'ordinateur et qui préfèrent demander confirmation auprès du CPE<br><br>Le logiciel part du principe que toute l'équipe le remplit or chacun n'acte pas tout<br><br>Le BO donne les critères, concentration du débat autour de la légitimité de la note<br>Puis rappel des obligations légales de la CE. | Travail en AG pour tenter de comprendre la directive<br><br>Sur la base du logiciel rempli par toute l'équipe, la CPE consulte la fiche personnalisée des élèves.<br>Remplit progressivement les absences et les retards et les sanctions des élèves pour donner toutes les informations aux PP.<br>Donne son avis pour les bonus par un message au PP en ligne, via le logiciel.<br>Donne ses consignes pour l'évaluation des absences et des retards | CPE très appréciée de ses collègues, fort consensus. Participation essentiellement administrative dans la NVS, assure la transmission des informations nécessaires à l'évaluation objective des élèves y compris pour la partie bonus<br><br>Management participatif et collectif dans l'organisation managériale habituelle et pour mettre en place la NVS<br>Grande concertation informelle sur les élèves mais concertation réduite sur la note en elle même<br><br>NVS à la responsabilité du PP<br><br>Importance d'un logiciel administratif pour faciliter le recensement des actes des élèves par l'ensemble de la communauté, visible par tous (les parents), en temps réel.<br>Logiciel qui facilite la traçabilité de l'information pour gagner du temps, se focaliser sur sa mission de CPE et minimiser les tâches administratives<br><br>Procédure de la NVS automatisée via le logiciel mais pas d'harmonisation des pratiques parce que les enseignants agissent individuellement en fonction de leur conception |
| | Citations Organisation | « C'est super (le logiciel) c'est un gain de temps et un recentrage sur les tâches principales. Mais avant, on avait pas ce logiciel et c'était une catastrophe, ça me prenait beaucoup de temps. Le logiciel me permet d'éviter de voir les collègues » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>NVS : bilan de fin de trimestre du comportement face au travail et en classe<br><br>Difficultés à évaluer et bonifier les comportements, thèmes qui manquent de clarté<br><br>La NVS n'est pas signifiante, ni significative<br>Les élèves ne nuancent pas la NVS des autres notes, elle ne distingue pas la nature de la faute<br><br>La NVS n'a aucune action sur les élèves difficiles<br>La majorité des élèves ont de bonnes notes mais y sont indifférents<br><br>Application de la NVS par la CPE dans un souci civique | Une appréciation sans la Note serait plus pertinente selon elle et plus représentative qu'une note | Décalage de la NVS entre les effets limités d'une note et ce qu'elle promeut en termes de régulation des incivilités<br><br>Critique l'idéologie sous-jacente de la NVS en termes de chantage et de récompense d'actes normaux<br><br>Remet en cause l'idée de noter le comportement au sens ministériel dédouanée d'explication et de suivi éducatif<br><br>NVS évocatrice en termes de citoyenneté dans le discours mais pas dans les faits |
| | Citations idéologiques | « C'est compliqué, comment juger de l'état d'esprit de l'élève? »<br><br>« On fait comme ci il fallait mettre une note dont on se fout des raisons, elle pourrait être arbitraire, on part du principe que la note est évocatrice au sens du ministère, or, sans raisons, justifications, elle ne signifie rien. » | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur le sens de sa mission :<br>Volonté d'apprendre aux élèves à reconnaître leurs torts et réparer leurs erreurs<br><br>Il faut sans cesse rappeler les règles aux élèves sans partir du principe qu'elles sont acquises car ce sont des enfants<br>N'attend pas des élèves une prise de conscience sur la NVS étant donné que l'équipe l'applique de manière résignée, sans réelles convictions<br><br>Sur l'environnement :<br>Collège peu concerné par les incivilités graves qui | Rappel des règles et de la loi. Agit au cas par cas, Dialogue, convoque les parents<br><br>Utilise la NVS comme un outil d'information mais pas de pression | Certains enseignants développent des pratiques innovantes, pertinentes et constructives pour rendre la NVS plus évocatrice pour les élèves (autoévaluation). Possible en 6eme mais pas en 3eme car les PP ont d'autres tâches (orientation)<br>Critique le manque de cadre et de moyens institutionnels pour mettre en place une NVS innovante que les équipes auraient voulu<br><br>Collège trop petit pour le nombre d'élèves qui demande une organisation précise. Peu de problèmes relatifs aux incivilités |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | augmentent dans d'autres établissements.<br>Les élèves testent les limites hors contexte familiale<br>Forte implication des familles.<br><br>Petite structure de collège mais surchargée en terme d'effectif (700 pour 500)<br><br>Il faudrait que chaque PP puisse assurer le suivi éducatif des élèves, ce qui n'est pas possible en termes de temps et de moyens.<br><br>Certains enseignants assurent le suivi et pratiquent l'autoévaluation des élèves. CPE qui encourage ces pratiques<br><br>Sur le métier :<br>Surcharge administrative au détriment de l'éducatif mais très bonne équipe VS<br>Apprécie les imprévus.<br>Se définit comme un intermédiaire central entre les différents services. Métier relationnel<br><br>Grande expérience de CPE dans l'école et dans le privé, conditions du collège privilégiées. | | Rôle de CPE polyvalent, frustrant parfois en termes de gestion superficielle des problèmes mais enrichissant car non rébarbatif<br><br>Logiciel de recensement en temps réel consultable par les parents en ligne, renforce le lien social<br><br>Craint l'assimilation du CPE au personnel de direction car elle ne veut pas faire de l'administratif. Revendique l'intérêt de son métier de terrain au centre des élèves<br><br>Revendique l'intérêt d'un nouveau paradigme éducatif pour un enseignement personnalisé, humain. Or, les suppressions de postes à des fins d'économies vont à l'encontre de cette direction<br><br>Risque du développement d'une école à deux vitesses<br><br>Critique la demande institutionnelle de rendre compte de résultats et de statistiques administratives |
| | Citations éducatives | « Certains PP prennent le temps de dire au gamin quelle note tu te mettrais et pourquoi, et là c'est très intéressant parce que c'est le gamin qui se juge sur les critères qu'il connait de l'école, sur son statut d'élève et en général il se dévalue, c'est un travail extrêmement intéressant parce que le gamin il sait ce qu'il a fait, il ne peut pas négocier et est obligé de reconnaître, la relation avec le prof dans ce cas-là est complètement différente (…) ça demande une réflexion avec l'ensemble des profs et je suis sûr qu'ils y seraient tous favorables mais avec des conditions derrière de temps et de moyens aussi ce que la réforme ne permet pas. »<br><br>« L'idéal ce serait de faire un travail individualisé, on prône le travail individualisé et à côté de ça on supprime des gens donc y'a un moment ou c'est pas logique. » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-CPE très appréciée de ses collègues, fort consensus. Participation essentiellement administrative dans la NVS, assure la transmission des informations nécessaires à l'évaluation objective des élèves y compris pour la partie bonus

-Management participatif et collectif dans l'organisation managériale habituelle et pour mettre en place la NVS

-Grande concertation informelle sur les élèves mais concertation réduite sur la note en elle même

-NVS à la responsabilité du PP

-Importance d'un logiciel administratif pour faciliter le recensement des actes des élèves par l'ensemble de la communauté, visible par tous (les parents), en temps réel.

-Logiciel qui facilite la traçabilité de l'information pour gagner du temps (évite la concertation), se focaliser sur sa mission de CPE et minimiser les tâches administratives

-Procédure de la NVS automatisée via le logiciel mais pas d'harmonisation des pratiques parce que les enseignants agissent individuellement en fonction de leur conception

-Logiciel de recensement en temps réel consultable par les parents en ligne, renforce le lien social

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur la politique managériale :

-Collège trop petit pour le nombre d'élèves qui demande une organisation précise. Peu de problèmes relatifs aux incivilités

-Rôle de CPE polyvalent, frustrant parfois en termes de gestion superficielle des problèmes mais enrichissant car non rébarbatif

-Certains enseignants développent des pratiques innovantes, pertinentes et constructives pour rendre la NVS plus évocatrice pour les élèves (autoévaluation). Possible en 6eme mais pas en 3eme car les PP ont d'autres tâches (orientation). Critique le manque de cadre et de moyens institutionnels pour mettre en place une NVS innovante que les équipes auraient voulu

Sur la politique ministérielle :
-Remet en cause l'idée de noter le comportement au sens ministériel dédouanée d'explication et de suivi éducatif
-Craint l'assimilation du CPE au personnel de direction car elle ne veut pas faire de l'administratif. Revendique l'intérêt de son métier de terrain au centre des élèves
-Revendique l'intérêt d'un nouveau paradigme éducatif pour un enseignement personnalisé, humain. Or, les suppressions de postes à des fins d'économies vont à l'encontre de cette direction
-Risque du développement d'une école à deux vitesses
-Critique la demande institutionnelle de rendre compte de résultats et de statistiques administratives

Sur la NVS :
-Décalage de la NVS entre les effets limités d'une NVS et ce qu'elle promeut en termes de régulation des incivilités
-Critique l'idéologie sous-jacente de la NVS en termes de chantage et de récompense d'actes normaux
-NVS évocatrice en termes de citoyenneté dans le discours mais pas dans les faits.
-Les élèves ne nuancent pas la NVS des autres notes, elle ne distingue pas la nature de la faute

**Étapes**
**Analyse du contexte**
-CPE très appréciée de ses collègues, fort consensus entre la VS et l'équipe enseignante
-CPE qui n'adhère pas au changement de barème qu'elle ne trouve pas pertinent
-Participation essentiellement administrative dans la NVS pour la CPE qui assure la transmission des informations nécessaires à l'évaluation objective des élèves y compris pour la partie bonus. Elle acte tout ce qui se passe en VS sur le logiciel
-Management participatif et collectif dans l'organisation managériale du collège et pour mettre en place la NVS qui se fait de manière harmonieuse et dans laquelle elle s'est investie au niveau conception
-Concertation informelle sur les élèves réduite sur la note en elle-même, notamment grâce au logiciel qui minimise la charge administrative de la NVS et allège ses autres tâches administratives en faveur d'un recentrage sur sa mission de CPE en adéquation avec sa volonté d'être présente sur le terrain et pour assurer le suivi éducatif des élève
-Procédure de la NVS automatisée via le logiciel mais pas d'harmonisation des pratiques parce que les enseignants agissent individuellement en fonction de leur conception
-NVS à la responsabilité du PP qui évalue seul l'intégralité de la NVS
-Peu de problèmes relatifs aux incivilités mais gestion organisationnelle parfois difficile compte tenu des sur effectifs dans ce collège
-Rôle de CPE polyvalent, qu'elle trouve frustrant parfois en termes de gestion superficielle des problèmes qu'elle a du mal à approfondir quand ils se succèdent mais enrichissant aussi dans la mesure où elle ne fait jamais les mêmes choses
-CPE qui défend des valeurs civiques et agit pour assurer les conditions de réussite à ses élèves défend des valeurs humaines et civiques dans un souci de justice et d'équité dans le traitement des élèves
-Petite structure qui facilite le consensus entre les équipes
-Environnement favorable aux élèves et à l'exercice du métier de CPE
-La CPE est une femme de terrain, excellente entente avec son équipe, fait participer les ASSED à toutes les activités, membres à part entière de la vie scolaire.
-Très investie, passionnée par son métier et soucieuse du suivi de ses élèves

La réappropriation de la NVS par cette CPE se fait en accord avec les tâches relatives à la gestion de son entité VS. Elle participe au recensement des actes de son service qui assure au PP le détient des informations nécessaires à une évaluation objective et représentative des élèves. La CPE est un acteur clé qui a fait preuve d'engagement dans la NVS sur le plan conceptuel en adéquation avec le reste de l'équipe. Elle participe de la stabilité des conditions de mise en place et revêt un rôle administratif légitime auprès des enseignants qui peuvent aussi venir la consulter en cas de doutes ou de questions sur les informations qu'elle recense. Les enseignants ont confiance dans sa gestion managériale civique et ont confiance dans la politique managériale de la CPE qui fait participer l'ensemble des ASSED à la NVS pour une meilleur représentativité des élèves et efficacité du service.
Sur le plan fonctionnel, sa partie revêt un caractère informatif et administratif qui ne nécessite pas de concertation avec les enseignants sauf cas exceptionnel. Elle ne note pas la NVS mais s'assure de la transmission et du transfert des informations relatifs à la gestion de son entité. Son action permet au PP d'évaluer objectivement les élèves. L'individualisation du processus NVS est rendu possible grâce au logiciel qui s'oppose aux spécifications du BO qui exigeaient une mise en application participative de la NVS. Toutefois, la concertation existe dans ce collège indépendamment de cette note et les équipes travaillent collectivement. La concertation dans le cadre de la NVS est représentée sous la forme d'une démarche pratique qui vise à minimiser la charge administrative de la note au profit de valeurs éducatives humaines auxquelles elle croit et pour lesquelles elle veut se consacrer. Certains enseignants qui ont du mal à se familiariser avec le logiciel privilégient une rencontre avec la CPE pour laquelle elle se montre disponible.
Son implication tant sur le plan conceptuel que fonctionnel est active et engagée dans un souci civique même si elle ne cherche pas réellement de sens idéologique à la démarche.

**-Traduction :**
La CPE explique que le BO a fourni les critères d'évaluation et que la construction de la grille a nécessité un important travail en AG pour comprendre le sens de la mesure. Pour elle la NVS se limite à un bilan de l'élève.
La CPE de ce collège s'intéresse aux conditions de l'efficacité de la mesure et relève dans quelles circonstances la NVS pourrait être davantage porteuse de sens. C'est pourquoi elle encourage les acteurs qui ont recours à des pratiques innovantes telles que l'autoévaluation des élèves ou le recours à l'appréciation en plus de la NVS. Sa réappropriation de la procédure est très technique et fonctionnelle grâce à l'utilisation d'un logiciel de recensement des actes des élèves qui lui facilite les tâches administratives et rend la fixation de la NVS plus simple. Elle privilégie une approche administrative de la NVS qu'elle applique strictement selon le système qu'ils ont décidé collectivement. Elle utilise la mesure comme une information auprès des élèves étant donné qu'elle ne lui apparaît pas comme efficace sur les cas sensibles notamment.
Elle révèle un décalage entre ce que la NVS promeut dans le discours institutionnel et les effets limités de cette NVS en situation qui selon elle n'a aucun intérêt sur la régulation des incivilités. Comme la CE, elle critique l'idéologie sous-jacente de la NVS en termes de chantage et de récompense d'actes normaux, idée qui s'oppose à sa conception de sa mission éducative qui vise, en tant que CPE à faire prendre conscience aux élèves de leurs actes.
Si la NVS est évocatrice en termes de citoyenneté dans le discours institutionnel, la CPE ne s'est pas réappropriée la NVS sur le plan idéologique car elle ne lui semble pas évocatrice pour les élèves. En termes d'évaluation enfin, les élèves ne nuancent pas la NVS du fonctionnement des autres notes pour lesquelles la norme se situe à 10/20 alors que la NVS doit se maintenir à 20/20. En outre, le barème de la NVS et les différentes modalités d'évaluation qu'elle prend en compte pénalise les élèves sur un maximum de 4 points qui s'équilibre avec d'autres critères. Par conséquent, contrairement à son travail éducatif, les élèves ne distinguent pas la nature de leurs fautes, noyées dans une globalité qui n'incite pas à la remise en question et à l'apprentissage civique.

Malgré son absence de convictions à l'égard de la mesure, elle tente chaque année de faire évoluer le processus en remettant perpétuellement en question le sens des décisions relatives à l'impact du choix des modalités d'évaluation sur les élèves dans un souci civique. Elle agit par loyalisme et souci civique sans convictions idéologique et fonctionnelle vis à vis de la NVS.

**-controverse**

**Problématisation**

Comment se réapproprier localement une NVS qui soit plus en adéquation avec la réalité? Comment minimiser l'impact d'une NVS dédouanée d'intérêt idéologique et éducatif?

Controverse résolue par une réappropriation administrative dans un souci civique et pratique et par retranchement face à la l'absence de réappropriation de la NVS sur le plan idéologique. Le logiciel minimise son rôle dans la NVS, réduit à une action qui diminue la tâche administrative du CPE en recensant toutes les informations de la VS sur un logiciel qui sert indirectement à l'évaluation de la NVS mais qui lui sert quotidiennement dans le cadre du suivi éducatif des élèves par toute l'équipe.

La CPE révèle au cours de son entretien une certaine frustration entre ce qu'il aurait été possible de faire en termes de pratiques constructives et innovantes auprès des élèves, comme le font certains enseignants et le manque de temps et de moyens institutionnels pour mettre en place ces conditions. En effet, elle a conscience qu'une démarche constructive peut être mise en place dans le cadre de la NVS auprès des élèves mais que ces possibilités sont restreintes à certains PP appartenant à des niveaux ou il est possible d'assurer cette prise en charge. En 3ème par exemple, la gestion de l'orientation par le PP est incompatible avec une telle prise en charge.

Elle critique le manque de cadre et de moyens institutionnels pour mettre en place une NVS innovante que les équipes auraient voulu mettre en place, d'autant que leur engagement au niveau conceptuel était actif.

Vis à vis de sa mission de CPE, elle remet en cause l'idée de noter le comportement au sens ministériel dédouanée d'explication et de suivi éducatif, tâche à laquelle elle se consacre chaque jour et qui légitime l'intérêt de son rôle qu'une note ne peut prétendre remplacer. Pour elle, cette réforme s'oppose à la manière dont elle conçoit le sens de sa mission basé sur une approche socialisante, relationnelle et adaptée aux problématiques des élèves. Dans son rapport avec les élèves, elle s'efforce de leur donner un cadre favorable à leur apprentissage civique qu'une note ne peut remplacer.

Autres controverses institutionnelles :

-Craint l'assimilation du CPE au personnel de direction car elle ne veut pas faire de l'administratif. Revendique l'intérêt de son métier de terrain au centre des élèves et comme une personne intermédiaires entre les différentes entités

-Revendique l'intérêt d'un nouveau paradigme éducatif pour un enseignement personnalisé, humain. Or, les suppressions de postes à des fins d'économies vont à l'encontre de cette direction

-Risque du développement d'une école à deux vitesses

-Critique la demande institutionnelle de rendre compte de résultats et de statistiques administratives. Cette logique accroit ses tâches administratives au détriment de ses valeurs civiques et de son rôle éducatif

**-Entre définition :**

L'idée de NVS n'est pas portée par la CPE telle qu'elle a été conçue. Sa réappropriation administrative suscite un degré de cohérence pertinent qui facilite son travail administratif quotidien au profit d'un recentrage sur son rôle éducatif. La CPE ne reconnaît pas la pertinence idéologique et éducative de la NVS. Elle se retranche donc dans une utilisation qui minimise l'impact de cette note en adéquation avec ses valeurs civiques.

**-Investissement de forme**

La CPE réduit la complexité de la NVS par une réappropriation administrative de la NVS. Le logiciel présent dans ce collège est un outil qui assure le recensement des actes des élèves tant sur le

plan des absences, que des sanctions ou des remarques positives. Une fiche personnalisée par élève est créée et chaque entité (VS, enseignants ou CE) doit recenser administrativement en ligne de manière la plus régulière qui soit les actions des élèves. Ces fiches sont consultables par toute l'équipe ainsi que les parents eux-mêmes et assurent une traçabilité et une veille maximale. Dans le cadre de la NVS, ce logiciel minimise les concertations entre les entités en les réduisant à des cas litigieux et minimise la tâche administrative du CPE puisque le logiciel centralise tout. De manière générale, il constitue un gain de temps car les PP n'ont plus besoin de consulter la CPE qui gère la mise en ligne des informations nécessaires à une évaluation objective des attitudes des élèves par les PP.

**Enrôlement et mobilisation**

Le rôle de la CPE dans le cadre de la NVS est minimisé. Elle assure la transmission des informations mais n'évalue pas dans le cadre de la NVS. Elle reste disponible auprès des enseignants sans pour autant avoir une tâche spécifique dans la NVS. Ce travail de recensement indépendamment de la NVS facilite son travail. Toutefois, sans ces informations, les PP ne pourraient pas évaluer objectivement et avec l'assurance d'une certaine représentativité les élèves.

**Rallongement et réversibilité / vigilance**

La CPE tente avec les enseignants volontaires de réévaluer chaque année les critères de la NVS dans un souci civique. Son attitude est active dans la NVS, elle s'investit pour assurer les conditions de justice à ces élèves comme elle le fait habituellement. La CPE ne cherche pas de sens idéologique plus évocateur à l'égard de la mesure.

**PP EPS**

| | Collège H | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP EPS | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | La mesure est bien attentionnée au départ mais maladresses dans l'annonce et la mise en place qui ont braqué les équipes<br><br>Sur la politique managériale<br>Pas de changements en termes d'harmonisation des pratiques<br><br>Pour lui, la concertation est nécessaire à partir du moment où elle parle des élèves. La concertation est réduite à minima dans la NVS ce qui accroit les critiques sur les pratiques hétérogènes. | Consulte le logiciel et regarde les carnets. Consulte la CPE. Autoévaluation des élèves. Calcul la note un peu au feeling avec l'aide des outils | L'absence de cadre de la directive est issue d'une volonté institutionnelle selon lui favorable à la co-construction locale de la NVS par les acteurs<br><br>Les acteurs réagissent négativement vis à vis de la NVS mais la notion de fonctionnariat et l'obéissance aux réformes est forte<br><br>Répercussions négatives du logiciel pour lui qui centralise les informations au détriment de la concertation entre les équipes sur l'élève<br><br>Les débats entre enseignants sont biaisés, très difficile de communiquer avec ses collègues |
| | Citations organisation | « La demande n'était pas claire dès le départ comme tout ce qui est lancé, on tâte le terrain et on voit comment ça fonctionne, comment on ajuste aussi mais il me semble que c'était volontairement confus et de ce côté-là je mets un parallèle avec une idée qu'on lance, les gens s'en emparent et construisent l'idée. »<br><br>« Quand on met en place une mesure comme celle-ci c'est plutôt bien et bien intentionné au départ. C'est pour faire causer et faire travailler donc le travail se fait mais les collègues râlent parce qu'on a du boulot en plus et en plus avec des maladresses.... »<br><br>« C'est pas toujours intéressant de parler de points mais chaque prof critique : « il est généreux lui »...et ça c'est d'autant plus dommageable si vous voulez que la porte du dialogue était ouverte, qu'ils n'ont pas voulu rentrer » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS évalue le métier d'élève. Inscrite en adéquation avec la volonté de rendre compte des compétences des élèves<br><br>Difficile d'évaluer le comportement et de convaincre de sa pertinence. Elle n'est pas représentative de toute la communauté<br><br>La NVS n'est pas encore pertinente parce qu'il ne s'en sert pas comme il l'entend, volonté d'expérimenter. | | La NVS est révélatrice d'une volonté institutionnelle de considérer le métier d'élève ce qu'il approuve idéologiquement<br><br>Défenseur de l'apprentissage formatif par compétences avec ou sans la note<br>La NVS peut être une opportunité pour le faire entrer dans un rôle d'évaluateur de compétences en adéquation avec ses valeurs civiques<br><br>La réappropriation locale de la NVS par ce collège |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | L'évaluation de l'assiduité a peu de pertinence dans ce collège<br>La NVS n'est pas encore un mode de régulation<br>Volonté de chercher un sens évocateur à la NVS pour promouvoir la citoyenneté auprès des élèves<br><br>Importance de bien présenter la NVS aux élèves, d'évaluer leur progression<br><br>Par contre l'élève ne fait pas la nuance entre la NVS et les autres notes sur son mode de fonctionnement | | n'est pas adaptée à ce qu'il voudrait travailler avec les élèves en termes de citoyenneté et est peu pertinente sur le choix de critères.<br><br>La réaction des enseignants et la stratégie d'imposition de la mesure ministérielle ont freiné la portée potentielle de la NVS<br><br>La NVS peut s'imposer avec la force de l'habitude mais n'est pas encore porteuse de valeurs. Les enseignants doivent donner des indicateurs de progression pour intégrer les élèves dans le processus |
| | Citations idéologiques | « Ca m'évoque un grand espoir pour moi, un élan Obama! Non, dans le sens ou pour moi le métier d'élève prend une place très directe dans l'éducation nationale et ça a un sens fort pour l'éducation et dans l'instruction. Ça s'inscrit très bien dans cette époque ou on évalue des compétences »<br><br>« J'ai vraiment envie que cette NVS soit très personnelle pour l'établissement. Ici on a pas de problèmes d'absences, de retards...de ce côté-là on a rien à gagner (…) Je mettrais le paquet sur comment un élève est citoyen en valorisant cela »<br>« L'enjeu éducatif est fort à ce niveau-là et la NVS étant trop globale ne va pas à l'identification de l'établissement »<br><br>« Il faut nuancer pour que l'élève voit sa marge de progrès optimale et ça me paraît sain dans notre système, moi je suis partisan d'une note de 0 à 20 pour que les élèves se situent parce qu'ils ont l'habitude de compter comme ça » | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur son approche de la NVS :<br>Explication de la NVS à ses élèves mais ils ne s'en sont pas encore saisis en 6eme. Plus claire pour les 3iemes parce qu'elle compte dans le brevet<br>Nécessité de définir le métier d'élève<br><br>A instauré individuellement une pratique d'autoévaluation de ses élèves pour laquelle ils doivent expliquer les raisons de leur note<br>Évalue au feeeling et avec l'aide des outils en s'interrogeant sur la manière dont l'élève ça recevoir sa note<br><br>Pour lui la note est une manière de rémunérer l'élève<br><br>Devoir de dire aux élèves comment ils peuvent apprendre et progresser<br><br>Sur sa mission éducative :<br>Refuse de s'encombrer avec les tâches administratives, négligences assumées au profit du suivi éducatif des élèves<br><br>Pour lui le public n'a pas changé (30 ans de métier) mais lui a progressé.<br>Très influencé par le parcours de son enfant qui a des difficultés scolaires et qui ont changé son regard d'enseignant en accordant plus d'attention aux élèves en difficultés. | Intègre une appréciation en plus de la NVS<br><br>Privilégie le dialogue, sanctionne peu<br><br>Observe et expérimente, remet constamment ses pratiques en question pour évaluer ses effets sur les élèves<br><br>Tente de se familiariser avec l'ordinateur et le logiciel | Critique l'immobilisme dans le secteur éducatif. Pour lui, les enseignants se focalisent trop sur l'éducatif et se retrouvent du coup à en faire au détriment de l'instruction.<br>Assurer un enseignement pédagogique empêche les élèves de se distraire<br><br>Devoir en tant qu'enseignant de proposer des cours intéressants, de s'adapter, se diversifier pour que les élèves s'intéressent.<br>Assume un rôle polyvalent<br><br>PP qui innove sans respecter le barème relatif aux modalités d'évaluation en adéquation avec sa volonté d'expérimenter dans un souci civique<br><br>Apprécie de travailler avec les élèves en difficultés<br><br>Partisan d'une école de la réussite qui doit prendre en charge et assumer les élèves qui ont des difficultés par une politique de moyens institutionnels<br><br>Inspiré par le système scandinave qui assure un enseignement progressif et individualisé (nouveau paradigme éducatif)<br><br>Croit aussi beaucoup au travail collectif, à la notion de groupe et de différence. Or, la communauté éducative a des perceptions différentes, son manque d'unité se répercute dans la gestion des élèves |
| | Citations éducatives | « Quand on a un métier d'élève on est rémunéré pour, c'est comme une cohérence de salaire et pour moi, ça joue la dessus. »<br>« Actuellement, la manière d'être et de faire qui consiste à dire tant qu'il n'y a pas le calme, on ne peut pas travailler, il serait temps avec ce système qu'on arrête, on va vers un immobilisme parfait, c'est à dire que je pense qu'il faut aller vers une démarche inverse, quand un élève se passionne pour ce qu'il fait, il n'a aucune raison de discuter avec son voisin »<br><br>« A partir de là, j'ai fait un calcul très au nez en ayant toujours l'idée derrière la tête que l'élève qui va recevoir la note est-ce qu'il va le prendre comme moi je le vois? » « Je vois avec mon enfant, il a oublié 3 fois son cahier bon bah c'est pas mal, si l'élève au cours du trimestre il n'a fait que ça, bah moi je trouve que c'est pas mal et que ça mérite un 20 quoi. »<br><br>« Mon gamin est pas bon à l'école donc ça me permet de relativiser et de voir le cancre très différemment (…) Je connais de près cette souffrance du cancre, mon fils est durement dyslexique et l'école mon dieu que c'est dur...donc j'ai une indulgence par rapport à ces élèves qui est énorme et ça me permet d'être beaucoup plus juste parfois aussi. »<br><br>« Je me suis plus enthousiasmé au début de ma carrière par les élèves qui étaient bons et puis parce que c'est facile, c'est gratifiant et ça je l'ai beaucoup changé parce que j'ai travaillé beaucoup en zone sensible et le fait d'arriver ici ou les élèves sont compétents, je prends avec plaisir les élèves en difficultés et je pense le maîtriser plus maintenant. » | | |

**Quels éléments font consensus**
Sur la politique managériale :
-L'absence de cadre de la directive est issue d'une volonté institutionnelle selon lui favorable à la co-construction locale de la NVS par les acteurs
-Les acteurs réagissent négativement vis à vis de la NVS mais la notion de fonctionnariat et l'obéissance aux réformes est forte
-Devoir en tant qu'enseignant de proposer des cours intéressants, de s'adapter, se diversifier pour que les élèves s'intéressent.
Assume un rôle polyvalent
-Apprécie de travailler avec les élèves en difficultés

Sur la NVS:
-La NVS est révélatrice d'une volonté institutionnelle de considérer le métier d'élève ce qu'il approuve idéologiquement
-Défenseur de l'apprentissage formatif par compétences avec ou sans la note
-La NVS peut être une opportunité pour le faire entrer dans un rôle d'évaluateur de compétences en adéquation avec ses valeurs civiques

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la politique managériale :
-Répercussions négatives du logiciel pour lui qui centralise les informations au détriment de la concertation entre les équipes sur l'élève
-Les débats entre enseignants sont biaisés, très difficile de communiquer avec ses collègues
-La réappropriation locale de la NVS par ce collège n'est pas adaptée à ce qu'il voudrait travailler avec les élèves en termes de citoyenneté et est peu pertinente sur le choix de critères.
-La NVS peut s'imposer avec la force de l'habitude mais n'est pas encore porteuse de valeurs. Les enseignants doivent donner des indicateurs de progression pour intégrer les élèves dans le processus
-Critique l'immobilisme dans le secteur éducatif. Pour lui, les enseignants se focalisent trop sur l'éducatif et se retrouvent du coup à en faire au détriment de l'instruction.
Assurer un enseignement pédagogique empêche les élèves de se distraire
-PP qui innove sans respecter le barème relatif aux modalités d'évaluation en adéquation avec sa volonté d'expérimenter dans un souci civique
-Croit aussi beaucoup au travail collectif, à la notion de groupe et de différence. Or, la communauté éducative a des perceptions différentes, son manque d'unité se répercute dans la gestion des élèves

Sur la politique ministérielle :
-La mesure est bien attentionnée au départ mais maladresses dans l'annonce et la mise en place qui ont braqué les équipes
-La réaction des enseignants et la stratégie d'imposition de la mesure ministérielle ont freiné la portée potentielle de la NVS
-Partisan d'une école de la réussite qui doit prendre en charge et assumer les élèves qui ont des difficultés par une politique de moyens institutionnels
-Inspiré par le système scandinave qui assure un enseignement progressif et individualisé (nouveau paradigme éducatif)

**Étapes**
**Traduction du recteur :**
La posture de cet enseignant d'EPS est assez singulière.
Ce PP appartient à un syndicat (d'enseignant d'EPS) et défend une certaine idée de l'éducation, notamment axée sur la recherche d'un nouveau paradigme éducatif basé sur l'évaluation formative

des apprentissages. Il revendique l'intérêt d'une approche constructive dans l'enseignement.
Ce qui le distingue des autres enseignants syndiqués que nous avons interrogé se situe dans sa manière d'appréhender les réformes institutionnelles. En effet, ce PP d'EPS fait écho à une interview d'un syndicat d'EPS que nous avons interrogé. L'EPS est une discipline singulière dont le fonctionnement diffère de celui des autres acquis. Il est axé sur l'apprentissage formatif par compétences. C'est une des seules disciplines du collège qui se distingue de l'évaluation normative. En effet, le comportement des élèves a toujours été intégré dans l'évaluation générale de la discipline. Les enseignants d'EPS sont donc généralement de fervents défenseurs de ce type d'évaluation formative qu'ils pratiquent depuis de nombreuses années en partie parce qu'ils travaillent sur l'idée d'acquis et de progression dans le sport.
Selon lui, la NVS part donc d'une bonne intention ministérielle au départ mais est révélatrice d'une succession de maladresses dans l'annonce du projet qui l'ont fait échouée. Il défend d'ailleurs l'intérêt sur le plan institutionnel de laisser les acteurs agir localement sur la base d'un cadre pour co-construire la réforme en adéquation avec les spécificités locales du collège et soutient cette stratégie.
Il a pris connaissance de la NVS concomitamment par l'administration et dans la presse syndicale.
Ce qui est important dans ce témoignage, c'est que la NVS au départ pour cet acteur valorise la manière dont l'EPS évalue ses élèves. Il est convaincu de l'apport de ce type d'évaluation même si il critique la manière dont elle a été conçue, elle est évocatrice pour lui sur le plan idéologique. Il constitue un des rares acteurs qui considère la NVS comme une bonne idée au départ. Cette traduction et la représentation qu'il se fait de la NVS dès le départ explique ce qui pousse cet acteur à essayer d'innover à la recherche d'un sens plus évocateur de la NVS auprès des élèves.

**Analyse du contexte**
-Ce PP d'EPS est donc défenseur d'un projet de réforme institutionnel. Défenseur du changement et des orientations institutionnelles en termes d'apprentissage par compétences, de nouveau paradigme éducatif, d'enseignement personnalisé.
-Le PP d'EPS de ce collège applique la NVS de manière personnelle et originale par rapport à l'adaptation locale de la NVS décidée collectivement par les équipes
-Adaptation libre du cadre sur le plan individuel qui provient de l'absence de motivation des équipes à chercher une forme de réappropriation idéologique de la mesure
-En effet, l'absence de traduction de la NVS par la CE et la réappropriation collective fonctionnelle de la NVS ont poussé cet enseignant à rechercher une NVS qui soit plus évocatrice pour lui mais aussi en faveur de ses élèves en adéquation avec la manière dont il conçoit le sens de sa mission éducative, comme une prise de conscience des élèves
-Pour cet acteur, l'enseignant a la charge et le devoir de donner un sens évocateur aux réformes
-Engouement et investissement qui participe d'une certaine confusion : il croit dans l'évolution et la pertinence du projet à adapter localement mais pas telle que les acteurs l'appliquent aujourd'hui en se retranchant dans leurs habitus
-Très influencé par son parcours personnel, sa vie familiale, les collèges qu'il a parcouru, ses convictions personnelles sur « l'école pour tous ».
Son enfant est en échec scolaire, il est très sensible à la difficulté de certains élèves et leur accorde une attention particulière. De même il accorde une grande importance à l'apprentissage de la citoyenneté des élèves.
-PP d'EPS qui défend des valeurs créatives (monde de l'inspiration) et civiques
-Les acteurs réagissent négativement vis à vis de la NVS mais la notion de fonctionnariat et l'obéissance aux réformes est forte
-Devoir en tant qu'enseignant de proposer des cours intéressants, de s'adapter, se diversifier pour que les élèves s'intéressent à l'enseignement. Acteur très orienté sur l'importance de la pédagogie et le rôle que cette pédagogie peut avoir sur le comportement des élèves, comme régulatrice du

comportement
-Assume un rôle polyvalent des enseignants
-Il critique les répercussions négatives du logiciel qui centralise les informations au détriment de la concertation orale entre les équipes sur l'élève
-Pour lui, les débats entre enseignants sont biaisés, très difficile de communiquer avec ses collègues
-La réappropriation locale fonctionnelle et administrative de la NVS dans ce collège n'est pas adaptée à ce qu'il voudrait travailler avec les élèves en termes de citoyenneté et est peu pertinente sur le choix de critères. D'où la nécessité pour lui de chercher individuellement un sens plus évocateur à la NVS
-La NVS peut s'imposer avec la force de l'habitude mais n'est pas encore porteuse de valeurs. Les enseignants doivent donner des indicateurs de progression pour intégrer les élèves dans le processus
-Critique l'immobilisme dans le secteur éducatif. Pour lui, les enseignants se focalisent trop sur l'éducatif et se retrouvent du coup à en faire au détriment de l'instruction. Assurer un enseignement pédagogique empêche les élèves de se distraire
-PP qui innove sans respecter le barème relatif aux modalités d'évaluation en adéquation avec sa volonté d'expérimenter dans un souci civique
-Croit aussi beaucoup au travail collectif, à la notion de groupe et de différence. Or, la communauté éducative a des perceptions différentes, son manque d'unité se répercute dans la gestion des élèves

D'une certaine manière, ce PP d'EPS participe à la stabilité de l'environnement. Il agit en adéquation avec la manière dont il conçoit le sens de son devoir. En outre, personne ne peut lui reprocher ses pratiques dérogatoires dans la mesure où il n'y a pas eu de traduction collective idéologique de la NVS et surtout dans la mesure où ces pratiques sont légitimées de manière à chercher une NVS qui soit plus évocatrice pour les élèves. Il agit individuellement et de manière autonome en respectant l'essentiel des consignes d'évaluation mais sans se référer aux critères d'évaluation qu'il trouve prescrits et réducteurs. Son effort de recherche et d'expérimentation est reconnu et soutenu par la CPE, la direction et d'autres membres de la communauté parce qu'il réalise individuellement ce que les équipes auraient souhaité faire si elles en avaient eu le temps. Il agit en adéquation avec ses convictions personnelles, il a besoin d'expérimenter dans l'unique but de donner du sens à la NVS vis à vis de ses élèves. Il agit également par souci de devoir vis à vis des réformes auxquelles seuls les acteurs peuvent donner un sens. Il est convaincu que la NVS peut revêtir un sens avec le temps, à force d'expérimentation parce que l'idée sous-jacente au projet qui vise à valoriser les compétences citoyennes des élèves est une idée à laquelle il accord de l'importance et qui s'accorde avec sa conception du rôle de l'institution, même si l'annonce de cette réforme par le ministère comporte des maladresses. Il est convaincu qu'une réflexion de la NVS adaptée à l'environnement du collège peut revêtir un sens et un impact pertinent sur les élèves.
Toutefois, ce PP d'EPS critique de manière assez vive la manière d'agir de ses collègues qui se montrent passifs ou acceptent d'appliquer une mesure sans rechercher davantage de sens. Comme il agit individuellement, il n'impose pas son point de vue mais il n'adhère pas à la conception éducative de ses collègues qu'il dénonce comme responsables du non-sens de la NVS. Pour cet acteur, c'est aux équipes de chercher un sens et une portée à la NVS et d'intégrer les élèves dans le processus pour qu'elle leur soit utile. Cet effet ne dépend que de leur volonté. Il a tendance à reprocher aux enseignants leur immobilisme et la manière dont ils se retrouvent responsables du sens de leurs actions. Fervent défenseur de la pédagogie active et de la personnalisation de l'enseignement, il reproche aux enseignants de se retrancher dans des pratiques pour éviter de les remettre en cause.
Il exprime d'ailleurs les difficultés qu'il a à communiquer avec ses collègues et on peut penser que ces divergences de positionnement à l'égard de la conception du métier d'enseignant le pousse à agir individuellement. Cet enseignant se sent responsable et investi du devoir de donner forme à une idée institutionnelle à laquelle il croit afin que ses élèves puissent en tirer profit.

**-Traduction :**
D'abord, ce PP considère cette mesure NVS comme une réelle opportunité, témoignage qui contraste avec le discours « sceptique » généralement entendu. La prise en compte du métier d'élève est pour lui parfaitement intégrée dans l'apprentissage des compétences formatives du SCCC qu'il défend même si il reconnaît la difficulté d'évaluer les savoirs être. En réalité, il reconnaît que la NVS n'est pas utile sur le terrain telle qu'elle est conçue et appliquée dans ce collège de manière administrative. Il distingue en fait ce qu'elle pourrait être ou apporter en évoquant ses potentialités, de ce qu'elle exerce réellement en situation et reconnaît qu'une application plus poussée et mieux réfléchie serait intéressante à expérimenter. C'est pourquoi, en termes de pratiques, il laisse libre recours à des expériences à travers une procédure d'évaluation qui privilégie une appréciation personnalisée ainsi qu'une autoévaluation par ses élèves afin de les intégrer au processus d'évaluation. Il développe ainsi un mode d'évaluation personnel innovant mais dérogatoire, de son point de vue, en allant plus loin que les consignes qu'ils se sont fixées collectivement à la recherche d'une meilleure manière de procéder et de faire sens pour ces élèves. Ainsi, il admet évaluer les élèves en fonction de son ressenti personnel et de l'autoévaluation des élèves sans tenir compte des critères trop rigides qui ont été édifiés et qui ne sont pas significatifs pour lui. Son intérêt et les raisons de ces dérogations proviennent du manque d'évidence de cette note à titre personnel et de la recherche de ses effets sur les élèves. Il détourne donc le cadre adapté localement mais vers une démarche innovante et dynamique de la NVS individuellement. Sa sensibilité vis à vis de la manière dont certains élèves s'identifient à de mauvaises notes le pousse à rejeter toutes formes de prescriptions et à évaluer en s'interrogeant sur la manière dont l'élève peut interpréter sa note.
Pour lui, la NVS est révélatrice d'une volonté institutionnelle de considérer le métier d'élève ce qu'il approuve idéologiquement en adéquation avec sa volonté de considérer l'apprentissage formatif par compétences avec ou sans la note.
Ce qu'il critique ce n'est pas véritablement la conception de la réforme même si il accuse quelques maladresses dans son annonce mais bien l'incapacité des enseignants à donner une sens local à cette réforme au service des élèves. Il conçoit la NVS comme une opportunité pour le faire entrer dans un rôle d'évaluateur de compétences en adéquation avec ses valeurs civiques et son désir d'expérimentation. Cette force de convictions pour tenter de revêtir individuellement un sens à la NVS est issue d'une incapacité pour cet acteur d'appliquer une réforme dédouanée de valeurs idéologiques, n'ayant pas reçu de proposition de retraduction de la NVS en ce sens, il cherche de son côté.

**-controverse**
**Problématisation**
Quelle forme de réappropriation locale de la NVS pourrait favoriser l'apprentissage civique des élèves dans la réalité?
Pour cet acteur, la mesure est bien attentionnée au départ même si elle a connu des maladresses dans l'annonce et la mise en place qui ont braqué les équipes sur l'idée de chercher un sens local à la mesure conformément aux textes institutionnels. La réaction des enseignants et la stratégie d'imposition de la mesure ministérielle ont freiné la portée potentielle de la NVS.
Cet enseignant d'EPS révèle une confrontation idéologique entre la manière dont il conçoit la responsabilité du métier d'enseignant qui doit adapter les réformes et chercher un sens en faveur des élèves. Et la manière dont certains enseignants prétendent agir dans un souci alors qu'en réalité, ils rejettent la réforme dans un intérêt personnel. En effet, il critique la manière dont ils refusent de chercher une portée idéologique à la NVS alors que pour lui, la NVS revêt un réel intérêt que les acteurs n'ont pas envie de chercher par facilité, en se retranchant dans des pratiques qui visent à les préserver eux au détriment des effets de ses pratiques sur les élèves.
C'est cette confrontation idéologique et statutaire qui pousse cet acteur décidé d'expérimenter

individuellement et de creuser l'idée de la NVS telle qu'elle a été conçue sur le plan des apprentissages civique de manière à ce que les élèves en tirent des enseignement sans se contenter d'appliquer passivement une mesure qui n'est pas évocatrice pour lui, ni pour les élèves. Il pratique donc une autoévaluation par les élèves eux-mêmes afin de recueillir leurs avis et d'ajuster sa propre évaluation au ressenti des élèves en adéquation avec sa volonté de penser comment les élèves vont prendre cette évaluation. C'est pourquoi il attache plus d'importance au ressenti des élèves et aux raisons de leur choix de notation, et que la NVS telle qu'elle est appliquée dans ce collège à travers des prescriptions ne permet pas de rendre compte. Il opte pour une intégration de l'élève dans le processus. Il ajoute également une appréciation en plus de la NVS. Il prend le temps d'expliciter la NVS à ses élèves et d'assortir cette évaluation d'un objectif de progression de manière à ce qu'ils s'intègrent et tirent des leçons de cette note conformément à la manière dont il conçoit l'intérêt d'une approche constructive et formative des apprentissages.
D'un point de vue général, cet acteur revendique sa part d'autonomie et refuse de s'encombrer avec des tâches qui vont à l'encontre de son objectif éducatif.
La NVS comporte des défauts mais elle est perfectible. Elle n'attendra son objectif qu'au fruit d'expérimentations. Ce PP est un perfectionniste qui défend aussi des valeurs paternalistes par rapport à son expérience personnelle.
Autres controverses institutionnelles :
-Cet acteur est partisan d'une école de la réussite qui doit prendre en charge et assumer les élèves qui ont des difficultés par une politique de moyens institutionnels et d'un enseignement adapté
-Inspiré par le système scandinave qui assure un enseignement progressif et individualisé (nouveau paradigme éducatif) qui guide le sens de ses actions conformément à sa conception de la mission éducative des enseignants

**-Entre définition :**

La pertinence idéologique et éducative de la mesure telle qu'elle est conçue sur le plan du discours institutionnel est reconnue par cet acteur qui revendique l'intérêt de reconnaître et d'évaluer le métier d'élève, de le rémunérer conformément à son respect des exigences scolaires. En revanche, la réappropriation locale et collective de la mesure sur un plan uniquement fonctionnel s'oppose à sa volonté de lui revêtir une portée idéologique. Il critique la manière dont les enseignants considèrent qu'elle en a pas et légitime ainsi la réduction de la NVS sur un plan purement fonctionnel alors que selon lui, il n'appartient qu'à la communauté de rendre cette NVS plus évocatrice pour les élèves.

**-Investissement de forme**

Cet acteur ne reconnaît pas de légitimité concernant l'usage du logiciel administratif de la NVS qui a des répercussions négatives sur la communication entre les acteurs. Pour lui, ce logiciel centralise les informations au détriment de la concertation entre les équipes sur l'élève. En outre, ce logiciel légitime une réappropriation administrative de la NVS qu'il rejette, en opposition avec ses valeurs civiques. Il privilégie la rencontre avec la CPE qu'il trouve plus constructive et néglige la part administrative de son travail au profit du suivi éducatif des élèves.

**Enrôlement et mobilisation**

L'enrôlement relatif à la responsabilité de la NVS par le PP lui convient et il prend ce rôle au sérieux, s'investit beaucoup dans la recherche d'une NVS qui fasse sens pour les élèves en adéquation avec le sens de sa mission éducative et ses convictions personnelles civiques et idéologiques. En revanche, cet enseignant n'adhère pas à la réappropriation administrative de la NVS telle que le collectif l'a décidé en partie parce qu'elle se dédouane de tout suivi éducatif auprès des élèves. Son application est active, engagée et individuelle.

**Rallongement et réversibilité / vigilance**

On peut supposer que cet acteur, à force d'expérimentation souhaiterait que ses collègues adoptent ses pratiques d'autoévaluation et de recherche d'une NVS plus évocatrice dans un souci civique quand elle revêtira la portée idéologique qu'il recherche.

## PP Maths

| | Collège H | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Maths | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Politique managériale :<br>Réunion en AG par la CE pour réfléchir aux modalités face à l'urgence de la mise en place, pas de débat sur la légitimité de la note. Quelques questions litigieuses<br>Le PP est responsable de la NVS dans ce collège<br><br>Les profs non PP ne participent qu'indirectement via le logiciel.<br>Concertation rare sur les cas litigieux<br><br>N'est pas satisfait de la répartition du barème dans ce collège | Consulte les carnets, ses prises de notes, échanges informels avec les collègues<br>Met en place sa NVS et consulte la CPE<br><br>Avec les 6ièmes : définition des critères collectivement et autoévaluation. Demande à ses élèves de lui expliquer pourquoi ils pensent avoir cette note et pourquoi ils pensent avoir des bonus<br><br>Avec les 4ième même procédé mais il demande à ses élèves pourquoi ils pensent mériter la note qu'ils s'auto-évaluent<br><br>Assure un suivi aux élèves qui ont de mauvaises NVS | Favorable à une réappropriation locale des réformes nationales adaptées aux spécificités du collège<br><br>Mise en place satisfaisante de la NVS, sans réelle convictions compte tenu du contexte Manque de clarté de la directive ministérielle. Urgence de la mise en place<br><br>La NVS n'a pas changé les pratiques des enseignants, retranchées dans leurs habitudes |
| | Citations organisation | « Dans le fond il y a quelque chose à saisir mais c'est aussi une question de temps il me semble, chose qu'on ne nous a pas octroyé. On a pas eu le temps de le faire. » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Évaluation du métier de l'élève, volonté ministérielle de valoriser l'élève<br><br>La NVS ne peut prétendre valoriser si elle part d'un capital de 20 en fonctionnant sur un retrait de pts<br><br>Difficultés à retranscrire un ensemble d'attitude dans une note<br>Vision partielle du PP qui évalue individuellement la NVS<br><br>Les élèves et les parents ne nuancent pas la NVS du fonctionnement des autres notes. La norme est de 20. Ils se limitent au constat.<br><br>La NVS comme régulatrice des incivilités n'est pas efficace, cet item compte pour une petite partie de la note. Barème peu évocateur qui noie la faute<br>La NVS sanctionne bien après la faute, faible intérêt quotidien d 'usage de cette note. Faible impact sur les élèves<br><br>Les élèves élaborent des stratégies de calcul pour compenser leur MG<br><br>Certains élèves sont lucides sur leurs évaluations et d'autres sont dans le déni | | La NVS met sur le même plan savoirs et discipline<br><br>NVS pas encore efficace et réappropriée de manière pertinente en adéquation avec les spécificités et les objectifs dans ce collège par manque de temps et de cadre au départ<br><br>Tension entre Évaluation et Valorisation<br><br>La NVS ne régule pas les incivilités et n'est pas significative<br><br>Le choix institutionnel de la note est en accord avec la culture française<br><br>La NVS ne revêt pas de valeurs ni pour les élèves, ni pour les enseignants, ni pour les parents |
| | Citations idéologiques | « J'ai à mettre une NVS à la fin du trimestre pour des élèves qui se sont battus et c'est une incivilité. Si je respecte le barème, il aura 15 quand même donc il ne se pose à aucun moment la question de se dire qu'ils ont pu faire quelque chose de mal donc ça pose problème, ils n'ont pas cette réflexion-là »<br><br>« Je pense que les adolescents ont besoin de justice et d 'équité et je ne pense pas que ce système leur donne une juste valeur de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. » | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur sa mission :<br>Importance d'instaurer des règles de vie commune dans la classe dès le début et de les expliciter aux élèves. Il insiste sur le fait que ce sont ses propres règles et que celles de ses collègues sont différentes | Pas d'utilisation de la NVS sur le plan disciplinaire en classe<br>Éventuellement le RI et la convocation des parents | Approche constructive des apprentissages civiques basés sur le relationnel avec les élèves<br><br>Tension entre l'impact négatif de l'évaluation normative et les apports de |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Conçoit la gestion de la discipline par un dialogue et une information auprès des enfants<br><br>Partisan de la règle : silence et concentration<br>Il est normal de continuer à donner un cadre éducatif à l'école<br><br>Sur la NVS :<br>Importance d'expliquer le fonctionnement de la NVS aux élèves<br><br>La NVS ne responsabilise pas les parents<br><br>La NVS est une charge administrative qui se fait parfois au détriment du suivi éducatif des élèves.<br><br>Assure le suivi individuel de chacun de ses élèves en fin de trimestre au détriment de son programme d'instruction. Il donne des exercices et s'entretient avec les élèves.<br><br>Sur l'environnement :<br>C'est la famille qui doit éduquer. Parents de ce collège qui ont connu une ascension sociale forte. Ils ont peur pour leurs enfants et leur cèdent tout. Les parents négocient et protègent leurs enfants<br><br>Sur son métier :<br>Contradiction du métier : « juge et partie »<br>Peu d'incidences des changements de programmes sur son métier | | l'évaluation formative dans la construction des apprentissages qui a du mal à s'implanter.<br><br>Pratiques innovantes individuelles d'autoévaluation par les élèves. Le passage à l'écrit leur permet de s'exprimer. Approche constructive et progressive<br><br>Enseignant qui a besoin de cohérence et de débat (valeurs créatives). Critique la docilité de la communauté éducative sans se poser de question sur le sens de la réforme<br><br>Pas de désillusions sur le métier, remise en question permanente naturelle puisqu'il gère de l'humain<br>Défend des valeurs civiques dans un souci de justice et d'équité dans le traitement des élèves.<br><br>Critique le manque de moyens institutionnels injectés dans l'éducation, la suppression des postes contradictoire avec la qualité de l'enseignement<br>Les pays scandinaves ont des moyens développés<br><br>Critique la massification de l'enseignement, la suppression des filières adaptées qui accroit le décrochage, à l'encontre du nouveau paradigme éducatif<br><br>Critique l'écart de perception entre les concepteurs et les acteurs de terrain<br><br>Critique le discours institutionnel qui recommande de valoriser les élèves alors que les enseignants ne se sentent pas soutenus et manquent de reconnaissance même si il ne faut pas exercer dans cette optique. L'équipe de ce collège est investie et motivée |
| | Citations éducatives | « A mon avis la plus grosse contradiction que je peux ressentir c'est que le prof est à la fois juge et partie, c'est à dire qu'il est à la fois ici pour euh motiver ses élèves comme l'entraineur comme un coach mais c'est lui qui sanctionne à la fin par une note»<br><br>« Après ça fait plaisir, comme la reconnaissance des élèves, on ne vient pas pour ça mais c'est toujours appréciable » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Favorable à une réappropriation locale des réformes nationales adaptées aux spécificités du collège

-Mise en place satisfaisante de la NVS, sans réelle convictions compte tenu du contexte. Manque de clarté de la directive ministérielle. Urgence de la mise en place

-Pratiques innovantes individuelles d'autoévaluation par les élèves. Le passage à l'écrit leur permet de s'exprimer. Approche constructive et progressive

-Pas de désillusions sur le métier, remise en question permanente naturelle puisqu'il gère de l'humain

Défend des valeurs civiques dans un souci de justice et d'équité dans le traitement des élèves.

-Importance d'instaurer des règles de vie commune dans la classe dès le début et de les expliciter aux élèves.

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur la politique managériale :

-La NVS n'a pas changé les pratiques des enseignants, retranchées dans leurs habitudes

Sur la NVS
-Enseignant qui a besoin de cohérence et de débat (valeurs créatives). Critique la docilité de la communauté éducative sans se poser de question sur le sens de la réforme

Sur la politique ministérielle :
-NVS pas encore efficace et réappropriée de manière pertinente en adéquation avec les spécificités et les objectifs dans ce collège par manque de temps et de cadre au départ
-Le choix institutionnel de la note est en accord avec la culture française
Approche constructive des apprentissages civiques basés sur le relationnel avec les élèves
-Tension entre l'impact négatif de l'évaluation normative et les apports de l'évaluation formative dans la construction des apprentissages qui a du mal à s'implanter.
-Critique le manque de moyens institutionnels injectés dans l'éducation, la suppression des postes contradictoire avec la qualité de l'enseignement
Les pays scandinaves ont des moyens développés
Approche constructive des apprentissages civiques basés sur le relationnel avec les élèves
-Critique la massification de l'enseignement, la suppression des filières adaptées qui accroit le décrochage, à l'encontre du nouveau paradigme éducatif
-Critique l'écart de perception entre les concepteurs et les acteurs de terrain
-Critique le discours institutionnel qui recommande de valoriser les élèves alors que les enseignants ne se sentent pas soutenus et manquent de reconnaissance même si il ne faut pas exercer dans cette optique. L'équipe de ce collège est investie et motivée

Sur la NVS :
-La NVS met sur le même plan savoirs et discipline
-Tension entre Évaluation et Valorisation
-La NVS ne régule pas les incivilités et n'est pas significative
-La NVS ne revêt pas de valeurs ni pour les élèves, ni pour les enseignants, ni pour les parents

**Étapes**
**Analyse du contexte**
Les pratiques de cet enseignant de maths ressemblent à celles de l'enseignant d'EPS mais les raisons qui président à ses pratiques innovantes sont différentes.
-Cet enseignant est favorable à une réappropriation locale des réformes nationales adaptées aux spécificités du collège
-Pour lui, la mise en place de la NVS telle qu'elle a été réappropriée par le collectif est satisfaisante compte tenue de la manière dont elle a été annoncée avec un cadre flou, dans l'urgence qui ont limité les possibilités de réappropriation de la NVS en interne. Hormis ce contexte particulier, la réappropriation de la NVS par le collectif n'en est pas moins critiquable.
-Cet enseignant a besoin de cohérence et de débat (valeurs créatives). Il critique la docilité de la communauté éducative à appliquer la NVS administrativement sans réellement se poser de question sur le sens de la réforme. Mais se montre plus indulgent face à la manière dont les équipes ont dû réagir activement pour appliquer la NVS.
-Il critique d'ailleurs les effets de la mesure en situation et comprend d'une certaine manière le sens de cette réappropriation dans la mesure où la NVS ne revêt pas de réelle portée idéologique pour lui, telle qu'elle a été conçue sur le plan institutionnel contrairement à son collègue d'EPS.
-Toutefois ce manque de convictions à l'égard de la NVS n'empêche pas cet acteur au niveau de ses pratiques de recourir, comme son collègue d'EPS à des pratiques innovantes individuelles d'autoévaluation par les élèves en adéquation avec sa défense de valeurs civiques et la manière dont il conçoit le sens de sa mission éducative.
-Il défend une approche constructive et progressive des apprentissages et tente de se réapproprier la

NVS dans ce sens individuellement. Ces pratiques sont en adéquation avec sa volonté de remise en question permanente vis à vis de ses pratiques enseignantes et éducative qu'il considère comme naturelle à partir du moment où il gère de l'humain
-Il défend des valeurs civiques dans un souci de justice et d'équité dans le traitement des élèves.
-Il défend l'importance d'instaurer des règles de vie commune dans la classe dès le début et de les expliciter aux élèves pour gérer la dimension disciplinaire.
-Valeurs créatives, monde de l'inspiration et civiques
-La NVS n'a pas changé les pratiques des enseignants, retranchées dans leurs habitudes
Sur la NVS
-Expérience antérieure en tant qu'ingénieur, volonté d'enseigner en collège par la suite.
-PP peu satisfait de la répartition du barème par la CE

Le PP de maths de ce collège porte une vision assez similaire à celle de l'enseignant d'EPS. En effet, il conçoit d'abord la NVS comme la possibilité de rendre compte du métier d'élève. Conscient des limites de temps et de moyens pour favoriser une vraie réflexion à ce sujet, il pense que la NVS peut cependant s'affirmer avec le temps. Telle qu'elle est conçue et appliquée dans ce collège, il affirme qu'elle n'a pas grand intérêt et que son impact est plus que limité. C'est pourquoi, face à la passivité générale des équipes à tendre vers une démarche réflexive innovante, il respecte les règles définies collectivement en ajoutant de manière individuelle la pratique d'une autoévaluation par les élèves qu'il intègre dans un processus d'évaluation qui fait sens à la fois pour lui mais aussi pour les élèves. Il explique d'abord tous les critères d'évaluation aux élèves de sa classe afin de les rendre significatifs avant de leur demander de s'évaluer. Il demande ensuite aux élèves de 6eme et 5eme de lui donner les raisons du choix de cette note et aux 4eme 3eme lui dire pourquoi ils méritent une bonne note, par écrit. Par rapport au prof d'EPS, il respecte donc les modalités d'évaluation décidées collectivement, sans déroger aux consignes de base et se sert de cette évaluation à des fins personnelles pour donner la possibilité aux élèves de s'exprimer et de rendre son évaluation plus représentative. Il est à la recherche du sens qu'une évaluation du comportement doit revêtir pour les élèves et d'un système qui lui permette d'être en accord avec sa conception de l'éducation et son système de valeurs. Il prend également le temps d'accompagner et de suivre les élèves qui ont de mauvaises notes. Il cherche des informations utiles au suivi des élèves. Sa procédure personnelle est tout à fait originale, il la gère personnellement dans le cadre de la gestion de ses élèves et en respect avec sa conception du système.

D'une certaine manière, ce PP participe à la stabilité de l'environnement. Il agit en adéquation avec la manière dont il conçoit le sens de son devoir. En outre, personne ne peut lui reprocher ses pratiques dérogatoires dans la mesure où il n'y a pas eu de traduction collective de la NVS et surtout dans la mesure où ces pratiques sont légitimées de manière à chercher une NVS qui soit plus évocatrice pour les élèves. Il agit individuellement et de manière autonome en respectant les consignes d'évaluation. Son effort de recherche et d'expérimentation est reconnu et soutenu par la CPE, la direction et d'autres membres de la communauté parce qu'il réalise individuellement ce que les équipes auraient souhaité faire si elles en avaient eu le temps. Il agit en adéquation avec ses convictions personnelles, il a besoin d'expérimenter dans l'unique but de donner du sens à la NVS vis à vis de ses élèves. Il agit également par souci de devoir vis à vis des réformes auxquelles seuls les acteurs peuvent donner un sens. Il est convaincu que la NVS peut revêtir un sens avec le temps, à force d'expérimentation parce que l'idée sous-jacente au projet de valoriser les compétences citoyennes des élèves est une idée à laquelle il accord de l'importance et qui s'accorde avec sa conception du rôle de l'institution.
Pour cet acteur, c'est aux équipes de chercher un sens et une portée à la NVS et d'intégrer les élèves dans le processus pour qu'elle leur soit utile. Cet effet ne dépend que de leur volonté mais elle peut s'affirmer avec le temps compte tenu du contexte dans lequel la mesure est arrivée et la manière

dont elle a été légitimée. Son positionnement est donc plus mitigé que son collègue très critique à l'égard de ses collègues. Il est plus indulgent, en partie parce qu'il n'est pas aussi convaincu que lui par l'intérêt idéologique institutionnel de la NVS au départ.

**-Traduction :**
Pour ce PP, la prise en compte du métier d'élève est pour lui parfaitement intégrée dans l'apprentissage des compétences formatives du SCCC. En réalité, il reconnaît qu'elle n'est pas utile sur le terrain telle qu'elle est conçue et appliquée dans ce collège. Il distingue en fait ce qu'elle pourrait être ou apporter en évoquant ses potentialités, de ce qu'elle exerce réellement en situation et reconnaît qu'une application plus poussée et mieux réfléchie serait intéressante à expérimenter. C'est pourquoi, en termes de pratiques, il laisse libre recours à des expériences à travers une procédure d'évaluation qui privilégie une appréciation personnalisée ainsi qu'une autoévaluation par ses élèves afin de les intégrer au processus d'évaluation. Il développe ainsi un mode d'évaluation personnel innovant, de son point de vue, en allant plus loin que les consignes qu'ils se sont fixées collectivement à la recherche d'une meilleure manière de procéder et de faire sens pour ces élèves. Son intérêt pour rechercher une NVS évocatrice provient du manque d'évidence de cette note à titre personnel et de la recherche de ses effets sur les élèves. Il détourne donc le cadre adapté localement mais vers une démarche innovante et dynamique de la NVS individuellement.
Pour lui, la NVS est révélatrice d'une volonté institutionnelle de considérer le métier d'élève ce qu'il approuve idéologiquement en adéquation avec sa volonté de considérer l'apprentissage formatif par compétences.
Cette force de convictions pour tenter de revêtir individuellement un sens à la NVS est issue d'une incapacité pour cet acteur d'appliquer une réforme dédouanée de valeurs idéologiques, n'ayant pas reçu de proposition de retraduction de la NVS en ce sens
Toutefois, il critique la manière dont la NVS met sur le même plan savoirs et discipline alors qu'il conçoit la gestion de ces deux dimensions différemment. Pour lui la gestion de la discipline se règle dans sa relation avec l'élève. Il prend le temps d'instaurer des règles collectives dans sa classe pour donner des repères à ses élèves et il pense que ce cadre suffit à réguler les comportements à partir du moment où elles sont explicitées aux élèves. Il prend également le temps d'assurer un suivi individuel éducatif à ses élèves.
Sur le plan de l'évaluation, il soulève une contradiction ministérielle entre la volonté d'évaluer le comportement des élèves par la note chiffrée qui en elle-même selon lui ne permet pas de valoriser les élèves. Il critique la pertinence de la NVS en tant que note car les élèves ne maîtrisent pas le fonctionnement de la NVS par rapport aux autres notes. Elle est trimestrielle
L'énoncé selon lequel la NVS régule les incivilités ne lui semble pas pertinent et intelligible.
La NVS ne revêt pas de valeurs ni pour les élèves, ni pour les enseignants, ni pour les parents actuellement telle qu'elle est appliquée.
Cet enseignant se montre plus critique à l'égard de la disposition NVS que son collègue d'EPS, son objectif consiste davantage à trouver une alternative au mode d'évaluation NVS pour faire sens auprès des élèves que de chercher une portée idéologique à la NVS.

**-controverse**
**Problématisation**
Quelle forme de réappropriation de la NVS pourrait favoriser l'apprentissage civique des élèves dans la réalité?
Pour cet acteur, la NVS pas encore efficace et réappropriée de manière pertinente en adéquation avec les spécificités et les objectifs dans ce collège par manque de temps et compte tenu du cadre de départ. C'est pourquoi cet acteur décide d'expérimenter une autre idée de la NVS de manière à ce que les élèves en tirent des enseignements sans se contenter d'appliquer passivement une mesure qui n'est pas évocatrice pour lui, ni pour les élèves. Il tente donc de pratiquer une autoévaluation par les

élèves eux-mêmes afin de recueillir leurs avis selon les différents niveaux qu'il a en charge.
Il prend le temps d'expliciter la NVS à ses élèves et d'assortir cette évaluation d'un objectif de progression de manière à ce qu'ils s'intègrent et tirent des leçons de cette note.
Même si le choix institutionnel de la note est en accord avec la culture française, il revendique l'intérêt d'une approche constructive des apprentissages civiques basés sur le relationnel avec les élèves, ce qu'il tente de traduire dans ses pratiques innovantes.
Pour lui, il existe une tension entre l'impact négatif de l'évaluation normative et les apports de l'évaluation formative dans la construction des apprentissages qui a pourtant du mal à s'implanter en France, bien qu'elle soit recommandée.
Il est donc plus critique à l'égard des mesures politiques institutionnelles dans le secteur éducatif que son collègue d'EPS.
Autres controverses institutionnelles :
-Critique le manque de moyens institutionnels injectés dans l'éducation, la suppression des postes est contradictoire avec la qualité de l'enseignement
Les pays scandinaves ont des moyens développés
-Critique la massification de l'enseignement, la suppression des filières adaptées qui accroit le décrochage, à l'encontre du nouveau paradigme éducatif
-Critique l'écart de perception entre les concepteurs et les acteurs de terrain
-Critique le discours institutionnel qui recommande de valoriser les élèves alors que les enseignants ne se sentent pas soutenus et manquent de reconnaissance même si il ne faut pas exercer dans cette optique. L'équipe de ce collège est investie et motivée et le ministère ne donne pas les moyens suffisant aux enseignants de se réapproprier localement la NVS.

**-Entre définition :**

La pertinence idéologique et éducative de la mesure telle qu'elle est conçue sur le plan du discours institutionnel n'est pas véritablement reconnue par cet acteur à la lecture du BO mais l'idéologie sous-jacente de la NVS s'accorde avec sa propre vision de l'institution sur le plan idéologique basé sur l'intérêt de reconnaître et d'évaluer le métier d'élèves. En revanche, la réappropriation locale et collective de la mesure sur un plan uniquement fonctionnel s'oppose à sa volonté de lui revêtir une portée idéologique. Il critique la manière dont les enseignants considèrent qu'elle en a pas et légitiment ainsi la réduction de la NVS sur un plan purement fonctionnel alors que selon lui, il n'appartient qu'à la communauté de rendre cette NVS plus évocatrice pour les élèves, ce qu'il tente de faire.

**-Investissement de forme**

Cet acteur reconnaît la pertinence du logiciel administratif de la NVS en adéquation avec la réappropriation locale administrative de la NVS décidée par le collectif.

**Enrôlement et mobilisation**

L'enrôlement relatif à la responsabilité de la NVS par le PP lui convient et il prend ce rôle au sérieux, s'investit beaucoup dans la recherche d'une NVS qui fasse sens pour les élèves en adéquation avec le sens de sa mission éducative. En revanche, cet enseignant ne se satisfait pas d'une réappropriation administrative de la NVS telle que le collectif l'a décidé en partie parce qu'elle se dédouane de tout suivi éducatif auprès des élèves. Il ne soutient pas non plus totalement les orientations politiques institutionnelles. Son application est active et engagée dans un souci civique

**Rallongement et réversibilité / vigilance**

On peut supposer que cet acteur, à force d'expérimentation souhaiterait que ses collègues adoptent ses pratiques d'autoévaluation et de recherche d'une NVS plus évocatrice dans un souci civique.

**ASSED**

| | Collège H | Objectif de l'acteur (mission et statut) | Démarche | Résultat du construit social |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | /Valeurs défendues | adoptée / pratique | (tension ou consensus)<br>Traduction? |
| ASSED | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Annonce de la NVS pendant le concours de CPE puis par la CE<br><br>Rôle très administratif de recensement des informations sur le logiciel<br><br>Critique le choix de pertinence relatif à la répartition du barème<br><br>Pas d'uniformisation des pratiques | | NVS imposée sans réelle légitimité<br>Textes flous avec une grille à co construire<br><br>Relève un manque de collégialité dans la mise en place de la NVS<br><br>Concertation informelle avec les enseignants, bonne entente avec les enseignants, indépendamment de la NVS<br>Les enseignants de ce collège jouent le jeu |
| | Citations organisation | | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>NVS négative et subjective<br><br>La NVS globalise sans mettre en évidence la nature de la faute. L'équilibre provoqué par les items ne permet pas une prise de conscience des élèves<br><br>Stratégies de calcul des mauvais élèves qui peuvent chercher la mauvaise note pour se conforter dans leur étiquette de perturbateurs<br><br>Les élèves n'y attachent pas d'importance | | La NVS sanctionne les élèves<br>Injuste et inefficace sur la régulation des incivilités<br>Elle stigmatise<br><br>Elle majore les résultats et n'est pas représentative<br><br>Critique le manque d'uniformisation de la NVS<br><br>Distingue la volonté institutionnelle de départ qui institue la NVS pour bonifier et donner un outil aux enseignants et la manière dont elle a été réappropriée de manière détournée par la communauté comme une sanction |
| | Citations idéologiques | « La grand majorité du temps, avec la répartition des points et leurs mauvais résultats, elle fait augmenter leur MG donc c'est quoi l'objectif? C'est une aubaine pour eux...y'a des élèves qui clairement ont le brevet et ont des avis favorables juste à cause de la NVS ». | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur la NVS :<br>Les familles attachent trop d'importance à cette NVS, négocient sur la NVS<br><br>Sur le métier de CPE<br>Métier de CPE au carrefour de l'éducatif, la discipline et la pédagogie qui revêt un véritable intérêt pour elle | Utilise le RI<br>N'utilise pas la NVS comme une menace mais comme un outil d'information et de prévention pour éviter que les élèves perdent des points inutilement | Familles qui agissent comme des consommateurs à l'école en partie parce que la NVS leur a mal été explicitée<br><br>Changement de statut des ASSED qui est moins confortable au niveau des conditions de travail.<br><br>Manque de formation, critique la gestion institutionnelle de ce service et le pouvoir octroyé par la CE de recruter les d'ASSED<br><br>Rôle d'ASSED valorisant dans ce collège, référent de classe décidé par la CPE ce qui diversifie l'image de surveillant auprès des élèves |
| | Citations éducatives | « Les familles sont de plus en plus pénibles, c'est un fait. Vraiment depuis quelques années-là, elles viennent tout négocier, se plaindre, ça devient ingérable...à fond dans le consumérisme scolaire »<br><br>« On est mal recruté, le CE a un rôle de chef d'entreprise et on sort du centralisme de l'État, ça se ressent dans le recrutement parce qu'il y a un manque cruel de formation. » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Concertation informelle avec les enseignants, bonne entente avec les enseignants, indépendamment de la NVS

-Les enseignants de ce collège jouent le jeu

-Rôle d'ASSED valorisant dans ce collège, référent de classe décidé par la CPE ce qui diversifie l'image de surveillant auprès des élèves

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur la politique managériale :

-Textes flous avec une grille à co-construire

-Relève un manque de collégialité dans la mise en place de la NVS

-Rôle très administratif de recensement des informations sur le logiciel

-Critique le manque d'uniformisation de la NVS
-Distingue la volonté institutionnelle de départ qui institue la NVS pour bonifier et donner un outil aux enseignants et la manière dont elle a été réappropriée de manière détournée par la communauté comme une sanction

sur la politique ministérielle :
-NVS imposée sans réelle légitimité
-Familles qui agissent comme des consommateurs à l'école en partie parce que la NVS leur a mal été explicitée
-Changement de statut des ASSED qui est moins confortable au niveau des conditions de travail.
-Manque de formation, critique la gestion institutionnelle de ce service et le pouvoir octroyé par la CE de recruter les d'ASSED
Sur la NVS :
-La NVS sanctionne les élèves
-Injuste et inefficace sur la régulation des incivilités
Elle stigmatise
-Elle majore les résultats et n'est pas représentative
-La NVS globalise sans mettre en évidence la nature de la faute

**Étapes**
**Analyse du contexte**
-ASSED qui a un rôle administratif dans la NVS en adéquation avec le sens de sa mission et la réappropriation collective de la NVS
-Rôle de recensement des informations sur le logiciel
-Concertation informelle entre les différentes entités VS et PP, bonne entente avec les enseignants, indépendamment et dans le cadre de la NVS, consensus harmonieux
-Rôle d'ASSED valorisant dans ce collège, référent de classe décidé par la CPE ce qui diversifie l'image de surveillant auprès des élèves
-Soutient la politique managériale de la CPE
L'ASSED de ce collège, qui prépare le concours de CPE, se montre très critique à l'égard de la NVS (double peine, majoration des résultats), qu'elle utilise comme un outil de prévention. Du point de vue des pratiques, les ASSED gèrent la part très administrative de la NVS qui rend cette tâche lourde et sans intérêt pour eux. Même si ils discutent avec les enseignants de la note finale, on ressent une certaine déconsidération vis à vis de son rôle dans la manière dont elle est en charge de cette NVS, pour laquelle elle n'entrevoit aucun aspect positif mais plutôt une contrainte administrative. Pour autant, elle est consciente de la manière dont son rôle et sa mission est considérée par les équipes enseignantes et CPE indépendamment de la NVS.

**-Traduction :**
Cette ASSED qui prépare le concours de CPE se montre très critique vis à vis de la NVS :
-NVS imposée sans réelle légitimité
-Textes flous avec une grille à co-construire
-Relève un manque de collégialité dans la mise en place de la NVS
-Critique le manque d'uniformisation de la NVS
-Distingue la volonté institutionnelle de départ qui institue la NVS pour bonifier et donner un outil aux enseignants et la manière dont elle a été réappropriée de manière détournée par la communauté comme une sanction.
-La NVS sanctionne les élèves, elle est injuste et inefficace sur la régulation des incivilités, elle a tendance à stigmatiser les élèves
-Elle majore les résultats et n'est pas représentative

-La NVS est globalise sans mettre en évidence la nature de la faute
Elle n'adhère pas à la NVS sur le plan idéologique, éducatif et fonctionnel mais agit par respect de la politique managériale de la VS

**-controverse**
**Problématisation**
Comment minimiser son implication dans la NVS :
Consensus trouvé dans une réappropriation purement administrative de la NVS
Autres types de controverses :
-Familles qui agissent comme des consommateurs à l'école en partie parce que la NVS leur a mal été explicitée
-Changement de statut des ASSED qui est moins confortable au niveau des conditions de travail.
-Manque de formation, critique la gestion institutionnelle de ce service et le pouvoir octroyé par la CE pour recruter les d'ASSED
**-Entre définition :**
L'idée de NVS n'est pas portée par cette ASSED telle qu'elle a été conçue par ses concepteurs. Sa réappropriation administrative suscite un degré de cohérence qui facilite son travail administratif quotidien au profit d'un recentrage sa mission de surveillance, sans réelle charge supplémentaire mais qui n'en est pas pour autant pertinent.
**-Investissement de forme**
Dans le cadre de la NVS, le logiciel minimise l'intervention de l'ASSED dans la NVS, il constitue un gain de temps car les PP n'ont plus besoin de consulter la VS qui gère la mise en ligne des informations nécessaires à une évaluation objective des attitudes des élèves par les PP.

**Enrôlement et mobilisation**
Le rôle de la VS dans le cadre de la NVS est minimisé. Elle assure la transmission des informations mais n'évalue pas dans le cadre de la NVS. Elle reste disponible auprès des enseignants sans pour autant avoir une tâche spécifique dans la NVS. Ce travail de recensement indépendamment de la NVS facilite son travail. Toutefois, sans ces informations, les PP ne pourraient pas évaluer objectivement et avec l'assurance d'une certaine représentativité les élèves.

**PP Techno**

| | Collège H | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Techno | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Critique le choix de barème dans ce collège par tranche de 4, peu significatif<br><br>Un corpus de volontaire travaille de manière à réfléchir chaque année sur la NVS dans le but d'expérimenter<br><br>Faible charge supplémentaire de la NVS<br><br>Avec le logiciel, les concertations informelles perdurent mais les concertations formelles se réduisent<br><br>Organisation harmonieuse des relations, apprécie le travail avec les ASSED<br><br>Pas d'uniformisation des pratiques des enseignants | Reporter sur le logiciel tout ce qui est acté par l'enseignant dans le carnet. Concertation informelle entre les enseignants et les ASSED pour globaliser les perceptions. Cherche une harmonisation de la note qui fait consensus.<br>Note globale qui centralise l'avis de tous | Entente cordiale et consensus entre les équipes forts sur le plan managérial et communicationnel<br><br>Le logiciel permet une meilleure gestion administrative et de l'organisation. Facilite le recentrage sur l'instruction et les tâches principales, gain de temps<br><br>En revanche, le logiciel déshumanise les relations ce qui peut se faire au détriment des élèves. Envoie de messages au détriment d'un échange oral<br><br>Participation des ASSED valorisante dans le cadre de la NVS, change le regard des élèves<br><br>Favorable à la réappropriation locale de la mesure compte tenu des spécificités du collège |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Citations organisation | « On s'est résigné, il fallait l'essayer et en général fallait le faire donc on l'a fait mais en sachant que si c'est proposé c'est que c'était pas si mal et que c'est quelque chose de tout à fait perfectible, la preuve chaque année, on en rediscute et on revient dessus pour essayer de trouver une notation satisfaisante, on fait des tests, on l'améliore ». | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS valorise les élèves qui sont déjà valorisés dans leurs résultats, faible pertinence<br><br>Les élèves ne nuancent pas le fonctionnement de la NVS des autres notes<br><br>Le haut niveau d'évaluation ne permet pas aux élèves de comprendre leurs fautes, en partie à cause du choix de barème<br><br>NVS peu évocatrice auprès des élèves en partie parce que les enseignants l'ont mal explicité par manque de convictions<br><br>Difficulté d'évaluer globalement une attitude alors que la vision du PP est limitée à l'élève en classe<br><br>Les élèves élaborent des stratégies de calcul pour compenser les mauvaises MG | | Ne voit pas encore d'intérêt à la NVS<br><br>NVS très élevées mais peu représentatives alors qu'elles comptent pour le brevet et dans la MG<br><br>La NVS est inadaptée pour gérer les problèmes de discipline<br>Elle cherche à normer en se dédouanant d'explication et de suivi éducatif<br><br>Critique la pertinence du recours systématique à l'évaluation normative<br><br>Défaut d'explicitation institutionnel de la NVS auprès des enseignants reproduit sur les élèves. Stratégie ministérielle qui se répercute sur des pratiques résignées |
| | Citations idéologiques | « L'ennui c'est que les NVS sont bonnes mais ne reflètent pas le niveau et un élève qui est pénible surtout avec un système de notation par 4 arrive à avoir 12 alors qu'il est pénible quoi. Donc lui il a pas compris, voir même on le récompense de s'être mal comporté donc y'a un problème là. »<br><br>« Je pense qu'elle reste floue et peu évocatrice en partie parce qu'on l'a mal expliqué aux élèves au départ parce que nous non plus, on est sceptique, on y croit pas trop mais comme au ministère, ce qu'on a fait aux élèves, en amont, c'est ce que le ministère a fait avec nous, un défaut d'explicitation » | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur son métier :<br>L'instruction et l'éducation vont de pair<br><br>Remise en question permanentes de ses pratiques par manque d'expérience<br>Apprécie son travail | Utilise la NVS en fin de trimestre.<br>Note ses informations régulièrement dans le logiciel<br><br>Recours au dialogue et à la sanction | La NVS est perfectible et évolue chaque année. Sentiment de résignation compte tenue de la remise en cause de la pertinence de la NVS mais volonté de la rendre plus évocatrice avec le temps<br><br>Critique l'absence de visibilité des réformes et le sentiment d'être constamment dans l'instabilité des pratiques à adopter. Ajustements permanents |
| | Citations éducatives | « Ca fait peu de temps que j'enseigne donc je suis encore dans la recherche, je modifie tout tout le temps et je n'ai pas de bases assez solides encore, pour le moment j'essaie, je me remets en question tout le temps »<br><br>« Je suis plus ou moins inquiète oui parce qu'on prend des virages à 180 degré alors une fois de temps en temps oui mais là c'est trop régulier et je me dis que je me demande si je vais avoir le temps de m'installer dans une façon de faire avant que ça change à nouveau, de ce côté-là je m'inquiète parce qu'à la remise en question personnelle et permanente que demande le métier s'ajoutent les changements de programmes, les réformes » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Entente cordiale et consensus entre les équipes forts sur le plan managérial et communicationnel

-Le logiciel permet une meilleure gestion administrative et de l'organisation. Facilite le recentrage sur l'instruction et les tâches principales, gain de temps

-Participation des ASSED valorisante dans le cadre de la NVS, change le regard des élèves

-Favorable à la réappropriation locale de la mesure compte tenu des spécificités du collège

-L'instruction et l'éducation vont de pair

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur la politique managériale :

-En revanche, le logiciel déshumanise les relations ce qui peut se faire au détriment des élèves. Envoie de messages au détriment d'un échange oral

-La NVS est perfectible et évolue chaque année. Sentiment de résignation compte tenue de la

Sur la politique ministérielle :
-Critique la pertinence du recours systématique à l'évaluation normative
-Défaut d'explicitation institutionnel de la NVS auprès des enseignants reproduit sur les élèves. Stratégie ministérielle d'imposition de la mesure qui se répercute sur des pratiques résignées
Remise en cause de la pertinence de la NVS mais volonté de la rendre plus évocatrice avec le temps
-Critique l'absence de visibilité des réformes et le sentiment d'être constamment dans l'instabilité des pratiques à adopter. Ajustements permanents

Sur la NVS :
-Ne voit pas encore d'intérêt à la NVS
-NVS très élevées mais peu représentatives alors qu'elles comptent pour le brevet et dans la MG
-La NVS est inadaptée pour gérer les problèmes de discipline
-Critique l'évaluation normative
-La NVS valorise les élèves qui sont déjà valorisés dans leurs résultats, faible pertinence
-Les élèves ne nuancent pas le fonctionnement de la NVS des autres notes
-Le haut niveau d'évaluation ne permet pas aux élèves de comprendre leurs fautes, en partie à cause du choix de barème
-Elle cherche à normer en se dédouanant d'explication et de suivi éducatif

**Étapes**
**Analyse du contexte**
-Entente cordiale et fort consensus entre les équipes VS et enseignantes sur le plan managérial et communicationnel, soutient cette politique managériale
-Investit dans la recherche de l'amélioration des critères de la NVS chaque année
-Le logiciel permet une meilleure gestion administrative et de l'organisation. Facilite le recentrage sur l'instruction et les tâches principales, gain de temps qui minimise les concertations informelles qui portent sur des points. En revanche, le logiciel déshumanise les relations ce qui peut parfois se faire au détriment des élèves, notamment quand les acteurs s'envoient des messages sur le logiciel alors que dans certains cas, il nécessite un échange oral sur un cas d'élève.
-Participation des ASSED valorisante dans le cadre de la NVS, change le regard des élèves
-Favorable à la réappropriation locale de la mesure compte tenu des spécificités du collège
-L'instruction et l'éducation vont de pair
-Réappropriation administrative décidée par le collectif qui satisfait cet enseignant, résigné à appliquer la mesure sous l'obligation légale mais qui agit dans l'idée que la NVS peut être améliorée
-La NVS est perfectible et évolue chaque année. Sentiment de résignation compte tenue de la remise en cause de la pertinence de la NVS mais volonté de la rendre plus évocatrice avec le temps
-Critique le choix de barème de la CE qui est peu pertinent

Le PP de techno approuve la politique managériale participative entre VS et PP élaborée pour choisir le mode opératoire de la NVS. Toutefois, il revendique le faible intérêt de cette note qui n'est pas représentative du niveau des élèves selon lui. Son application est stricte, par respect des conditions élaborées collectivement et en adéquation avec la manière dont il considère le désintérêt de la mesure et son manque d'efficacité en situation par rapport à ce qu'elle promeut.
Il adhère au mode de fonctionnement décidé par le collectif, se montre favorable à la réappropriation administrative de la NVS

**-Traduction :**
Ce PP de techno ne voit pas encore d'intérêt à la NVS, qu'il définit comme perfectible. Il critique le fait que les NVS sont très élevées mais peu représentatives alors qu'elles comptent pour le brevet et dans la MG. Elle valorise les élèves bons scolairement sans pour autant réguler le problème de

discipline, énoncé non intelligible.
-il critique le choix institutionnel de recours à l'évaluation normative
-Les élèves ne nuancent pas le fonctionnement de la NVS des autres notes
-Le haut niveau d'évaluation ne permet pas aux élèves de comprendre leurs fautes, en partie à cause du choix de barème
-La NVS cherche à normer en se dédouanant d'explication et de suivi éducatif contraire à ses valeurs éducatives et son souci civique.
Il reconnaît que le manque d'impact de la NVS sur les élèves est en partie dû à un défaut d'explicitation des enseignants eux-mêmes

**-controverse**
**Problématisation**
Comment minimiser la portée de la NVS dans les pratiques?
Application sans convictions, à minima mais dans le stricte respect des pratiques édictées collectivement par respect pour la politique managériale qui conserve l'entente cordiale qui règne entre les équipes
-Stratégie ministérielle d'imposition de la mesure qui se répercute sur des pratiques résignées
PP qui remet en cause la pertinence de la NVS mais volonté de la rendre plus évocatrice avec le temps
-Critique la pertinence du recours systématique à l'évaluation normative
-Défaut d'explicitation institutionnel de la NVS auprès des enseignants reproduit sur les élèves.
-Critique l'absence de visibilité des réformes et le sentiment d'être constamment dans l'instabilité des pratiques à adopter. Ajustements permanents
**-Entre définition :**
L'idée de NVS n'est pas portée par ce PP telle qu'elle a été conçue par ses concepteurs. La réappropriation administrative suscite un degré de cohérence qui facilite son travail administratif quotidien au profit d'un recentrage sa mission éducative sans réelle charge supplémentaire mais la NVS n'en est pas pour autant pertinente
**-Investissement de forme**
Dans le cadre de la NVS, le logiciel minimise l'intervention du PP dans la NVS, il constitue un gain de temps car les PP n'ont plus besoin de consulter la VS qui gère la mise en ligne des informations nécessaires à une évaluation objective des attitudes des élèves par les PP. Même si le logiciel met un terme à certaines concertations que ce PP considère comme nécessaire

**Enrôlement et mobilisation**
Ce PP agit strictement, dans le respect de la politique managériale civique. Il n'est pas convaincu par la NVS telle qu'elle a été conçue. La réappropriation locale administrative lui permet de se retrancher dans des pratiques éducatives auxquelles il croit. Toutefois, sa conscience professionnelle et la culture de cette communauté éducative l'invite à réfléchir à des évolutions potentielles sur la NVS chaque année.

## Collège H

| Acteurs | Chef d'étab. | CPE | ASSED |
|---|---|---|---|
| Traduction | Sur la politique managériale :<br>Annonce de la NVS par le BO<br>AG collective pour la grille de critères<br>Remise en question du barème conçu initialement en conseil pédagogique<br>Proposition d'un nouveau barème imposé par la CE<br>Management concerté entre VS et PP pour construire la grille de critères<br>Mise en place collective et harmonieuse<br><br>Objectif :<br>Délégation de la NVS par la CE aux équipes PP et VS légitimée par un manque de convictions et un manque de connaissance des élèves<br>Veiller à la mise en place de la NVS<br>Obligation de mise en place de la directive<br>NVS a la responsabilité du PP en concertation avec la VS<br>CE désengagée du processus | Sur la politique managériale :<br>Management participatif et construction collective de la NVS entre VS et PP<br>CPE très appréciée<br><br>Rôle :<br>recense les absences et retard, les sanctions sur le logiciel, inscrit les participants aux activités. Mise à jour des informations en VS<br>Présence du logiciel qui facilite la prise en charge de la NVS<br>Pratique individuelle, concertation en cas de litige<br><br>Sur le changement de NVS par la CE :<br>Peu convaincu de la pertinence du changement de barème<br><br>Implication au niveau conceptuel dans la NVS puis résignation compte tenu de ses effets en situation | Annonce dans le cadre du concours de CPE<br><br>Rôle administratif de recensement des actes des élèves sur le logiciel<br><br>Peu convaincu de la pertinence du changement de barème |
| Système d représentation | Organisation :<br>Pas d'implication dans la NVS en adéquation avec ses responsabilités<br>Équipe harmonieuse sur le plan organisationnel et communicationnel indépendamment et sur la NVS<br><br>Idéologique :<br>L'intention est bonne mais le choix de l'évaluation par la note n'est pas pertinent, injustice et pas d'impact sur les incivilités<br><br>Éducatif :<br>Collège à l'environnement privilégié<br>S'entretient avec les perturbateurs et leur famille | Organisation :<br>Consensus et harmonie entre les équipes sur le plan organisationnel, conceptuel et communicationnel<br>Logiciel qui minimise la charge administrative de la NVS<br><br>Idéologique :<br>Bilan du comportement difficile à évaluer, NVS peu significative pour les élèves, pas d'action sur les incivilités. NVS peu porteuse de valeurs<br><br>Éducatif :<br>Valeurs civiques, apprentissage du respect des règles. Peu de problèmes dans ce petit collège<br>lourdeur des tâches administrative dans ce métier | Organisation :<br>Pas d'uniformisation des pratiques<br>Consensus et harmonie entre les équipes sur le plan organisationnel, conceptuel et communicationnel<br><br>Idéologique :<br>NVS subjective, négative, globalisante, anti éducative, inefficace perverse. Peu évocatrice<br><br>Éducatif :<br>Famille attachent trop d'importance à la NVS |
| Vision de l démarche NVS et d l'organisation<br><br>(harmonie o tension) | Fort consensus et harmonie dans cette équipe sur le plan organisationnel et communicationnel indépendamment de la NVS<br><br>Prise en charge des élèves facile dans ce collège<br><br>Favorable à l'autonomisation des collèges pour agir librement et en adéquation avec la politique du collège<br><br>CE qui déstabilise le barème de la NVS en place<br>Veille à la mise en place de la NVS sans guider une retraduction de la NVS, laissée à la communauté éducative (comme Pi).<br><br>Évolution du positionnement des équipes, investies au niveau conceptuel puis résignées aux vues des apports limités de la NVS | Fort consensus CPE PP. Participation administrative dans la NVS, assure la transmission des informations nécessaires à l'évaluation objective des élèves<br><br>Management participatif et collectif dans la NVS<br>Concertation informelle sur les élèves mais concertation réduite sur la note en elle-même grâce au logiciel qui facilite le recensement des actes des élèves par l'ensemble de la communauté. Minimise les tâches administratives au profit du métier de CPE. Logiciel de recensement en temps réel consultable par les parents en ligne, renforce le lien social<br><br>Évaluation individualisée<br><br>Collège en sur effectif qui demande une organisation précise. Peu de problèmes d'incivilités<br>Rôle de CPE enrichissant car non rébarbatif<br><br>Critique le manque de cadre et de moyens institutionnels pour mettre en place une NVS innovante que les équipes auraient voulu | Concertation informelle avec les enseignants, bonne entente avec les enseignants<br>Manque de collégialité dans la mise en place de la NVS<br><br>Rôle d'ASSED valorisant dans ce collège, référent de classe décidé par la CPE ce qui diversifie l'image de surveillant auprès des élèves<br><br>Textes flous avec une grille à co construire<br><br>Rôle très administratif dans la NVS<br><br>Contradiction entre la volonté de bonifier par la NVS et la réappropriation locale de la NVS comme une sanction |
| Vision d l'institution ministérielle<br><br>(harmonie o tension) | Critique le recours systématique à la Note<br><br>Difficultés à faire comprendre aux élèves le sens et l'intérêt de l'école<br><br>L'idée du collège unique est dépassée pour arriver à l'égalité. Nécessité de recréer des filières adaptées pour les élèves en grande | Critique l'idée de noter le comportement au sens ministériel dédouanée d'explication et de suivi éducatif<br><br>Craint l'assimilation du CPE au personnel de direction<br><br>Revendique l'intérêt d'un nouveau paradigme | NVS imposée sans réelle légitimité<br><br>Familles qui agissent comme des consommateurs à l'école<br><br>Changement de statut des ASSED qui est moins confortable au |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | difficulté<br>Responsabilités plus accrues en tant que CE<br><br>Manque de moyens et de compétences des acteurs pour gérer les problèmes sociaux des élèves. L'institution cherche à faire des économies | éducatif pour un enseignement personnalisé, humain. Or, les suppressions de postes à des fins d'économies vont à l'encontre de cette direction<br><br>Risque du développement d'une école à deux vitesses<br><br>Critique la demande institutionnelle de rendre compte de résultats et de statistiques administratives | niveau des conditions de travail.<br><br>Manque de formation, critique la gestion institutionnelle de ce service et le pouvoir octroyé par la CE de recruter les d'ASSED |
| Figures relatives aux pratiques | Pas d'implication dans la NVS, désengagement légitimé. Délégation aux équipes qui fait consensus<br>Sentiment d'une application hétérogène des équipes (engagées ou a minima) sans réelles convictions sur la NVS | Application administrative et procédurière, rigoureuse pour un recensement des actes qui garantit la justice et l'objectivité<br>valeurs civique | Application administrative et procédurière, rigoureuse pour un recensement des actes qui garantit la justice et l'objectivité<br>valeurs civique |

| Acteurs | PP EPS | PP Maths | PP Techno |
|---|---|---|---|
| Traduction | Maladresses dans la manière de présenter la NVS sur le BO sur le plan institutionnel<br><br>PP responsable de l'évaluation NVS en concertation avec la CPE en cas de litige | Réunion en AG pour réfléchir aux modalités d'évaluation<br>Management participatif et collectif entre VS et PP<br><br>PP responsable de l'évaluation NVS en concertation avec la CPE en cas de litige<br><br>Peu convaincu de la pertinence du changement de barème | Réunion en AG pour réfléchir aux modalités d'évaluation<br>Management participatif et collectif entre VS et PP<br><br>Peu convaincu de la pertinence du changement de barème |
| Système de représentation | Organisation :<br>Revendique l'intérêt de la concertation, minimisée sous la présence du logiciel, au détriment des élèves<br>Pas d'harmonisation des pratiques<br><br>Idéologique :<br>NVS favorise l'approche par compétences mais note partielle. La réappropriation locale manque de signification pour évaluer la citoyenneté.<br><br>Éducatif :<br>Expérimente pour chercher un sens évocateur à la NVS sur les élèves. Souci civique, importance du suivi éducatif | Organisation :<br>Consensus et harmonie organisationnelle et communicationnelle entre les équipes<br>Pas d'harmonisation des pratiques<br><br>Idéologique :<br>Volonté de valoriser les élèves mais réappropriation sous forme de sanction.<br>Vision partielle du PP. NVS peu représentative, constat. Pas efficace sur les incivilités. Perverse. NVS administrative<br><br>Éducatif :<br>Importance d'instaurer et d'expliciter ses règles. Gestion de la discipline par le dialogue. Suivi éducatif | Organisation :<br>Consensus et harmonie organisationnelle et communicationnelle entre les équipes<br>Logiciel qui réduit la charge de la NVS et les concertations<br>Pas d'harmonisation des pratiques<br><br>Idéologique :<br>Faible pertinence et efficacité. Peu représentative et évocatrice. Défaut d'explicitation. Vision partielle. NVS perverse<br><br>Éducatif :<br>Instruire et éduquer. Remise en cause des pratiques enseignantes pour plus d'efficacité |
| Vision de la démarche NVS et de l'organisation<br><br>(harmonie ou tension) | Absence de cadre de la directive issue d'une volonté institutionnelle pour co-construire la réforme localement<br>Obéissance face à la réforme<br>Devoir de pédagogie en tant qu'enseignant pour gérer les élèves en difficultés<br><br>Défenseur de l'apprentissage formatif par compétences, rôle d'évaluateur de compétences en adéquation avec ses valeurs civiques<br><br>Répercussions négatives du logiciel qui centralise les informations au détriment de la concertation entre les équipes sur l'élève<br><br>Difficile de communiquer avec ses collègues<br><br>La réappropriation locale de la NVS par ce collège est peu pertinente sur le choix de critères et pour évaluer la citoyenneté. Les enseignants doivent donner des indicateurs de progression pour intégrer les élèves dans le processus<br><br>Manque d'unité des équipes qui se répercute dans la gestion des élèves | Favorable à une réappropriation locale des réformes<br><br>Mise en place satisfaisante de la NVS, sans réelle convictions compte tenu du contexte<br><br>Remise en question permanente naturelle puisqu'il gère de l'humain<br>Défend des valeurs civiques dans un souci de justice et d'équité dans le traitement des élèves.<br>Importance d'instaurer des règles de vie communes<br><br>Pratiques des enseignants retranchées dans leurs habitudes<br><br>Enseignant qui a besoin de cohérence et de débat (valeurs créatives). Critique la docilité de la communauté éducative sans se poser de question sur le sens de la réforme<br><br>NVS pas encore efficace et réappropriée | Entente cordiale et consensus entre les équipes forts sur le plan managérial et communicationnel<br><br>Le logiciel permet une meilleure gestion administrative et de l'organisation. Facilite le recentrage sur l'instruction et les tâches principales, gain de temps<br>Le logiciel déshumanise les relations ce qui peut se faire au détriment des élèves<br>Participation des ASSED valorisante<br><br>Favorable à la réappropriation locale de la mesure<br><br>NVS perfectible<br>Le haut niveau d'évaluation ne permet pas aux élèves de comprendre leurs fautes, en partie à cause du choix de barème |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | de manière pertinente en adéquation avec les spécificités et les objectifs dans ce collège par manque de temps et de cadre au départ | |
| Vision d l'institution ministériel e<br><br>(harmonie ou tension | La NVS considère le métier d'élève ce qu'il approuve idéologiquement<br><br>Les enseignants se focalisent trop sur l'éducatif et se retrouvent du coup à en faire au détriment de l'instruction.<br><br>La réaction des enseignants et la stratégie d'imposition de la mesure ministérielle ont freiné la portée potentielle de la NVS<br><br>Partisan d'une école de la réussite qui doit prendre en charge et assumer les élèves qui ont des difficultés par une politique de moyens institutionnels (système scandinave) qui assure un enseignement progressif et individualisé (nouveau paradigme éducatif) | Tension entre l'impact négatif de l'évaluation normative et les apports de l'évaluation formative dans la construction des apprentissages qui a du mal à s'implanter.<br><br>Critique le manque de moyens institutionnels injectés dans l'éducation, la suppression des postes contradictoire avec la qualité de l'enseignement (pays scandinaves)<br><br>Critique la massification de l'enseignement, la suppression des filières adaptées qui accroit le décrochage, à l'encontre du nouveau paradigme éducatif<br><br>Critique l'écart de perception entre les concepteurs et les acteurs de terrain<br><br>Critique le discours institutionnel qui recommande de valoriser les élèves alors que les enseignants ne se sentent pas soutenus | NVS cherche à normer en se dédouanant d'explication et de suivi éducatif<br><br>Critique la pertinence du recours systématique à l'évaluation normative<br><br>Défaut d'explicitation institutionnel de la NVS auprès des enseignants reproduit sur les élèves.<br><br>Pratiques résignées<br>Volonté de la rendre plus évocatrice avec le temps<br><br>Critique l'absence de visibilité des réformes et le sentiment d'être constamment dans l'instabilité des pratiques à adopter |
| Figures relatives aux pratiques | A instauré individuellement une pratique d'autoévaluation innovante par les élèves. PP qui innove sans respecter le barème relatif aux modalités d'évaluation en adéquation avec sa volonté d'expérimenter dans un souci civique<br>Pratique qui néglige les prescriptions au profit de l'impact de cette note sur les élèves | Pratiques innovantes individuelles d'autoévaluation par les élèves. Le passage à l'écrit leur permet de s'exprimer. Approche constructive et progressive des apprentissages | Application administrative et procédurière, rigoureuse pour un recensement des actes qui garantit la justice et l'objectivité<br>valeurs civique |

**Étapes**

**Analyse du contexte**

-CE qui n'est dans ce collège que depuis un an mais exerce depuis 30 ans

-CE prédécesseur qui avait mis en place la NVS collectivement avec ses équipes

-CE qui à son arrivée déstabilise le barème de la NVS en place. Elle revendique un barème qui fonctionne sur un système de retranchement de 4pts en 4 pts car elle n'adhère pas à un barème qui accorde des demi-points pour évaluer le comportement des élèves

-Mise en place d'un débat collectif par la chef d'établissement qui exige ce changement et qui décide de l'imposer à son équipe car il est difficile de satisfaire tout le monde

-Les enseignants ne soutiennent pas ce changement mais ils acceptent de l'appliquer en révisant l'intégralité du barème NVS sous l'obligation de la CE

-Désengagement de la CE ensuite dans le processus NVS au profit de la gestion de la NVS par le collectif comme l'année précédente entre VS et PP

-La CE veille à la mise en place de la NVS sans guider une retraduction de la NVS de son point de vue, sans réellement légitimer le changement qu'elle exige et qui correspond à sa vision du barème. En réalité, ce changement reste minime et ne déstabilise pas de fait les agencements initiaux mis en place par les équipes sous la direction précédente.

-Les équipes doivent obéir sous la volonté de la CE mais ils bénéficient d'une gestion libre pour évaluer la NVS et d'une grande marge d'initiative (comme Pi).

-La CE n'est pas convaincue par la conception idéologique et éducative de la NVS qu'elle trouve répressive, inadaptée et anti pédagogique.

-Fort consensus et harmonie dans cette équipe sur le plan organisationnel et communicationnel indépendamment de la NVS et dans le cadre de la mise en place de la mesure. Collège aux conditions privilégiées

-La CE est attachée à conserver cette entente cordiale entre les équipes, d'où sa volonté de les

laisser agir
-Elle stabilise les relations en assurant la conservation du consensus qui règne entre les équipes et en agissant dans l'intérêt des élèves
-Sentiment que les équipes VS et PP appliquent la NVS sans réelles convictions
-Retraduction de la NVS par les acteurs collectivement sur le mode opératoire et fonctionnel de la NVS. Retraduction qui a eu lieu individuellement sur le plan conceptuel et idéologique qui explique des applications hétérogènes de la NVS par les équipes
-Évolution du positionnement des équipes VS et enseignantes, investies au niveau conceptuel et réflexif dans le cadre de la mise en place de la NVS puis résignées aux vues des apports limités de la NVS une fois mise en vigueur.
-Application hétérogène des équipes. Tous les acteurs respectent les consignes décidées collectivement et évaluent dans le respect de ses consignes. Certains se limitent à des pratiques administratives à minima alors que d'autres acteurs tentent d'adopter des pratiques innovantes, parfois dérogatoires à la recherche d'un sens plus évocateur à donner à la NVS sur le plan civique. L'ensemble des acteurs applique la NVS sans réelles convictions dans la manière dont elle a été conçue par les concepteurs et réappropriée par le collectif (sauf nos 2 cas marginaux d'enseignants EPS et maths)
-Ce collège est marqué par une absence de retraduction guidée par un acteur en particulier. Ils ont collectivement défini le mode opératoire et les modalités d'évaluation ensemble sans pour autant se réapproprier collectivement la NVS sur un plan idéologique
-Retraduction qui a eu lieu individuellement par chaque individu sur le plan conceptuel et idéologique et qui explique des applications hétérogènes de la NVS.
-L'équipe est généralement favorable à la gestion autonome et la réappropriation locale de la mesure en adéquation avec les spécificités du collège.
-Collège dans lequel il est facile d'exercer ses fonctions de CPE, de directeur, d'ASSED ou d'enseignants et de prendre en charge l'ensemble des élèves en difficultés, facilité par une petite structure et des faits d'incivilités qui restent rares.
-Projet d'établissement : compétences et connaissance, citoyenneté, responsabilité, autonomie
-CE qui a confiance dans la manière dont les enseignants se sont emparés de la NVS et appliquent l'évaluation des attitudes. Les valeurs relatives au projet d'établissement sont partagées par l'ensemble des acteurs de la communauté qui défendent tous des valeurs civiques fortes
-Le collège H est un établissement de bonne réputation qui accueille des élèves issus de milieux privilégiés et d'un bon niveau. Situé en zone rurale, c'est un collège calme qui connait à la fois une forte implication du chef d'établissement ainsi que des familles pour créer des initiatives locales.
-conception managériale de la CE: intérêt de la transmission des valeurs civiques aux élèves dans son établissement / attentive à la notion de justice sociale, à la tolérance, socles fondateurs de sa politique d'établissement
-Grande confiance envers son équipe qui partage le même socle de valeurs civiques et qui ne critique pas son désengagement de la NVS. La NVS reste secondaire, l'équipe reste soudée autour des valeurs éducatives auxquelles elle travaille quotidiennement
-les enseignants qui recherchent un sens individuel à donner à la disposition sont encouragés dans cette direction, valeurs partagées avec la direction
-présence d'un logiciel informatique qui facilite les procédures administratives / gain de temps et de concertation puisque tous les actes des élèves sont recensés et consultables par tous en ligne, y compris les parents
-Seul le barème pose problème à tous les acteurs dans ce collège qui évaluent par tranche de 4 points, décidé par la CE mais qu'ils ne trouvent pas représentatif

Critères qui poussent les équipes à décider collectivement sans traducteur
-convictions personnelles de la chef d'établissement : manque de convictions à l'égard de la réforme

-conception de la NVS de la CE: répressive, inadaptée et anti pédagogique.
-conception managériale de la CE : importance qu'elle accorde à la transmission de valeurs civiques aux élèves dans son établissement / attentive à la notion de justice sociale, à la tolérance, socles fondateurs de sa politique d'établissement / confiance envers son équipe
-consensus et harmonie entre les équipes VS et enseignantes à laquelle la CE est attachée
-positionnement des enseignants : acteurs investis au niveau conceptuel de la réforme, dynamique de groupe harmonieuse et naturelle qui invite spontanément les entités à réfléchir collectivement sur le mode opératoire de la NVS au détriment de la recherche d'une portée idéologique que certains acteurs recherchent individuellement
-présence d'un logiciel informatique qui facilite les procédures administratives / gain de temps et de concertation puisque tous les actes des élèves sont recensés et consultables.

Pratiques des acteurs marqués par une forte hétérogénéité: ajustements individuels / manque de stabilité du modèle NVS dans ce collège en raison de l'absence de traduction collective conceptuelle et idéologique de la NVS.
-Certains se contentent d'une réappropriation administrative de la NVS adaptée à la réalité et qui minimise sa portée en adéquation avec leur manque de convictions à l'égard de la mesure et qui profite à leurs intérêts. Ces acteurs s'impliquent dans une NVS administrative ce qui leur permet de rester en adéquation avec leur intérêt et leur volonté d'assurer le suivi éducatif de la NVS indépendamment de la NVS.
-D'autres acteurs, 2 PP adoptent une stratégie individuelle qui vise, à défaut de traduction collective à chercher une ré interprétation de la NVS différente de son apport administratif qui ne les satisfait pas. En effet, pour ces acteurs, l'idée sous-jacente de la NVS peut revêtir un intérêt dans le cadre de l'apprentissage de valeurs civiques en adéquation avec leur approche constructive et formative des apprentissages qu'une application purement administrative ne peut apporter. Ils adoptent donc des pratiques innovantes, conduites librement à la recherche d'un sens et d'une portée en adéquation avec le sens de leur mission éducative, leur notion du devoir et de manière à ce que les élèves puissent utiliser cet outil au service de leur apprentissage.
-Volonté de réajustements et de remise en cause des pratique permanente dans ce collège par une majorité d'enseignants très soucieux des répercussions de leur méthodes d'enseignement sur les élèves souci civique. Tous tentent d'améliorer la NVS chaque année.

La particularité de ce collège est marquée par la diversité des représentations et des formes de ré-appropriations hétérogènes par les enseignantes vis à vis de la procédure décidée par les équipes. D'abord, même si la principale ne semble pas convaincu, ni même concernée par la mesure, cette perception ne s'est pas toujours répercutée « négativement » sur la manière dont les enseignants conçoivent le dispositif et sa mise en application qui aurait pu manquer de dynamisme. En effet deux acteurs au moins ont développé des pratiques individuelles dérogatoires ou strictes mais défendant une approche innovante de la NVS vis à vis du cadre formel et des spécifications adoptées par ce collège. Ces stratégies sont individuelles et visent à donner du sens à leurs actions face à une note qui, appliquée telle que la majorité l'a décidé et telle qu'elle a été conçue par ces concepteurs, n'en recouvre pas ni pour eux, ni pour les élèves. A l'inverse, d'autres acteurs ont peut-être été influencés par le désintérêt avéré de la direction et ont tendance à respecter strictement et de manière administrative les spécifications choisies, probablement guidé par un manque de convictions difficile à dépasser. Ils adhèrent à cette ré-interprétation administrative parce qu'elle ne menace pas les relations consensuelles entre les acteurs et minimise l'impact de la NVS dans leurs pratiques d'enseignement.

Les enseignants et la VS adhèrent assez naturellement à une forme de réappropriation administrative de la procédure plus en adéquation à la réalité pour eux et en réaction à l'absence de

spécifications du cadre institutionnel qui a laissé peu de marge de réflexion aux équipes pour construire une NVS réellement porteuse de valeurs. Les pratiques d'évaluation sont largement individualisées dans ce collège contrairement aux exigences de participation du BO. Cet objectif est rendu possible par la qualité du dispositif relatif au logiciel qui minimise les temps de concertation sur la NVS et qui centralise les informations nécessaires à une évaluation objective du comportement des élèves. La NVS représente une faible charge qui leur permet de se retrancher dans les pratiques éducatives auxquelles ils croient

On observe une césure dans ce collège entre la réaction des équipes face au manque de convictions à l'égard de la mesure. Soit les acteurs se retranchent dans des pratiques administratives et bureaucratiques plus évocatrices de leur point de vue et en réaction au cadre. Soit les acteurs rejettent cet immobilisme et revendiquent la recherche d'une portée de la NVS par les acteurs eux-mêmes pour dépasser les effets négatifs de la note. Cette action est davantage perçue comme un devoir et comme le meilleur moyen de ne pas subir une mesure qui au premier abord manque d'achèvement.

Dans les deux cas, les acteurs se sont investis dans le processus au niveau conceptuel, simplement, une fois mise en application, la NVS n'a pas eu les effets escomptés, certains ont donc décidé d'appliquer strictement et d'autres de creuser pour trouver un sens plus évocateur. On observe dans ce collège deux types de stratégies différentes en réaction à une mesure mal définie. Soit les acteurs se montrent résignés, soit au contraire ils refusent de se résigner au motif que leurs pratiques ont des effets sur les élèves et qu'ils se doivent d'expérimenter dans un souci civique.

Tous font l'effort d'appliquer la NVS parce que leur politique managériale est consensuelle et qu'une certaine harmonie règne entre les acteurs

La NVS ne mobilise pas les acteurs telle qu'elle a été conçue. Ce qui mobilise les acteurs dans ce collège, ce sont les répercussions de leurs pratiques sur les élèves. Dans une certaine mesure, même si la mesure manque de cadre, les deux acteurs qui innovent dans ce collège sont convaincus de la pertinence d'une évaluation formative par apprentissage ce qui les pousse à s'engager dans des pratiques innovantes.

En l'absence de réappropriation de la NVS sur le plan idéologique, ce collège laisse les acteurs agir librement et expérimenter. Ces pratiques autonomes, qui peuvent aller au-delà des prescriptions cherchent à rompre avec une forme de bureaucratie que certains acteurs rejettent et assurent aussi une inter-compréhension du mode de fonctionnement de la NVS. La direction laisse les acteurs innover et agir en adéquation avec leur convictions personnelles. Ces pratiques servent les élèves.

Le chef d'établissement n'a pas cherché à enrôler son équipe sur l'intérêt idéologique de la mesure. Sur le plan managérial, la CE cherche à préserver les relations humaines et civiques. Cette conception a permis à la communauté d'appliquer la NVS avec rigueur malgré un manque de convictions. Les pratiques investies participe d'une certaine confusion, les acteurs ne défendent pas l'intérêt de la NVS mais sont davantage attachés à remettre en cause leurs pratiques et à améliorer les dispositifs qui peuvent desservir les élèves en adéquation avec le consensus de cette équipe formé autour de la politique éducative de cet établissement.

Les similitudes entre le collège H et Pi sont importantes mais ce qui diffère entre les deux se situe notamment dans la manière dont les équipes du collège H font preuve d'une rigueur professionnelle et d'une certaine volonté de remettre en question leurs pratiques ce à quoi les équipes de Pi ne souhaitaient pas être confrontées.

**-Traduction :**

Il n'y a pas dans ce collège de ré interprétation locale du dispositif par un acteur clé sur le plan idéologique et éducatif. On assiste simplement à un consensus sur les pratiques, sur une réappropriation administrative de la NVS sans valeurs idéologiques. La NVS est donc détournée de son objectif initial. C'est sur cette définition que repose le compromis puisque les équipes ont

réfléchi collectivement au mode opératoire de la NVS.
Si certains se satisfont de cette réappropriation en accord avec leurs intérêts. D'autres cherchent individuellement un sens plus porteur sur le plan civique de la NVS.
Cette absence de traduction se fait en partie en réaction face au manque de cadre et de spécifications administratives précises car les équipes auraient souhaité adopter une démarche plus évocatrice mais déplorent le manque de temps et de moyens pour conduire cet objectif.
Seuls deux acteurs adhèrent à la conception institutionnelle de la NVS sur le plan des compétences civiques uniquement. Pour eux l'idée que la NVS rende compte de la manière dont les élèves exercent leur métier d'élève est intéressant. Ils veulent conserver l'énoncé du cadre institutionnel pour le rendre compréhensible et effectif en situation
Aucun acteur ne trouve la NVS pertinente en termes d'incivilités. La majorité d'entre eux se montrent très critiques à l'égard des effets de la mesure qui a tendance à stigmatiser les élèves. En outre tous déplorent le manque de pertinence d'une évaluation normative pour évaluer le comportement des élèves.
Dans ce collège tranquille, les acteurs assument la gestion de la dimension éducative à travers le dialogue et un ensemble de règles collectives qu'ils prennent le temps d'expliquer et d'expliciter aux élèves. Par conséquent, ils ont le sentiment de gérer la discipline dans ce collège à laquelle ils accordent beaucoup d'attention. Hormis les deux acteurs qui innovent, les enseignants ont bien souvent hormis de traduire la NVS auprès de leurs élèves par manque de convictions et parce qu'ils ont le sentiment d'effectuer cette tâche quotidiennement. C'est pour cette raison que la NVS est minimisée dans ce collège.
La NVS ne crée pas d'interactions nouvelles, la communication et la cohésion entre les équipes a toujours existé indépendamment de la NVS. La procédure est individualisée et minimisée grâce au logiciel informatique. Pour nos deux cas marginaux, les enseignants voient en la NVS une opportunité de changer d'approche en termes d'évaluation formative.
Si les acteurs ont du mal à adhérer à ce dispositif, c'est aussi parce que la NVS exerce une confrontation idéologique avec la manière dont la NVS révèle une forme d'arrière-plan et défend une certaine idée du rôle de l'école. Pour certains enseignants, les concepteurs ignorent la réalité des problèmes en interne des collèges et préconisent des mesures qui sont décalées par rapport aux solutions qu'ils attendent de l'institution sur la gestion de la dimension éducative. La communauté éducative ne se sent pas soutenue par sa hiérarchie institutionnelle, elle critique la manière dont l'Etat se décharge de ses responsabilités en se dédouanant d'une injection de moyens par des mesures qui renvoient la gestion éducative à la charge de la communauté elle-même et sur le report de la responsabilité du comportement des élèves eux-mêmes. Cette idée s'oppose avec la manière dont ils considèrent l'apport de leur gestion de l'éducation auprès des élèves. Ils revendiquent leur rôle d'émancipation des élèves.
La NVS est une procédure qui accroit la charge administrative des enseignants qui a tendance à se faire au détriment du suivi éducatif des élèves et des valeurs qu'ils défendent.

**-controverse**
Quelle réappropriation de la NVS adopter pour rendre la NVS plus adaptée à la réalité?
Nous avons pu voir dans ce collège que la NVS a suscité un fort engouement sur le plan conceptuel au départ pour mettre la NVS en place collectivement. Puis une forme de désillusion quant aux effets de la mesure a incité les enseignants à se montrer plus passifs à l'égard de la NVS et à se contenter d'une approche administrative de la démarche. En dehors des 2 cas marginaux.
La chef d'établissement, très peu intéressée par la mesure a d'ailleurs choisi de déléguer la prise en charge de la NVS a ses équipes, libres de décider du mode de fonctionnement de la NVS. Controverse résolue par une réappropriation administrative collective dans un souci civique qui est plus évocateur pour les enseignants, qui respecte leur volonté de s'impliquer à minima et de minimiser la portée de la NVS dans le respect de leurs conditions d'enseignement habituels compte

tenu de leur positionnement à l'égard de la NVS qu'ils considèrent comme anti éducative et contraignante.
Un consensus a donc été trouvé sur le plan fonctionnel même si deux acteurs tentent de dépasser ses conditions au profit d'une approche plus idéologique. Ils remettent en question l'incapacité des acteurs à chercher une portée à la NVS et la facilité avec laquelle ils se retranchent dans leur pratiques alors que la NVS telle qu'ils l'appliquent n'a aucun intérêt pour les élèves.

**-Entre définition :**

La CE ne porte pas l'idée de NVS. Elle y est relativement indifférente, raison pour laquelle elle se désengage de toute implication dans le processus.
Les enseignants et la CPE se contentent d'une réappropriation administrative et deux acteurs cherchent une portée plus idéologique de la NVS par souci civique

**-Investissement de forme**

La mise en place du dispositif est gérée par la VS et les PP qui s'entendent très bien et qui ont déjà décidé en partie du mode opératoire de la NVS mis en vigueur l'année suivante
Le logiciel présent dans ce collège est un outil qui assure le recensement des actes des élèves tant sur le plan des absences, que des sanctions ou des remarques positives. Une fiche personnalisée par élève est créée et chaque entité (VS, enseignants ou CE) doit recenser administrativement en ligne de manière la plus régulière qui soit les actions des élèves. Ces fiches sont consultables par toute l'équipe ainsi que les parents eux-mêmes et assurent une traçabilité et une veille maximale. Dans le cadre de la NVS, ce logiciel minimise les devoirs de concertation entre les entités en les réduisant à des cas litigieux. De manière générale, il constitue un gain de temps car les PP n'ont plus besoin de consulter la CPE qui gère la mise en ligne des informations nécessaires à une évaluation objective des attitudes des élèves par les PP. En revanche, les deux acteurs qui innovent ont tendance à déplorer les conséquences de cet outil qui minimise la concertation sur les élèves en opposition avec la manière dont ils conçoivent l'approche éducative des élèves à travers le dialogue.

**Enrôlement et mobilisation**

La CE ne s'attribue aucun rôle dans le cadre de la NVS hormis celui de vérifier qu'elle est mise en place par les équipes vis à vis de la loi. La CE n'est pas mobilisée autour de la réforme.
La CPE se contente d'une réappropriation administrative en adéquation avec son rôle et avec sa volonté de minimiser la portée de la NVS comme d'autres enseignants
L'enrôlement relatif à la responsabilité de la NVS par les PP convient aux enseignants qui prennent ce rôle au sérieux, s'investissent dans la recherche d'une NVS qui fasse sens pour les élèves en adéquation avec le sens de sa mission éducative. De cet enrôlement découle une implication respectueuse des consignes collectives et investie dans la recherche d'une NVS chaque année améliorée. En revanche, certains enseignants n'adhèrent pas à la réappropriation administrative de la NVS telle que le collectif l'a décidé en partie parce qu'elle se dédouane de tout suivi éducatif auprès des élèves. Leur liberté d'action leur permet de chercher dans ce sens une NVS plus intelligible de leurs points de vue au service des élèves. Ces deux acteurs pourraient sur le long terme donner du sens et de l'intérêt à la NVS et solidifier le réseau autour de la NVS.

Collège GSV

***Collège qui dévoie les principes fondateurs du cadre formel de la NVS***
***Traduction collective de la réforme par les enseignants qui n'est pas guidée par le chef d'établissement***

Analyse croisée : figures de construit, valeurs défendues et système de représentation, pratiques, résultat du construit social

## Chef d'établissement

| | Collège GSV | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| Chef d'étab. | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>NVS difficile à appréhender, directive floue<br>Organisation bureaucratique mal adaptée à ce changement<br><br>A fait des propositions aux enseignants pour mettre en place la NVS qui n'ont pas abouties. Enseignants réfractaires aux expérimentations<br><br>Rappel des obligations en tant que fonctionnaire<br>Décision laissée aux collectifs d'enseignants par résignation du Ce<br>Difficultés pour le CE d'expliquer et de prendre en charge la réforme<br>Reconnaît sa part de responsabilité dans le dévoiement du sens initial de la NVS et dans le manque d'implication dans la NVS<br><br>Communication difficile entre les personnels d'éducation<br>Pas de concertation ou d'harmonisation des pratiques avec la NVS puisque les acteurs passent par la voie écrite (permis)<br><br>Sur la NVS :<br>N'est pas perçue comme un besoin ou comme une solution par les équipes<br>Elle n'est pas communiquée avec un système de valeurs par les acteurs<br><br>Nombreuses interprétations possibles de la NVS | Les acteurs veulent bien revoir ou réviser les critères qui posent problèmes | Critique la stratégie d'imposition de la NVS du ministre qui a rendu difficile sa mise en place en interne<br><br>Souligne la difficulté d'introduire une innovation dans une organisation traditionnelle de nature bureaucratique<br><br>Ne croit pas en la NVS dans ce type de collège ou l'instruction est possible, néglige l'intérêt de la mesure qui lui semble plus utile en ZEP ou elle peut correspondre selon lui a un besoin<br>La NVS aurait pu être une innovation si elle avait été conçue et annoncée différemment<br><br>Regrette de n'avoir pas pu instaurer une NVS qui fasse sens dans ce collège à cause de la réticence des enseignants<br>Critique la manière dont les enseignants perçoivent et rejettent les réformes de l'institution et les expérimentations du Ce<br><br>Rapport de force en faveur des collectifs d'enseignants qui ont choisi de fusionner la NVS dans leur système de permis à point préalable pour éviter le changement<br><br>Revendique l'intérêt de se ré-approprier les réformes du ministère sur le plan local car les réformes sont faites pour faire évoluer le système éducatif<br>L'institution ministérielle doit apprendre aux collèges à utiliser et gérer leur autonomie d'établissement pour donner du sens aux réformes et accepter le changement<br><br>Le brevet est un moyen politique pour obliger à la mise en place de la NVS, démontre que la NVS n'est pas un besoin. La NVS est politique |
| | Citations organisation | « C'est une idée super, calquée sur un quotidien et un fonctionnement qui n'est pas apte à digérer une telle révolution »<br><br>« C'est à dire que malheureusement, on met toujours la charrue avant les bœufs...donc euh, oui, c'est ça, c'est un RDV raté la NVS, c'est un beau RDV et on l'a bien raté! »<br><br>« Il y avait comme souvent dans l'éducation nationale, ceux qui sont réticents au départ sans pour autant avoir réfléchi au projet. C'est dommage parce qu'intellectuellement, cette démarche-là est bien trop répandue dans l'éducation nationale »<br><br>« Je crois sincèrement qu'on doit travailler d'abord, inculquer cette démarche d'autonomie et apprivoiser cette autonomie au service public. Ce jour-là, on arrivera à digérer ce qui arrive d'en haut...voilà. » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS n'est pas un outil pour lui relativement à sa mission<br>La NVS en tant qu'évaluation doit | Expérimente des actions pour tester le rapport des acteurs à l'évaluation:<br>Sur le carnet, il a consacré une | La Note est une évaluation mais pas un outil ou une sanction<br>La NVS en tant qu'évaluation n'est pas adaptée. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | positionner l'élève<br>La NVS telle qu'elle est conçue ne porte pas de valeurs et est lourde à gérer<br>Son essence première est dévoyée parce qu'elle est calquée sur le permis à point<br>Sur le système éducatif :<br>Milite pour ne plus utiliser l'évaluation par la note car la note est perverse et contraire à la pédagogie<br>Les élèves et les parents attachent trop d'importance aux notes alors qu'elle est relative<br>Les notes ne portent pas de valeurs<br><br>Les personnels d'éducation sont habitués à dire aux élèves ce qui ne va pas et ne les aident pas dans les corrections<br><br>Revendique l'évaluation formative des apprentissages par compétences qui recouvre des valeurs | page aux actions citoyennes. Personne n'a rien noté de positif. Seul le négatif a été pris en compte.<br><br>Pour la NVS, les enseignants ont décidé de mettre un commentaire uniquement pour les élèves qui ont de mauvaises notes<br><br>Expérimentation en cours pour changer les pratiques d'évaluation : mettre dans les corrections ce que l'élève a compris et lui mettre des repères sur les éléments qu'ils n'a pas compris pour l'inciter à aller chercher ses erreurs dans le cours<br><br>Lance des expérimentations et des actions dans le but de transmettre des valeurs : ex de l'arbre de Noël, arbre de la solidarité | Revendique l'évaluation formative des apprentissages par compétences<br>Défend l'idée de dire aux élèves ce qui va, ce qui est acquis et de donner des objectifs pour progresser<br>La Note est une régression pour lui et va à l'encontre de sa conception de la pédagogie parce qu'elle est dégressive<br><br>Paradoxe entre une note dégressive et une approche constructive des apprentissages<br><br>Milite pour faire évoluer les pratiques d'évaluation<br>Prise en considération de la situation de l'apprenant.<br>Défense d'un système de valeurs dans l'apprentissage par compétences que les acteurs doivent communiquer à leurs élèves.<br>Défenseur du nouveau paradigme éducatif centré sur la personnalisation de l'enseignement<br><br>Transition et changement sur les pratiques d'évaluation difficiles car l'évaluation normative est ancrée culturellement<br><br>Critique l'incapacité des acteurs à donner une portée à la NVS avec des valeurs |
| Citations idéologiques | « Je trouve cette NVS tellement anachronique, on ramène encore quelque chose à une note, bon sang! »<br>« La note c'est un arbre énorme qui cache la forêt, quand on dit à un gamin qu'il a 12, on dit que tout va bien »<br>« Par contre si on dit ce trimestre en français, il devrait acquérir telle ou telle compétence, sur les 10, il en a 3 bah, on prend le problème à l'envers, on part de ce qu'il sait et pas de ce qu'il ne sait pas. »<br><br>« De la maternelle à la fac, on régresse pédagogiquement c'est à dire que tout ce qui est super en primaire, on l'abandonne ensuite et on va dire aux parents, c'est trop compliqué pour vous, restons aux notes. Ca permet au système scolaire de s'en tirer à bon compte. Mais que fait-on pour les informer de la situation de leurs enfants puisque sur le bulletin ce qui les intéresse, c'est « Mr B, vous ne donnez plus le tableau avec les moyennes générales? », ils veulent voir où se situe leurs enfants et je leur dis non parce que sinon vous ne serez pas attentifs à l'essentiel. On peut pas leur reprocher de raisonner comme ça, c'est nous qui les avons habitué. Après tout le monde part de 20, je trouve ça contre nature et contraire à la notion de pédagogie. Moi je dis toujours, un élève, il vient dans le collège, je lui donne un caddy et il remplit son caddy avec des connaissances et des compétences et après il passe à la caisse et la caisse avec ce qu'il va déposer, on va dire avec ce que vous avez, vous disposez de bagages pour faire ça... » | | |
| Approche éducative (conception mission) | Sur la NVS :<br>Les personnels utilisent la NVS à mauvais escient<br><br>Sur son métier :<br>Se voit comme un « papa » qui prend les décisions. Revendique l'importance des relations humaines et l'intérêt de la pédagogie pour la réussite des élèves et la qualité de l'instruction<br><br>Difficulté pour gérer le système scolaire comme un manager pour une meilleure appréhension de la gestion par objectifs. (passé de géographe qui facilite cette appréhension)<br>L'humain est difficile à gérer<br><br>Sur le système scolaire :<br>Possibilités de recruter le personnel aujourd'hui avec les contrats de droits<br>Changement des objectifs du Ce qui travaille avec des indicateurs<br>Intérêt de travailler avec une politique de résultats et de valeurs.<br><br>Critique la confusion entre objectif et moyen. La NVS est un moyen mais les inspections la considèrent comme un objectif.<br><br>Sur l'équipe :<br>Démarche d'efficience à laquelle les enseignants ont du mal à adhérer. Difficultés à remettre en cause leurs pratiques. | N'utilise pas la NVS en tant que CE compte tenu de la complexité des problèmes des élèves quand ils vont voir la direction<br><br>La NVS ne doit pas être utilisée comme un argument de pression. Ce n'est pas une sanction | Critique l'utilisation dévoyée de la NVS comme une sanction par les personnels d'éducation<br><br>A le sentiment que l'institution ministérielle ne sait pas gérer l'éducatif et qu'elle se recentre sur l'instruction en donnant l'illusion à travers la NVS qu'on s'intéresse à l'élève<br><br>Paradoxe entre l'auto-responsabilisation des élèves recherchée par l'institution ministérielle et le sens de sa mission éducative qui vise à les amener à cette autonomie<br>Pour lui les chiffres deviennent des objectifs comme la NVS, raison pour laquelle ils sont mal utilisés.<br><br>Revendique l'intérêt de la pédagogie et de revêtir un rôle d'accompagnateur auprès des élèves.<br>Pour lui les enseignants ne font pas de pédagogie<br>Défense de valeurs domestiques, paternalistes, civiques et managériales du Ce<br><br>Répercussions de la LOLF sur le métier<br>Passage de l'identification de moyens aux obligations de résultats. Politique qu'il trouve légitime pour plus d'efficacité, une meilleure analyse des problèmes et proposition de solutions<br><br>Revendique l'intérêt pour les Ce de devenir des managers mais la formation et l'organisation traditionnelle de l'institution sont inadaptées à ces changements (paradoxe)<br><br>Paradoxe entre la faculté des personnels à sanctionner les élèves alors qu'ils oublient d'édicter les règles<br>Manque de rigueur des équipes sur l'importance du respect du cadre et de l'autorité. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Nécessité de revenir aux valeurs et de définir des règles et un cadre à respecter à l'école par les adultes | | Manque de respect des termes du contrat des enseignants qui pratiquent une politique répressive alors qu'ils prétendent être des pédagogues |
| | Citations éducatives | « On redevient instruction nationale parce qu'on s'est perdu dans l'éducatif »<br>« On perd l'éducatif en préférant mettre une note même si on emballe tout ça dans quelque chose qui pourrait ressembler à de la pédagogie. »<br><br>« On a le sentiment que la NVS s'intéresse à l'élève mais le problème c'est qu'on veut qu'il soit autonome avant de lui apprendre l'autonomie. On n'est pas bon là-dessus. On discute avec les élèves comme ci on leur refusait l'adolescence. »<br><br>« De quel droit on peut utiliser des moyens publics sans jamais rendre de compte? »<br>« L'obligation de résultats est liée a plein de choses, je dois pouvoir expliquer pourquoi les résultats scolaires par exemple ne sont pas au niveau, on est pas dans le constat, on est dans l'analyse pour comprendre et préconiser des solutions. »<br><br>« Il y a une carence d'adulte. Ce ne sont pas les élèves qui doivent agir sur nous mais nous qui devons agir sur eux mais on ne veut plus avoir ce rôle-là. Qu'est-ce qu'on fait actuellement, on sanctionne les gamins alors que c'est nous qui n'édictons pas les règles. »<br>« On annonce les règles et 15 jours après tout ce qu'on dit on ne le fait plus, on passe de l'interdit au possible et ensuite on s'étonne. » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Revendique l'intérêt de se ré-approprier les réformes du ministère sur le plan local car les réformes sont faites pour faire évoluer le système éducatif

Sur l'évaluation:

-Revendique l'évaluation formative des apprentissages par compétences

-Défend l'idée de dire aux élèves ce qui va, ce qui est acquis et de donner des objectifs pour progresser

-Milite pour faire évoluer les pratiques d'évaluation

-Prise en considération de la situation de l'apprenant, Défense d'un système de valeurs dans l'apprentissage par compétences que les acteurs doivent communiquer
à leurs élèves.

-Défenseur du nouveau paradigme éducatif centré sur la personnalisation de l'enseignement

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur la politique managériale :

-Regrette de n'avoir pas pu instaurer une NVS qui fasse sens dans ce collège à cause de la réticence des enseignants

-Critique la manière dont les enseignants perçoivent et rejettent les réformes de l'institution et les expérimentations du Ce

-Rapport de force en faveur des collectifs d'enseignants qui ont choisi de fusionner la NVS dans leur système de permis à point préalable pour éviter le changement

-Transition et changement sur les pratiques d'évaluation difficiles car l'évaluation normative est ancrée culturellement

-Critique l'incapacité des acteurs à donner une portée à la NVS avec des valeurs

Sur la politique ministérielle :

-Critique la stratégie d'imposition de la NVS du ministre qui a rendu difficile sa mise en place en interne

-Souligne la difficulté d'introduire une innovation dans une organisation traditionnelle de nature bureaucratique

-Ne croit pas en la NVS dans ce type de collège ou l'instruction est possible, néglige l'intérêt de la mesure qui lui semble plus utile en ZEP ou elle peut correspondre selon lui a un besoin

-La NVS aurait pu être une innovation si elle avait été conçue et annoncée différemment

-L'institution ministérielle doit apprendre aux collèges à utiliser et gérer leur autonomie

d'établissement pour donner du sens aux réformes et accepter le changement
-Le brevet est un moyen politique pour obliger à la mise en place de la NVS, démontre que la NVS n'est pas un besoin. La NVS est politique

Sur la NVS :
-La Note est une évaluation mais pas un outil ou une sanction
-La NVS en tant qu'évaluation n'est pas adaptée.
-La Note est une régression pour lui et va à l'encontre de sa conception de la pédagogie parce qu'elle est dégressive
-Paradoxe entre une note dégressive et une approche constructive des apprentissages

**Étapes**
**-Éléments en faveur de la traduction entre recteur et chef d'établissement :**
Pour ce CE, dès le départ, le BO manque de clarté, il dénonce la manière dont la directive est annoncée, le manque de spécifications administratives pour aider à appliquer la directive. La mise en place de la NVS lui semble complexe et inadaptée à la structure actuelle des collèges en termes de management participatif et de procédure d'évaluation. En revanche, si il reconnaît que l'idée de rendre compte des attitudes, idéologiquement parlant, est pertinente, elle relèverait d'une innovation selon lui si elle avait été conçue sous une autre forme qu'une évaluation chiffrée.
Il insiste en outre sur le fait qu'elle ait été imposée sans qu'elle ne soit perçue comme un besoin par les acteurs de la communauté éducative qui n'ont pas le sentiment que la NVS représente une solution aux problèmes qu'ils vivent.
La NVS dans le premier collège où il était à l'annonce du dispositif lui a permis de constater que les acteurs pouvaient lire et interpréter la NVS de différentes manières. Elle a suscité des réactions diverses de rejet, de passivité avec quelques acteurs engagés. Le problème majeur de la NVS qu'il relève à son annonce concerne l'organisation. En effet, pour lui une telle directive nécessite que les établissements maîtrisent suffisamment leur autonomie d'établissement pour appréhender positivement des réformes qui viennent de l'amont et qu'il faut co-construire en interne. Or dans la structure actuelle à tendance bureaucratique, une telle réforme soulève des inquiétudes et une forme de réticences face auxquelles le CE a finalement assez peu de pouvoir de persuasion pour mobiliser les équipes autour d'un changement de pratiques, surtout vis à vis d'une réforme qu'ils ne trouvent pas légitime sur le plan éducatif et idéologique.
En outre, à la lecture du BO, l'évaluation chiffrée du comportement est un processus qui ne lui semble pas revêtir de système de valeurs contrairement à l'idée qu'il se fait de l'évaluation formative par compétence. Il reproche le manque de légitimation des concepteurs en termes de valeurs portées par la NVS ce qui la rend peu évocatrice de son point de vue.
Même si ce CE défend l'idée que les concepteurs conçoivent des projets de réforme intelligents qu'il faut expérimenter, la NVS lui apparaît comme une réforme incomplète et sans réelle légitimité. Le CE n'a donc pas adhéré à la conception institutionnelle de la NVS surtout sur le plan de l'évaluation chiffrée qu'il dénonce comme une régression pédagogique. Enfin, son entretien révèle aussi que la NVS lui semble plus adaptée à des établissements très difficiles, qui sont dans des situations complexes. Pour lui cette note peut revêtir un caractère « vital » pour les établissements de ZEP alors que jusqu'à maintenant, l'ensemble des acteurs interrogés insistait sur l'intérêt de la NVS sur les élèves dans la norme qui agissent en conformité avec les règles. Pour lui dans ces collèges la NVS apporte une certaine cohérence alors que dans le collège GSV, elle n'a pas sa place dans la mesure où les enseignants peuvent enseigner sans que la discipline se fasse au détriment de l'instruction. ¨Pour autant, il doute de la capacité d'une note pour réguler les incivilités (paradoxe)
Il n'assimile pas la NVS à l'idée de SCCC dont il ne parle pas alors qu'il se montre très partisan du recours à l'évaluation formative des apprentissages sous la forme de compétences et d'un enseignement personnalisé (nouveau paradigme éducatif).

**Analyse du contexte/problématisation-traducteur**
**-stabilité de l'environnement :**
Contexte de mise en place de la NVS :
-Direction précédente l'année de la mise en vigueur du dispositif qui avait laissé le choix aux équipes de conserver leur permis à point sans réellement s'être ré-approprié la NVS, ni même l'avoir adapté à ce permis
-Création d'un dispositif de permis à point préalable qui existe depuis des années, à la demande des équipes basé sur le respect et la non-violence. Permis qu'ils ont construit collectivement, qui est efficace et qu'ils ont explicité aux élèves qui y sont habitués. Dispositif qu'ils défendent et auquel ils sont attachés.
-Nouveau directeur l'année suivante de la mise en vigueur de la NVS (2007) qui rappelle les obligations des enseignants d'application des textes en vigueur voyant que la NVS n'est pas véritablement appliquée et que le permis fait office légalement de NVS alors que son fonctionnement diffère des prérogatives du texte de loi. Les équipes ne se sont pas réappropriées la NVS et se retranchent derrière leur fonctionnement antérieur.
-Mise en place des conditions d'un débat par le nouveau CE sur le principe d'un management participatif pour réfléchir aux modalités de mise en place et de répartition des rôles sur la NVS
-le CE, qui est favorable à l'expérimentation et à l'innovation, a tenté de faire des propositions de NVS à son équipe.

Convictions personnelles du CE :
-Le CE défend une vision managériale efficace de l'institution, il revendique l'intérêt d'une réforme de l'institution et la nécessité de changer les pratiques pédagogiques au service d'une meilleure efficacité. Il évoque la difficulté en tant que CE de faire évoluer les pratiques enseignantes

Perception des enseignants des conditions de mise en place décidées par le CE :
-Les propositions du CE se sont retrouvées confrontées d'une part à la volonté des équipes de conserver leur permis à points quitte à y ajouter des adaptations de la NVS et à une volonté de conserver leur approche habituelle en termes de fonctionnement. Pour les acteurs de la communauté éducative, le permis construit est plus évocateur que la NVS (puisqu'ils l'ont créé), il a sa place dans l'organisation, les élèves y sont habitués, il est porteur de valeurs et la qualité du dispositif en place (cahier plus tableau) rend la visibilité des comportements accessibles à tous. Le permis représente un gain de temps, le dispositif recense tous les actes justifiés par les acteurs et ne nécessite aucune concertation. Or, la NVS, en instaurant une démarche participative vient bouleverser ce mode de fonctionnement traditionnel.

Compromis :
-Ainsi, le CE face au positionnement réfractaire des équipes à l'idée de construire un dispositif NVS a décidé de répartir la NVS entre PP et ASSED (dans une moindre mesure) et de laisser les enseignants décider collectivement de leur réappropriation collective de la NVS calquée sur le permis à point.

-Le CE est résigné pour deux raisons principales :
-Il fait face à l'incapacité des équipes à expérimenter le changement, attitude qu'il critique compte tenu de sa vision managériale.
-De son côté même si il trouve la NVS peu légitime et pertinente, il aurait souhaité, conformément au sens de sa mission se la réapproprier localement pour lui revêtir un sens décidé collectivement.
Pour que la NVS corresponde à l'idée qu'il se fait d'une innovation, il faudrait la retravailler collectivement et en profondeur, chantier qui semble inenvisageable, d'autant que la NVS reste une évaluation, qui sur le plan conceptuel, s'oppose à la construction des apprentissages. Il préfère consacrer son énergie à des tâches pédagogiques concrètes et laisser l'équipe agir comme elle l'entend

-Nous assistons à deux visions de l'institution opposées:
D'un côté le CE défend une vision managériale efficace à tendance néo libérale, il se perçoit comme un manager et promeut l'intérêt du changement. Or il se trouve dans un établissement aux caractéristiques singulières :

-L'équipe enseignante est contestataire sur la NVS, elle est attachée à ses habitudes traditionnelles, au fonctionnement du permis qu'ils ont créé et que personne n'avait remis en cause jusque-là. Le permis est un dispositif qui donne du sens à leur action collective et à leurs valeurs communautaires, ils sont donc réfractaires à l'idée de le remettre en cause. Ce positionnement diffère quand il s'agit des pratiques d'enseignement car la majorité des acteurs se disent prêts à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques.
Ils agissent donc pour préserver un dispositif auquel ils croient, cet état d'esprit conservateur à plusieurs origines :
L'équipe éducative est réactive en partie parce qu'elle est originaire des Vosges, elle a vu sa région décroître sur le plan économique (fin de l'industrie textile et bois) avec les années et lutte aujourd'hui pour conserver l'existence de ce collège menacé de disparition aux vues des faibles effectifs. Les enseignants forment une communauté qui défend son identité professionnelle et lutte pour la préservation de ses acquis. Inquiétudes qui sont aussi liées aux choix politiques de l'institution qui précarisent les conditions de ce collège. De nombreux enseignants se disent inquiets de l'affectation sur plusieurs postes pour certains d'entre eux à des fins d'économies du système. Or, la petite structure du collège est une aubaine en termes de gestion qui est menacée et qui engendre des difficultés en termes d'implication dans ce collège, les enseignants étant sur plusieurs postes.

Il y a donc bien dans ce collège une confrontation entre la communauté enseignante, qui défend des valeurs civiques et communautaires et qui lutte pour la préservation de son identité et la direction qui défend des valeurs civiques mais qui veut bouleverser les pratiques à travers une vision managériale qui est loin de faire l'unanimité.
Cette scission participe de la déception du CE qui ne peut pas agir en adéquation avec sa vision dynamique et managériale de l'organisation et qui résigné, fait le choix de laisser le collectif décidé, inversant ainsi le rapport de force au profit de la communauté d'enseignants.
-les enseignants décident ainsi de conserver leur permis à point sur lequel ils greffent les absences de la NVS et la partie bonus. La NVS fonctionne donc sur la base d'un retrait de point et est dévoyée de son sens initial. Cette réappropriation représente tout ce que le CE rejette puisqu'il critique fortement dans son entretien le positionnement systématiquement réfractaire des enseignants à l'annonce de directives à appliquer alors qu'ils doivent donner du sens aux réformes. Il critique d'ailleurs la gestion des adultes difficile.

-Le CE n'est pas originaire de la région et a un passé de géographe. Il défend des valeurs civiques et paternalistes et veut agir pour favoriser les conditions de réussite des élèves. Ces conditions passent

selon lui par une évolution des pratiques enseignantes. Or, les pratiques enseignantes telles qu'elles sont effectuées dans ce collège l'amène à penser que les acteurs prétendent faire de la pédagogie alors qu'ils n'en font pas. Il critique le manque de rigueur des enseignants sur l'édification des règles et leur incapacité à remettre en question leurs pratiques sur le permis mais aussi plus généralement.

Autres critères relatifs à l'environnement du collège :
- ce collège ne compte pas de CPE en raison de la faiblesse des effectifs ce qui d'un point de vue structurel pose des problèmes aux enseignants qui doivent gérer la dimension instruction et éducation sur le plan administratif et qui ne peuvent pas déléguer auprès des ASSED qui manquent d'expérience.
-Le Projet d'établissement est basé sur l'orientation et la découverte professionnelle en adéquation avec la volonté de certains acteurs d'ouvrir les élèves sur le plan culturel.
-Le collège GSV est un petit collège rural qui se caractérise par de faibles effectifs, situé dans une région pauvre et sinistrée. Les familles sont peu motorisées et ne peuvent pas toujours payer d'études supérieures à leurs enfants. L'objectif de l'équipe repose donc en partie sur la volonté de les sortir de cette zone pour envisager d'autres perspectives et se mobilise autour de cet enjeu culturel. Le niveau des élèves reste moyen mais leurs perspectives d'avenir sont assujetties de près à l'environnement social, culturel et économique de leur famille qui gèrent des entreprises familiales locales dont ils veulent assurer la subsistance. L'équipe d'enseignants de ce collège est originaire de la région, elle a conscience des difficultés économiques du secteur et se définit par un esprit « conservateur » en partie parce qu'ils luttent contre la potentielle disparition de leur collège menacé de fermeture. En outre, attachés à leurs racines, ils veulent tenter de transmettre l'identité de la région, tout en ouvrant les élèves sur l'extérieur et se montrent plutôt réfractaires aux changements de leurs pratiques quand ils se sentent menacés par une directive en termes d'identité professionnelle.
Or, l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement de type « manager » adepte du changement et de l'innovation vient bouleverser la conception des équipes éducatives, qui savent aussi défendre leurs intérêts à travers un certain pouvoir de persuasion et de lutte. Ainsi, le positionnement du principal et celui des équipes éducatives constituent deux visions de l'école différentes qui défendent des intérêts divergents. L'existence d'un permis à point préalable dans cet établissement dont le fonctionnement est reconnu depuis des années a eu raison de la NVS puisque dans cet établissement, la mesure a été calquée sur le modèle du permis, sous la volonté de conservation des équipes enseignantes. Elle est donc dévoyée et détournée de son cadre formel et de son sens originel.

Dans ce collège d'une certaine manière un réseau s'est constitué autour du permis à point qui provient d'une volonté des enseignants en vigueur depuis des années, bien avant l'arrivée du nouveau CE, sous la résignation du CE à porter une réflexion autour d'une ré-appropriation innovante de la NVS. Le dispositif crée autour de ce permis comporte une fiche avec le nom des élèves, un système de retrait de points ainsi qu'un cahier qui recense et justifie tous les points retirés. Ce système fait ses preuves puisqu'il permet de mettre les acteurs en relation et il coordonne l'action entre les différentes entités (VS et enseignants).
L'arrivée de la NVS, qui n'est pas assimilée à un besoin, elle laisse les acteurs plus perplexes. Le CE n'a pas réussi à recréer les conditions d'une mobilisation autour de la NVS en partie parce que les équipes sont attachées au respect du dispositif qu'elles ont créé. Il n'y a donc pas d'inter-compréhension du mode de fonctionnement du CE sur sa volonté de changer les pratiques pour appliquer une conception innovante de la NVS. Le CE finit par se désengager de toute implication dans la NVS. Au-delà, il y a confrontation entre deux modes de fonctionnement managériaux : efficace (voir néo libéral) et traditionnel. Le réseau de la NVS n'est pas donc pas constitué. Les enseignants agissent conformément à leurs habitudes en claquant la NVS sur le permis. Le contexte

environnemental de cet établissement est particulier et les relations ont du mal à se stabiliser en partie parce que la politique institutionnelle menace cette stabilité et que les enseignants assimilent le mode de management du CE au même mode que l'institution ministérielle d'où, la position de retranchement de la communauté en référence à son mode de fonctionnement. Le CE finit par laisser les équipes se coordonner entre elles puisque la NVS sera dévoyée de son sens initial. Les relations entre CE et enseignants sont fragiles mais pas conflictuelles, le CE doit faire des concessions sur ses objectifs de changements qui sont loin d'être faciles à implanter et la NVS ne lui semble pas prioritaire. La décision en faveur des enseignants permet au CE d'éviter le conflit et assure un consensus fragile avec l'équipe éducative entre application dévoyée de la NVS et obligation légale de sa mise en place. Les conditions contextuelles sont difficiles, le CE est nouveau et déstabilise au moins idéologiquement le fonctionnement en place. Il est confronté à une équipe qui fait bloc pour conserver son mode de fonctionnement. Le CE est donc dans une situation délicate et le réseau constitué par les équipes enseignantes autour du permis est solide parce qu'il repose sur une logique communautaire très ancrée.

**-Traduction :**

Dans le cadre de la NVS, le CE affiche dès le départ la difficulté de se réapproprier localement la directive telle qu'elle a été conçue sur le plan fonctionnel et idéologique par le ministre. Pour lui, la NVS revêt un caractère d'innovation en terme d'évaluation du comportement mais la manière dont ses concepteurs exigent sa mise en place lui semble inadaptée à la structure encore très bureaucratique de l'institution scolaire. Il critique la légitimité de la démarche dans ce collège qui n'apparaît pas comme un besoin et sa faisabilité en termes d'organisation et de management participatif. En outre si il approuve l'idée d'évaluer les attitudes, la note chiffrée lui semble totalement régressive compte tenu de son approche pédagogique.

Toutefois, en tant que personnel de direction et conformément au sens de sa mission, ce CE défend l'idée que ce sont les acteurs qui donnent un sens aux dispositions. Il a donc encouragé ses équipes à débattre et à assurer les conditions de mise en place d'une réflexion collective. Il a même fait des propositions (il ne nous dit pas lesquelles) dans l'idée d'adapter le dispositif NVS aux spécificités du terrain. Il a instauré les conditions participatives d'un débat pour réfléchir sur le mode de fonctionnement et de répartition de la NVS.

Cette tentative de coordination de l'action n'a pas abouti. Les équipes enseignantes ne trouvent pas la NVS, telle qu'elle a été conçue, comme un dispositif intelligible. Ils défendent l'intérêt de conserver un modèle de permis de bonne conduite qu'ils ont édifié.

Sous la pression du CE, les enseignants décident alors d'ajouter à ce permis les absences ainsi que les bonus tout en conservant leur fonctionnement et leurs modalités d'évaluation pour l'attitude en classe et dans l'enceinte conformément à ce qu'ils ont construit avec le permis. Permis qui fonctionne sur la base d'un retrait de point.

Ce permis est légitimé par ces créateurs comme pertinent dans la régulation des comportements contrairement la NVS qui n'est pas perçue comme telle.

Sur la NVS, on constate en revanche que contrairement à ce qu'elle est censée apporter, elle est réappropriée collectivement comme une mesure disciplinaire et va à l'encontre de son objectif de valorisation.

Le permis repose sur un capital de 20 pts à partir duquel est pratiqué un retranchement de points, elle est donc répressive et dégressive et non valorisante. Pour les enseignants, la valorisation concerne la partie des bonus. Dans le cas de ce collège, la NVS est détournée du sens initial défendu par ses concepteurs, la réappropriation des acteurs s'oppose à ce qu'elle promeut.

Le CE se trouve résigné face à la manière dont la NVS est dévoyée de son sens initial et par l'attitude réfractaire des enseignants à rejeter l'expérimentation

Le CE se montre très critique sur l'incapacité des enseignants de se réapproprier une NVS qui soit porteuse de valeurs. Cette réappropriation s'oppose en tout point à l'expérimentation qu'il aurait

voulu mener en adéquation avec ses convictions personnelles à l'égard de l'intérêt d'évaluer sous forme de compétence et non de note chiffrée.
La NVS du BO n'est pas intelligible, pour le CE qui aurait néanmoins été prêt à adopter une approche en conformité avec ses aspirations personnelles sur l'évaluation avec ses équipes. Il reconnaît d'ailleurs sa part de responsabilités dans le manque d'implication et de sens de la NVS dans ce collège puisqu'il a fait le choix de se désengager du processus au profit d'une décision du collectif. Le CE accepte passivement la décision des individus qu'il laisse agir en partie parce que la réforme NVS lui paraît secondaire et qu'elle ne revêt pas de réelle pertinence dans la manière dont elle a été conçue. Seule une réflexion profonde aurait pu la rendre légitime selon lui et il ne conçoit pas ce travail sans son équipe.
La traduction de la NVS par la communauté est amalgamée au permis en adéquation avec leur décision de conserver un dispositif auquel ils croient et qui leur permet de ne pas changer leurs pratiques et de rester en accord avec leur positionnement et le système de valeurs.

**-controverse**
La controverse majeure soulevée par le CE :
Appliquer une politique managériale efficace en adéquation avec ses convictions personnelles. Introduire une idée innovante de l'évaluation du comportement de l'élève qui nécessite un changement des pratiques pédagogiques n'est pas possible pour ce CE étant donné que l'équipe reste attachée à son mode de fonctionnement traditionnel.
Face à ce dilemme, le CE a rappelé les obligations légales d'application des textes tout en laissant le pouvoir de décision de mise en forme de la NVS aux enseignants. Les équipes enseignantes étant réfractaires au changement, la résolution de cette confrontation idéologique passe par le retrait du CE quant à la décision finale et sa délégation de pouvoir de décision au collectif qui adapte la NVS à leur dispositif préalable conformément à leur mode de pensée.
Controverse entre deux visions du monde éducatif : une approche communautaire et traditionnelle défendue par la communauté éducative et une approche gestionnaire qui vise un mode de management efficace basé sur une politique de résultats que le CE qui devient manager défend.
Le CE souligne la difficulté de faire pénétrer l'idée d'une démarche efficiente dans l'organisation scolaire qui reste fondée sur une logique de nature bureaucratique car les acteurs appréhendent le changement. Le CE critique les pratiques des enseignants ce qu'ils ont du mal à accepter.
Ce défenseur d'un management efficace guidé par un objectif de résultat, et qui se sent démuni quant à sa capacité à faire prendre conscience à l'équipe enseignante de la nécessité d'introduire certaines pratiques enseignantes qui font défaut au système. En même temps il ne se sent pas soutenu en termes de moyens par l'institution ministérielle pour mettre en place ces changements. Pour devenir manager, il a besoin de certaines conditions et la stratégie ministérielle d'imposition des réformes floues comme la NVS ne l'aident pas pour accomplir ce rôle, à défaut de cadre et d'inachèvement de la mesure.
Le CE a pour objectif de changer les pratiques pour une meilleure efficacité de la prise en charge des élèves sur le plan des enseignements alors que les enseignants luttent pour conserver certains de leurs dispositifs et donne le sentiment qu'ils se retranchent dans leurs pratiques traditionnelles. Ils défendent des enjeux différents et pourtant, les enseignants se disent ouverts à de nouvelles pratiques d'enseignement.
Il n'y a pas de compréhension entre ces deux mondes qui défendent dans le fond des intérêts communs sur la réussite des élèves concernant les pratiques d'enseignement mais qui défendent des valeurs et des manières de fonctionner différentes. Il faudra approfondir certains écarts, ici bien mis en valeur par cette confrontation. Rapidement dit mais on pourra en discuter, cela renvoie à la difficulté de faire entendre ce qui est sous-jacent au SCCC aux enseignants, ici on voit bien les erreurs du Ministère qui n'ont pas créé les conditions pour que l'évaluation formatrice, la construction de l'autonomie, l'approche par objectifs soient intelligibles par les enseignants qui n'y

voient qu'une approche néo-libérale alors que le cas de la Belgique (qui bien sûr a été élaboré dans des conditions différentes) ou des cas des pays nordiques pourraient permette d'y voir autre chose. Mais la logique de la réforme est entaché d'une approche politique bien trop marqué par un esprit néo-libérale je me méfierais de ne pas trop traité de néo-libéral le point de vue du CE, cela me semble plus complexe, managérial oui mais il conserve une très forte dimension éducative et pédagogique, il faudra nuancer pour la suite des analyses
La principale controverse institutionnelle pour ce CE concerne la manière dont la NVS a été conçue en termes d'évaluation chiffrée alors que ce CE est un fervent défenseur de l'évaluation formative des apprentissages par compétence et que cette mesure lui semble décalée avec les orientations politiques actuelles. La NVS s'oppose avec sa conception de la pédagogie et la manière dont il conçoit une approche constructive des apprentissages par souci civique pour ses élèves. L'évaluation formative permet de transmettre des valeurs contrairement à l'évaluation normative à laquelle il faut selon lui renoncer. Il défend l'idée d'introduire dans les collèges l'idée d'un nouveau paradigme éducatif basé sur la personnalisation de l'enseignement.

En outre, il critique aussi la manière dont ce type de note, telle qu'elle est annoncée, constitue le risque d'une réappropriation dévoyée et interprétable de divers façons y compris comme une sanction alors qu'elle devait revêtir un caractère innovant. Il ne comprend pas l'intérêt ministériel d'assortir cette note d'un objectif. Pour lui la NVS est politique et a été conçue comme un objectif alors qu'elle aurait dû être un moyen en possession de la communauté éducative. Ces controverses expliquent en partie son désengagement rapide de toute implication dans la NVS car sur le plan idéologique, il ne croit pas en cette NVS, telle qu'elle est conçue.
Cet acteur défend des valeurs civiques et paternalistes et veut agir pour favoriser les conditions de réussite des élèves. Or la NVS cherche à auto-responsabiliser les élèves sur leurs attitudes et s'oppose à sa mission humaine et éducative d'émancipation des élèves.

**-Entre définition :**

La NVS n'est pas portée par le CE dans ce collège en partie parce que les possibilités du CE pour retraduire la NVS sur le plan de l'innovation sont réduites par la persistance des équipes à vouloir conserver leur permis. Pas de réseau autour de la NVS qui ne suscite aucun degré de cohérence. Elle n'est pas pertinente contrairement au permis à point pour les équipes. Toutefois, le CE n'adhère pas non plus au principe du permis qu'il rejette et trouve régressif. Ni la NVS, ni le permis ne sont des dispositifs porteurs de valeurs pour le CE.

**-Investissement de forme**

Pour le CE, pas d'engagement dans le dispositif relatif au permis et à la fusion des deux dispositifs. Il s'exclut du dispositif pour permettre aux enseignants d'agir conformément à leurs attentes sans désigner d'intermédiaires autres que les dispositifs écrits qu'ils ont édifié

**-Enrôlement et mobilisation**

Les instances ministérielles n'ont pas réussi à enrôler le CE sur l'intérêt idéologique et éducatif de la NVS telle qu'elle est présentée dans le BO tant sur le plan de la valorisation que sur celui des incivilités. La NVS en tant que note chiffrée lui semble inadaptée pour résoudre ces enjeux. La NVS s'oppose à sa conception de la pédagogie et de l'évaluation formative. Aucune mobilisation du CE dans la NVS. Il est résigné car cette note n'apparaît pas comme un besoin. Hormis une intervention sur l'attribution d'une prise en charge minimum de la NVS en VS, le CE refuse d'assumer une décision dévoyée de la NVS laissée à la responsabilité des enseignants, décision qu'il ne cautionne pas. Elle s'oppose à ses convictions personnelles et seul un désengagement de la NVS est envisageable et en accord avec son positionnement.

**Rallongement et réversibilité / vigilance**

Avec l'accord et le soutien des équipes, on peut supposer que le CE proposerait une NVS dévoyée de son cadre en adéquation avec sa vision de l'évaluation pour tenter de valoriser ses élèves.

## ASSED

| | Collège GSV | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| ASSED | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale<br>Annonce par le CE, débat sur la répartition des rôles de la NVS en charge de la vie scolaire ou des enseignants qui posent problème au départ<br>Choix d'une répartition équilibrée de la NVS entre ASSED et PP par le CE qui a tranché pour une vision globale.<br><br>ASSED qui participent aussi au permis à points sans fixer la note<br><br>PP gèrent les bonus et le permis à point<br><br>Tâche administrative qui a peu de répercussion sur sa charge de travail<br><br>Rôle :<br>Évalue la partie assiduité des élèves et le suivi administratif<br>Concertation informelle qui n'a pas changé entre ASSED et PP, pas d'intermédiaires | Procède à un décompte de points sur 5 pour l'item consacré à l'assiduité et la ponctualité<br>Acte les manquements des élèves sur le permis à points<br>Recense les absences et fautes des élèves et fixe sa note qu'elle passe ensuite aux PP. Concertation informelle sur des informations sur les élèves<br><br>Les profs retirent des points ou en ajoutent quand l'élève progresse, ils évaluent sur 15 points | Rôle attribué par le CE dans la NVS qui reste administratif en adéquation avec son métier d'ASSED<br><br>Management participatif et concerté pour répartir les rôles mais faible poids décisionnel<br><br>Rôle minimisé de la VS, CE réfractaire à l'idée de faire évaluer les ASSED dans la NVS. Manque de confiance |
| | Citations organisation | | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Pas d'efficacité sur les élèves turbulents mais la majorité des élèves ont de bonnes notes<br>Certains élèves demandent les raisons de leur note<br>Stratégies de calcul pour les élèves<br><br>Pour les élèves la NVS est une Note de comportement mais sans valeurs civiques | | NVS qui a des apports positifs sur une majorité d'élèves mais elle est jugé inefficace sur les perturbateurs<br><br>L'évaluation du comportement est positive pour cette ASSED, dimension éducative qui leur permet de les motiver<br><br>NVS peu porteuse de valeurs |
| | Citations idéologiques | | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur le métier :<br>Les élèves se confient en VS sur des problèmes privés et peu sur leur scolarité<br><br>La NVS permet de mieux connaître les élèves et de discuter avec des élèves qui ne vont jamais en VS | Dialogue avec ses élèves et se réfère au CE en cas de problème puisqu'il n'y a pas de CPE<br>Utilise le RI pour sanctionner<br><br>Prévention auprès des élèves pour le retour des papiers administratifs | Apprécie son métier d'ASSED, peu reconnu et sa relation avec les élèves<br><br>Souligne les apports de la NVS sur sa connaissance des élèves<br><br>Les élèves ont des problèmes sociaux et familiaux lourds |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | Les parents surprotègent leurs enfants et ne leur apprennent pas le respect selon elle |
| | Citations éducatives | « Même si nos tâches paraissent ingrates bah c'est un beau métier ASSED, c'est un truc qui est pas à long terme, mais je veux dire...être avec les gamins, ça me plait, le fait de revoir des gamins plus tard et de voir ce qu'ils sont devenus, ça donne du baume au cœur... » | | |

**Quels éléments font consensus**
Sur la politique managériale :
-Rôle attribué par le CE dans la NVS qui reste administratif en adéquation avec son métier d'ASSED
-Management participatif et concerté pour répartir les rôles mais faible poids décisionnel
-Apprécie son métier d'ASSED, peu reconnu et sa relation avec les élèves
-Souligne les apports de la NVS sur sa connaissance des élèves

Sur la NVS :
-NVS qui a des apports positifs sur une majorité d'élèves mais qui reste inefficace sur les perturbateurs
-L'évaluation du comportement est positive pour cette ASSED, dimension éducative qui leur permet de les motiver

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la politique managériale :
-Rôle minimisé de la VS, CE réfractaire à l'idée de faire évaluer les ASSED dans la NVS, Manque de confiance

Sur la NVS:
-NVS peu porteuse de valeurs

Sur l'environnement :
-Les élèves ont des problèmes sociaux et familiaux lourds
-Les parents surprotègent leurs enfants et ne leur apprennent pas le respect selon elle

**Étapes / Contexte, stabilité de l'environnement**
L'ASSED référente de ce collège trouve le système adopté par le collectif pertinent et intéressant pour prendre en compte la dimension disciplinaire et administrative des élèves. Elle utilise cet outil comme un moyen de prévention sur les élèves et sa réappropriation de la fusion entre le permis et la NVS se fait en adéquation avec le sens de sa mission administrative et disciplinaire. Sa partie est essentiellement comptable (assiduité) mais elle participe indirectement à la NVS via le permis même si elle ne calcule pas la note finale. Elle éprouve une certaine satisfaction à l'égard de leur modèle. Par contre, ce dispositif ne change pas les pratiques au niveau de la concertation. L'absence de CPE la conduit à échanger dans l'informel les problèmes qu'elle rencontre avec les élèves auprès des enseignants
Sur le plan organisationnel, elle a fait part au CE de sa volonté de lui attribuer une responsabilité plus importante pour évaluer les absences des élèves passant ainsi de 2 à 5 points à fixer. Cette répartition lui convient et la pousse à s'impliquer dans cette évaluation même si elle a un faible poids dans les décisions et que son rôle reste limité à un rôle comptable. Elle aborde le manque de confiance accordée aux ASSED, alors que ce collège ne compte pas de CPE, parce qu'ils ont moins d'expérience et de compétences. Néanmoins, son rôle dans la NVS est important puisqu'elle assure la globalité de l'évaluation entre PP d'un côté et VS de l'autre.
Ce positionnement « enjoué » participe de la stabilité du réseau constitué sous le permis à point et décidé par le collectif. Elle adhère au mode de fonctionnement établi.

**-Traduction :**
Cette ASSED adhère à la réappropriation disciplinaire et administrative de cette Note en adéquation avec le sens de sa mission et comme le collectif en a décidé pour elle. Elle utilise cet outil comme un moyen de prévention sur les élèves. Sa participation dans le processus lui permet de mieux connaître les élèves, y compris ceux qui se rendent rarement en VS et revêt pour elle une vraie pertinence à ce niveau. Toutefois la NVS ne régule pas les incivilités selon elle, cet énoncé n'est pas intelligible car elle n'a pas d'intérêt sur les cas difficiles.
La NVS sert d'une certaine manière son intérêt, elle représente un outil qui l'aide à accomplir certaines de ses tâches. Sa réappropriation de la mesure est pertinente parce qu'elle est détournée à des fins stratégiques. Le dispositif choisi valorise également une majorité d'élèves dans la mesure où il considère la dimension éducative et peut constituer une source de motivation pour les élèves. En revanche, la NVS n'est pas porteuse de valeurs d'après elle pour les élèves qui continuent à assimiler le dispositif au permis.

**-controverse**
Pas de réelle controverse pour cette ASSED qui a obtenu une part plus importante dans la prise en charge de la NVS / Permis. Elle adhère à la manière dont le collectif a réparti les rôles sur la NVS et la manière dont ils considèrent l'apport de sa fonction dans le dispositif.
La seule controverse indépendante de la NVS soulignée par cette ASSED provient de la manière dont les familles éduquent leurs enfants différemment de l'école.
**-Entre définition :**
L'idée de NVS telle qu'elle est défendue par le collectif CAD intégrée dans le permis suscite un degré de cohérence pertinent puisqu'elle a une action dans ce processus qu'elle n'avait pas dans le permis, elle peut évaluer un item que la NVS a apporté.
**-Porte-parole**
Le discours de la communauté éducative et la manière dont ils légitiment l'intérêt de leur dispositif antérieur comme base en y ajoutant 2 items de la NVS rend possible la prise coordonnée de la parole entre les différentes entités et l'action concrète de cette ASSED
**-Investissement de forme**
Les dispositifs crées dans le cadre du permis à points assurent la représentativité du comportement des élèves. Chaque acte est recensé et justifié. L'ASSED évalue individuellement sa partie et passe la main aux PP. La procédure est simplifiée par un dispositif écrit qui recense l'auteur du manquement et la justification du retrait de points avec le nombre de points retirés. Les PP n'ont plus qu'à comptabiliser le nombre de points en moins et fixer la Note avec les absences vues par l'ASSED référente.

**Enrôlement et mobilisation**
L'ASSED est mobilisée autour de la réappropriation locale de la NVS par la communauté éducative. Son enrôlement dans le processus conduit à une implication stricte des consignes édictées en adéquation avec la mission comptable qui lui a été octroyée. Son rôle est essentiel étant donné qu'elle est nommée référente et que sans CPE elle est la seule à évaluer la partie assiduité. Cette affectation donne du sens à sa mission

## ASSED

| | Collège GSV | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| ASED 2 | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Peu informé du fonctionnement de la NVS<br>Les PP évaluent sur la base des manquements notifiés dans le permis<br><br>Informe ses collègues des problèmes rencontrés avec les élèves pendant un cours<br><br>Double statut de vacataire et d'ASSED | Acte les manquements des élèves sur le permis à points sans fixer la note | Participe indirectement à la NVS sans réelle prise en charge<br><br>Communique de manière informelle avec ses collègues<br><br>Rôle minimisé. Seule l'ASSED référente participe à la NVS |
| | Citations organisation | | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS évalue le comportement des élèves dans l'enceinte, retire des points aux élèves qui ne respectent pas les règles via le permis<br><br>La NVS n'a aucune incidence sur les élèves difficiles qui ont des problèmes sociaux complexes.<br><br>Difficile de tout acter et de respecter les prescriptions en termes de comportement en fonction de la situation<br><br>Sur le système :<br>Problème d'autorité et de respect des élèves<br>Manque de soutien des familles dans la prise de décision<br>L'orientation est prédéterminante en fonction des résultats.<br>Nécessité de faire découvrir des métiers aux élèves<br>Contenus pédagogiques à revoir car les élèves ne sont pas intéressés par l'apprentissage des savoirs | | Réappropriation disciplinaire et répressive de la NVS alors que son action est limité dans la NVS<br><br>Les élèves en rupture doivent être pris en charge humainement, la NVS a peu d'intérêts et n'est pas pédagogique, elle catégorise les élèves<br><br>Contradiction entre les prescriptions édictées dans le cadre des sanctions et la réalité des situations où on ne peut pas tout considérer<br><br>Les parents surprotègent leurs enfants<br><br>Critique la gestion de l'orientation en collège et le manque de vocation qu'elle suscite<br>Critique les contenus pédagogiques<br><br>Confrontation entre la culture scolaire et l'apprentissage des savoirs être et la culture familiale laxiste |
| | Citations idéologiques | « Ils sont en rupture totale avec l'école et c'est pas une note qui va les remettre dans le droit chemin.»<br><br>« Elle valorise ceux qui n'en ont pas besoin et dévalorise ceux qui n'en ont pas besoin non plus... »<br><br>« On a une grille de sanction mais on la respecte pas sinon les élèves ont plus de points pour le permis » « En fonction de la réalité et des situations, c'est pas applicable »<br><br>« Ils n'ont pas la curiosité intellectuelle de savoir ce sur quoi ça va porter, ils se ferment au travail d'écriture. »<br><br>« L'idée c'est que ce qu'on va s'efforcer de faire et d'apprendre dans la journée ça peut être détruit le soir dans la cellule familiale...Si on a le malheur de dire à une classe : « vous êtes mal élevés! », les parents nous tombent dessus » | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sa mission :<br>Se montre autoritaire avec les élèves<br>Les élèves n'attachent pas d'importance aux valeurs pour lui (civisme et citoyenneté)<br>Explique aux élèves comment ils doivent se comporter<br><br>Se sent parfois démuni face au comportement de certains élèves<br>Réagit avec l'affect et l'expérience<br>Agit au cas par cas<br><br>Sur le métier :<br>Métier d'ASSED peu reconnu et peu gratifiant | Utilise la NVS comme un moyen de pression sur les élèves | Importance de la gestion de la dimension éducative des élèves<br><br>Critique l'absence de formation sur la dimension éducative en tant que prof<br>Sentiment d'improvisation et d'inadaptation des décisions sur certains problèmes<br><br>Métier d'ASSED précaire et difficile à assumer pour cet acteur<br><br>Avis défaitiste sur les élèves |
| | Citations éducatives | « J'utilise la NVS auprès des élèves oui, ça dépend des cas mais je l'utilise assez souvent en leur disant : « tu veux perdre combien de points? » Bah il faut être clair sur 85% des élèves ça a une influence parce qu'ils ont la peur de l'autorité »<br><br>« On improvise constamment et c'est pas adapté à ce dont l'élève a besoin pour se calmer je pense » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Participe indirectement à la NVS sans réelle prise en charge
-Communique de manière informelle avec ses collègues
-Rôle minimisé. Seule l'ASSED référente participe à la NVS

Sur la NVS:
-Réappropriation disciplinaire et répressive de la NVS alors que son action est limité dans la NVS

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la politique ministérielle :
-Critique la gestion de l'orientation en collège et le manque de vocation qu'elle suscite
-Critique les contenus pédagogiques
-Critique l'absence de formation sur la dimension éducative en tant que prof
Sentiment d'improvisation et d'inadaptation des décisions sur certains problèmes

Sur le métier :
-Importance de la gestion de la dimension éducative des élèves
-Métier d'ASSED précaire et difficile à assumer pour cet acteur

Sur l'environnement :
-Confrontation entre la culture scolaire et l'apprentissage des savoirs être et la culture familiale
-Les parents surprotègent leurs enfants
-Avis défaitiste sur les élèves

Sur la NVS :
-Les élèves en rupture doivent être pris en charge humainement, la NVS a peu d'intérêts et n'est pas pédagogique, elle catégorise les élèves
-Contradiction entre les prescriptions édictées dans le cadre des sanctions et la réalité des situations où on ne peut pas tout considérer

**Étapes**
**-Stabilité de l'environnement (conditions internes et externes)**
Le second ASSED a un double statut dans ce collège, il est ASSED et prépare parallèlement le concours ce qui l'amène à faire des vacations dans le collège.
Il trouve le métier d'ASSED ingrat et mal reconnu
Son rôle dans la NVS est minimisé puisque la fixation de la NVS se fait par l'ASSED référente interrogée précédemment. Toutefois, sa participation au permis à point l'intègre indirectement au processus d'évaluation sans qu'il n'intervienne pour autant dans la notation finale ou qu'il ne soit consulté par ses collègues.
Son entretien révèle un manque d'informations sur la procédure et le mode de fonctionnement choisie par le collectif du à son absence de rôle dans la NVS.
Il se concerte avec ses collègues en cas de problème avec un élève
IL se montre assez indifférent au mode de fonctionnement décidé par le collectif
Il porte un avis assez défaitiste sur les élèves

**-Traduction :**
Cet acteur à un positionnement particulier en ce sens que son rôle dans la NVS est réduit à une participation et une action indirecte par rapport au permis. Pour autant, il utilise le permis à point quotidiennement et surtout il s'approprie la NVS à des fins stratégiques pour asseoir une autorité parfois mise à mal dans le cadre de ses fonctions de surveillants ou de vacataires. Il utilise le dispositif comme une menace mais reconnaît néanmoins son apport limité sur le comportement des

élèves difficiles. Sa réappropriation disciplinaire et répressive est individuelle et révèle un manque d'information sur l'utilisation de cette procédure en interne. Cette forme de réappropriation témoigne aussi des difficultés qu'il éprouve à gérer parfois la dimension éducative.
Ainsi, il a recours au dispositif comme un argument de pression sans pour autant être convaincu de la pertinence de ses effets en situation sur les élèves difficiles.
Sur la NVS telle qu'elle a été conçue, la NVS a peu d'intérêts sur les incivilités pour lui que seule une prise en charge humaine peut assurer. Cet ASSED détourne l'usage du permis stratégiquement sans savoir réellement comment ses collègues l'utilisent.

**-controverse**

Les élèves en rupture doivent être pris en charge humainement, la NVS a peu d'intérêts et n'est pas pédagogique, elle catégorise les élèves
Contradiction entre les prescriptions édictées dans le cadre des sanctions et la réalité des situations où on ne peut pas tout considérer
Au niveau institutionnel, cet ASSED révèle des controverses :
Sur la politique ministérielle :
Il critique la gestion de l'orientation en collège et le manque de vocation qu'elle suscite, les contenus pédagogiques et l'absence de formation sur la dimension éducative en tant que prof
Sentiment d'improvisation et d'inadaptation des décisions sur certains problèmes. Les élèves n'attachent selon lui pas d'importance aux valeurs et au respect
Le métier d'ASSED est précaire et difficile à assumer pour cet acteur
Il révèle également une confrontation entre la culture scolaire et l'apprentissage des savoirs être et la culture familiale

**-Entre définition :**

L'idée de NVS telle qu'elle a été conçue n'est pas portée et ne suscite pas de degré de cohérence pertinent. Sa réappropriation est personnelle et stratégique en adéquation avec les controverses qu'il ressent sur la gestion de la dimension éducative des élèves

**-Investissement de forme**

L'ASSED utilise le permis de manière répressive et comme une menace auprès des élèves.

**Enrôlement et mobilisation**

Pas de rôle formalisé pour cet ASSED qui a une participation très indirecte et minime dans la NVS malgré une utilisation quotidienne de l'outil à des fins stratégiques. Paradoxe qui découle peut être de cette absence de formalisation et d'éviction de cet acteur dans le processus.

**PP Maths**

| | Collège GSV | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Maths | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Annonce de la NVS par voie officielle en concertation entre les équipes enseignantes et l'administration<br><br>Les équipes n'ont pas prêté attention aux items car dans ce collège, existence d'un système de permis à point préalable pour mesurer le comportement des élèves<br><br>NVS intégrée dans ce permis à points avec la comptabilisation des absences et la possibilité d'augmenter son capital de points comme éléments ajoutés dans le dispositif<br><br>Pas d'appréhension de la NVS avec la conservation du système préalable<br><br>Pas de concertation nécessaire, le permis (fiche et | Principe de retrait de points pour le permis à chaque manquement des élèves sur une base de 20 pts.<br><br>Pour fixer la NVS, le PP récupère la fiche d'absence de la VS. Échanges informels avec l'ASSED en cas d'informations à transmettre<br>Récupère ensuite le cahier du permis à points.<br>Chaque enseignant note le nombre de points retirés aux élèves sur une feuille en salle des profs et doivent le | Management participatif et concerté au profit de la décision du collectif d'enseignants<br>NVS calquée sur le permis à point, système préalable en vigueur depuis dans années<br>Ré-appropriation collective de la NVS sur la base du permis<br><br>Pas d'uniformisation des pratiques entre les enseignants avec la NVS<br>Pas de concertation formelle entre les entités pour fixer la NVS par les PP qui consultent le permis à points ou tout est acté et justifié. Évaluation plutôt individuelle<br><br>Conditions de mise en place de la NVS |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | cahier) fait office de dispositif qui facilite la fixation de la Note justifiée par les collègues<br>Consulte ses collègues sur les cas qui posent problèmes mais confiance mutuelle et concertation informelle et limité | justifier sur un cahier consultable par les équipes.<br>Comptabilisation des points perdus et vérification des motifs sur le cahier<br>Attribue les bonus et discussion en conseil de classe pour réguler la note en cas de désaccord. (reste rare) | satisfaisantes |
| | Citations organisation | « Donc on a gardé notre système en permettant aussi de faire gagner des points aux élèves et en ajoutant les absences et retards en fait» | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS considère une autre dimension que celle des acquis<br>Favorise l'apprentissage de la vie en collectivité<br><br>La NVS valorise une majorité d'élèves mais pas d'effets sur les cas difficiles<br>Commentaires en plus pour les élèves en difficultés mais pas pour ceux qui ont de bonnes notes<br>Les élèves ne nuancent pas la NVS des notes d'acquis<br>La perception des élèves se limite à une note de comportement sans valeurs par faute de temps et de communication des enseignants<br><br>Il faut faire participer toutes les entités autour de la NVS<br><br>Sur l'institution :<br>Obligation de bons résultats sur la NVS qui doit être supérieure à 14/20, exigée par l'inspection et l'administration<br>alors que la NVS doit refléter le comportement des élèves. Cette pression le dérange | | Apports positifs de la NVS sur le savoir vivre et le savoir être même si ils se limitent aux bons éléments<br><br>Critique la volonté politique d'assortir la NVS à un objectif de résultat, politique en contradiction avec la volonté de refléter la réalité des élèves<br><br>Admet un manque de rigueur des enseignants sur l'explicitation des valeurs sur la NVS<br><br>PP qui ne voit pas l'intérêt d'un commentaire pour les bons élèves en confrontation avec les attentes du CE qui revendique l'intérêt d'une approche personnalisée par objectif<br><br>Risques d'injustices liés au manque d'uniformisation de la NVS. Ce collège n'a pas des NVS très élevées |
| | Citations idéologiques | « Le problème c'est que quand on rencontre l'inspection académique elle nous dit bon vous avez 14 de MG en NVS, bah c'est pas bon, bah oui mais on utilise toutes les notes, on va pas mettre 20 à tout le monde parce que ça fait plaisir à l'inspecteur »<br><br>« Quelqu'un qui a conservé ses 20 points, bon, bah on va pas lui redire que c'est bien, c'est évident »<br><br>« Il faut informer beaucoup plus et dialoguer sur la citoyenneté mais on a pas toujours le temps de le faire. » | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur sa mission :<br>L'objectif est d'ouvrir les élèves sur l'extérieur au niveau culturel pour les sortir de leur milieu rural<br>Créer des conditions de réussite<br><br>Conditions du métier qui se dégradent depuis 5 ans : manque de civisme des élèves, problème de vocabulaire<br><br>Prend en charge la dimension éducative des élèves et tient compte de leurs problèmes en les renvoyant vers des personnels compétents<br>Charge administrative du métier qui reste gérable<br><br>Faible proximité avec les familles pour assurer le lien dans et hors du collège dans la prise en charge des élèves | Utilise le RI<br>Usage indirect de la NVS puisque les comportements sont actés dans le permis et se répercutent sur l'évaluation en fin de trimestre<br><br>N'utilise pas la NVS comme moyen de pression auprès des élèves<br><br>Renvoie les élèves chez le CE en cas de conflit, c'est la politique du collège | Volonté d'enrichir la connaissance des élèves pour les sortir de leur ruralité en adéquation avec la précarité de leur environnement (zone sinistrée)<br><br>Tension de plus en plus vive entre instruire et éduquer, problèmes sociaux lourds<br>Sentiment d'un manque de formation sur cette dimension<br><br>Usure du métier, PP qui part à la retraite.<br>Craint l'évolution du métier d'enseignant vers une gestion disciplinaire<br><br>Accroissement des familles monoparentales qui ont du mal à suivre leurs enfants.<br>Manque de soutien des familles dans les décisions scolaires<br>Manque de cohérence et de cohésion, de lien social au détriment de la construction et du suivi des élèves |
| | Citations éducatives | « La priorité dans ce collège, c'est que l'élève soit dans une situation de réussite et qu'il bénéficie d'une ouverture sur l'extérieur parce qu'étant dans un milieu rural, c'est important qu'il découvre d'autres choses aussi, l'opéra par exemple, au niveau culturel. »<br><br>« Je trouve que depuis 5 ans environ ça se dégrade, vraiment. Il y a un problème de civisme, les élèves ne respectent plus rien »<br><br>« Les jeunes qui arrivent dans certaines zones ils ne pourront plus enseigner mais faire de la garderie »<br><br>« C'est à partir du moment où la famille est prête à nous suivre dans nos décisions et ne pas les contrer systématiquement, qu'on arrivera peut-être je dis bien à avoir un impact sur les élèves » | | |

**Quels éléments font consensus**
Sur la politique managériale :
-Management participatif et concerté au profit de la décision du collectif d'enseignants
-NVS calquée sur le permis à point, système préalable en vigueur depuis dans années
-Ré-appropriation collective de la NVS sur la base du permis
-Pas d'uniformisation des pratiques entre les enseignants avec la NVS
-Pas de concertation formelle entre les entités pour fixer la NVS par les PP qui consultent le permis à points ou tout est acté et justifié. Évaluation plutôt individuelle
-Conditions de mise en place de la NVS satisfaisantes

Sur la NVS:
-Apports positifs de la NVS sur le savoir vivre et le savoir être même si ils se limitent aux bons éléments

Sur le métier :
-Volonté d'enrichir la connaissance des élèves pour les sortir de leur ruralité en adéquation avec la précarité de leur environnement (zone sinistrée)

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la politique ministérielle :
-Critique la volonté politique d'assortir la NVS à un objectif de résultat, politique en contradiction avec la volonté de refléter la réalité des élèves
-Risques d'injustices liés au manque d'uniformisation de la NVS. Ce collège n'a pas des NVS très élevées
-Tension de plus en plus vive entre instruire et éduquer, problèmes sociaux lourds
Sentiment d'un manque de formation sur cette dimension
-Usure du métier, PP qui part à la retraite.
-Craint l'évolution du métier d'enseignant vers une gestion discipline

Sur l'environnement :
-Accroissement des familles monoparentales qui ont du mal à suivre leurs enfants. Manque de soutien des familles dans les décisions scolaires
-Manque de cohérence et de cohésion, de lien social avec les familles au détriment de la construction et du suivi des élèves

Sur la politique managériale :
-Admet un manque de rigueur des enseignants sur l'explicitation des valeurs sur la NVS

Sur la NVS :
-PP qui ne voit pas l'intérêt d'un commentaire pour les bons élèves en confrontation avec les attentes du Ce qui revendique l'intérêt d'une approche personnalisée par objectif

**Étapes**

**-Stabilité du contexte (conditions internes et externes) :**

-Le PP de maths de ce collège participe à la stabilité du réseau fondé autour du permis en adhérant à la politique managériale participative en faveur d'une décision collective des enseignants de se réapproprier la NVS sur la base du permis. Il adhère à la conservation de ce modèle antérieur ce qui assure un consensus avec cet acteur dont l'objectif était de ne pas changer son mode de fonctionnement et ses pratiques. Il évalue individuellement les élèves sur la base des dispositifs écrits qui assurent la visibilité et la justification des points retirés. La concertation n'est donc pas nécessaire d'après lui sauf en cas de désaccord. La fusion des deux modèles est pertinente pour lui puisque le dispositif fonctionne sur la base du permis sur lequel s'est greffé la comptabilisation des absences et des bonus. Les conditions de mise en place décidées collectivement sont donc satisfaisantes puisqu'elles sont conformes à ses habitudes.

**-Traduction :**

Le PP de maths de GSV définit la NVS comme une mesure qui permet aux élèves d'être évalué sur autre chose que les acquis et donc de découvrir en quelque sorte un autre intérêt à l'école. Cette mesure du comportement des élèves permet de faire prendre conscience aux élèves de l'importance des savoirs être en adéquation avec ses valeurs civiques et la manière dont il conçoit le sens de sa mission en faveur des apprentissages. Cet enseignant revendique donc l'apport de cette mesure sur le plan de la valorisation d'une majorité d'élèves. En revanche, la traduction de la NVS pour réguler les incivilités n'est pas intelligible pour cet enseignant qui considère que les perturbateurs n'y attachent pas d'importance. En outre, il pense que la NVS est peu porteuse de valeurs sur les élèves en partie parce que les enseignants n'ont pas explicité la NVS auprès de leurs élèves. En effet, pour les élèves, comme pour les enseignants, la NVS est confondue dans le permis dans lequel ils ont ajouté les bonus et l'assiduité, leur système contenant déjà des éléments de règles de vie collective. Il est attaché à ce que la NVS soit globale et applique strictement la procédure du permis à point en éludant en réalité les principes de la NVS. Il parle plus volontiers de son système préalable de permis qu'il considère comme efficace que de cette nouvelle mesure. Il reste attaché à une application assez fonctionnelle et disciplinaire sans trop aborder les valeurs sous-jacentes à ce système. La NVS le questionne peu, il se satisfait ce qu'il pratique déjà.

Cette forme de réappropriation disciplinaire de la mesure se fait en adéquation avec la manière dont il perçoit le sens de sa mission, à travers sa volonté d'enrichir la connaissance des élèves pour les sortir de leur ruralité en adéquation avec la précarité de leur environnement (zone sinistrée). Son objectif est centré sur les apprentissages.

La réappropriation collective disciplinaire et procédurale de la NVS fait sens pour lui. En revanche, la NVS est détournée de son sens initial et n'est pas intelligible telle qu'elle a été conçue, supplantée par la volonté de conservation d'un système préalable plus évocateur de son point de vue.

**-controverse**

Cet enseignant se montre peu soucieux de la NVS, qui ne soulève pas de réelles controverses chez lui puisque la NVS est fondue dans le système préalable conformément à ses attentes. Il révèle davantage des controverses générales sur l'environnement:

-Concernant les risques d'injustices liés au manque d'uniformisation de la NVS. Ce collège n'a pas des NVS très élevées

-Il constate également la prépondérance ces dernières années de la prise en charge de la dimension éducative des élèves en tant qu'enseignant qui comporte des inquiétudes quant à l'évolution du métier

-Il souligne l'accroissement des familles monoparentales qui ont du mal à suivre leurs enfants et le manque de soutien des familles dans les décisions scolaires au détriment de la construction et du suivi des élèves

-l'écart de pratique mis en avant dans son témoignage entre sa conception de l'évaluation et celle que le CE défend. PP qui ne voit pas l'intérêt d'un commentaire pour les bons élèves en contradiction avec les attentes du CE qui revendique l'intérêt d'une approche valorisante et formative par les acquis
-Sur le plan institutionnel, la NVS est assortie d'un objectif de résultats en opposition avec le souci de justice et de représentativité des élèves. Politique en contradiction avec la volonté de refléter la réalité des élèves

**-Entre définition :**

La réappropriation collective de la NVS dans le permis suscite un degré de cohésion suffisant et pertinent pour cet acteur en adéquation avec son devoir de transmission des apprentissages et sa volonté de ne pas changer de pratiques pédagogiques. La pertinence de la NVS telle qu'elle est annoncée dans le BO complète le permis à travers l'approche des apprentissages relatifs aux savoirs être. Sur le plan idéologique, cet enseignant est satisfait de la conservation du modèle de référence du permis, sur le plan de la fonctionnalité il est satisfait de la fusion des deux modèles qui n'apporte aucun changement.

**-Investissement de forme**

Les dispositifs crées dans le cadre du permis à points assurent la représentativité du comportement des élèves. Chaque acte est recensé et justifié. Ce PP évalue donc plutôt individuellement et ne voit pas l'intérêt de se concerter sauf en cas désaccord. La NVS est réduite à un système de retranchement de points, dévoyé de son objectif initial de valorisation même si l'équipe valorise ses élèves avec la partie Bonus. La procédure est simplifiée par un dispositif qui recense l'auteur du manquement et la justification du retrait de points avec le nombre de points retirés. Les PP n'ont plus qu'à comptabiliser le nombre de points en moins et fixer la Note avec les absences vues par l'ASSED référente. Volonté de réduire la complexité et la réflexion sur la fusion des deux dispositifs en réaction au manque de spécifications de la NVS et en ajoutant les absences et les bonus sans modifier la procédure du permis.

**Enrôlement et mobilisation**

Cet acteur perçoit l'apport positif d'une NVS mais uniquement en complément du permis Lors de l'entretien, il parle plus souvent du permis que de la NVS. Cette confusion participe de l'illusion selon laquelle la NVS revêt un intérêt idéologique. En réalité, cette assimilation concerne le permis. En revanche, sur le plan fonctionnel et sur le mode de fonctionnement la fusion des deux modèles lui convient. Cet acteur est donc impliqué comme l'usage d'un permis le recommande, CAD qu'il remplit le permis sans changer ses pratiques. Il donne le sentiment de respecter le permis sur le plan procédural en restant passif sur le plan idéologique en adéquation avec les limites disciplinaires de cette mesure et ses préoccupations d'instruction.

**PP Français**

| | Collège GSV | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Français | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Management participatif et concerté sur la mise en place de la NVS<br>Débat qui a visé à fusionner la NVS avec le permis à points<br>Pas d'appréhension<br>Pas de concertation, les dispositifs suffisent à évaluer individuellement la NVS<br>Sentiment que les équipes appliquent la NVS de manière résignée<br><br>Plus il y a de concertation, plus on s'éloigne de la représentativité du comportement de l'élève | Se réfère au retrait de points effectué par ses collègues, regarde les justifications.<br>Récupère la note de l'ASSED pour fixer sa NVS | Adhère au management participatif pour mettre en place la NVS<br><br>Réappropriation de la NVS calquée sur le permis<br><br>Pas de changement des pratiques ; faible concertation, évaluation individuelle<br><br>Risques liés au manque d'uniformisation des critères et du fonctionnement de cette directive nationale :<br>sur la représentation du comportement des élèves<br>sur l'orientation dans le professionnel<br>Favorise la compétition entre les collèges |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Pas d'uniformisation des critères dans chaque collège qui pose problème en termes de représentativité<br><br>Sur la NVS :<br>Note subjective, classification des critères difficile | | |
| Citations organisation | « Pour les établissements professionnels, la NVS est importante, on regarde la motivation, pas toujours les notes et donc faut quand même être rigoureux pour les élèves quoi, être juste et finalement on ne sait pas comment les autres établissements gèrent ça, si ils surévaluent ou si ils sont sensibles à cette justice et utilisent toutes les notes et les assument. Mais sur mes deux collèges, la NVS ne se ressemble en rien donc elle peut pas être comparée nationalement et pourtant elle est facteur de recrutement, c'est pas normal. » | | |
| Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Utile sur les élèves sensibles à la note qui se comportent bien<br>Pas d'effets sur les cas difficiles et sur la régulation des comportements<br><br>Les élèves ne demandent pas les raisons de leurs notes, les parents non plus<br><br>Le permis permet de visualiser l'attitude de l'élève, c'est l'évaluation de l'implication qui est nouvelle<br><br>NVS injuste dans la prise en compte des bonus pour les externes qui ne participent pas aux activités<br><br>Sur l'évaluation :<br>PP favorable à l'apprentissage formatif par compétence<br><br>Sur l'institution :<br>Critique les orientations politiques néolibérales et la conception de l'école que le ministre défend<br>qui sont contradictoires avec le fonctionnement et la mission de l'institution<br>Confrontation idéologique entre des valeurs communautaires et civiques de la PP et les valeurs néolibérales de l'institution | | L'évaluation du comportement par la note n'est pas pertinente<br><br>Certains élèves sont pénalisés injustement avec la NVS parce qu'ils ne peuvent pas toujours participer aux activités pour des raisons indépendantes de leur volonté (les externes)<br><br>Sur l'institution:<br>Injonction paradoxale entre la volonté institutionnelle de changer les pratiques pédagogiques d'évaluation vers une approche par compétences et les mesures comme la NVS qui reviennent sur des évaluations normatives<br><br>Rythme des élèves inadapté, trop lourd<br>Référence au système éducatif scandinave même si elle a le sentiment que les mesures politiques ne s'en inspirent pas<br><br>Critique l'idée du collège unique<br>Les élèves sont hétérogènes, certains s'ennuient dans le général et doivent être orientés dans d'autres filières.<br>Contre la massification de l'enseignement et le nivellement par le bas.<br><br>Favorable à la création de filières adaptées « pratiques » alors que l'institution ministérielle les supprime dans un souci d'économies<br><br>Critique les objectifs institutionnels d'amener 80% des élèves au Bac à l'encontre de sa conception de l'institution scolaire, d'émancipation, de réussite des élèves dans un métier qu'ils choisissent. Politique qui encourage le décrochage et l'éviction du système des élèves en décrochage |
| Citations idéologiques | « La NVS ne va pas avec les orientations de l'école, c'est décalé par rapport à ce qu'on nous demande de faire, être plus dans le savoir-faire et dans le savoir être et tout ça bah c'est pas en cohérence avec l'évaluation d'une note, on nous demande de nous éloigner de ses pratiques et on nous demande de mettre une NVS... »<br><br>« Pour les externes qui n'habitent pas Granges et qui n'ont pas le temps de faire l'aller-retour, ni les moyens de manger à la cantine ou que leurs parents ne veulent pas...c'est dommage, pour eux et c'est pas juste, on devrait ne comptabiliser des points que lorsque ça peut concerner tous les élèves. Ils sont pénalisés et ils se retrouvent avec 17 maximum de NVS alors qu'on a rien à redire de leur comportement, c'est pas correct je trouve. »<br><br>« Je pense que l'idée du collège unique, c'est une bêtise. Il y a des élèves qui s'ennuient et qui ont du retard et qu'on peut pas envoyer ailleurs »<br><br>« C'est quoi l'important, c'est de s'épanouir et d'avoir un métier pour réussir sa vie ou c'est de faire plaisir à l'institution et d'amener le maximum de gens au bac sans le niveau? Même si ils sont sympathiques, à quoi ça leur sert d'être là? Si ce n'est les faire décrocher encore plus et les dégoûter de l'école? » | | |
| Approche éducative (conception mission) | Sur sa mission:<br>La NVS ne permet pas aux élèves de comprendre leur rôle, cette compréhension passe par la manière dont l'enseignant s'en empare<br><br>Assume la prise en charge de la dimension éducative mais les rappels se font de plus en plus sur du savoir vivre et de l'éducation familiale<br><br>Implication et gestion rendue difficile par la précarisation des conditions d'enseignement sur 2 postes différents | Privilégie le dialogue avec les élèves | C'est l'enseignant qui doit s'emparer de la NVS et l'expliquer aux élèves. Or, la NVS attend des élèves de s'auto-responsabiliser face à leur comportement<br><br>Contradiction entre son devoir d'émancipation des élèves et la manière dont l'institution reporte cet apprentissage sur l'élève<br><br>L'éducation des élèves est difficile, réajustements permanents même si cette part éducative est enrichissante.<br>Pas de continuité avec les règles familiales<br>Confrontation entre la culture scolaire et la culture |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Difficultés structurelles :<br>Un CE et 2 ASSED dans ce collège sans CPE pour gérer la discipline et les sanctions<br>Rôle de PP polyvalent dans ce collège | | familiale dans cette zone<br>Déstabilisation et désillusion sur sa capacité à enseigner<br><br>Critique le manque de formation et de compétences pour gérer l'éducation<br><br>Conséquences de la politique d'économies de l'institution ministérielle sur les conditions d'enseignement précaires et les possibilités réelles d'implication dans les collèges au détriment de l'accompagnement éducatif des élèves<br><br>Manque d'effectifs dans ce petit collège qui implique la prise en charge de la dimension éducative. (Problèmes structurels dans ce collège) |
| | Citations éducatives | « On a l'impression aussi que les règles familiales qu'on leur donne des fois comme la politesse, des trucs élémentaires, bah arrivé à la maison, elles n'existent plus donc on recommence sans cesse. »<br><br>«Je suis sur deux collèges et je suis PP de deux classes, je perds du temps à distribuer deux fois des trucs et c'est dur à gérer au niveau du suivi, avant on pouvait parler après le cours, là faut que je courre dans l'autre collège, donc bon, c'est pas vraiment pratique...et cette organisation se fait au détriment du suivi de mes élèves, du temps que je pourrais leur consacrer donc c'est difficile et il faut reporter, même au niveau des sanctions et tout ça, pour les élèves c'est pas constructif. »<br><br>« Les PP n'ont pas le même rôle que les autres PP ici parce qu'il n'y a pas de CPE pour déléguer »<br><br>« C'est une remise en question et une adaptation permanente, on fait jamais deux fois le même cours parce que les élèves sont différents. Ca influe sur la pédagogie, c'est du travail en plus mais c'est pas sclérosant, c'est ce qui en fait la richesse aussi » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Adhère au management participatif pour mettre en place la NVS

-Réappropriation de la NVS calquée sur le permis

-Pas de changement des pratiques ; faible concertation, évaluation individuelle

Sur la NVS:

**Quels éléments sont critiqués :**

Concernant la politique ministérielle :

-Risques liés au manque d'uniformisation des critères et du fonctionnement de cette directive nationale :

Concernant la représentation du comportement des élèves et l'orientation dans le professionnel

- La NVS favorise la compétition entre les collèges

-Injonction paradoxale entre la volonté institutionnelle de changer les pratiques pédagogiques d'évaluation vers une approche par compétences et les mesures comme la NVS qui reviennent sur des évaluations normatives

-Rythme des élèves inadapté, trop lourd

Référence au système éducatif scandinave même si elle a le sentiment que les mesures politiques ne s'en inspirent pas

-Critique l'idée du collège unique

Les élèves sont hétérogènes, certains s'ennuient dans le général et doivent être orientés dans d'autres filières. Contre la massification de l'enseignement et le nivellement par le bas.

-Favorable à la création de filières adaptées « pratiques » alors que l'institution ministérielle les supprime dans un souci d'économies

-Critique les objectifs institutionnels d'amener 80% des élèves au Bac à l'encontre de sa conception de l'institution scolaire, d'émancipation, de réussite des élèves dans un métier qu'ils choisissent. Politique qui encourage le décrochage et l'éviction du système des élèves en décrochage

-Confrontation idéologique entre des valeurs communautaires et civiques de la PP et les valeurs néolibérales de l'institution

-C'est l'enseignant qui doit s'emparer de la NVS et l'expliquer aux élèves. Or, la NVS attend des élèves de s'auto-responsabiliser face à leur comportement
-Contradiction entre son devoir d'émancipation des élèves et la manière dont l'institution reporte cet apprentissage sur l'élève
-Déstabilisation et désillusion sur sa capacité à enseigner
-Critique le manque de formation et de compétences pour gérer l'éducation
-Conséquences de la politique d'économies de l'institution ministérielle sur les conditions d'enseignement précaires et les possibilités réelles d'implication dans les collèges au détriment de l'accompagnement éducatif des élèves
-Manque d'effectifs dans ce petit collège qui implique la prise en charge de la dimension éducative. (Problèmes structurels dans ce collège)
Sur l'environnement :
-L'éducation des élèves est difficile, réajustements permanents même si cette part éducative est enrichissante.
-Pas de continuité avec les règles familiales
-Confrontation entre la culture scolaire et la culture familiale dans cette zone

Sur la NVS :
-L'évaluation du comportement par la note n'est pas pertinente
-Certains élèves sont pénalisés injustement avec la NVS parce qu'ils ne peuvent pas toujours participer aux activités pour des raisons indépendantes de leur volonté (les externes)

**Étapes**
**-Stabilité de l'environnement (conditions internes et externes) :**
La PP de français de ce collège participe à la stabilité du réseau fondé autour du permis en adhérant à la politique managériale participative en faveur d'une décision collective des enseignants de se réapproprier la NVS sur la base du permis. Elle adhère à la conservation de ce modèle antérieur ce qui assure un consensus avec cet acteur dont l'objectif est de ne pas changer son mode de fonctionnement et ses pratiques sur le plan du dispositif. Elle évalue individuellement les élèves sur la base des dispositifs écrits qui assurent la visibilité et la justification des points retirés. La concertation n'est donc pas nécessaire d'après elle sauf en cas de désaccords. Elle aborde même les risques liés à une concertation sur les élèves dont les échanges risquent d'éloigner les enseignants d'une vision représentative des élèves. La décision d'ajouter les absences et les bonus au permis sont conformes à ses attentes relatives aux conditions de mise en place décidées collectivement. Elle a le sentiment que la NVS suscite une forme de résignation.
Elle adhère donc à la réappropriation collective de la NVS décidée par la communauté.
Elle critique néanmoins les effets de la NVS telle qu'elle a été conçue ce qui légitime aussi l'intérêt de fusionner leurs deux modèles. En effet, le manque d'uniformisation des critères de la directive nationale accroît les risques de discrimination au niveau de l'orientation.

**-Traduction :**
La PP de français ne donne pas de définition précise à la NVS. Selon elle la NVS concerne avant tout les élèves conformes et sensibles à la note. En revanche, la NVS comme régulatrice des incivilités n'est pas intelligible. Elle revendique l'intérêt de la partie bonus, item qu'elle trouve pertinent en terme d'implication des élèves mais source d'injustices aussi entre certains élèves externes qui ne participent pas aux activités du collège pour des raisons indépendantes de leur volonté. Son positionnement est donc mitigé sur les apports de la NVS en termes d'implication.
Cette PP a du mal à adhérer à la NVS telle qu'elle a été conçue en partie parce que l'évaluation chiffrée s'oppose à sa propre conception de l'évaluation. En effet, elle défend l'intérêt de l'évaluation formative par compétences. Or, elle souligne l'injonction paradoxale entre la volonté institutionnelle de changer les pratiques pédagogiques d'évaluation vers une approche par compétences et les mesures comme la NVS qui reviennent sur des évaluations de type normatives. En cela elle partage la vision du CE. Elle se retranche donc en faveur du permis qu'elle trouve plus évocateur et légitime.

**-controverse**
Le permis à point, paradoxalement fonctionne sur le modèle de l'évaluation normative mais s'avère plus légitime et plus évocateur pour cette PP alors qu'elle défend une approche formative. Elle applique de manière stricte le permis comme système de référence et participe au retranchement de points comme elle le faisant au préalable. Elle a conscience que les élèves n'ont pas intégré les changements du permis à point sur lequel la NVS est venue se greffer car ils n'en ont pas été avertis par les enseignants. Ainsi, à travers sa perception de la NVS, elle met en évidence le décalage entre une simple note et ce que ce mode d'évaluation est censé apporter aux élèves dans le discours institutionnel en termes de valeurs ambitieuses (citoyenneté, civisme). En réalité, selon elle, une note ne peut que servir à réguler des comportements sur le plan disciplinaire, raison pour laquelle le permis à point lui paraît moins « démagogique » et plus « adapté » puisque géré dans les limites de l'apport d'une note en situation réelle. Le champ d'action et les potentialités défendus par les concepteurs de la NVS lui apparaissent prétentieux et peu collé à la réalité, ce qui peut expliquer son manque d'intérêt vis à vis de la mesure et sa préférence pour la conservation du permis à points.
Selon elle, c'est l'enseignant qui doit s'emparer de la NVS et l'expliquer aux élèves. Or, la NVS attend des élèves de s'auto-responsabiliser face à leur comportement. Ces attentes institutionnelles induites se contredisent avec son devoir d'émancipation des élèves et la manière dont l'institution reporte cet apprentissage sur l'élève.
Ainsi, le détournement de la NVS par le collectif, fusionnée avec le permis rend de l'intelligibilité à la mesure du comportement pour elle davantage calqué sur la réalité.

Elle soulève en outre de nombreuses controverses issues de l'institution ministérielle:
-Sur le manque d'efficacité du système éducatif français en référence au modèle scandinave
-Sur la mauvaise gestion de la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves par l'institution. Elle est favorable à la création de filières adaptées alors que l'institution ministérielle les supprime dans un souci d'économies
-Critique les objectifs institutionnels d'amener 80% des élèves au Bac à l'encontre de sa conception de l'institution scolaire, d'émancipation, de réussite des élèves dans un métier qu'ils choisissent. Politique qui encourage le décrochage et l'éviction du système des élèves en décrochage
-Confrontation idéologique entre des valeurs communautaires et civiques de la PP et les valeurs néolibérales de l'institution
-Critique le manque de formation et de compétences pour gérer l'éducation
-Conséquences de la politique d'économies de l'institution ministérielle sur les conditions d'enseignement précaires et les possibilités réelles d'implication dans les collèges au détriment de l'accompagnement éducatif des élèves

-Confrontation entre la culture scolaire et la culture familiale dans cette zone

**-Entre définition :**

Cette PP soulève des controverses sur la conception et la légitimation de la NVS. La réappropriation collective de la NVS dans le permis suscite un degré de cohésion suffisant et pertinent pour cet acteur en adéquation avec sa perception de l'évaluation et l'apport réel du permis sur les élèves sur le plan disciplinaire. La pertinence de la NVS telle qu'elle est annoncée dans le BO n'est pas reconnue par rapport aux potentialités réelles du permis.

Sur le plan idéologique et fonctionnel, cette enseignante est satisfaite de la conservation du modèle de référence du permis qui n'apporte aucun changement.

**-Investissement de forme**

Les dispositifs crées dans le cadre du permis à points assurent la représentativité du comportement des élèves. Chaque acte est recensé et justifié. Cette PP évalue donc plutôt individuellement et ne voit pas l'intérêt de se concerter sauf en cas désaccord. La NVS est réduite à un système de retranchement de points, dévoyé de son objectif initial de valorisation même si l'équipe valorise ses élèves avec la partie Bonus. La procédure est simplifiée par un dispositif qui recense l'auteur du manquement et la justification du retrait de points avec le nombre de points retirés. Les PP n'ont plus qu'à comptabiliser le nombre de points en moins et fixer la Note avec les absences vues par l'ASSED référente. L'objectif étant de réduire la complexité et la réflexion sur le dispositif en réaction au manque de spécifications et de légitimité de la NVS et en ajoutant les absences et les bonus sans modifier la procédure du permis.

**Enrôlement et mobilisation**

Cet acteur ne perçoit pas l'apport positif d'une NVS dans les collèges sur le plan idéologique ou éducatif mais concède une réappropriation de la mesure en complément du permis à point. Sur le plan fonctionnel et sur le mode de fonctionnement la fusion des deux modèles lui convient. Cette PP est donc impliquée comme l'usage d'un permis le recommande, CAD qu'elle remplit le permis sans changer ses pratiques. Elle donne le sentiment de respecter le permis sur le plan procédural en restant passive sur le plan idéologique en adéquation avec les limites disciplinaires de cette mesure. Elle considère cette mesure sur un plan secondaire et montre plus de détermination à l'égard d'un changement de pratiques vers l'introduction d'une personnalisation de l'enseignement et d'un nouveau paradigme éducatif.

**PP Techno**

| | Collège GSV | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Techno | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>NVS concertée<br>Circulaire précise<br>Discussion sur les critères<br><br>Concertation formelle (conseil pédagogique et conseil de classe) et informelle sur la NVS (entre collègues) en cas de désaccord<br>Si le remplissage des dispositifs (permis) est bien respecté, la concertation n'est pas nécessaire<br><br>Sur la NVS :<br>NVS peu représentative par la multiplicité des critères, elle est globalisante | Enlève des points sur le permis quand l'élève commet une faute<br><br>Le permis sert de base pour fixer la NVS | Soutien la politique managériale participative pour la mise en place de la NVS<br>Pas d'appréhension de la NVS, vécue comme une obligation<br><br>Pas de changements des pratiques avec la NVS grâce à la ré-appropriation de la NVS sur le système préalable du permis, plus évocateur que la NVS<br>Note individuellement<br><br>Ne revendique pas une grille nationale qui serait également sujette à interprétation |
| | Citations organisation | | | |
| | Approche idéologique (valeurs des | Sur la NVS<br>La NVS donne une idée du profil d'élèves mais ne régule pas les incivilités sur les élèves difficiles | | Faible intérêt de la NVS<br>PP sensible à la prise en compte du comportement et des pratiques des élèves à travers le permis dont il |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | individus) | Les élèves sont peu sensibles à la note<br><br>Revendique l'intérêt du permis à point qui justifie tous les actes et tous les manquements, il garantit l'objectivité de l'évaluation, plus que la NVS telle qu'elle a été conçue<br><br>Ce sont les enseignants qui doivent expliquer le système de valeurs de la NVS auprès des élèves | | légitime l'intérêt<br><br>Ce sont les enseignants qui doivent donner du sens à la réforme et expliciter en quoi elle participe à l'apprentissage de valeurs civiques<br><br>Favorable à l'orientation précoce des élèves. Il critique la volonté institutionnelle de massification de l'école à des fins d'économies, non adaptée à l'hétérogénéité des élèves et au nouveau paradigme éducatif de personnalisation de l'enseignement<br><br>Regrette la dévalorisation et la disparition des filières SEGPA, insertion...<br>La sélection se fait plus tard, les problèmes s'amplifient ce qui accroît les risques de décrochage scolaire et d'incivilités parce que les élèves s'ennuient. Politique à l'encontre du sens de sa mission d'émancipation des élèves. |
| | Citations idéologiques | « Quand le collège unique s'est mis en place, des dispositifs fonctionnaient bien, les 4eme AS et 3eme d'insertion .Ils étaient en confiance les gamins et c'était pas des filières dévalorisées. La sélection se fait plus tard mais ils conservent leurs problèmes et ils se sont amplifiés et ça ne leur sert à rien de suivre le même parcours que les autres à part les faire décrocher. Ça a gêné les élèves qui voulaient avancer parce que ces gamins ils s'ennuyaient et se faisaient remarquer parce qu'ils avaient rien à faire là. Quand on suit pas, on se disperse, c'est normal. » | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur le métier :<br>La part éducative est prépondérante mais depuis le début de sa carrière<br><br>Voir grandir des personnalités est valorisant en tant qu'enseignant | Utilise tous les recours utiles pour gérer le problème de discipline :la famille, le dialogue, le RI<br>N'utilise pas la NVS comme un argument de pression | Tension entre instruire et éduquer mais gère cette dimension sans problème<br><br>Décalage entre l'idée du métier d'enseignant et la réalité des conditions d'exercice du métier parfois difficiles<br><br>Les problèmes des élèves sont de plus en plus lourds et sociétaux et pénètrent dans l'école |
| | Citations éducatives | «J'ai constaté finalement que la partie enseignement c'est une partie de notre boulot et que la partie éducation, c'est une partie non négligeable de notre boulot »<br><br>« On s'aperçoit vite au contact de la réalité que ça correspond rarement à ce à quoi on s'attendait mais globalement, oui, c'est le métier que je voulais vraiment faire » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Soutien la politique managériale participative pour la mise en place de la NVS

-Pas d'appréhension de la NVS, vécue comme une obligation

-Pas de changements des pratiques avec la NVS grâce à la ré-appropriation de la NVS sur le système préalable du permis, plus évocateur que la NVS

-Note individuellement

-Ne revendique pas une grille nationale qui serait également sujette à interprétation

Sur la NVS:

Sur l'évaluation du comportement :

-PP sensible à la prise en compte du comportement et des pratiques des élèves à travers le permis dont il légitime l'intérêt

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur la politique managériale :

-Ce sont les enseignants qui doivent donner du sens à la réforme et expliciter en quoi elle participe à l'apprentissage de valeurs civiques

Sur la politique ministérielle :

-Favorable à l'orientation précoce des élèves. Il critique la volonté institutionnelle de massification de l'école à des fins d'économies, non adaptée à l'hétérogénéité des élèves et au nouveau paradigme éducatif de personnalisation de l'enseignement

-Regrette la dévalorisation et la disparition des filières SEGPA, insertion...
-La sélection se fait plus tard, les problèmes s'amplifient ce qui accroît les risques de décrochage scolaire et d'incivilités parce que les élèves s'ennuient. Politique à l'encontre du sens de sa mission d'émancipation des élèves.
-Les problèmes des élèves sont de plus en plus lourds et sociétaux et pénètrent dans l'école

Sur le métier :
-Tension entre instruire et éduquer mais gère cette dimension sans problème
-Décalage entre l'idée du métier d'enseignant et la réalité des conditions d'exercice du métier parfois difficiles

Sur la NVS :
Faible intérêt de la NVS

**Étapes**
**-stabilité de l'environnement**
Le PP de techno de ce collège participe à la stabilité du réseau fondé autour du permis en adhérant à la politique managériale participative en faveur d'une décision collective des enseignants de se réapproprier la NVS sur la base du permis. Il adhère à la conservation de ce modèle antérieur ce qui assure un consensus avec cet acteur dont l'objectif est de ne pas changer son mode de fonctionnement et ses pratiques. Il évalue individuellement les élèves sur la base des dispositifs écrits qui assurent la visibilité et la justification des points retirés. La concertation n'est donc pas nécessaire d'après lui sauf en cas de désaccords.
Les conditions de mise en place décidées collectivement sont donc satisfaisantes puisqu'elles sont conformes à ses habitudes. Il donne le sentiment d'être assez sceptique et résigné face à la NVS notamment parce qu'il part dans deux mois en retraite et qu'il ne se sent plus trop concerné par ce type de dispositif qu'il trouve secondaire. Il ne soulève aucune appréhension du modèle notamment parce qu'il considère que la mesure n'a rien changé en termes de pratiques. Comme ses collègues, il adhère donc à la réappropriation collective de la NVS décidée par la communauté en partie parce que leur décision confère un rôle légitime au permis dont il défend la pertinence.

**-Traduction :**
Le PP de techno est surtout attaché dans son discours à défendre la pertinence de leur modèle de permis en termes de fonctionnalité. Il revendique le fait que leur permis ne laisse pas de place à la subjectivité et favorise la représentativité du comportement des élèves contrairement selon lui à la NVS. La NVS permet de donner une idée du profil d'élèves dans l'établissement, en revanche, l'énoncé officiel d'une NVS comme valorisante et régulant les incivilités n'est pas intelligible par cet enseignant. Il reconnaît le manque de convictions des enseignants à l'égard de la mesure et assume sa part de responsabilité dans le manque d'explicitation de la note auprès des élèves notamment sur le plan des valeurs
Au niveau des pratiques, cet enseignant a conservé la même manière de procéder que pour gérer le système de permis à point. Il relève le risque d'injustice inhérent à l'évaluation par la note et critique la complexité de la note par rapport à la clarté de leur système préalable de permis.

**-controverse**
Cet enseignant se montre peu soucieux de la NVS, qui ne soulève pas de réelles controverses puisque la NVS est fondue dans le système préalable conformément à ses attentes. Il révèle davantage des controverses générales :
-Il critique la volonté institutionnelle de massification de l'école à des fins d'économies, non adaptée à l'hétérogénéité des élèves et au nouveau paradigme éducatif de personnalisation de l'enseignement

-Il regrette la dévalorisation et la disparition des filières SEGPA, insertion...la sélection se fait plus tard, les problèmes s'amplifient ce qui accroît les risques de décrochage scolaire et d'incivilités parce que les élèves s'ennuient. Politique à l'encontre du sens de sa mission d'émancipation des élèves.
-Les problèmes des élèves sont de plus en plus lourds et sociétaux et pénètrent dans l'école
**-Entre définition :**
La réappropriation collective de la NVS dans le permis suscite un degré de cohésion suffisant et pertinent pour cet acteur en adéquation avec son devoir de transmission des apprentissages et sa volonté de ne pas changer de pratiques pédagogiques. La NVS telle qu'elle est annoncée dans le BO n'est pas reconnue comme étant un procédé pertinent. Sur le plan idéologique, cet enseignant est satisfait de la conservation du modèle de référence du permis, sur le plan de la fonctionnalité il est satisfait de la fusion des deux modèles qui n'apporte aucun changement.
**-Investissement de forme**
Les dispositifs crées dans le cadre du permis à points assurent la représentativité du comportement des élèves. Chaque acte est recensé et justifié. Ce PP évalue donc plutôt individuellement et ne voient pas l'intérêt de se concerter sauf en cas de désaccord. La NVS est réduite à un système de retranchement de points, dévoyé de son objectif initial de valorisation même si l'équipe valorise ses élèves avec la partie Bonus. La procédure est simplifiée par un dispositif qui recense l'auteur du manquement et la justification du retrait de points avec le nombre de points retirés. Les PP n'ont plus qu'à comptabiliser le nombre de points en moins et fixer la Note avec les absences vues par l'ASSED référente. L'objectif étant de réduire la complexité et la réflexion sur le dispositif en réaction au manque de spécifications et de légitimité de la NVS et en ajoutant les absences et les bonus sans modifier la procédure du permis.

**Enrôlement et mobilisation**
Cet acteur ne perçoit d'apports positifs d'une NVS et ne perçoit pas de véritables changements de procédures ou de pratiques sous la fusion des deux modèles. Il parle plus souvent du permis que de la NVS, modèle que l'équipe a conçu et qui est plus évocateur de son point de vue. Cet acteur est donc impliqué comme l'usage d'un permis le recommande, CAD qu'il remplit le permis sans changer ses pratiques. Il donne le sentiment de respecter le permis sur le plan procédural en restant passif sur le plan idéologique en adéquation avec les limites disciplinaires de cette mesure
Le champ d'action et les potentialités défendus par les concepteurs de la NVS lui apparaissent prétentieux et peu collé à la réalité, ce qui peut expliquer son manque d'intérêt vis à vis de la mesure et sa préférence pour la conservation du permis à points.

## PP Français (syndiquée)

| | Collège GSV | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP Français | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Note mal définie au départ sur la directive, manque de clarté pour une utilisation respectueuse du cadre<br><br>Référence au permis du collège pour les critères pour calquer la NVS sur ce modèle et ne pas abandonner le système crée et voulu par les équipes au préalable<br>Pas d'appréhension de la NVS mais elle aurait préféré conserver l'usage du permis dans NVS<br><br>Volonté de soumettre ses notes à ses collègues pour ajuster son évaluation<br>Pratique facilitée par des effectifs faibles<br><br>Sur la NVS :<br>La NVS augmente sensiblement les moyennes des élèves | En fin de trimestre, elle comptabilise les points perdus sur le permis, liste les élèves qui participent aux activités et propose une NVS en conseil de classe à ses collègues<br><br>Volonté de ré-ajuster les critères et de débattre sur les pratiques des acteurs en termes de sanctions | Décision de la fusion NVS/Permis en adéquation avec la conservation d'un système préalable auquel elle tient et en réaction aux manques de spécifications du cadre<br><br>Manque d'uniformisation des pratiques, qui se répercute sur la notation des élèves<br>Risques de surévaluation des NVS pour favoriser l'orientation des élèves.<br>Risques de concurrence et d'injustices<br><br>Souligne les désaccords idéologiques entre les enseignants sur les pratiques pédagogiques<br><br>Difficile pour les élèves de nuancer la NVS des notes d'acquis<br>Difficile pour les enseignants de placer la NVS, à laquelle ils croient peu, au même niveau d'importance que les acquis alors qu'elle figure dans le bulletin.<br>Volonté de ne pas négliger l'importance du comportement auprès des élèves même si la NVS est moins importante que les acquis fondamentaux |
| | Citations organisation | « Je propose une note à mes collègues en conseil de classe. On évalue le rayonnement de l'élève et quand des collègues font des remarques, j'ajuste »<br><br>« On va essayer de se mettre d'accord en fait pour qu'on enlève les points pour les mêmes causes et que l'élève le saisisse, si chacun fait sa petite cuisine ça va pas aller... »<br><br>« La NVS n'est pas importante alors qu'on doit faire croire à l'élève qu'elle est aussi importante que le reste ».<br><br>« Les filières sont un peu bouchées donc on va pas toujours là ou on le souhaite et ça veut dire que ça laisse la place à des dérives de notation vers le haut pour privilégier les élèves, ce que nous ne faisons pas mais que d'autres font... » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Vision partagée de la Note entre PP et VS positive<br><br>L'engagement des élèves valorise une majorité d'entre eux<br>Elle ne régule pas les incivilités<br>Les élèves ne ré-ajustent pas leurs pratiques<br><br>Elle utilise plus le permis que la NVS par habitude. NVS dévoyée de son sens originel<br>Réappropriation de la NVS comme le permis avec les absences et l'investissement en plus<br><br>Pour les élèves cette NVS c'est le permis, que les enseignants ont fondé et pour lequel il ont intégré et explicité un système de valeurs sur le respect | | Retranchement dans les habitudes et volonté de conserver un projet de permis qu'ils ont crée et qu'ils trouvent légitime<br>Critique la manière dont l'institution légitime la NVS et son manque d'efficacité sur le terrain sur les incivilités<br>Le permis est plus évocateur que la NVS pour elle<br><br>Politique de suppression des postes par l'institution ministérielle qu'elle critique et qui se confronte avec sa volonté d'enseigner par projet avec des petits effectifs<br>Craint l'évolution du métier d'enseignant et l'impossibilité de faire de la pédagogie par projet<br><br>Risques de prise de postes par des vacataires non formés avec des répercussions sur la qualité de l'enseignement<br><br>Critique la précarisation des conditions d'enseignement, le développement des compléments de services qui freinent les possibilités d'implication des enseignants à des fins d'économies du système |
| | Citations idéologiques | « On utilise pas la NVS autant qu'on le voudrait parce que justement on a ce permis de bonne conduite auquel les élèves sont habitués et du coup indirectement tout ce qu'ils font se répercute sur la NVS. Donc notre ancien système prévaut sur celui-ci finalement et dans l'esprit des élèves aussi, on parle plus du permis que de la NVS. Donc on le dit pas assez à l'oral que l'un correspond à l'autre. »<br><br>« Pour les élèves, cette note je pense que c'est le permis plus les absences et les bonus en terme d'investissement donc voilà, je la limite à ça pour eux mais comme on avait fait un bon travail sur le permis avec les élèves parce que c'était une volonté de notre part de le mettre en place, on avait défendue des valeurs derrière que les élèves ont compris et intégré mais dans leur esprit cette note, c'est toujours le permis. Et on a pas voulu éliminer notre système parce qu'il fonctionnait. »<br><br>« Les gens sur des postes partagés ne s'investissent pas de la même manière, les projets COMENUS n'ont été possibles que parce que nous étions impliqués à 100%...c'est pas possible sinon » | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Approche éducative (conception mission) | Sur le métier :<br>Pour transmettre des acquis, il faut de bonnes conditions donc volonté d'instaurer un cadre disciplinaire stricte<br>Stratégie de détournement pour instaurer un climat de travail. Édicte ses règles<br><br>Volonté d'être à l'écoute de ses élèves, de les orienter (PPRE), volonté de les connaître<br><br>La charge administrative est secondaire, sur son temps personnel mais pas au détriment du suivi éducatif des élèves<br><br>Partisane de l'approche pédagogique par projet pour motiver les élèves qui s'impliquent. Volonté de s'adapter aux élèves sans renoncer aux fondamentaux | Exemple de règles dans sa classe :<br>verbe du jour<br>N'interrompt pas son cours, note le prénom des perturbateurs au tableau qui devront conjuguer le verbe écrit<br><br>Volonté de créer des projets d'ouverture culturelle avec l'Europe | Stratégie personnelle pour gérer la discipline des élèves mais pas au détriment de son cours<br>Importance de travailler avec les parents pour prendre en charge les élèves<br>Rôle de l'enseignant diversifié : instruction, éducation, orientation, social<br><br>Métier qu'elle a choisi par vocation, désillusion sur le sentiment d'être indispensable aux élèves alors que les élèves ne la perçoivent pas comme cela<br><br>Importance de l'ouverture culturelle des élèves, de la transmission d'une culture européenne en adéquation avec la volonté de sortir les élèves de leurs conditions sociales,<br><br>Rôle d'émancipation des élèves par le biais de l'apprentissage formatif par compétence, de la pédagogie par projet<br><br>Craint une scission entre école publique et école privée<br><br>Critique le fait que l'institution ministérielle supprime des heures de français, se sent déstabilisée et menacée par sa hiérarchie.<br>Politique qui va à l'encontre de la réussite des élèves |
| | Citations éducatives | « Je vais discrètement marquer son nom à côté du verbe sans m'interrompre, tout en continuant le cours, et déjà en général il stoppe tout de suite parce qu'il sait qu'il va devoir me copier le verbe à tous les temps de l'indicatif et comme je ne me préoccupe pas du fait qu'il chahute, que je n'interromps pas le cours, finalement ses pitreries ne prennent pas l'ampleur qu'il voudrait parce que les autres sont calmes et j'arrive à instaurer un climat de travail positif. Ça me permet de gérer la discipline sans avoir à m'interrompre, le problème pour moi est réglé, je les canalise comme ça, c'est ma méthode quoi. Quand on arrive à 3 verbes dans une heure je mets une heure de colle. »<br><br>« En même temps avec les PPRE (projet de réussite éducative), il faut être à l'écoute des élèves pour savoir d'où ils partent, qui ils sont, ce qu'ils veulent faire et où ils veulent aller. Donc il faut les mettre en contact avec les bonnes personnes » | | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Décision de la fusion NVS/Permis en adéquation avec la conservation d'un système préalable auquel elle tient et en réaction aux manques de spécifications du cadre

Sur la NVS:

-Retranchement dans les habitudes et volonté de conserver un projet de permis qu'ils ont créé et qu'ils trouvent légitime.

-Le permis est plus évocateur que la NVS pour elle

Sur son métier :

-Stratégie personnelle pour gérer la discipline des élèves mais pas au détriment de son cours

-Importance de travailler avec les parents pour prendre en charge les élèves

-Rôle de l'enseignant diversifié : instruction, éducation

-Importance de l'ouverture culturelle des élèves, de la transmission d'une culture européenne en adéquation avec la volonté de sortir les élèves de leurs conditions sociales, valeurs civiques

-Rôle d'émancipation des élèves par le biais de l'apprentissage formatif par compétence, de la pédagogie par projet

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur la politique ministérielle :

-Manque d'uniformisation des pratiques, qui se répercute sur la notation des élèves

-Risques de surévaluation des NVS pour favoriser l'orientation des élèves.

-Risques de concurrence et d'injustices

-Critique la manière dont l'institution légitime la NVS et son manque d'efficacité sur le terrain sur les incivilités

-Politique de suppression des postes par l'institution ministérielle qu'elle critique et qui se confronte avec sa volonté d'enseigner par projet avec des petits effectifs
Craint l'évolution du métier d'enseignant et l'impossibilité de faire de la pédagogie par projet
-Risques de prise de postes par des vacataires non formés avec des répercussions sur la qualité de l'enseignement
-Critique la précarisation des conditions d'enseignement, le développement des compléments de services qui freinent les possibilités d'implication des enseignants à des fins d'économies du système
-Craint une scission entre école publique et école privée
-Critique le fait que l'institution ministérielle supprime des heures de français, se sent déstabilisée et menacée par sa hiérarchie. Politique qui va à l'encontre de la réussite des élèves

Sur la politique managériale :
-Souligne les désaccords idéologiques entre les enseignants sur les pratiques pédagogiques

Sur la NVS :
-Difficile pour les élèves de nuancer la NVS des notes d'acquis
-Difficile pour les enseignants de placer la NVS, à laquelle ils croient peu, au même niveau d'importance que les acquis alors qu'elle figure dans le bulletin.
-Volonté de ne pas négliger l'importance du comportement auprès des élèves même si la NVS est moins importante que les acquis fondamentaux

Sur le métier :
Métier qu'elle a choisi par vocation, désillusion sur le sentiment d'être indispensable aux élèves alors que les élèves ne la perçoivent pas comme cela

**Étapes**
**-stabilité de l'environnement (conditions internes et externes) :**
La PP de français de ce collège participe à la stabilité du réseau fondé autour du permis en adhérant à la politique managériale participative en faveur d'une décision collective des enseignants de se réapproprier la NVS sur la base du permis. Elle adhère à la conservation de ce modèle antérieur ce qui assure un consensus avec cet acteur dont l'objectif est de ne pas changer son mode de fonctionnement et ses pratiques. Elle est d'ailleurs très attachée à ce mode de fonctionnement crée à l'initiative de la communauté éducative et porteur de valeurs éducatives sur le respect et la non-violence. La conservation de ce dispositif coïncide avec son état d'esprit conservateur sur le plan des mesures qui ont un sens de son point de vue et qui ont été créés collectivement par la communauté en réponse à une volonté de leur part. D'autres part, son appartenance à un syndicat lui confère une identité communautaire forte qui l'amène à lutter pour sauvegarder les dispositifs auxquels elle croit comme le permis par exemple.
-Elle souligne son manque de compréhension vis à vis de la directive NVS qui comporte des spécifications floues qui ont empêché le respect du cadre selon elle. La conservation du permis constitue le moyen pour elle d'assumer l'existence d'un processus que la communauté soutient et donne de la force au collectif. Elle a le sentiment que la NVS augmente les MG sans réel intérêt.
Par rapport à l'ensemble de ses collègues, la PP soumet à concertation son évaluation afin de la réajuster le plus justement possible sur une vision globale. Pratique qu'elle conçoit aussi en raison de la faiblesse des effectifs et dans un souci civique. Elle est favorable à un management participatif qui collectivise la prise en charge éducative des élèves.
La décision de la fusion NVS/Permis se fait ainsi en adéquation avec la conservation d'un système préalable auquel elle tient et en réaction aux manques de spécifications du cadre

Elle se retranche dans les habitudes par une volonté de conserver un projet de permis qu'ils ont créé et qu'ils trouvent légitime et plus évocateur que la NVS.
Elle critique d'ailleurs les effets de la NVS telle qu'elle a été conçue. En effet, le manque d'uniformisation des critères de la directive nationale accroît les risques de discrimination au niveau de l'orientation et comporte des risques de compétition entre les établissements en opposition totale avec ses valeurs civiques et communautaires.
Selon elle, il est difficile pour les enseignants de placer la NVS, à laquelle ils croient peu, au même niveau d'importance que les acquis alors qu'elle figure dans le bulletin.
Le champ d'action et les potentialités défendus par les concepteurs de la NVS lui apparaissent prétentieux et peu collé à la réalité, ce qui peut expliquer son manque d'intérêt vis à vis de la mesure et sa préférence pour la conservation du permis à points qui lui semble plus pertinent et adapté à la réalité.
Le permis est un dispositif auquel elle croit, raison pour laquelle elle se bat pour le conserver. En revanche, cette enseignante n'est pas conservatrice sur tous les plans. En effet, elle revendique l'évolution des pratiques enseignantes en adéquation avec son rôle d'émancipation des élèves par le biais de l'apprentissage formatif par compétence et de la pédagogie par projet.
Elle réclame l'importance de l'ouverture culturelle des élèves, de la transmission d'une culture européenne en adéquation avec la volonté de sortir les élèves de leurs conditions sociales, valeurs civiques
-PP qui est assez ambivalente sur le plan idéologique

**-Traduction :**
La PP de français définit à la fois le permis à point qu'elle considère comme un système qui repose sur un socle de valeurs spécifiques (respect, tolérance) qui fonctionne bien et la NVS qu'elle considère comme une nouvelle mesure purement comptable. Cette enseignante avoue ne pas avoir compris dès le départ le champ d'action de la NVS qu'elle pensait devoir être gérée par la vie scolaire. En outre, elle pense que les élèves ne se sont pas saisis du fonctionnement de la NVS et ne nuancent pas cette note des notes d'acquis. Elle souligne un des effets de la NVS comme participant à l'augmentation des moyennes générales, effet sur lequel les parents accordent trop d'importance et d'intérêt et qui favorise la mise en concurrence des élèves. Elle exprime donc de prime abord les risques liés à cette notation spécifique telle qu'elle a été conçue en lien avec les analyses développées par son syndicat d'appartenance.
Elle reconnaît que la mesure valorise une majorité d'élèves mais récuse les effets de la NVS sur les incivilités. Les élèves ne réajustent pas leur comportement vis à vis de cette évaluation, énoncé qui lui semble non pertinent. Elle critique d'ailleurs la manière dont l'institution ministérielle légitime les apports de la NVS en son inadéquation en situation.
En termes de pratiques, elle utilise plus volontiers la base du permis à points qu'elle applique strictement, selon les consignes édictées qui associent ce procédé avec quelques adaptations de la NVS. La NVS réadaptée sur la base du permis est dévoyée de son sens originel mais continue selon elle de valoriser la majorité des élèves.
En outre, le permis est un outil disciplinaire et peu contraignant en termes de charge administrative en adéquation avec la conception de sa mission éducative. Elle adopte une stratégie personnelle pour gérer la discipline des élèves dans son cours
Elle revendique l'importance de l'ouverture culturelle des élèves, de la transmission d'une culture européenne en adéquation avec la volonté de sortir les élèves de leurs conditions sociales, (valeurs civiques). Elle agit dans l'unique but d'émanciper les élèves par le biais de l'apprentissage formatif par compétence, de la pédagogie par projet. Le permis est utile à la mise en place de ses conditions d'enseignement et de son cadre disciplinaire pour réaliser son objectif centré sur la transmission des apprentissages vers une personnalisation de l'enseignement.

**-controverse**
Le permis à point, paradoxalement fonctionne sur le modèle de l'évaluation normative mais s'avère plus légitime et plus évocateur pour cette PP. Elle applique de manière stricte le permis comme système de référence et participe au retranchement de points comme elle le faisant au préalable. Elle a conscience que les élèves n'ont pas intégré les changements du permis à point sur lequel la NVS est venue se greffer car ils n'en ont pas été avertis par les enseignants. Ainsi, à travers sa perception de la NVS, elle met en évidence le décalage entre une simple note et ce que ce mode d'évaluation est censé apporter aux élèves dans le discours institutionnel en termes de valeurs ambitieuses (citoyenneté, civisme). En réalité, selon elle, une note ne peut que servir à réguler des comportements sur le plan disciplinaire, raison pour laquelle le permis à point lui paraît moins « démagogique » et plus « adapté » puisque géré dans les limites de l'apport d'une note en situation réelle. Le champ d'action et les potentialités défendus par les concepteurs de la NVS lui apparaissent prétentieux et peu collé à la réalité, ce qui peut expliquer son manque d'intérêt vis à vis de la mesure et sa préférence pour la conservation du permis à points.
La NVS comporte des risques d'injustices que le permis ne comportait pas dans son dispositif qui se répercute sur la notation des élèves. Les collèges risquent de surévaluer des NVS pour favoriser l'orientation des élèves.

Elle soulève en outre de nombreuses controverses issues de l'institution ministérielle:
-Politique de suppression des postes par l'institution ministérielle qu'elle critique et qui se confronte avec sa volonté d'enseigner par projet avec des petits effectifs
Craint l'évolution du métier d'enseignant et l'impossibilité de faire de la pédagogie par projet
-Critique la précarisation des conditions d'enseignement, le développement des compléments de services qui freinent les possibilités d'implication des enseignants à des fins d'économies du système
-Craint une scission entre école publique et école privée
-Critique le fait que l'institution ministérielle supprime des heures de français, se sent déstabilisée et menacée par sa hiérarchie. Politique qui va à l'encontre de la réussite des élèves
**-Entre définition :**
Elle souligne donc des controverses sur la conception et la légitimation de la NVS. La réappropriation collective de la NVS dans le permis suscite un degré de cohésion suffisant et pertinent pour cet acteur en adéquation avec sa perception l'apport réel du permis sur les élèves sur le plan disciplinaire. La pertinence de la NVS telle qu'elle est annoncée dans le BO n'est pas reconnue par rapport aux potentialités du permis.
Sur le plan idéologique et fonctionnel, cette enseignante est satisfaite de la conservation du modèle de référence du permis et de la fusion des deux modèles qui n'apporte aucun changement.
**-Investissement de forme**
Les dispositifs crées dans le cadre du permis à points assurent la représentativité du comportement des élèves, renforcé par sa volonté de soumettre ses évaluations à concertation. Chaque acte est recensé et justifié. La NVS est réduite à un système de retranchement de points, dévoyé de son objectif initial. La procédure est simplifiée par un dispositif qui recense l'auteur du manquement et la justification du retrait de points avec le nombre de points retirés. Les PP n'ont plus qu'à comptabiliser le nombre de points en moins et fixer la Note avec les absences vues par l'ASSED référente. L'objectif étant de réduire la complexité et la réflexion sur le dispositif en réaction au manque de spécifications et de légitimité de la NVS et en ajoutant les absences et les bonus sans modifier la procédure du permis.

**Enrôlement et mobilisation**
Cette PP ne perçoit pas les apports positifs d'une NVS dans les collèges sur le plan idéologique ou éducatif mais concède une réappropriation de la mesure en complément du permis à point. Sur le

plan fonctionnel et sur le mode de fonctionnement la fusion des deux modèles lui convient. Cet acteur est donc impliqué comme l'usage d'un permis le recommande, CAD qu'elle remplit le permis sans changer ses pratiques. Elle donne le sentiment de respecter le permis sur le plan procédural en adéquation avec les limites disciplinaires de cette mesure. Elle considère cette mesure sur un plan secondaire mais utile et légitime et montre plus de détermination à l'égard d'un changement de pratique vers l'introduction d'une personnalisation de l'enseignement en adéquation avec les priorités relatives à sa mission éducative et instructive. Elle s'engage activement dans les dispositifs qui ont un sens pour elle. Elle est prête à changer ses pratiques pédagogiques si ces changements visent à rendre plus efficace les conditions de réussite des élèves. La NVS ne couvre pas de telles intentions selon elle.

**Enseignante qui est juste venue me confier son ressenti sans vouloir participer à l'entretien**

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur les choix de l'institution ministérielle :

-Contre la massification de l'enseignement encouragée par l'institution ministérielle qui est inadaptée à la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves à des fins d'économies. Mesures qui vont à l'encontre du nouveau paradigme éducatif promu par le cadre européen. Politique de massification qui accroît les risques de décrochage scolaire et les violences scolaires.
« *Euh je trouve que le système dysfonctionne complètement. On a en 4eme et 3eme des élèves qui n'ont pas le niveau 3eme mais 6eme et qui n'ont rien à faire là, ils ne peuvent pas suivre les cours comme tous les autres et ne peuvent pas se réorienter avant la 3eme donc on leur fait perdre près de 4 ans alors qu'ils s'ennuient et empêchent les autres de travailler. C'est dommage qu'on les pousse à perdre leur temps et les souffrances qui vont avec. Pour certains d'entre eux ils s'enfoncent dans la paresse et c'est une catastrophe* »

-Revendique l'orientation précoce des élèves dans des filières adaptées dans lesquelles ils se sentent valorisés
« *Je comprends pas pourquoi l'école a supprimé les orientations en 4eme et les 3eme d'insertion qui marchaient bien parce que certains se sentaient mieux dans cette voie qui les amenaient à un métier. Ils comprendraient mieux le sens de l'école.* »

-Préconise l'intérêt pour le système éducatif français de s'inspirer du modèle éducatif scandinave dans le cadre des comparaisons européennes. Système axé sur le goût, l'éveil, les travaux pratiques, le respect du rythme, l'équilibre
« *Je comprends pas pourquoi quand on sait que la Finlande est le meilleur système scolaire que leurs ateliers équilibrent les gamins parce qu'ils font de la cuisine, du bricolage et tout ça. Si on sait que c'est bon pour les gamins et que ça leur fait découvrir des choses bah pourquoi on ne l'applique pas chez nous, ça sert à quoi de parler de ce modèle et de le comparer au notre si on l'applique pas alors qu'on considère qu'il est mieux. On constate que c'est mieux ailleurs, on le dit et on ne fait rien qui ressemble à leur fonctionnement. Même leur système de note et les heures qu'ils donnent en plus pour le soutien. Leur rythme de travail et tout ça.* »

-Sentiment que les mesures institutionnelles dans l'éducation visent à favoriser les élèves qui sont dans la norme. Critique la manière dont le gouvernement ignore la réalité des situations dans certains collèges. Politique qui favorise les risques de discrimination et l'éviction des élèves en rupture en reportant cette éviction sur la responsabilité des élèves eux-mêmes alors que certaines situations sont indépendantes de leur volonté. Politique qui accroît le malaise et la violence

institutionnelle.
« *J'ai fait ses remarques à l'inspecteur l'année dernière et il m'a dit qu'il était écœuré au niveau supérieur et m'a dit que notre système est performant pour des enfants de cadre mais pas pour les autres. Donc on en a rien à faire de la majorité des gamins. On veut faire quoi avec les autres élèves, leur faire penser qu'ils ne servent à rien mais ils ne vont pas rendre service à la société donc ce n'est pas intéressant pour la société d'entretenir des gens qui ne font rien et qui ne peuvent rien faire, ils auraient intérêt à les faire travailler pour la société?* »

-Critique l'écart entre la manière dont la politique légitime ses mesures et le décalage de leurs apports sur le terrain. Décalage idéologique entre concepteurs et appliquants
*« Donc je comprends pas comment on raisonne. Ces gens n'ont pas de contact avec le terrain et ne réalisent pas ce qui se passe et je trouve qu'ils devraient être un an sur le terrain et un an en inspection ou autres. Avant on n'avait pas ces problèmes-là. Les élèves sont largués et on les fait passer même si ils n'ont pas le niveau, c'est aberrant. »*

## Collège GSV

| Acteurs | Chef d'étab. | ASSED 1 | ASSED 2 |
|---|---|---|---|
| Traduction | NVS difficile à appréhender compte tenu de son annonce imposée et mal cadrée par le ministre<br><br>Nouvel arrivant qui préconise la mise en place d'un débat collectif sur la NVS pour appliquer la NVS, rappel des obligations<br><br>Existence d'un système préalable de permis à points<br>Volonté du CE de proposer et de réfléchir collectivement à une réappropriation de la NVS à laquelle les équipes se montrent indifférentes<br>Volonté des enseignants de conserver le permis à points en adaptant les items manquants de la NVS sur le permis<br><br>Pouvoir de décision laissé aux enseignants sur les modalités de mise en forme et de fonctionnement de la NVS<br>CE résigné face à la volonté de conservation des enseignants d'un système de permis créé au préalable qui dévoie le sens initial de la NVS | ASSED référente qui adhère à la re-traduction et la ré-appropriation collective de la NVS telle que le collectif d'enseignant l'a décidé<br><br>Chef d'etab. qui freine la part de responsabilité des ASSED sur la NVS. Puis répartition plus équilibrée sous la volonté des ASSED (passage de 2 à 5 pts)<br><br>ASSED qui fixe une note sur 5, vérifie les absences et le suivi administratif des élèves | Participation indirecte et limitée dans le NVS<br><br>Peu informé des conditions de fonctionnement<br><br>Rôle de surveillant et parfois de remplaçant vacataire |
| Système d représentation | Organisation:<br>Vision managériale efficace et participative pour encourager le changement des pratiques pédagogiques au service d'une meilleure efficacité du système et prise en charge des élèves.<br>Partisan du changement et de l'innovation et de l'autonomie<br>Manque d'implication dans la NVS compte tenu de la volonté des équipes de la dévoyer et par manque de convictions sur la pertinence de la NVS dans leur collège<br><br>Idéologique :<br>Faible intérêt de la NVS comme évaluation chiffrée que les acteurs utilisent comme une sanction<br>Milite pour un enseignement personnalisé et une évaluation formative par apprentissage. Les compétences comportent un système de valeurs<br><br>Éducatif :<br>Défense de valeurs domestiques, civiques, relationnelles et managériales<br>Décisionnaire qui se perçoit comme un manager, Évolution du métier encouragée par la LOLF qui oblige à raisonner en termes de résultats, politique qu'il approuve<br>Intérêt de la pédagogie pour favoriser la réussite des élèves | Organisation<br>Satisfaite du choix de mode de fonctionnement et de mise en place de la NVS par le collectif faible charge de travail<br><br>Idéologique :<br>NVS qui a des apports positifs sur la majorité<br>pas efficace sur les turbulents<br>NVS peu porteuse de valeurs<br>Élargit sa connaissance des élèves<br><br>Éducatif :<br>Apprécie son métier et sa relation avec les élèves | Organisation :<br>Communique dans l'informel avec ses collègues en cas de problèmes<br><br>Idéologique :<br>Pas d'effets de la NVS sur les cas difficiles<br>s'empare de la NVS à des fins répressives malgré son absence de participation dans la NVS<br><br>Éducatif :<br>Autoritaire<br>Elèves qui manquent de respect. Se sent démuni face à certains comportements |
| Vision de l démarche NVS | Sur la politique managériale :<br>Volonté de ré-appropriation locale des réformes<br>Revendique l'évaluation formative des apprentissages par | Sur la politique managériale :<br>Rôle administratif en adéquation avec son métier | Sur la politique managériale :<br>Réappropriation disciplinaire et répressive de la NVS alors que son |

| | | | |
|---|---|---|---|
| et d l'organisation<br><br>(harmonie o tension) | compétences acquis / non acquis pour transmettre des valeurs<br><br>Prise en considération de la situation de l'apprenant<br>Défenseur du nouveau paradigme éducatif centré sur la personnalisation de l'enseignement<br><br>Critiques :<br>Regrette de n'avoir pas pu instaurer une NVS qui fasse sens dans ce collège à cause de la réticence des enseignants<br><br>Critique la manière dont les enseignants perçoivent et rejettent les réformes de l'institution et les expérimentations du CE<br><br>Rapport de force en faveur des collectifs d''enseignants qui ont choisi de fusionner la NVS dans leur système de permis à point préalable pour éviter le changement<br><br>Transition et changement sur les pratiques d'évaluation difficiles car l'évaluation normative est ancrée culturellement<br><br>Critique l'incapacité des acteurs à donner une portée à la NVS avec des valeurs et leur ré-appropriation de la NVS dévoyée | d'ASSED<br><br>Management participatif et concerté pour répartir les rôles mais faible poids décisionnel et manque de confiance de sa hiérarchie<br><br>Apprécie son métier d'ASSED, peu reconnu et sa relation avec les élèves<br><br>Apports de la NVS sur sa connaissance des élèves et la prise en compte de leur éducation mais inefficace sur les perturbateurs<br>NVS peu porteuse de valeurs | action est limité dans la NVS<br><br>Les élèves en rupture doivent être pris en charge humainement, la NVS a peu d'intérêts et n'est pas pédagogique, elle catégorise les élèves<br><br>Contradiction entre les prescriptions édictées dans le cadre des sanctions et la réalité des situations où ne peut pas tout considérer<br><br>Avis défaitiste sur les élèves |
| Vision d l'institution ministérielle<br><br>(harmonie o tension) | Critique la stratégie d'imposition de la NVS<br>NVS inadaptée dans ce collège en termes d'innovation<br>NVS politique<br>Paradoxe entre une note dégressive et une approche constructive des apprentissages<br><br>Souligne la difficulté d'introduire une innovation dans une organisation traditionnelle de nature bureaucratique<br><br>L'institution ministérielle doit apprendre aux collèges à utiliser et gérer leur autonomie d'établissement pour donner du sens aux réformes et accepter le changement | Les élèves ont des problèmes sociaux et familiaux lourds<br><br>Les parents surprotègent leurs enfants et ne leur apprennent pas le respect selon elle | Importance de la gestion de la dimension éducative des élèves<br><br>Métier d'ASSED précaire et difficile à assumer pour cet acteur<br><br>Confrontation entre la culture scolaire et la culture familiale<br><br>Critique la gestion de l'orientation en collège et le manque de vocation qu'elle suscite<br><br>Critique les contenus pédagogiques<br><br>Critique l'absence de formation sur la dimension éducative en tant que prof<br>Sentiment d'improvisation et d'inadaptation des décisions sur certains problèmes |
| Figures relatives aux pratiques | A tenté de réfléchir aux conditions favorables à la diffusion de cette innovation.<br>Réflexion freinée par la volonté des acteurs de conserver leur système<br>CE résigné par manque de convictions. A laissé les équipes décider du mode opératoire et fonctionnel de la NVS dévoyée de son sens originel | S'implique strictement dans un rôle qui reste limité à un procédé administratif et comptable qui lui convient | N'a pas de rôle déterminé dans la NVS, seulement indirect mais ré-appropriation individuelle disciplinaire pour asseoir une autorité mise à mal |

| Acteurs | PP Maths | PP Français | PP Techno |
|---|---|---|---|
| Traduction | Adhère à la décision collective des enseignants de se ré-approprier la NVS en l'intégrant dans le système préalable de permis | Adhère à la décision collective des enseignants de se ré-approprier la NVS en l'intégrant dans le système préalable de permis | Adhère à la décision collective des enseignants de se ré-approprier la NVS en l'intégrant dans le système préalable de permis<br><br>Trouve la directive du BO claire |
| Système d représentat on | Organisation :<br>Adhère à la décision collective et au management participatif<br>Pas de concertation, le dispositif du permis recense tous les éléments pour fixer la NVS individuellement. Concertation en cas de désaccord seulement<br><br>Idéologique :<br>La NVS favorise l'apprentissage des savoirs être<br>valorise la majorité mais pas les cas difficiles<br>Peu porteuse de valeurs<br><br>Éducatif :<br>Objectif d'ouverture culturelle des élèves<br>Conditions d'enseignement qui se dégradent<br>manque de proximité avec les familles | Organisation :<br>Adhère à la décision collective et au management participatif<br>Pas de concertation, le dispositif du permis recense tous les éléments pour fixer la NVS individuellement.<br><br>Difficulté de rester représentatif par rapport à la diversité des critères et par le manque d'uniformisation<br><br>Idéologique :<br>Utile sur les élèves dans la norme mais pas sur les cas difficiles<br>Évaluation chiffrée peu pertinente<br>Risques d'injustices liés à la note<br>Favorable à l'apprentissage formatif par compétence<br><br>Éducatif :<br>Manque d'explicitation de la NVS aux élèves<br>Sentiment de faire de l'éducation familiale des élèves<br>Précarisation des conditions d'enseignement | Organisation :<br>Adhère à la décision collective et au management participatif<br>Pas de concertation, le dispositif du permis recense tous les éléments pour fixer la NVS individuellement. Concertation en cas de désaccord seulement<br><br>Idéologique :<br>NVS peu représentative<br>Donne une idée du profil d'élèves mais pas efficace sur les cas difficiles<br>Le permis est légitime, plus que la NVS<br><br>Éducatif :<br>Manque d'explicitation de la NVS aux élèves<br>Importance de la part éducative<br>Apprécie son métier |
| Vision d la démarche NVS et d l'organisati on<br><br>(harmonie ou tension | Ré-appropriation collective de la NVS sur la base du permis satisfaisante<br>Évaluation individuelle<br><br>Pas d'uniformisation des pratiques<br>Évaluation plutôt individuelle grâce aux dispositifs du permis<br><br>Apports positifs de la NVS sur le savoir vivre et le savoir être même si ils se limitent aux bons éléments<br><br>-Volonté d'enrichir la connaissance des élèves pour les sortir de leur ruralité en adéquation avec la précarité de leur environnement (zone sinistrée)<br><br>Critiques :<br>Manque de rigueur des enseignants sur l'explicitation des valeurs sur la NVS<br><br>PP qui ne voit pas l'intérêt d'un commentaire pour les bons élèves en confrontation avec les attentes du CE qui revendique l'intérêt d'une approche personnalisée par objectif | Ré-appropriation collective de la NVS sur la base du permis satisfaisante<br>Évaluation individuelle<br><br>Risques d'injustices de la NVS sur les bonus<br>Risques d'injustices liés au manque d'uniformisation des critères et du fonctionnement de cette directive nationale :<br>(sur la représentation du comportement, l'orientation)<br><br>Contradiction entre son devoir d'émancipation des élèves et la manière dont l'institution reporte cet apprentissage sur l'élève<br><br>Manque d'effectifs dans ce petit collège qui implique la prise en charge de la dimension éducative (Problèmes structurels dans ce collège) | Ré-appropriation collective de la NVS sur la base du permis satisfaisante<br>Évaluation individuelle<br><br>Ne revendique pas une grille nationale qui serait également sujette à interprétation<br><br>PP sensible à la prise en compte du comportement et des pratiques des élèves à travers le permis dont il légitime l'intérêt mais pas sur la NVS<br><br>Critiques :<br>Ce sont les enseignants qui doivent donner du sens à la réforme et expliciter en quoi elle participe à l'apprentissage de valeurs civiques |
| Vision d l'institution ministériel e<br><br>(harmonie ou tension | Critique la volonté politique d'assortir la NVS à un objectif de résultat, politique en contradiction avec la volonté de refléter la réalité des élèves<br><br>Risques d'injustices liés au manque d'uniformisation de la NVS.<br><br>Tension de plus en plus vive entre instruire et éduquer, problèmes sociaux lourds<br>Sentiment d'un manque de formation sur cette dimension<br>Craint l'évolution du métier d'enseignant vers une gestion disciplinaire<br><br>Sur l'environnement :<br>Manque de soutien des familles dans les | Injonction paradoxale entre la volonté institutionnelle de changer les pratiques pédagogiques d'évaluation vers une approche par compétences et les mesures comme la NVS qui reviennent sur des évaluations normatives<br><br>Rythme des élèves inadapté, trop lourd<br>Contre la massification de l'enseignement par souci d'économies<br>Favorable à la création de filières adaptées<br><br>Objectif de résultats dans l'institution ministérielle qui s'oppose à sa volonté d'émanciper les élèves. Politique d'éviction du système des élèves en décrochage<br><br>Confrontation idéologique entre des valeurs | Critique la volonté institutionnelle de massification de l'école à des fins d'économies, non adaptée à l'hétérogénéité des élèves et au nouveau paradigme éducatif de personnalisation de l'enseignement<br><br>Regrette la dévalorisation et la disparition des filières SEGPA, insertion...<br><br>La sélection se fait plus tard, les problèmes s'amplifient ce qui accroît les risques de décrochage scolaire et d'incivilités parce que les élèves s'ennuient. Politique qui va à l'encontre du sens de sa mission |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | décisions scolaires (familles monoparentales) au détriment de la construction et du suivi des élèves | communautaires et civiques de la PP et les valeurs néolibérales de l'institution<br><br>Critique le manque de formation et de moyens pour gérer l'éducation. Précarisation des conditions d'enseignement au détriment de l'accompagnement éducatif des élèves<br><br>Confrontation entre la culture scolaire et la culture familiale dans cette zone | d'émancipation des élèves.<br><br>Les problèmes des élèves sont de plus en plus lourds et sociétaux et pénètrent dans l'école<br><br>Décalage entre l'idée du métier d'enseignant et la réalité des conditions d'exercice du métier parfois difficiles |
| Figures relatives aux pratiques | Agit en conformité avec ses habitudes. Réappropriation disciplinaire et procédurale de la NVS<br>Peu d'intérêt accordé à la NVS contrairement au permis | Agit en conformité avec ses habitudes. Réappropriation disciplinaire et procédurale de la NVS<br>Peu d'intérêt accordé à la NVS contrairement au permis | Agit en conformité avec ses habitudes. Réappropriation disciplinaire et procédurale de la NVS<br>Peu d'intérêt accordé à la NVS contrairement au permis |

| Acteurs | PP Français | Discussion informelle avec une enseignante |
|---|---|---|
| Traduction | Adhère à la décision collective des enseignants de se ré-approprier la NVS en l'intégrant dans le système préalable de permis | |
| Système d représentation | Organisation :<br>Manque de clarté de la directive<br>Adhère à la décision collective et au management participatif de ré-appropriation de la NVS sur la base du permis, système préalable crée par les équipes qui a un sens dans le collège. Tient à la conservation du permis<br>Volonté de se concerter sur la NVS pour ajuster son évaluation / Apprécie la répartition de la vision entre PP et ASSED<br><br>Idéologique :<br>NVS augmente les MG mais elle est négligée par les équipes<br>Les bonus sont valorisants mais NVS inefficace sur les cas difficiles.<br>Les élèves ne nuancent pas la NVS des autres notes<br>Utilise le permis que les équipes ont créé avec un système de valeurs sur le respect plus évocateur que la NVS<br><br>Éducatif :<br>Instaure un cadre disciplinaire pour faciliter la transmission des acquis<br>Rôle de l'enseignant polyvalent : éducation, instruction, social, orientation<br>Revendique l'approche pédagogique par projet pour motiver les élèves | |
| Vision de l démarche NVS et d l'organisation<br><br>(harmonie o tension) | Décision de la fusion NVS/Permis en adéquation avec la conservation d'un système préalable auquel elle tient et en réaction aux manques de spécifications du cadre<br><br>Retranchement dans les habitudes et volonté de conserver un projet de permis qu'ils ont créé et qu'ils trouvent légitime. Le permis est plus évocateur que la NVS pour elle<br><br>Stratégie personnelle pour gérer la discipline des élèves mais pas au détriment de son cours, Rôle de l'enseignant diversifié : instruction, éducation<br>Importance de travailler avec les parents pour prendre en charge les élèves<br>Métier qu'elle a choisi par vocation, désillusion sur le sentiment d'être indispensable aux élèves alors que les élèves ne la perçoivent pas comme cela<br><br>Importance de l'ouverture culturelle des élèves, de la transmission d'une culture européenne en adéquation avec la volonté de sortir les élèves de leurs conditions sociales, valeurs civiques<br>Rôle d'émancipation des élèves par le biais de l'apprentissage formatif par compétence, de la pédagogie par projet<br><br>Souligne les désaccords idéologiques entre les enseignants sur les pratiques pédagogiques<br><br>Volonté de ne pas négliger l'importance du comportement auprès des | |

| | | |
|---|---|---|
| | élèves même si la NVS est moins importante que les acquis fondamentaux | |
| Vision de l'institution ministérielle<br><br>(harmonie ou tension) | Risques de surévaluation des NVS pour favoriser l'orientation des élèves. / Risques de concurrence et d'injustices<br><br>Critique la manière dont l'institution légitime la NVS et son manque d'efficacité sur le terrain sur les incivilités<br><br>Politique de suppression des postes par l'institution ministérielle qu'elle critique et qui se confronte avec sa volonté d'enseigner par projet avec des petits effectifs<br>Craint l'évolution du métier d'enseignant et l'impossibilité de faire de la pédagogie par projet<br><br>Risques de prise de postes par des vacataires non formés avec des répercussions sur la qualité de l'enseignement<br>Critique la précarisation des conditions d'enseignement, le développement des compléments de services qui freinent les possibilités d'implication des enseignants à des fins d'économies du système<br><br>Craint une scission entre école publique et école privée<br><br>Critique le fait que l'institution ministérielle supprime des heures de français, se sent déstabilisée et menacée par sa hiérarchie. Politique qui va à l'encontre de la réussite des élèves | Contre la massification de l'enseignement encouragée par l'institution ministérielle qui est inadaptée à la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves à des fins d'économies. Mesures qui vont à l'encontre du nouveau paradigme éducatif promu par le cadre européen. Politique de massification qui accroît les risques de décrochage scolaire et les violences scolaires.<br><br>-Revendique l'orientation précoce des élèves dans des filières adaptées dans lesquelles ils se sentent valorisés<br><br>-Préconise l'intérêt pour le système éducatif français de s'inspirer du modèle éducatif scandinave dans le cadre des comparaisons européennes. Système axé sur le goût, l'éveil, les travaux pratiques, le respect du rythme, l'équilibre<br><br>-Sentiment que les mesures institutionnelles dans l'éducation visent à favoriser les élèves qui sont dans la norme. Critique la manière dont le gouvernement ignore la réalité des situations dans certains collèges. Politique qui favorise les risques de discrimination et l'éviction des élèves en rupture en reportant cette éviction sur la responsabilité des élèves eux-mêmes alors que certaines situations sont indépendantes de leur volonté. Politique qui accroît le malaise et la violence institutionnelle.<br><br>-Critique l'écart entre la manière dont la politique légitime ses mesures et le décalage de leurs apports sur le terrain. Décalage idéologique entre concepteurs et appliquants |
| Figures relatives aux pratiques | Agit en conformité avec ses habitudes. Réappropriation disciplinaire et procédurale de la NVS<br>Peu d'intérêt accordé à la NVS contrairement au permis | |

**Étapes**

**-stabilité de l'environnement**

-Conditions de mise en place de la NVS difficiles en raison de la différence de positionnement entre la direction et les enseignants.

-Le CE défend une vision managériale efficace de l'institution à tendance néo libérale, il revendique l'intérêt d'innover et de changer les pratiques pédagogiques au service d'une meilleure efficacité et prise en charge des élèves. Le CE se perçoit comme un manager et promeut l'intérêt du changement. Même si il trouve la NVS peu légitime et pertinente, il aurait souhaité, conformément au sens de sa mission se la réapproprier localement pour lui revêtir un sens décidé collectivement.

Pour que la NVS corresponde à l'idée qu'il se fait d'une innovation, il faudrait la retravailler collectivement et en profondeur. Or, le CE fait face à l'incapacité des équipes à (vouloir) expérimenter le changement, attitude qu'il critique compte tenu de sa vision managériale.

Perception des enseignants des conditions de mise en place décidées par le CE :

L'équipe enseignante conteste la NVS, elle est attachée à ses habitudes traditionnelles, au fonctionnement du permis qu'ils ont créé et que personne n'avait remis en cause jusque-là. Le permis est un dispositif qui donne du sens à leur action collective et à leurs valeurs communautaires, ils sont donc réfractaires à l'idée de le remettre en cause.

-Les propositions du CE se sont retrouvées confrontées d'une part à la volonté des équipes de conserver leur permis à points quitte à y ajouter des adaptations de la NVS et à une volonté de conserver leur approche habituelle en termes de fonctionnement. Pour les acteurs de la communauté éducative, le permis construit est plus évocateur que la NVS (puisqu'ils l'ont créé), il a sa place dans l'organisation, les élèves y sont habitués, il est porteur de valeurs et la qualité du dispositif en place (cahier plus tableau) rend la visibilité des comportements accessibles à tous. Le permis représente un gain de temps, le dispositif recense tous les actes justifiés par les acteurs et ne nécessite aucune

concertation. Or, la NVS, en instaurant une démarche participative vient bouleverser ce mode de fonctionnement traditionnel.

Le CE a décidé de laisser les enseignants décider collectivement de leur réappropriation collective de la NVS calquée sur le permis à point en s'excluant de ce processus dévoyé qu'il n'assume pas et qui s'oppose à ses convictions personnelles.

-Deux mondes s'affrontent et des contradictions apparaissent :
Les équipes éducatives n'adhèrent pas au mode de fonctionnement managérial du CE qui s'efface progressivement face au positionnement de la communauté qui agit en référence avec son mode de référence. Chef d'établissement freiné dans ses ambitions et ses aspirations par l'ancrage des valeurs traditionnelles de son équipe, réfractaire à la remise en cause de son dispositif de permis.
Les enseignants défendent des orientations en termes d'évaluation et de pédagogie proches de celles du CE, chacun envisage des évolutions allant dans le sens d'un changement de paradigme éducatif basé sur un enseignement personnalisé par compétences. Ils préfèrent le permis à point qui a du sens pour les enseignants qui l'ont créé et pour les élèves alors que la NVS est peu intelligible
Les enseignants assimilent la vision de l'institution du CE à celle de l'institution ministérielle alors même qu'ils se sentent peu soutenus voir menacés par leur hiérarchie. Le permis correspondait à un contrat clair entre enseignant et élèves mais une partie de la NVS n'a pas été perçue mais la NVS si elle ne se traduit pas par un contrat entre enseignant et élèves ne joue pas réellement un rôle éducatif
Dans ce collège, en termes de construit social, le rapport de force se fait au profit du collectif puisque ce sont les équipes qui finissent par décider de conserver leur modèle de base en intégrant des éléments NVS dans leur dispositif. On assiste à l'instabilité des agencements initiaux : le CE vient bouleverser le mode de management et les pratiques en place. L'accord passe par la délégation de la décision de mise en place de la mesure au profit des enseignants qui constitue une force collective non négligeable.

Critères qui poussent les équipes à décider collectivement d'une réappropriation de la NVS par la fusion de la NVS dans le permis
-statut du chef, nouvel arrivant au moment de la NVS qui impose aux acteurs de réfléchir collectivement aux conditions de mise en place de la NVS alors que les enseignants veulent conserver leur dispositif préalable
-confrontation de valeurs : conception managériale vs menace de fermeture du collège
Le CE diffuse une conception managériale de la NVS en termes de changements des pratiques pédagogiques et d'apprentissage. Il n'y a pas intercompréhension par méconnaissance de l'autre
La direction défend des intérêts managériaux pour améliorer les conditions de réussite des élèves. C'est ce petit point qui les oppose il n'est pas majeur mais il est à l'origine du conflit par extrapolation du corps enseignant sur ce qu'il signifie
La communauté enseignante défend des intérêts différents, elle agit pour sauvegarder les valeurs, références et procédures qui protègent leur identité.
-confrontation aussi sur le plan institutionnel, le CE critique la manière dont le ministre envisage l'introduction des innovations sans formaliser les changements. Or, ces réformes s'exposent à une organisation bureaucratique qui limite son action et ses objectifs managériaux
Positionnement de la communauté éducative qui rejette cette conception mais pas pour de bonnes raisons incompréhension entre les 2
Déstabilisation des codes de référence des enseignants sur la légitimité d'un dispositif crée préalablement (identité professionnelle)
-Le rapport de force induit un effacement de cette tentative de retraduction managériale du chef d'établissement au profit de la conception défendue par les équipes.

-Système préalable du permis conservé, Modèle NVS dévoyé mais qui permet d'appliquer légalement la NVS même si le chef d'établissement déplore le sens détourné et répressif de la NVS supplanté par le permis à point.
-pas de CPE dans ce collège, faible pouvoir décisionnel de la Vie scolaire composée de 2 ASSED peu expérimentés
-environnement du collège : menacé et socialement défavorisé, zone sinistrée, inquiétudes sur l'avenir du collège et des enfants
-petits effectifs du collège (130 élèves)
-Les parents vivent dans un milieu socialement précaire et la zone n'offre aucune perspective d'emploi, peu ont les moyens d'offrir de grandes études à leurs enfants. Ils attendent une orientation rapide même si ils sont peu impliqués dans la vie de l'établissement. Les familles n'ont pas toujours les moyens, ni les capacités d'offrir un suivi scolaire à leurs enfants.
-L'équipe enseignante est relativement jeune. Les enseignants viennent en grande majorité de la région des Vosges et y sont attachés mais beaucoup d'entre eux sont sur plusieurs établissements posant des soucis en terme d'organisation et d'implication.
-5 enseignants sur 20 sont syndiqués
-Équipe qui lutte contre la fermeture du collège
-Fortes inquiétudes liées à l'avenir de cet établissement et aux orientations politiques

Cf stabilité du réseau dans l'analyse consacrée au chef d'établissement pour des infos complémentaires. Relations fragiles, consensus assuré par l'éviction du CE et la décision laissée aux enseignants

Les PP interrogés participent à la stabilité du réseau fondé autour du permis en adhérant à la politique managériale participative en faveur d'une décision collective des enseignants de se réapproprier la NVS sur la base du permis. Ils optent pour la conservation de ce modèle antérieur ce qui assure un consensus (hors CE) entre les acteurs dont l'objectif était de ne pas changer de mode de fonctionnement et de pratiques. Les acteurs évaluent individuellement les élèves sur la base des dispositifs écrits qui assurent la visibilité et la justification des points retirés. La concertation n'est donc pas nécessaire d'après eux sauf en cas de désaccord (sauf pour un cas en particulier, PP de français). La fusion des deux modèles est pertinente pour eux puisque le dispositif fonctionne sur la base du permis sur lequel s'est greffé la comptabilisation des absences et des bonus. Les conditions de mise en place décidées collectivement sont donc satisfaisantes puisqu'elles sont conformes à leurs habitudes et relève de leur propre décision. Décision qui marque leur positionnement qui n'a pas cédé aux ambitions managériales du CE en adéquation avec leur mode de pensée.

**-Traduction :**
La particularité de ce collège provient d'abord du contraste. Le directeur défend une conception et managériale » de l'école alors que les équipes enseignantes de ce collège défendent une vision communautaire de l'institution. La lutte des équipes pour la conservation de leur fonctionnement est à l'origine de leur choix d'intégrer la NVS dans le permis à point dont on ne perçoit pas au fond les changements. Seules les absences et les bonus ont été intégrés au permis pour une part minoritaire. Dans les discours, les acteurs parlent plus volontiers du permis, de sa légitimité et de son efficacité que de la NVS qui ne suscite pas d'engouement et est peu évoquée si ce n'est sur le plan de ses risques et de ses apports limités. La majorité des enseignants admettent qu'elle valorise une majorité d'élèves et qu'elle est pertinente pour mesurer l'implication des élèves, ce que le permis n'apporte pas à l'origine. En revanche, aucune pertinence n'est accordée sur le plan de la régulation des incivilités par une note par les acteurs. En effet, plusieurs d'entre eux soulignent les limites de l'apport de cette note sur les élèves perturbateurs qui ne sont pas sensibles à la Note. Le CE et d'autres PP critiquent également la manière dont l'institution perçoit l'intérêt d'une évaluation

chiffrée alors qu'elle s'oppose avec leur conception d'une approche constructive et formative des apprentissages. Tous critiquent aussi les conditions d'imposition et de mise en place de la NVS par le ministre qui ont rendu complexe une appropriation de la réforme sur le terrain.

La simplicité du système de permis qu'ils ont créé au préalable prévaut et supplante la complexité de la NVS à laquelle ils n'ont pas adhéré. Cette forme de compromis en faveur d'une fusion entre ces deux systèmes, qu'ils ont décidé collectivement, a pour objectif d'éviter d'avoir à réfléchir à un nouveau fonctionnement quitte à dévoyer le sens originel de la NVS. Cela étant, la majorité des acteurs se satisfait de leur système existant et tous l'appliquent strictement même si ce permis ne requiert pas le même mode opératoire que la NVS dans le fond.
Un des paradoxes édifiants à l'égard de cet exemple de procédé défendu par les enseignants de ce collège provient de la défense d'un permis qu'ils utilisent, qu'ils considèrent comme pertinent et dont ils légitiment la conservation alors même que la NVS est critiquée de manière idéologique tout en étant envisagée comme un modèle qui diffère peu en soit du permis sur le plan de sa fonctionnalité. Les critiques adressées à la NVS pourraient d'une certaine manière se reporter sur celles du permis comme l'intérêt d'une évaluation normative chiffrée, la manière dont elle sanctionne (note dégressive) sans valoriser.
Ce qui importe, c'est donc davantage l'origine du permis, voulu et crée par les enseignants que la NVS vient remettre en cause avec une vision managériale et institutionnelle dans laquelle ils ne se reconnaissent pas. En effet, certains soulignent la manière dont la NVS tente de reporter la faute sur les élèves qui doivent se responsabiliser sur leurs pratiques alors même que les enseignants tentent de leur apprendre les conditions d'autonomie. La NVS telle qu'elle est conçue sur le plan idéologique fait appel à des valeurs que la communauté ne partage pas.
D'une certaine manière aucun acteur dans ce collectif ne va retraduire le permis. Seuls 2 éléments de la directive NVS vont être intégrés (Assiduité et bonus) au permis sans en modifier l'essence ou le fonctionnement. La NVS est donc réappropriée de manière disciplinaire et comptable sous la notion de permis mais n'est pas retraduite. Elle est délégitimée en revanche au profit de l'intérêt du permis selon des arguments communautaires.

Le principal de ce collège tient un discours qui tranche avec l'état d'esprit et les propos recueillis par les membres de l'équipe éducative. En effet, il porte un regard très critique sur la manière dont les équipes éducatives ont choisi de réinterpréter cette mesure et a conscience que son sens premier est dévoyé. Devant la force des habitudes à laquelle les enseignants sont très attachés, le principal n'a pas pu faire envisager à son équipe une autre conception que le permis à point. Si son discours témoigne d'une certaine résignation face au rapport que cette équipe entretient avec son attachement, il admet ne pas reconnaître d'utilité à la NVS compte tenu de son public scolaire. Le témoignage de ce principal, qui laisse la liberté aux équipes d'évaluer l'attitude de leurs élèves en fonction de leur propre modèle de conception, se caractérise par une forme de déception et de résignation face aux actions qu'il voudrait pouvoir développer dans cet établissement, freinées par l'ancrage de ses équipes dans une habitude.
Les acteurs se sentent protégés par la conservation d'un système dans lequel ils défendent un système de valeurs que peu expriment mais qu'ils légitiment sur ce point et qui leur permet de ne pas accorder de crédit à la NVS ou du moins de limiter ses apports. Même si sur le plan pratique, ils se réapproprient à bon compte les absences et les bonus, qu'ils trouvent pertinents.
Le permis est plus légitime en partie parce qu'il est adapté à un système de valeurs simple. Selon les enseignants, une note ne peut que servir à réguler des comportements sur le plan disciplinaire, raison pour laquelle le permis à point paraît moins « démagogique » et plus « adapté » puisque géré dans les limites de l'apport d'une note en situation réelle. Le champ d'action et les potentialités défendus par les concepteurs de la NVS apparaissent prétentieux et peu collé à la réalité, ce qui peut expliquer leur manque d'intérêt vis à vis de la mesure et sa préférence pour la conservation du

permis à points.
Les discours révèlent de nombreuses contradictions entre la manière dont les acteurs tentent de délégitimer la NVS alors qu'ils utilisent les mêmes arguments pour légitimer leur système préalable pourtant différent sur le plan de la conceptuel entre un permis disciplinaire et une NVS qui doit valoriser.

**-controverse**
**Confrontation entre deux mondes : Communautaire des enseignants et managériale efficace du chef d'établissement**
De manière générale, le CE est en désaccord avec la manière dont les enseignants pratiquent l'enseignement et prétendent faire de la pédagogie. Les enseignants ne se remettent pas en question alors que selon le CE, ils contribuent aux dérèglements de certaines situations disciplinaires. Il a du mal à leur faire entendre son point de vue y compris parce qu'il critique fortement certaines de leurs pratiques qu'il considère comme anti-pédagogique comme par exemple le fait qu'ils évaluent les élèves par la négative, qu'ils refusent de raisonner en termes de résultats ou d'efficience pour évaluer l'impact de leurs pratiques (qu'ils refusent de remettre en question), qu'ils manquent de rigueur en termes de suivi...alors qu'ils se prétendent pédagogues. Il essaie de les mettre face à leurs contradictions
En outre, une autre controverse limite l'action du CE. Le CE est persuadé que l'organisation bureaucratique actuelle des institutions scolaires limite la portée des changements. Pour lui la NVS n'apparaît pas comme un besoin auprès des équipes. Or, la NVS telle qu'elle est conçue sur le plan fonctionnel ne favorise pas la portée de ces changements participatifs et pédagogiques dans une structure qui reste éminemment bureaucratique et traditionnelle.
Le CE est pris dans une double controverse : il promeut le changement et l'innovation et se trouve confronté à une communauté éducative qui refuse de remettre en question la légitimité des dispositifs qu'elle a créé. En même temps, sa force de persuasion en faveur du changement est-elle même réduite par la stratégie managériale d'imposition de la NVS. Le ministre ne formalise aucun changement ce qui ne facilite pas la réappropriation locale de la procédure. Le CE manque de soutien de sa hiérarchie. Ainsi, le changement repose essentiellement sur le CE et face aux enseignants de ce collège, cette tâche lui semble impossible à réaliser. Pour le CE, l'idée de faire pénétrer une démarche efficiente dans l'école et de promouvoir l'intérêt de cette démarche auprès des enseignants passe par une politique ministérielle qui assume la portée des changements organisationnels de nature bureaucratique vers un nouveau mode managérial.
La principale controverse est idéologique car elle confronte deux visions de l'institution différente entre la direction (managériale) et les enseignants (communautaire dans un but de préservation de leur identité) (cf stabilité de l'environnement)

**En termes de controverses** partagées par l'ensemble de l'équipe de collège qu'il s'agisse de la direction comme de la communauté, on retrouve les injonctions paradoxales ministérielles suivantes révélées:
-la manière dont l'évaluation chiffrée de la NVS s'oppose avec le discours ambiant qui vise à faire évoluer les pratiques vers une évaluation formative des apprentissages par compétence, en faveur d'un nouveau paradigme éducatif axé sur la personnalisation de l'enseignement. Dans ce cas l'évaluation normative est perçue comme une régression et contraire aux pratiques pédagogiques que les acteurs veulent adopter.
-Le manque d'uniformisation des grilles de chaque collège comporte des risques d'injustices dans le cadre de l'orientation
-La prise en charge des élèves sur la dimension éducative relève d'une prise en charge humaine et relationnelle qu'une note ne peut prétendre remplacer. Or, l'institution ministérielle a tendance à négliger la proportion de la gestion de cette dimension alors qu'elle soulève de vraies difficultés en situation sur les conditions d'enseignement.
-le clivage entre la culture familiale et la culture scolaire est souvent évoqué dans ce collège à l'environnement particulier
-la NVS attend des élèves de s'auto-responsabiliser face à la NVS en rejetant la faute sur eux, ces attentes institutionnelles se contredisent avec la manière dont les enseignants considèrent le sens de leur mission d'émancipation des élèves vers cet apprentissage
-Sur la mauvaise gestion de la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves par l'institution. Tous se montrent favorables à la création de filières adaptées alors que l'institution ministérielle les supprime dans un souci d'économies. Cette politique encourage le décrochage et l'éviction du système des élèves en décrochage
-Conséquences de la politique d'économies de l'institution ministérielle sur les conditions d'enseignement précaires et les possibilités réelles d'implication dans les collèges au détriment de l'accompagnement éducatif des élèves (certains enseignants sont sur plusieurs postes)
-Leurs critiques se font souvent en référence à la qualité du système éducatif scandinave dont les propos s'inspirent
**-Entre définition :**
La NVS n'est pas portée par le CE pour des raisons de controverses idéologiques avec la communauté et avec l'institution qui se sont imposées malgré ses convictions personnelles en faveur de l'innovation. La NVS est réappropriée par le collectif sur la base du permis. C'est plus l'idée du permis qui est portée par les enseignants. La réappropriation collective de la NVS dans le permis suscite un degré de cohésion suffisant et pertinent pour les enseignants et la VS en adéquation avec leur perception de l'évaluation, l'apport réel du permis sur les élèves sur le plan disciplinaire et la manière dont ils se sentent rassurés par ce mode de fonctionnement. La pertinence de la NVS telle qu'elle est annoncée dans le BO n'est pas reconnue par rapport aux potentialités réelles du permis. Sur le plan idéologique et fonctionnel, les enseignants sont satisfaits de la conservation du modèle de référence du permis qui n'apporte aucun changement.
**-Investissement de forme**
Les acteurs enseignants et l'ASSED restent attachés à une application fonctionnelle procédurale et disciplinaire du permis dans la limite de ce qu'il peut apporter.
Les dispositifs créés dans le cadre du permis à points assurent la représentativité du comportement des élèves. Chaque acte est recensé et justifié. Les PP évaluent donc plutôt individuellement et ne voient pas l'intérêt de se concerter sauf en cas désaccord (sauf un cas PP français). La NVS est réduite à un système de retranchement de points, dévoyé de son objectif initial de valorisation même si l'équipe valorise ses élèves avec la partie Bonus. La procédure est simplifiée par un dispositif qui recense l'auteur du manquement et la justification du retrait de points avec le nombre de points retirés. Les PP n'ont plus qu'à comptabiliser le nombre de points en moins et fixer la Note avec les absences vues par l'ASSED référente. L'objectif étant de réduire la complexité et la

réflexion sur le dispositif en réaction au manque de spécifications et de légitimité de la NVS et en ajoutant les absences et les bonus sans modifier la procédure du permis.
La réduction de la complexité passe aussi par l'éviction du CE dans le processus dont les exigences auraient conduit à un changement pratique. Éviction rendue possible par la force de lutte des enseignants.

**Enrôlement et mobilisation**
Les enseignants de ce collège ne perçoivent pas l'apport positif d'une NVS dans les collèges sur le plan idéologique ou éducatif mais concèdent une réappropriation de la mesure en complément du permis à point. Sur le plan fonctionnel et sur le mode de fonctionnement la fusion des deux modèles leur convient. Les PP sont donc impliqués comme l'usage d'un permis le recommande, CAD qu'ils remplissent le permis sans changer leurs pratiques. Ils respectent le permis sur le plan procédural en restant passifs sur le plan idéologique en adéquation avec les limites disciplinaires de cette mesure même si ce permis repose sur des valeurs qu'ils défendent. Les acteurs se mobilisent pour conserver leur modèle de permis dont l'enrôlement en termes de charge administrative est limité. Les équipes sont mobilisées autour de leur dispositif contrairement à la NVS davantage perçue comme une menace, notamment parce qu'ils ont conservé les base de leur enrôlement sur le permis. Ils agissent activement au niveau du permis. La conservation du permis donne du sens à l'élaboration du réseau conçu dans le cadre de ce dispositif et renforce les valeurs et l'engagement de la communauté.

Collège StA

## Professeur de français de StA / entretien qui fait écho au PP d'art plastique du collège St G et qu'il nous semble important de restituer

| | Collège | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction |
|---|---|---|---|---|
| Prof français | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>NVS confuse, manque de cadre, de compréhension et de légitimité de la NVS<br><br>Pour l'administration, la NVS constitue une institutionnalisation du permis à point préalablement instauré dans son collège<br><br>Pression accrue entre enseignants et administration : désaccord et dysfonctionnement sur la mise en place de la NVS<br>La NVS ne développe pas de concertation parce que les débats sur les notes sont complexes, n'a aucune incidence sur les pratiques<br>pourtant,<br>L'harmonisation des pratiques en ZEP est importante pour gérer les élèves<br><br>Nombreuses pertes de carnet depuis la NVS qui acte tous les comportements | Construction de la grille de critères par des volontaires en conseil pédagogique. Critères complexes à définir<br><br>Refus du statut de PP en partie à cause de la NVS et de la gestion des autres tâches qui accroissent la dispersion de l'enseignant au détriment de l'instruction | La NVS n'est pas fédératrice dans les collèges mais plutôt source de conflit<br><br>NVS mal expliquée puisqu'elle a été réappropriée sur la base du permis et non du cadre formel de la NVS<br><br>Critique la réappropriation locale dévoyée de la NVS par l'administration<br><br>Critique la stratégie ministérielle d'imposition autoritaire de la mesure qui se répercute dans des pratiques passives et résignées<br><br>Refus du statut de PP pour se concentrer sur son rôle d'enseignant en adéquation avec la conception de sa mission éducative<br><br>Contradiction entre une NVS appliquée localement alors qu'elle est nationale.<br>Stratégie ministérielle qui impute à la communauté d'adapter les réformes localement. Inquiet sur la propagation de cette stratégie. NVS politique qui se décharge de ses responsabilités imputés aux enseignants responsables de l'échec ou de la réussite des réformes sur le terrain |
| | Citations organisation | « Quelle est l'idée qui préside au projet? », « Elle est politique mais est ce qu'elle est scientifique ? »<br><br>« Pour moi toutes les formes d'autonomie laissées telles qu'elles s'annoncent actuellement ne sont pas synonymes de liberté, ce qui est national doit édicter les mêmes règles partout. », « Ce qui me fait peur : Est-ce que c'est pas un test pour laisser d'autres formes d'autonomie s'installer sur les contenus...c'est une nouvelle méthode? » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Système préalable de permis dans ce collège, décidé collectivement par les équipes<br><br>La NVS récompense les élèves qui n'en ont pas besoin et pénalise les élèves déjà en difficultés<br><br>La sanction est reportée en fin de trimestre, inefficace<br><br>NVS subjective, différences d'interprétation importantes<br><br>Le système de bonus est injuste en fonction des élèves. Pénalise ceux qui ne se consacrent qu'à leur scolarité<br><br>La NVS parait scientifique mais ne l'est pas | Une appréciation sur le bulletin existait préalablement sans note chiffrée pour rendre compte du comportement des élèves par le PP<br><br>Proposition des PP de traduire cette appréciation en note pour la rendre plus évocatrice pour les élèves et les parents<br>Système de permis à point édifié dans son collège avant la NVS<br><br>N'approuve pas le système de bonus, trouve le rachat de points plus dynamique | Élèves indifférents à la NVS<br><br>Dispositifs éducatifs déjà important, la NVS comporte le risque de renchérir la sanction, injuste<br><br>La NVS a des incidences dans l'orientation. Certains établissements discriminés majorent leurs résultats pour favoriser l'orientation des élèves<br><br>Tension entre volonté de valorisation par la note et l'effet sanction de la note<br><br>Décalage entre l'instrument de mesure scientifique et le non-sens de ce chiffre |
| | Citations idéologiques | « Elle va dans le sens de ce qu'on sait déjà des élèves c'est à dire que les élèves en difficultés ont une mauvaise NVS donc ça on le savait déjà et les bons ça les laisse complètement froids et perpendiculaires au sol. Ils sont indifférents à cette notion, jamais aucun élève ne vient nous en parler, c'est pas une source de préoccupation. »<br><br>« Dans les commissions d'orientation je ne suis pas sure qu'elle n'ait pas un poids qui incite à tricher ou à gonfler les notes pour les lycées pro notamment »<br><br>« Parce que je fais plus je vaux mieux? Mais celui qui galère et qui fait ce qu'il peut et pour qui c'est déjà un objectif, qui a besoin de plus de temps pour préparer son contrôle de maths, il est tout aussi méritant qu'un autre...qui va passer son aprem à l'UNSS!»<br><br>« Elle devrait être un outil de contrôle interne pour faire comprendre qu'il y a des conditions dans lesquelles on réussit et d'autres dans lesquelles on échoue. » | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Approche éducative (conception mission) | Sur son rôle :<br>Agit immédiatement par la parole pour gérer la discipline<br><br>Liberté d'action par rapport aux parents avec qui il travaille peu. Privilégie l'élève<br><br>Sur le métier :<br>Craint le transfert de compétences qui provoque une dispersion du métier<br><br>La gestion du climat d'une classe permet de travailler dans de bonnes conditions<br><br>Défend sa conception de la pédagogie mais pas celle du courant de la pédagogie active<br><br>Certaines pratiques d'enseignants impliquent et provoquent des problèmes de discipline<br><br>Vocation d'enseignant, ascenseur social<br><br>Contre l'idée de sélection des élèves<br><br>Craint une école duale<br>Pression des inspecteurs pour obtenir de bonnes NVS | N'utilise pas la NVS, ne sanctionne jamais. Privilégie le dialogue.<br>Ne convoque les parents qu'en cas de problème autre que scolaire | Défend des valeurs civiques<br><br>Défenseur de la pédagogie. Pour lui, le savoir est structurant. Il vise à émanciper et responsabiliser les élèves en adéquation avec le sens de sa mission éducative. Le savoir régule la discipline et assure l'autorité<br>Nécessité de recentrer le rôle des enseignants sur la culture scientifique alors que les rôles se dispersent.<br><br>La part éducative doit aussi être assumée<br>mais certains se focalisent dessus au détriment des savoirs<br><br>Métier d'enseignant qui s'est dégradé dans l'esprit des gens. Passage de la transmission des savoirs au service public d'enseignement pour des usagers à l'encontre de l'idéal républicain.<br><br>L'institution ne prend pas en charge les problèmes des élèves<br><br>Confrontation entre l'acte d'enseigner qui est gratuit et la démarche d'enseignement, régie par un système comptable, une logique de restriction<br>Importance de restaurer des valeurs pour redonner un sens à l'école. La contestation enseignante défend des valeurs pour lutter contre la marchandisation des relations humaines selon lui. |
| | Citations éducatives | « Un savoir bien maitrisé devrait me permettre d'être un individu responsable, conscient, citoyen parce que par ce savoir je m'inscris dans une logique, dans une civilisation, c'est ce qui crée le lien à l'humain, l'école de la république, c'est donner ce savoir pour que chacun ait la liberté de s'exprimer, de faire des choix etc...c'est déjà l'élément de l'éducation, théoriquement c'est très juste, il est vrai aussi qu'au quotidien on doit résoudre des problèmes. »<br><br>« La transmission du savoir se fait parce que la classe est réceptive, pacifiée, parce qu'on a voulu ce climat, qu'on l'a instauré »<br><br>« Je vais avoir l'air très ringard mais respecter l'élève, c'est remettre le savoir au centre », « Un savoir bien maîtrisé est un savoir bien enseigné. »<br>« Il faut faire confiance à sa connaissance et le dogme pédagogiste à la mode, les courants Meirieu... laissent croire qu'on apprend à enseigner et qu'il existe des méthodes en dehors des contenus efficaces, je n'y crois pas, je pense qu'il faut des gens d'abord compétents dans leurs disciplines. »<br><br>« Est ce que les problèmes de discipline ne sont pas là aussi parce qu'on se focalise dessus et qu'on aurait oublié qu'on va à l'école pour apprendre quelque chose »<br>«Dans une séance, il n'y a pas de raisons, si l'élève sait ce qu'il a à faire, si il y a un objectif identifié dans cette séance (…) il ne doit pas y avoir de désordre, une forme d'autorité du savoir et de la pédagogie » | | | |

**Quels éléments s'affrontent**

Sur la politique managériale :

-La NVS n'est pas fédératrice dans les collèges mais plutôt source de conflit

-NVS mal expliquée puisqu'elle a été réappropriée sur la base du permis et non du cadre formel de la NVS

-Critique la réappropriation locale dévoyée de la NVS par l'administration

-Critique la stratégie ministérielle d'imposition autoritaire de la mesure qui se répercute dans des pratiques passives et résignées

-Refus du statut de PP pour se concentrer sur son rôle d'enseignant en adéquation avec la conception de sa mission éducative

-Contradiction entre une NVS appliquée localement alors qu'elle est nationale.

-La NVS ne développe pas de concertation parce que les débats sur les notes sont complexes, n'a aucune incidence sur les pratiques pourtant, l'harmonisation des pratiques en ZEP est importante pour gérer les élèves

-Défend des valeurs civiques

-Défenseur de la pédagogie. Pour lui, le savoir est structurant. Il vise à émanciper et responsabiliser les élèves en adéquation avec le sens de sa mission éducative. Le savoir régule la discipline et assure l'autorité

Sur la politique ministérielle :
-Stratégie ministérielle qui impute à la communauté d'adapter les réformes localement. Inquiet sur la propagation de cette stratégie. NVS politique qui se décharge de ses responsabilités imputés aux enseignants responsables de l'échec ou de la réussite des réformes sur le terrain
-La NVS a des incidences dans l'orientation. Certains établissements discriminés majorent leurs résultats pour favoriser l'orientation des élèves
-Nécessité de recentrer le rôle des enseignants sur la culture scientifique alors que les rôles se dispersent.
-La part éducative doit aussi être assumée mais certains se focalisent dessus au détriment des savoirs
-Métier d'enseignant qui s'est dégradé dans l'esprit des gens. Passage de la transmission des savoirs au service public d'enseignement pour des usagers à l'encontre de l'idéal républicain.
-L'institution ne prend pas en charge les problèmes des élèves
-Confrontation entre l'acte d'enseigner qui est gratuit et la démarche d'enseignement, régie par un système comptable, une logique de restriction
Importance de restaurer des valeurs pour redonner un sens à l'école. La contestation enseignante défend des valeurs pour lutter contre la marchandisation des relations humaines selon lui.
-Contre l'idée de sélection des élèves
-Craint une école duale
-Pression des inspecteurs pour obtenir de bonnes NVS

Sur la NVS :
-Élèves indifférents à la NVS
-Dispositifs éducatifs déjà important, la NVS comporte le risque de renchérir la sanction, injuste
-Tension entre volonté de valorisation par la note et l'effet sanction de la note
-Décalage entre l'instrument de mesure scientifique et le non-sens de ce chiffre
-La NVS récompense les élèves qui n'en ont pas besoin et pénalise les élèves déjà en difficultés
-La sanction est reportée en fin de trimestre, inefficace
-NVS subjective, différences d'interprétation importantes
-Le système de bonus est injuste en fonction des élèves. Pénalise ceux qui ne se consacrent qu'à leur scolarité

**Étapes**
**Analyse du contexte (écho au collège StG)**
Cet enseignant de français affiche un positionnement idéologique très réfractaire vis à vis de la NVS qui l'incite à se désengager de toutes responsabilités vis à vis de la NVS en refusant l'exercice du rôle de PP qui implique une responsabilité statutaire dans la démarche.
Son interview étant isolée d'une analyse de son établissement, nous ne pouvons pas juger de l'impact de ses pratiques sur le reste de l'organisation. Mais son retrait du processus laisse augurer un choix assumé qui lui permet de ne pas avoir de fonctions et de ne pas déstabiliser le rôle des autres acteurs. Son cas est marginal puisque la NVS est appliquée dans son collège.
-Pour lui la NVS n'est pas fédératrice dans les collèges mais plutôt source de conflit. D'abord elle a été mal expliquée puisqu'elle a été réappropriée sur la base du permis à point préalable dans son collège et non sur la base du cadre formel de la NVS. La NVS est donc dévoyée de son sens initial dès son annonce par la direction. Cet enseignant critique la réappropriation locale dévoyée de la NVS par l'administration qui a contribué à rendre flou l'intérêt de cette NVS auprès du public d'enseignant.
-En outre, il critique la stratégie ministérielle d'imposition autoritaire de la mesure qui se répercute dans des pratiques passives et résignées des acteurs qui n'ont pas pu s'emparer du dispositif qu'il fallait appliquer dans l'urgence sans réel cadre

-Il révèle une contradiction entre une NVS appliquée localement alors qu'elle est nationale.
-Pour lui, sur le plan managérial, la NVS ne développe pas de concertation parce que les débats sur les notes sont complexes, elle n'a aucune incidence sur les pratiques pourtant, l'harmonisation des pratiques dans son collège ZEP est importante pour gérer les élèves selon lui
-enseignant qui défend des valeurs civiques
-sur la conception de son rôle, il est défenseur de la pédagogie. Pour lui, le savoir est structurant. Il vise à émanciper et responsabiliser les élèves en adéquation avec le sens de sa mission éducative. Le savoir régule la discipline et assure l'autorité
-Refus du statut de PP pour se concentrer sur son rôle d'enseignant en adéquation avec la conception de sa mission éducative

Le PP de français a un profil à la fois particulier et similaire à celui du prof d'art plastique du collège St G. En effet, cet enseignant, bien que non syndiqué, nous évoque son manque de compréhension vis à vis de l'intérêt de la mesure. Très attaché à la valeur de son métier, il s'interroge beaucoup sur le sens de ses pratiques ce que révèle d'ailleurs la profondeur de son témoignage. Il privilégie la dimension de plaisir dans son métier, à celle de contrainte, ce qui le conduit à généralement refuser d'appliquer des mesures qui iraient à l'encontre des idéologies qu'il défend et contre son système de valeurs. Ainsi, il critique ouvertement les effets de la NVS tant sur le plan organisationnel qu'idéologique et revendique son absence d'utilité envers les élèves. Son refus d'être PP pour éviter en partie certaines responsabilités administratives qui sont imputées à cette mission comme l'orientation ou la NVS, corrobore ainsi avec cette franche opposition à la NVS que seul un désengagement total lui permet d'envisager pour se centrer sur la seule transmission des savoirs.
Il rejette à la fois le manque de pertinence de la mesure sur le plan idéologique et éducatif et rejette aussi la manière dont l'administration de son collège s'est réappropriée une NVS détournée et calquée sur un modèle administratif et répressif qu'il n'approuve pas. Son désengagement du statut de PP est en adéquation le sens de sa mission éducative centré sur son devoir d'instruction.

**-Traduction :**
-Élèves indifférents à la NVS
-Dispositifs éducatifs déjà important, la NVS comporte le risque de renchérir la sanction, injuste
-Tension entre volonté de valorisation par la note et l'effet sanction de la note
-Décalage entre l'instrument de mesure scientifique et le non-sens de ce chiffre
-La NVS récompense les élèves qui n'en ont pas besoin et pénalise les élèves déjà en difficultés
-La sanction est reportée en fin de trimestre, inefficace
-NVS subjective, différences d'interprétation importantes
-Le système de bonus est injuste en fonction des élèves. Pénalise ceux qui ne se consacrent qu'à leur scolarité
La NVS telle qu'elle est conçue sur le plan idéologique et éducatif n'est pas intelligible pour cet enseignant. Il ne la définit pas véritablement mais la critique davantage y compris parce que les dispositifs existants prennent en compte ce que la NVS prétend résoudre et qu'elle n'a pas d'apports positifs pour lui. Le rôle attribué au PP dans le cadre de la NVS lui semble administratif à l'encontre de sa propre prise en charge éducative des élèves basée sur la relation et l'approche pédagogique.
En effet, ses critiques à l'égard de la charge administrative de la NVS corroborent avec ses convictions personnelles. Pour lui il est nécessaire de recentrer le rôle des enseignants sur la culture scientifique alors que les rôles se dispersent. La part éducative doit aussi être assumée mais certains se focalisent dessus au détriment des savoirs.

**-controverse**
**Controverses idéologiques à l'égard des pratiques et de la politique ministérielle :**

Stratégie ministérielle qui impute à la communauté d'adapter les réformes localement. Inquiet sur la propagation de cette stratégie. NVS politique qui se décharge de ses responsabilités imputés aux enseignants responsables de l'échec ou de la réussite des réformes sur le terrain
-La NVS a des incidences dans l'orientation. Certains établissements discriminés majorent leurs résultats pour favoriser l'orientation des élèves
-Métier d'enseignant qui s'est dégradé dans l'esprit des gens. Passage de la transmission des savoirs au service public d'enseignement pour des usagers à l'encontre de l'idéal républicain.
-L'institution ne prend pas en charge les problèmes des élèves
-Confrontation entre l'acte d'enseigner qui est gratuit et la démarche d'enseignement, régie par un système comptable, une logique de restriction
Importance de restaurer des valeurs pour redonner un sens à l'école. La contestation enseignante défend des valeurs pour lutter contre la marchandisation des relations humaines selon lui.
-Contre l'idée de sélection des élèves
-Craint une école duale
-Pression des inspecteurs pour obtenir de bonnes NVS
NVS qui s'oppose aux convictions idéologiques et éducatives de cet enseignant
**-Investissement de forme**
Volonté de se désengager du rôle de PP pour se consacrer à l'instruction des élèves et aux valeurs auxquelles il croit

**StA : Ancien CPE de collège sous la NVS aujourd'hui Principal Adjoint de Lycée**

| | Collège | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PA | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>Système préalable de carte à point décidé par le collectif avec système de rachat de points. Facilité grâce à un logiciel comptable avec une échelle de points en fonction de la gravité de la faute. Prise en charge de cette mesure par cet ancien CPE<br><br>CPE qui distribuait le relevé de la carte à point chaque semaine aux enseignants, suivi très soutenu du CPE et des enseignants qui faisaient un bilan hebdomadaire avec les élèves<br>suivi des parents aussi chaque semaine<br><br>Sanction pour les élèves à chaque pallier de points perdus avec une échelle de sanctions<br>système qui agissait aussi sur la NVS<br><br>Système efficace parce que collectif et accompagné d'un système de remédiation<br><br>Charge de travail conséquente pour le CPE | Système préalable de permis à point<br><br>Analyse du système par le biais d'un questionnaire auprès des enseignants, des parents, des élèves | Système préalable efficace qui a facilité la mise en place de la NVS, calquée sur ce modèle<br><br>Instauration de la carte à point dans le but d'uniformiser les pratiques enseignantes, objectif de structuration qui rend la règle cohérente au service des élèves.<br>Carte utile pour cadrer les élèves et uniformiser les exigences. Valeurs civiques et management efficace<br><br>Collectivisation du travail en adéquation avec la volonté d'être plus efficace dans la prise en charge des élèves, participation de toutes les entités mobilisées autour des élèves. Travail collaboratif autour de la VS<br>Meilleur communication entre les entités<br><br>Travail rendu possible par la structure et la configuration du collège, nouvelle direction. Travail autour du protocole VS |
| | Citations organisation | « Cette carte, elle a redonné un cadre et des exigences communes aux équipes et tout le monde travaillait ensemble » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>NVS positive dans le discours mais pas à l'usage dans la retranscription des attitudes<br><br>Les élèves ne nuancent pas le fonctionnement de la NVS des autres notes<br>l'accès et la compréhension des critères est complexe<br><br>Difficile de la rendre évocatrice auprès des élèves | PP mettait en place la NVS. CPE qui validait les notes et du suivi | NVS positive sur les bons élèves mais inefficace sur les cas difficiles<br><br>Carte à point très efficace et évocatrice. Le respect des règles est corrélé à une bonne scolarité. Communication axée sur la carte et non la NVS<br><br>La carte a permis de se recentrer sur sa mission éducative de CPE. Même si au départ elle a été longue à mettre en place. Diminution des problèmes et changement |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | La NVS va se structurer avec le temps, réappropriation très administrative de la NVS. NVS peu légitime, critères complexes qui n'ont pas facilité le consensus<br><br>Réflexion actuelle sur l'intégration de la NVS dans le SCCC dans le cadre de l'orientation en lycée | | du rôle de SurG au CPE pour les élèves<br><br>L'autonomie des collèges est nécessaire au respect de ses particularités |
| | Citations idéologiques | | | |
| | Approche éducative (conception mission) | Sur son rôle :<br>Rôle de « tampon modérateur » dans la carte à point en évitant les abus<br><br>Rappel des règles indispensable<br><br>Parents sensibles à cette carte<br><br>Personnalité très active qui aime développer les projets | Utilisait la NVS comme moyen de pression en 3eme pour le brevet contrairement à la carte à point, usage quotidien | Système de carte qui régule la discipline, suivi d'un accompagnement éducatif<br><br>Travail en lycée essentiellement administratif<br><br>Inquiétudes relatives à la réforme du lycée. Pré-séléction des élèves alors qu'ils sont mal informés et qu'ils n'ont pas le temps de se décider. Projets des élèves mal définis, l'institution les oriente<br><br>Contre la massification scolaire, inadaptée à la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves. Volonté de recréer des filières adaptées |
| | Citations éducatives | « Ca permettait à l'élève de comprendre que le comportement est indissociable du travail quelque soit la discipline. »<br><br>« Un élève en difficulté doit choisir en sortie de 3eme un bac pro spécifique donc plus l'élève est en difficulté, plus il doit choisir vite sa voix, ça devrait être le contraire »<br><br>« Aujourd'hui les élèves se retrouvent en masse avec les autres comme si on niait l'évidence, comme si il pouvait suivre, vous imaginez vous suivre un cours maths spé...comme si c'était normal...c'est une catastrophe, on va droit dans le mur. Faut recréer des filières plus jeunes pour ceux qui ne sont pas faits pour le système général, c'est pas une honte, c'est au contraire respecter les différences entre les élèves. » | | |

**Quels éléments font consensus**

Sur la politique managériale :

-Système préalable efficace qui a facilité la mise en place de la NVS, calquée sur ce modèle

-Instauration de la carte à point dans le but d'uniformiser les pratiques enseignantes, objectif de structuration qui rend la règle cohérente au service des élèves.

-Carte utile pour cadrer les élèves et uniformiser les exigences. Valeurs civiques et management efficace

-Collectivisation du travail en adéquation avec la volonté d'être plus efficace dans la prise en charge des élèves, participation de toutes les entités mobilisées autour des élèves. Travail collaboratif autour de la VS

-Meilleur communication entre les entités

-La carte a permis de se recentrer sur sa mission éducative de CPE. Même si au départ elle a été longue à mettre en place. Diminution des problèmes et changement du rôle de SurG au CPE pour les élèves

-L'autonomie des collèges est nécessaire au respect de ses particularités

-Travail rendu possible par la structure et la configuration du collège, nouvelle direction. Travail autour du protocole VS

-Rôle de « tampon modérateur » dans la carte à point en évitant les abus

-Rappel des règles indispensable

-Parents sensibles à cette carte

-Personnalité très active qui aime développer les projets

-Système de carte qui régule la discipline, suivi d'un accompagnement éducatif

**Quels éléments sont critiqués**

Sur la politique ministérielle :
-Travail en lycée essentiellement administratif
-Inquiétudes relatives à la réforme du lycée. Pré-séléction des élèves alors qu'ils sont mal informés et qu'ils n'ont pas le temps de se décider. Projets des élèves mal définis, l'institution les oriente
-Contre la massification scolaire, inadaptée à la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves. Volonté de recréer des filières adaptées

Sur la NVS :
-NVS positive dans le discours mais pas à l'usage dans la retranscription des attitudes
-Les élèves ne nuancent pas le fonctionnement de la NVS des autres notes l'accès et la compréhension des critères est complexe
-Difficile de la rendre évocatrice auprès des élèves
-La NVS va se structurer avec le temps, réappropriation très administrative de la NVS. NVS peu légitime, critères complexes qui n'ont pas facilité le consensus
-Réflexion actuelle sur l'intégration de la NVS dans le SCCC dans le cadre de l'orientation en lycée
NVS positive sur les bons élèves mais inefficace sur les cas difficiles
-Carte à point très efficace et évocatrice. Le respect des règles est corrélé à une bonne scolarité. Communication axée sur la carte et non la NVS

**Étapes**
**Analyse du contexte (collège qui fait écho au collège GSV)**
-Système préalable efficace de carte à points qui a facilité la mise en place de la NVS, calquée sur ce modèle
-Système conçu à l'initiative du CPE, sur une demande des enseignants
-NVS dévoyée de son sens initial, adaptée au système de carte à point
-Instauration de la carte à point dans le but d'uniformiser les pratiques enseignantes, objectif de structuration managériale qui rend la règle cohérente au service d'une meilleure prise en charge des élèves.
-Carte utile pour cadrer les élèves et uniformiser les exigences. Valeurs civiques et management efficace, défendus par le CPE
-Collectivisation du travail en adéquation avec la volonté d'être plus efficace dans la prise en charge des élèves, participation de toutes les entités mobilisées autour des élèves. Travail collaboratif autour de la VS
-Meilleur communication entre les entités
-La carte a permis de se recentrer sur sa mission éducative de CPE. Même si au départ elle a été longue à mettre en place. Diminution des problèmes et changement du rôle de SurG au CPE pour les élèves
-L'autonomie des collèges est nécessaire au respect de ses particularités
-Travail rendu possible par la structure et la configuration du collège, nouvelle direction. Travail autour du protocole VS
-Rôle de « tampon modérateur » dans la carte à point en évitant les abus
-Rappel des règles aux élèves indispensable
-Parents sensibles à cette carte
-Personnalité très active qui aime développer les projets
-Système de carte qui régule la discipline, suivi d'un accompagnement éducatif
Témoignage qui rend compte d'un réseau mobilisé autour d'un dispositif à l'initiative d'un acteur mais à la demande de l'équipe enseignante. Réseau qui fonctionne parce qu'il provient d'une demande, il est légitimé, guidé et pris en charge, traduit et explicité. Les acteurs sont mobilisés autour de cette carte que le CPE gère avec beaucoup de rigueur. Il est efficace sur le plan disciplinaire et managérial. En revanche, la préservation de ce système concoure à étouffer la NVS

et la réduire à ce système répressif en majorité mais dans lequel un rachat de points est possible. Elle est détournée de ces objectifs initiaux de valorisation et même supplantée par la carte à point. (Comme GSV).
Le CPE s'est réapproprié la NVS et l'a assimilé à leur mode de fonctionnement comme si la NVS institutionnalisait une mesure qu'ils avaient préalablement crée alors que le cadre officiel de la NVS diffère de leur carte à point. Pourtant la NVS ne revêt pas la même pertinence que leur carte à point sur le plan idéologique et éducatif. Réappropriation de la NVS par un individu qui s'empare de la NVS pour promouvoir la qualité de son dispositif qu'il promeut comme un modèle consensuel qui a mis du temps à se réguler mais qui prouve son efficacité et que l'équipe soutient.

**-Traduction :**
-NVS positive dans le discours mais pas à l'usage dans la retranscription des attitudes
-Les élèves ne nuancent pas le fonctionnement de la NVS des autres notes l'accès et la compréhension des critères est complexe
-Difficile de la rendre évocatrice auprès des élèves
-La NVS va se structurer avec le temps, réappropriation très administrative de la NVS.
NVS peu légitime, critères complexes qui n'ont pas facilité le consensus contrairement à la carte à point.
-Réflexion actuelle sur l'intégration de la NVS dans le SCCC dans le cadre de l'orientation en lycée
NVS positive sur les bons élèves mais inefficace sur les cas difficiles
-Carte à point très efficace et évocatrice. Le respect des règles est corrélé à une bonne scolarité. Communication axée sur la carte et non la NVS

**-controverse**
Pour le CPE, l'objectif est de conserver la carte à point, à son initiative dans laquelle il a investi toute son énergie au profit d'un management plus efficace et d'une meilleure prise en charge des élèves
-Travail en lycée essentiellement administratif
-Inquiétudes relatives à la réforme du lycée. Pré-séléction des élèves alors qu'ils sont mal informés et qu'ils n'ont pas le temps de se décider. Projets des élèves mal définis, l'institution les oriente
-Contre la massification scolaire, inadaptée à la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves. Volonté de recréer des filières adaptées
**-Entre définition :**
NVS qui n'est pas portée par le CPE qui pourrait presque faire concurrence à sa carte à pts. Il critique le manque de cadre et la difficulté de réappropriation de la NVS et se sert de ces défauts pour faire valoir les qualités de son propre dispositif. La carte à point est portée et un réseau est constitué autour de ce dispositif, la NVS est noyée dans cette carte qu'ils ont fondé. Ils sont rassurés par ce mode de fonctionnement. La pertinence de la carte est reconnue par toute l'équipe
**-Investissement de forme**
Peu de changements dans les pratiques. La carte à point repose sur une application fonctionnelle procédurale et disciplinaire. Procédure simplifiée par un logiciel qui décompte les points. Les acteurs ont juste à recenser les actes des élèves. Le CPE assure le suivi et le bilan éducatif des élèves de manière hebdomadaire auprès des enseignants comme des élèves ou de leurs parents. Traçabilité du comportement

**Enrôlement et mobilisation**
Réappropriation de la NVS par le CPE. Les enseignants n'ont guère perçus les changements. Les acteurs sont mobilisés pour la conservation de leur modèle de carte à point qui donne du sens à l'élaboration du réseau. Enrôlement très précis, coordination du travail de toutes les entités et renforce les valeurs et l'engagement de l'équipe dans la prise en charge éducative des élèves.

| Acteurs | PP Français du collège X | Prof français lycée / parent d'élève | PA ancien CPE |
|---|---|---|---|
| Traduction | Manque de cadre, de légitimité, NVS confuse<br><br>Système de permis à point préalable, volonté du CE de calquer la NVS sur ce permis qui rend la mise en place complexe.<br>Enseignants qui n'approuvent pas cette réappropriation.<br>Absence de débat et de concertation<br>Pas d'harmonisation des pratiques | Annonce de la NVS par une circulaire en tant que parent d'élève | Système préalable de carte à point décidé par cet ancien CPE instauré dans le collège à son initiative<br><br>Système efficace sur la gestion disciplinaire des élèves suivi d'une remédiation, lourd dans la mise en place<br><br>Carte à point très efficace et évocatrice. Le respect des règles est corrélé à une bonne scolarité. Communication axée sur la carte et non la NVS |
| Système de représentation | Organisation :<br>critique la décision de la direction sur la réappropriation et l'organisation de la mise en place de la NVS qui ne repose pas sur un consensus<br><br>Idéologie :<br>NVS inefficace, subjective et injuste<br><br>Éducation :<br>Agit par la parole, privilégie sa relation avec l'élève. Volonté de rester centrer sur l'instruction, pédagogie et savoir comme régulateurs de la discipline | Idéologie :<br>NVS alerte les parents, valorise les élèves mais manque de sens pour les élèves<br>Inefficace sur les élèves difficiles<br>Peu sensible à la NVS<br><br>Éducation :<br>Métier d'enseignant axé sur la communication et l'apprentissage de l'esprit critique | Organisation :<br>Système de carte à point très efficace et légitime par rapport à la NVS, noyée dans ce système<br><br>Idéologie :<br>difficile de retranscrire la NVS, peu représentative des élèves, peu évocatrice<br><br>Éducation :<br>rôle de tampon modérateur dans la carte à pts<br>Rappel des règles important |
| Vision de la démarche NVS et de l'organisation<br><br>(harmonie ou tension | NVS n'est pas fédératrice dans les collèges mais plutôt source de conflit<br><br>NVS mal expliquée puisqu'elle a été réappropriée sur la base du permis et non du cadre formel de la NVS<br><br>Critique la stratégie ministérielle d'imposition autoritaire de la mesure qui se répercute dans des pratiques passives et résignées<br><br>Refus du statut de PP pour se concentrer sur son rôle d'enseignant en adéquation avec la conception de sa mission éducative<br><br>Contradiction entre une NVS appliquée localement alors qu'elle est nationale.<br><br>Pas de concertation, NVS qui n'a aucune incidence sur les pratiques pourtant important en ZEP<br><br>Défend des valeurs civiques<br><br>Défenseur de la pédagogie. Savoir structurant. Il émancipe les élèves, régule la discipline et assure l'autorité<br><br>Tension entre volonté de valorisation par la note et l'effet sanction de la note<br>Décalage entre l'instrument de mesure scientifique et le non-sens de ce chiffre<br><br>La NVS récompense les élèves qui n'en ont pas besoin et pénalise les élèves déjà en difficultés | La confrontation à des personnalités et des pratiques différentes des enseignants sur les élèves peut être un risque et une richesse pour les élèves<br><br>Le métier d'enseignant est un métier de communication, maîtrise de l'expression en adéquation avec sa discipline d'enseignement<br>objectif : former à l'esprit critique avec des textes classiques. Tenir compte des enjeux de la scolarité<br><br>Faible tension entre instruire et éduquer en lycée, rôle du PP d'être vigilent et travailler faire le lien avec les partenaires sociaux<br><br>La NVS est inadaptée à la régulation des incivilités. Doute de son efficacité<br>La NVS est justifiée selon elle à travers le carnet<br><br>La NVS peut constituer un « effort de communication avec les parents » | Réappropriation très administrative de la NVS supplantée par la carte à pts reconnue comme efficace et légitime par la communauté<br><br>Système préalable efficace qui a facilité la mise en place de la NVS, calquée sur ce modèle<br><br>Instauration de la carte à point dans le but d'uniformiser les pratiques enseignantes, objectif de structuration qui rend la règle cohérente au service des élèves.<br>Carte utile pour cadrer les élèves et uniformiser les exigences. Valeurs civiques et management efficace<br><br>Collectivisation du travail en adéquation avec la volonté d'être plus efficace dans la prise en charge des élèves, participation de toutes les entités mobilisées autour des élèves. Travail collaboratif autour de la VS<br><br>Meilleur communication entre les entités<br><br>La carte a permis de se recentrer sur sa mission éducative de CPE. Même si au départ elle a été longue à mettre en place.<br><br>Diminution des problèmes et changement du rôle de SurG au CPE pour les élèves<br><br>L'autonomie des collèges est nécessaire au respect de ses particularités<br><br>Travail rendu possible par la structure et la configuration du collège, nouvelle direction. Travail autour du protocole VS<br><br>sur la NVS :<br>NVS positive dans le discours mais pas à l'usage dans la retranscription des attitudes<br><br>La NVS va se structurer avec le temps, réappropriation très administrative de la NVS. NVS peu légitime, critères complexes qui n'ont pas facilité le consensus |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Réflexion actuelle sur l'intégration de la NVS dans le SCCC dans le cadre de l'orientation en lycée |
| Vision d l'institutior ministériel e<br><br>(harmonie ou tension | Stratégie ministérielle qui impute à la communauté d'adapter les réformes localement responsables de l'échec ou de la réussite des réformes sur le terrain<br><br>La NVS a des incidences dans l'orientation.<br><br>Nécessité de recentrer le rôle des enseignants sur la culture scientifique alors que les rôles se dispersent.<br><br>La part éducative doit aussi être assumée mais certains se focalisent dessus au détriment des savoirs<br><br>Métier d'enseignant qui s'est dégradé dans l'esprit des gens. Passage de la transmission des savoirs au service public d'enseignement pour des usagers à l'encontre de l'idéal républicain.<br><br>Confrontation entre l'acte d'enseigner qui est gratuit et la démarche d'enseignement, régie par un système comptable, une logique de restriction<br><br>Importance de restaurer des valeurs pour redonner un sens à l'école. La contestation enseignante défend des valeurs pour lutter contre la marchandisation des relations humaines selon lui.<br><br>Contre l'idée de sélection des élèves<br>Craint une école duale<br>Pression des inspecteurs pour obtenir de bonnes NVS | Volonté institutionnelle d'objectiver les attitudes des élèves à l'école<br>Volonté institutionnelle de montrer que les élèves sont pris en charge par le collège sur le plan éducatif<br><br>École de plus en plus « utilitariste » et efficace » en contradiction avec la notion de plaisir<br>Les disciplines d'enseignement sont menacées<br><br>Décalage entre la culture familiale et la culture scolaire<br><br>Les inégalités se creusent<br>Sentiment que l'institution ministérielle se désengage de ces problèmes.<br>Résignée et inquiète sur l'avenir de l'école | Travail en lycée essentiellement administratif<br><br>Inquiétudes relatives à la réforme du lycée.<br>Pré-séléction des élèves alors qu'ils sont mal informés et qu'ils n'ont pas le temps de se décider.<br>Projets des élèves mal définis, l'institution les oriente<br><br>Contre la massification scolaire, inadaptée à la prise en charge de l'hétérogénéité des<br>élèves<br>Volonté de recréer des filières adaptées |
| Figures relatives aux pratiques | Volonté de désengagement su statut de PP pour éviter les tâches comme l'évaluation de la NVS pour répondre à son objectif de rester centré sur sa mission d'instruction | Pas d'action dans la NVS<br>Peu d'intérêt sur la NVS en partie parce que sa fille a de bonnes notes et que la NVS n'intervient pas en lycée | NVS noyée dans la carte à point. Application a minima sans conviction de la NVS alors que son implication dans la carte à pt, à son initiative est très engagée et reconnue comme légitime et efficace |

Collège Co

***Collège qui dévoie les principes fondateurs du cadre formel de la NVS***
***Traduction et décision collective par les équipes sur les modalités de mises en œuvre de la NVS***
***Pas de participation des 2 CPE et pas d'implication et de traduction de la CE***

Analyse croisée : figures, système de représentation / sens des pratiques

## Chef d'Établissement (CE)

| | Collège Co | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CE | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Objectif CE :<br>Faire appliquer la NVS d'un point de vue légal face à une équipe contestataire<br>Conception managériale qui cherche le compromis<br><br>Ne s'implique pas mais reste ouverte à de nouvelles propositions autres que le boycott<br>Respect des obligations liées au statut de fonctionnaire<br><br>Sur la politique managériale :<br>Volonté de la CE de ne pas créer de tensions avec les équipes éducatives dans cet établissement en déléguant la décision de la mise en place aux équipes, celles-ci optent pour une forme de boycott en appliquant qu'en partie les recommandations par rapport à la NVS<br>Pas de concertation crée autour de la NVS | L'heure de vie de classe doit servir à la citoyenneté et non à effectuer un bilan négatif des élèves avec la NVS<br><br>Choix d'un Boycott de la NVS sous forme de lettre de A à D<br>décidé par les PP sans grille de critères.<br>Participation facultative en dehors du PP | Critique la stratégie ministérielle d'imposition de la NVS et sa répercussion sur la mise en place (nombreuses difficultés)<br><br>Consensus entre son devoir d'appliquer la loi et la décision d'une application détournée de la NVS par des enseignants agissant contre la réforme (ce positionnement permet d'éviter le conflit)<br><br>Regrette le Boycott, le sens de la NVS dépend du sens que les acteurs veulent donner à la NVS.<br>Regrette que les équipes soient convaincues que la NVS soit une mauvaise mesure |
| | Citations organisation | « Ca m'évoque une circulaire qui nous a été demandée de mettre en place et qui a suscité des difficultés au niveau de la salle des professeurs puisque comme d'habitude ça a été une décision qui a été prise sans notre avis et rapidement »<br><br>« Moi tant qu'elle est mise ça me va, je vais pas essayer de les forcer, ça sert à rien et ils campent sur leur position, c'est ma première année ici, je vais pas me mettre les profs à dos » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS est inadaptée au profil d'élèves de ce collège qui subissent des violences exogènes et dont les problématiques sociales sont lourdes.<br>Les élèves sont victimes de leurs situations sociales, la NVS alimente la violence institutionnelle<br><br>Sur le fonctionnement de la NVS :<br>Le choix de boycott des équipes dans ce collège n'est pas porteur de sens<br><br>Sur l'institution :<br>L'école devient un outil au service de l'économie, assorti d'objectifs chiffrés et de normes à respecter à l'encontre de son devoir d'émancipation des élèves<br>Défense de valeurs civiques | A mené une réflexion sur l'impact des boycottes qu'elle a connu dans d'autres collèges.<br>Mettre 20 à tous les élèves, est anti -éducatif pour ceux qui commettent des actes d'incivilité. | Les adultes du collège doivent former les élèves à devenir responsables, à travers un apprentissage humain, tout au long du temps du collège. Or, la NVS occulte ce travail et renvoie cet apprentissage vers une auto-régulation des élèves eux-mêmes alors qu'ils ne sont que des enfants.<br><br>Critique la volonté institutionnelle de recherche de responsabilisation des acteurs par la NVS alors que les élèves sont dépassés par leurs difficultés sociales<br>La NVS alimente la violence institutionnelle en reportant la faute sur les élèves<br><br>Critique l'incapacité de la NVS à réguler des comportements que seul un suivi humain et éducatif peut effectuer<br><br>Critique la politique de l'institution ministérielle qui tend à normaliser et formater les individus par rapport aux besoins économique à l'encontre d'une école au service d'épanouissement de l'individu |
| | Citations idéologiques | « Ce que je retiens de cette NVS, entre l'idée de départ, j'imagine que pour le ministère, elle était vécue comme un levier qui devait permettre aux élèves de réfléchir pour éviter d'avoir une mauvaise note, ils devaient s'auto-réguler mais ce que moi je reproche c'est que dans notre culture de la recherche de l'auto-responsabilité, on est responsable de tout, mais avant c'était quand on est adulte, maintenant on demande ça à des enfants de 11 ans, qui subissent des violences et on leur demande d'être responsables de leur comportement » | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | « Il y a des maltraitances psychologiques et physiques ici, un élève va avoir 2 en NVS puisque ces élèves ne sont pas dans une phase où on peut pas les responsabiliser parce qu'ils sont des victimes de la situation. La violence institutionnelle leur renvoie que c'est de leur faute »<br><br>« Il y a une dichotomie incroyable, on nous demande d'accompagner l'élève dans leurs parcours mais surtout il faut qu'il fasse partie des 80% de bacheliers, qu'ils soient dans la filière européenne, qu'ils soient dans la norme. On veut en faire ce qu'on aura décidé d'en faire et je crois pas que l'école doit faire naître des moutons » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Son rôle :<br>N'utilise pas la NVS dans ce collège car elle n'a pas de signification<br><br>Volonté d'axer son rôle sur la pédagogie différenciée comme régulatrice des violences scolaires et en faveur de la lutte contre l'absentéisme à l'école<br>Volonté d'adapter la politique du collège aux problématiques locales<br><br>Pas de tension entre Instruire et Éduquer<br><br>Forte tension entre son rôle pédagogique et de suivi éducatif des élèves et la surcharge des tâches de plus en plus administratives imputées aux CE<br><br>Sur l'évaluation :<br>Critique l'évaluation normative par la note.<br>La note est relative, il faut assortir les notes d'un objectif ciblé sur la nature des difficultés scolaires<br>La note est un outil pertinent si l'élève se l'approprie au profit d'une progression.<br>Intérêt de l'évaluation formative par apprentissage | N'utilise pas la NVS comme moyen de pression<br><br>Devoir de proposer aux élèves des activités qui les intéressent pour qu'ils viennent à l'école,<br>pédagogie de projet et d'objectif, chacun doit progresser à son rythme<br><br>Volonté de ne pas appliquer la NVS sur les élèves non francophones de ce collège ou les élèves qui ont des troubles du comportement.<br>Elle considère dans ces cas que l'élève n'est pas évaluable | La pédagogie différenciée apparaît selon elle comme la solution pour endiguer la violence dans ce collège, elle défend cet axe dans sa politique d'établissement<br><br>Critique la politique contradictoire du ministre qui défend l'intérêt de l'évaluation formative par compétences dans le discours alors que l'évaluation normative domine toujours dans les collèges<br><br>Décalage entre le discours institutionnel ministériel qui reconnaît le pilotage pédagogique des collèges par le CE et la nature et l'impact des réformes administratives qui impute à ce rôle de plus en plus de polyvalence dans son travail, dû à la baisse de moyens. Cette tendance limite considérablement le pilotage pédagogique, ce qui se fait au détriment des élèves<br><br>Contradiction entre un discours institutionnel qui défend une logique civique et la réalité des réformes qui défendent une logique de gestion qui va à l'encontre de la perception que la CE a de sa mission |
| | Citations éducatives | « A partir du moment où ça me semble être un outil qui n'aura pas les effets escomptés et qui comme ici, ne veut rien dire, c'est inapproprié donc je ne l'utilise pas, elle est mise pour la loi mais sans convictions pour le personnel. »<br><br>« Donc moi mon premier levier c'est la pédagogie, je pense que par rapport aux violences, notre réponse c'est celle-là, c'est à dire que si on arrive à intéresser les élèves en classe avec de la pédagogie différenciée, si on fait ce boulot-là, les élèves trouveront tous ce qu'ils ont envie de venir chercher au collège », « la pédagogie est le nerf de la guerre contrairement à ce que beaucoup de gens pensent. »<br><br>« Si on ne leur propose pas quelque chose qui les intéresse, ils n'ont pas envie de venir et ça c'est la réalité ici, si ils ont pas envie ils ne viennent pas »<br><br>« Quand je vois des 2 en dictée ça veut dire quoi, certains ne maîtrisent pas la grammaire, d'autres le vocabulaire, d'autres la conjugaison, il veut dire quoi ce 2? »<br>« L'école sera une violence symbolique à laquelle les élèves renverront une violence verbale et physique tant que l'école ne fera pas ce travail là » | | |

**Quels éléments font consensus :**

-Consensus entre son devoir d'appliquer la loi et la décision d'une application détournée de la NVS par des enseignants contre la réforme pour éviter le conflit, même si cette application boycottée lui semble regrettable, un compromis est trouvé entre obligation et application

-La pédagogie différenciée apparaît selon elle comme la solution pour endiguer la violence dans ce collège, elle défend cet axe dans sa politique d'établissement

**Quels éléments sont critiqués :**

Sur l'institution :

-la stratégie ministérielle d'imposition de la NVS et sa répercussion sur la mise en place, c'est-à-dire l'engendrement de nombreuses difficultés

-Critique la volonté institutionnelle de recherche de responsabilisation des acteurs par la NVS alors que les élèves sont dépassés par leurs difficultés sociales

-Critique la politique de l'institution ministérielle qui tend à normaliser et formater les individus aux besoins économiques, processus qui va à l'encontre d'une école au service de l'épanouissement de

l'individu
-Critique la politique contradictoire du ministre qui défend l'intérêt de l'évaluation formative par compétences dans le discours alors que l'évaluation normative domine toujours dans les collèges
-Décalage entre le discours institutionnel ministériel qui reconnaît le pilotage pédagogique des collèges par le CE et la nature et l'impact des réformes administratives qui impute à ce rôle de plus en plus de polyvalence dans le travail à assurer, évolutions liées à la baisse de moyens. Cette tendance limite le pilotage pédagogique et devient néfaste pour les élèves
-Contradiction entre un discours institutionnel qui défend une logique civique et la réalité des réformes qui défendent une logique gestionnaire qui va à l'encontre de la perception que la CE a de sa mission

Sur les équipes :
-Regrette le boycott, le sens de la NVS dépend du sens que les acteurs veulent donner à la NVS.
-Regrette que les équipes soient convaincues que la NVS est une mauvaise mesure

Sur la NVS :
-Les adultes du collège doivent former les élèves à devenir responsables, à travers un apprentissage humain, tout au long de la durée du temps du collège. Or, la NVS occulte ce travail et renvoie cet apprentissage vers une auto-régulation des élèves eux-mêmes, alors qu'ils ne sont que des enfants.
-La NVS alimente la violence institutionnelle en reportant la faute sur les élèves
-Critique l'incapacité de la NVS à réguler des comportements que seul un suivi humain et éducatif peut effectuer

**Étapes**
**-Traduction institutionnelle au CE**
Cette CE était dans un autre établissement en tant que PA à l'annonce de la NVS en 2006, elle a d'abord entendu parler de la réforme par le relais médiatique. Elle a ensuite pris connaissance de la directive du BO par voie institutionnelle. A sa lecture, elle critique d'emblée la stratégie ministérielle d'imposition de la mesure pour laquelle, à son sens, il fallait réfléchir, construire des modalités d'évaluation sans attribution de temps et de moyens supplémentaires. Elle ne considère pas que les apports de la NVS sur l'éducation à la citoyenneté des élèves soient positifs comme le promeuvent ses concepteurs. Elle assimile la NVS à une note sanction de son point de vue. La CE n'a pas adhéré à la conception institutionnelle de la réforme : une note étant soi-disant valorisante et visant à réguler les incivilités. En effet, le contexte d'émergence de la NVS fait suite aux violences urbaines de 2005 que cette CE a vécu de plein fouet dans son ancien établissement en Seine Saint Denis. Certains membres du personnel avaient même été hospitalisés. De fait, les équipes éducatives de son précédent collège, très sensibles aux mesures politiques inscrites dans la lutte contre les violences scolaires ont mal réagi à l'annonce de la NVS. Les élèves sont victimes d'injustices, de fortes discriminations et vivent des situations sociales complexes de par leur environnement défavorisé. Les équipes éducatives attendent des mesures politiques et sociales basées sur des moyens humains et financiers de la part de l'institution pour endiguer les phénomènes de violence. La NVS, promue alors comme une mesure qui prétend résoudre ce phénomène, est assimilée par les équipes comme une mesure déplacée et insignifiante.
Les équipes ont donc unanimement décidé de boycotter la NVS en attribuant la note maximale de 20 à tous les élèves afin de ne pas les pénaliser davantage. Les élèves répercutent leurs souffrances à l'école sous forme de violence et la Note propose d'officialiser leur comportement, contribuant à les dévaloriser davantage. Ce boycott décidé collectivement et à l'unanimité représentait un moyen pour eux de manifester leur mécontentement à l'instar de cette mesure politique inadaptée à la réalité de leur condition d'enseignement et de leur profil d'élèves. Puis, à la fin du premier trimestre, les équipes se sont mises à protester contre leur propre décision de boycott qui récompensait tous

les élèves par une bonne y compris les élèves très violents. Ce paradoxe n'a pas été bien vécu par les équipes et résulte d'une décision de boycott qui n'a pas réellement été réfléchie. Les équipes voulaient refuser à tout prix et afficher leur positionnement mais n'ont pas réfléchi au sens de leur action y compris sur les élèves.
La NVS a donc ensuite été l'objet d'un grand débat dans cet ancien collège. Toutes les équipes s'opposaient à la réforme parce qu'ils la trouvaient inadaptée aux problématiques de ce collège et illégitime sur la question des incivilités. A partir de là, la CE a décidé de mettre en place les conditions d'un débat pour discuter d'un mode opératoire de la NVS qui soit moins injuste et plus représentatif du comportement des élèves. Avec le recul, la réaction des équipes laisse place à une réflexion de la NVS sur les élèves. La CE a établi un dossier constitué d'expérimentations menées sur ce type de note dans d'autres collèges, d'articles de presse, pour conduire une réflexion sur un choix de mode fonctionnel plus adapté et juste. L'inadéquation de la mesure et la manière dont les équipes assimilent cette décision de NVS comme un manque de respect et soutien de l'institution vis à vis de leurs conditions d'enseignement était très prégnant. Du coup, face à cette dés-implication générale, la communauté éducative n'a pas véritablement réfléchi sur ce concept inachevé. Dans cet ancien collège, les équipes ont finalement décidé collectivement d'appliquer une NVS en respectant les conditions du BO la veille des conseils de classement sans véritable réflexion sur le sens de cette action réduite à minima dans les pratiques sur l'évaluation du comportement des élèves sur une journée. Ces ré-ajustements font suite à l'incapacité des acteurs de réfléchir sur une construction de la réforme dont ils refusent la légitimité. Cette décision de respect stricte du BO sans engagement, ni implication, leur permet juste de revenir sur le paradoxe de leur boycott.

Dans le collège Co actuel, la PA du collège précèdent est devenue CE
La situation que la CE a connue dans son précédent collège vise à décrire le contexte dans lequel elle a reçu la disposition et les difficultés auxquelles elle a été confrontée comme elle nous l'a expliqué sommairement. Dès son annonce, la CE n'adhère pas au concept de NVS tel qu'il est conçu et légitimé. Néanmoins, en tant que personnel de direction, elle défend aussi l'idée que ce sont les acteurs qui donnent un sens aux dispositions. Elle encourage donc en tant que nouvelle arrivante dans le collège CO, ses équipes à réfléchir dans ce sens en adéquation avec le sens de sa mission. Mais les équipes éducatives n'ont pas joué le jeu et le positionnement de cette équipe se répète avec son ancienne expérience. En effet, les équipes refusent d'appliquer la NVS.

**-Analyse du contexte, réseau**
Cette CE a pris ses fonctions de CE au collège Co à la rentrée 2008, elle est donc une nouvelle arrivante depuis 2 mois seulement. Elle bénéficie toutefois d'une grande expérience en tant qu'ancienne PA, ancienne institutrice, directrice d'école pendant 20 ans et maître formateur à l'IUFM. Le Collège Co est une ZEP sensible, au milieu très défavorisé. Les élèves sont en situation d'échec scolaire. L'équipe enseignante est jeune, seul un CPE est syndiqué. L'équipe est dynamique et investie dans les projets qu'elle initie. Face à la NVS en 2006, les équipes se sont montrées très réfractaires et ont décidé de manifester leur désaccord avec la mesure en refusant de l'appliquer. Le CE s'est incliné face à cette décision et a respecté le positionnement de ses équipes en notant individuellement chaque élève.
La CE de ce collège est donc arrivée dans un collège au contexte difficile et instable sur la NVS, d'autant qu'elle a refusé de céder, comme son prédécesseur, à la pression de la majorité et a demandé dès son arrivée aux équipes enseignantes de prendre leurs responsabilités pour appliquer le texte de loi de la NVS. Ce rappel des obligations a été mal perçu par les équipes au départ. Toutefois, elles ont dû se résigner à appliquer la NVS en négociant auprès de la CE la mise en forme boycottée de la NVS en adéquation avec leur positionnement. La CE a accepté ces conditions afin de ne pas envenimer la situation déjà délicate.
En effet, d'un point de vue managérial, cette CE, qui arrive dans un environnement instable a tenté

de rappeler les obligations légales des acteurs tout en laissant une certaine liberté de choix et de décision aux équipes pour décider du mode opératoire de la NVS. Elle est attachée à conserver une bonne entente entre les équipes et défend une conception managériale participative de la gestion du collège dans l'intérêt des élèves. Elle est prise entre plusieurs tensions : entre
-ses obligations légales liées au sens de sa mission
-ses convictions personnelles sur la réforme dont elle n'a pas à discuter la légitimité
- son devoir civique et managérial qui consiste à donner un sens local au dispositif en faveur des élèves
-son souci d'entente avec les équipes qu'elle veut préserver parce qu'elle vient d'arriver
-les attentes de son équipe potentielle en termes de management et de prise en charge de la NVS
-le risque qu'elle prendrait en s'acharnant à imposer une vision de la NVS à ses équipes

Elle défend une conception collective et participative autour des dispositifs à créer dans un souci de cohérence et de stabilité des pratiques face à l'instabilité de l'environnement. Son équipe éducative est soudée face à la détresse des élèves et elle déclare ne pas vouloir ajouter de tensions supplémentaires en proposant une NVS de son point de vue d'autant qu'elle a déjà rappeler les obligations légales des équipes.
La politique d'établissement de la CE est axée sur la pédagogie, l'idée d'évaluation formative des apprentissages par le SCCC, la création d'ateliers, l'apprentissage à la citoyenneté des élèves.
Elle est convaincue, au travers de son parcours que la pédagogie différenciée est la solution contre les violences scolaires. Son discours révèle qu'elle n'impose rien sans concertation préalable avec ses équipes.
La CE ne coordonne pas les équipes dans le cadre de la NVS, elle cherche le meilleur compromis d'abord pour ne pas subir la situation de son prédécesseur. Elle a bien tenté de mettre en place les conditions d'un débat sur la NVS sans faire de nouvelles propositions sur la NVS au motif qu'elle attendait un investissement des équipes autour d'une réflexion commune qui donne un sens plus adapté de la NVS en situation auquel tout le monde adhère. La NVS est donc rejetée, réduisant les possibilités de la CE au rappel des obligations des acteurs pour respecter l'application de la loi en laissant les acteurs décider de la manière dont ils souhaitent sa mise en place.
Ce choix contraint démontre d'une certaine manière qu'elle a voulu privilégier ses relations avec les acteurs au détriment d'une réflexion sur la NVS qui fasse sens pour les élèves. On peut penser que son statut d'arrivante est à l'origine de ce choix et que l'application de la NVS lui permet de satisfaire son intérêt vis à vis de l'institution.
La CE n'a donc pas guidé, ni même proposé une ré-interprétation de la réforme plus en adéquation avec les problématiques de ce collège au motif que cette décision doit provenir du collectif.
Les interrelations entre la direction et le reste de l'équipe sont encore fragiles et faiblement stabilisées d'autant que le rappel des obligations d'application vis à vis de la loi, liés au statut de fonctionnaire est un argument de pression qui n'a pas été très bien vécu par les équipes qui revendiquent le bien-fondé de leur positionnement de boycott sur la NVS qu'ils considèrent comme anti idéologique et anti éducative.
La recherche d'un consensus qui laisse la décision boycottée de la NVS aux équipes permet au CE de ne pas envenimer la situation.
On peut également supposer qu'un acharnement de sa part sur un débat sur la NVS n'aurait pas plu aux équipes et que son retrait vis à vis de la NVS et son manque d'implication managérial est stratégique compte tenu de ses convictions idéologiques profondes. Ce compromis entre obligation légale et liberté d'application des équipes assure un consensus fragile mais existant avec le corps éducatif.
Les conditions contextuelles de cet établissement ne sont pas évidentes, la CE est nouvelle, face à une équipe qui fait bloc contre une réforme qu'ils trouvent illégitime et dangereuse pour les élèves. La directrice est donc dans une situation délicate qui privilégie une politique de ressources

humaines basée sur le compromis pour stabiliser les relations au détriment de l'impact du boycott sur les élèves plus en adéquation avec le sens de sa mission pédagogique.

**Traduction**

Dans l'établissement de Co, il semble que la proposition par le CE d'une réflexion sur le mode opératoire de la NVS n'ait pas suffi à mobiliser les équipes pour deux raisons. Leur positionnement est très réfractaire à la réforme et ils n'éprouvent aucune considération pour la démarche. Ensuite, si la CE propose de débattre sur la NVS, elle assure les conditions de mise en place sans pour autant proposer de re-traduction ou de ré-interprétation de la NVS plus en adéquation avec son mode de pensée ou le sens de sa mission pédagogique.

La traduction relative à la directive du BO n'est pas intelligible pour cette CE mais compte tenu du refus des équipes, elle ne conçoit la ré-interprétation et la ré-appropriation locale de la NVS que par une réflexion et une construction collective et non de son point de vue. Or, dans ce collège, le public scolaire est particulièrement difficile et les équipes hostiles envers la mesure.

Un autre facteur explique les difficultés liées à la mise en place de la NVS : la CE a remis en cause les choix de son prédécesseur qui sous le poids du refus de ses équipes avait décidé de noter seul la NVS. Elle rejette cette idée de fonctionnement. C'est pourquoi elle fait pression auprès des équipes en leur rappelant leurs obligations légales liées à leur statut de fonctionnaire. Pour elle, les enseignants doivent appliquer les textes de loi, elle veut rester dans le cadre de sa mission de CE.

En outre, face à cette pression liée au contexte et à son statut d'arrivante, elle a la volonté de ne pas susciter de conflit avec ses équipes. Par conséquent, sous le rejet des équipes, elle prend le parti de s'effacer progressivement en laissant la communauté éducative décider collectivement de leur mode de boycott. Elle est donc attentive à la recherche d'un compromis entre obligation légale et application boycottée des équipes pour ne pas envenimer la situation.

Dans ce collège, face au positionnement des équipes contre la NVS et au devoir de la CE d'appliquer cette note, on remarque qu'aucun acteur ne tente de retraduire la NVS sous un énoncé qui soit intelligible et plus en adéquation avec les problématiques sociales des élèves. Les équipes ne cherchent pas un sens à donner à la NVS puisqu'elle leur apparaît comme indécente. Contraint de l'appliquer, ils recherchent un moyen de manifester leur mécontentement non pas vis à vis de la CE dont ils comprennent néanmoins les obligations mais contre cette proposition de l'institution. La NVS ne permet pas de coordonner les acteurs appartenant à des services différents, les deux CPE présents ne participent pas et les PP évaluent individuellement les élèves sans grille de critères par une lettre.

Résignée face au positionnement réfractaire des enseignants, la CE accepte passivement la réaction et la décision des individus qu'elle laisse agir et dont le rejet de conviction lui semble légitime puisqu'elle partage cette conception mais peu pertinent sur les élèves. L'histoire se répète pour cette CE. La recherche d'une ré-adaptation et d'une réflexion sur la réforme apparaît alors impossible pour l'instant même si la CE déclare rester ouverte à des propositions plus porteuses de sens et plus en adéquation avec le sens de sa mission. Elle attend cette initiative de la part des acteurs.

La CE laisse donc les équipes gérer la NVS de leur point de vue et critique la manière dont les enseignants procèdent. Elle regrette d'ailleurs que les enseignants aient remplacé l'heure de vie de classe par une notation du comportement non porteuse de sens alors que cette heure devait être consacrée à l'apprentissage de la citoyenneté, valeur en laquelle elle croit.

Du point de vue de la CE et outre les facteurs environnement qui agissent sur le sens de son action, son discours est éclairant. Selon elle, les concepteurs de la réforme attendent de la NVS une prise de conscience des élèves sur les actes d'incivilité afin qu'ils ré-ajustent leurs attitudes conformément au règlement. Cet objectif n'est pas intelligible pour elle et s'oppose à la conception de sa mission éducative. En effet, elle reproche à l'institution d'attendre des enfants des comportements d'adultes alors que l'école doit les former à cet apprentissage de la citoyenneté, de la responsabilité, doit

émanciper les élèves. La volonté de régulation du comportement des élèves eux-mêmes par une note va à l'encontre de la manière dont elle envisage le rôle de l'école. Elle reproche à l'institution ministérielle de chercher à normaliser et formater les élèves en évaluant la conformité des élèves aux exigences scolaires par la NVS (vision néo libérale) à l'encontre d'une école au service de l'épanouissement et de l'émancipation des individus.
En outre, elle trouve cette mesure indécente compte tenu des problématiques des élèves de cet établissement qui subissent des violences exogènes et des maltraitances que seul un suivi humain, relationnel par des professionnels et des partenaires (psychologues) sont capables de réguler et en aucun cas une note. Ainsi, l'institution ministérielle attend des élèves une auto-responsabilisation alors qu'ils sont victimes de leurs situations. Cette contradiction rend impossible l'adhésion de la CE à la manière dont la NVS est conçue et légitimée. La NVS lui apparaît comme une mesure qui alimente la violence institutionnelle en rendant les élèves responsables de leurs comportements. Dans les établissements difficiles, cette CE pense que seule la pédagogie peut endiguer les phénomènes de violences, CAD que c'est la manière dont les équipes mobilisent les élèves autour du savoir qui permet aux élèves de donner un sens à l'institution scolaire et donc de ne pas rejeter le système par des formes de violences. Elle défend donc une conception pédagogique, civique et humaine de la mission de l'école qui s'oppose avec la conception institutionnelle méritocratique qui consiste à penser que les élèves sont responsables de leurs attitudes et de leurs apprentissages.
Nombre d'entre eux critiqueront d'ailleurs sa politique managériale qui a consisté, d'une part à imposer la NVS en faisant valoir la loi, et d'autre part à se dégager de toute participation au motif que le choix de boycott des équipes n'est pas pertinent. La CE critique le manque de portée de la NVS compte tenu du choix de pratiques des enseignants, mais considère qu'imposer son point de vue n'entraînerait que des conflits avec l'équipe enseignante.
Elle n'assimile pas la NVS à l'idée de SCCC qu'elle trouve pertinente et en adéquation avec l'évaluation formative des apprentissages par compétences acquises / non acquises.

**-Controverse**
**Comment appliquer la NVS d'un point de vue légal alors que la communauté éducative est réfractaire au projet?**
Pour la CE, le principal objet de controverse est lié à son obligation de faire appliquer la loi en tant que CE, obligation que rejette l'ensemble de l'équipes éducative. De fait, la CE a rappelé aux équipes leurs obligations légales en contrepartie de quoi elle a laissé le choix aux équipes de décider de la mise en forme de la NVS. L'accord qui a été trouvé sur la base de cette négociation se traduit par un détournement du principe de la NVS. L'accord est stabilisé autour du boycott.
**-Entre définition**
La NVS n'est pas portée par la CE qui critique son inadéquation avec la réalité et la complexité des problèmes de son collège. Pas de réseau autour de la NVS, elle ne suscite aucun degré de pertinence, ni de force d'entraînement, telle qu'elle a été conçue. En outre une ré-appropriation de la NVS n'aurait de sens que dans le cadre d'une réflexion et d'une décision collective
**-Principe de symétrie**
Réduction de la NVS à une mesure « non humaine », boycottée, qui n'a pas d'autre sens que de manifester un positionnement réfractaire face à la décision institutionnelle d'imposer cette mesure
**-Investissement de forme**
Réduire la complexité des consignes du BO en remplaçant le système de note par des lettres et en refusant d'élaborer une grille de critères.

**-Enrôlement et mobilisation**
Les instances ministérielles n'ont pas réussi à enrôler les équipes de ce collège sur l'intérêt idéologique et éducatif de la réforme tant sur le plan de la valorisation que sur celui des incivilités. Au contraire, compte tenu du contexte environnemental de cet établissement, elle apparaît comme

indécente et non respectueuse des problèmes des élèves. Aucune mobilisation des acteurs sur la NVS sauf autour d'un Boycott qui remporte l'unanimité. La CE n'ayant pas traduit une conception de la NVS plus évocatrice, les équipes éducatives conservent leur positionnement à l'égard de la manière dont la NVS est traduite par le BO.

**PPO:**

Le Boycott se révèle comme étant la solution incontournable

**-Rallongement et réversibilité**

La CE explique les différents processus de réajustements dans son ancien collège qui avait opté collectivement au départ pour un boycott de la NVS en mettant 20 à tous les élèves. Puis décision de réajuster ce principe qui récompense les élèves dont le comportement est intolérable.

Bien que très sceptique sur les effets de la NVS, la CE se déclare ouverte et disponible en cas de volonté des équipes de modifier la NVS vers un système plus respectueux de la directive et envers lequel ils peuvent attribuer un sens porteur pour les élèves, notamment parce que l'application actuelle boycottée de ses équipes ne la convainc pas. En effet, selon elle, le système de lettre comme moyen de boycotter la directive ne lui apparaît pas comme une solution plus acceptable que la note en elle-même.

## CPE 1

| | Collège Co | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CPE 1 | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Objectif du CPE : gérer la dimension éducative et disciplinaire des élèves<br><br>Sur la politique managériale :<br>Débat sur la NVS à l'initiative de l'ancien CE qui a débouché sur un refus catégorique des équipes d'appliquer la NVS. Désengagement collectif qui a contraint le CE à appliquer seul la NVS.<br><br>La nouvelle CE rappelle les obligations légales de l'enseignant sur l'application de la NVS mais se désengage de la mise en place. Volonté de ne pas créer de conflit avec la CE dont il comprend la mission d'application des textes<br><br>Sur la NVS :<br>Le BO est flou sur les engagements du CPE ce qui lui permet d'adopter une position en retrait vis à vis de la NVS en adéquation avec son positionnement syndical. Le système de lettre ne lui convient pas parce que la NVS est appliquée. N'éprouve aucune légitimité à la NVS<br><br>Les PP évitent de parler NVS, pas de synergie ni de forme de collaboration | Débat en AG, rejet en masse des équipes sur l'application et la légitimité de la NVS | Critique la politique managériale de la CE qui exige une application par les équipes dont elle se dédouane<br><br>Revendique l'intérêt du travail d'équipe autour des élèves. Défense de valeurs communautaires<br><br>Ne rejette pas systématiquement les réformes du ministère mais pas de légitimité sur la NVS. Rejet de conviction. Refus de participation rendu possible par un cadre flou.<br>Positionnement de retrait en adéquation avec son positionnement idéologique à l'égard de la réforme |
| | Citations organisation | « Moi je botte en touche j'ai pas d'avis à donner et je me cache derrière le texte « après avis du CPE », je le dis, c'est la facilité, je le dis à mes collègues, les pauvres, ils sont tenus par le texte mais je veux pas m'engager »<br><br>« Plus des 3/4 des collègues ne sont pas syndiqués donc c'est pas un rejet syndicale c'est un rejet de conviction! » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Critique les effets de double peine liés à la NVS. L'élève est sanctionné à chaque faute et cette sanction est répercutée sur la NVS. La NVS ne rend pas compte des progrès<br><br>Critique sur les risques de subjectivité, le manque d'uniformisation de la NVS, les risques liés à la discrimination au niveau de l'orientation<br><br>Tension entre Évaluation et Valorisation<br>La NVS stigmatise la violence dans ce collège sans apporter de solutions concrètes. | | Critique les apports anti-éducatifs de la NVS qui provoque des injustices (double sanction, traçabilité) en confrontation avec la défense de ses valeurs civiques<br><br>Rejette les orientations industrielles de l'institution car la NVS encourage une forme de sélection et de compétition entre les collèges<br><br>Critique la manière dont le discours institutionnel rejette le problème des violences sur l'école alors que les violences proviennent aussi d'un problème de gestion politique et sociétal global. L'Etat se |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | La NVS n'est pas porteuse de sens<br><br>Sur l'institution :<br>La précarité des parents rend parfois difficile leur implication dans l'école, c'est un problème de gestion politique de la société<br><br>La violence est un problème sociétal que l'école à elle seule ne peut régler | | décharge de ses responsabilités qui se répercutent sur l'école<br>Critique les mesures prises par l'institution politique sur la gestion des violences<br>Critique la répercussion de la diminution des moyens (pas de remplaçants) sur les élèves<br><br>Craint un modèle scolaire anglo-saxon à double vitesse, inquiétude du sort de l'école publique confrontée à une baisse de moyens. |
| | Citations idéologiques | « Un élève qui fait une ânerie dans le trimestre, il est puni ou sanctionné en fonction de sa faute donc on peut considérer qu'il a compris, et purgé sa peine (...) et en fin de trimestre on nous demande de ressortir tout le passif de l'élève, on va de nouveau sanctionner en sachant que ça ne peut que générer de l'injustice parce que le gamin ne sait pas pourquoi il paie deux fois ses erreurs et c'est pas normal. »<br><br>« Quand l'élève quitte le collège, on veut pour lui un nouveau départ, on veut éviter l'effet casier! Pourquoi est-ce que ça le suivrait encore au lycée et où il serait encore sanctionné je trouve ça choquant et pas respectueux des élèves »<br>« C'est complètement hypocrite, c'est considérer la violence comme un seul problème scolaire, hors la violence au quotidien ici comme on la vit, c'est pas seulement une problématique scolaire, y'a un tout, c'est un projet de société. Ce sont des pansements qu'on met sur des plaies ouvertes mais concrètement ne soignent pas le mal, ça fait partie du énième plan anti violence banlieue »<br>« La société demande à l'école de régler de plus en plus de problèmes, ça la dédouane des problèmes qu'ils ne gèrent pas eux mais à force, c'est l'école et l'élève qui va en payer les frais »<br><br>« Clairement, y'a ceux qui pensent et ceux qui gèrent. La NVS comme solution à la violence, la délinquance, l'absentéisme...non, on a pas besoin de ça » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur son rôle :<br>Importance du suivi éducatif des élèves<br>La NVS ne valorise pas la position du CPE.<br>Défend et assume l'approche disciplinaire du CPE et l'apport de ce rôle différent des enseignants<br>Attaché à son identité<br>Assume la multiplicité des rôles de CPE qui sont complémentaires (conseiller, guide) sans tomber dans le rôle psychologique<br><br>Sur la NVS :<br>NVS pénalise les élèves qui ne se consacrent qu'à leur scolarité puisqu'elle récompense l'engagement citoyen des élèves<br>La NVS est bénéfique aux bons élèves uniquement<br><br>Encourage les stratégies de calcul des élèves, n'a aucun effet sur les problématiques de violence et d'absentéisme scolaire | Importance de la collaboration avec les familles, le dialogue pour endiguer les incivilités<br><br>Gestion des conflits par la sanction immédiate, comprise par l'élève. Les élèves sont demandeurs d'un cadre et d'une autorité sans aller jusqu'au tout répressif<br><br>Utiliser la NVS dans un conflit avec l'élève relève du chantage et s'avère anti-éducatif | Critique le fait qu'une note ne peut remplacer son investissement humain en termes de discipline et de suivi éducatif en adéquation avec le sens de sa mission<br><br>Craint la menace de disparition du CPE dont il défend l'intérêt dans les collèges en France<br><br>Attaché à l'identité de son service VS, Les enseignants et les CPE doivent assumer la responsabilité de la dimension éducative ensemble au service de la crédibilité des adultes. Valeurs communautaires et civiques<br><br>Manque de soutien de l'institution ministérielle, Image dégradée de la profession.<br>Critique les discours déterministes sur les collèges de banlieues qui ont les mêmes objectifs de réussite que les autres collèges. |
| | Citations éducatives | « L'investissement dans la collectivité est sujet à une carotte, c'est à dire que s'investir spontanément, c'est mis de côté parce que nous, si on dit à un gamin de 6ème si tu es délégué, tu auras deux points de plus, c'est réducteur comme vision mais n'empêche que le gamin il va s'inscrire en tant que délégué » suscite une approche utilitariste au dépens d'une approche d'engagement bénévole<br><br>« Nombre de CPE, pour faire de la pédagogie, parce que c'est la nouvelle mode, se sont emparés de cette note et se sont investis dans l'envie de se prouver que nous aussi on peut mettre une note mais je trouve que ça enferme le CPE dans un rôle qui n'est pas le sien et puis en terme d'identité, je trouve qu'il n'y a pas de honte, c'est pas dégradant de faire du suivi d'élève et de la discipline »<br><br>« C'est pas rare d'entendre des remarques du type : fonctionnaire planqué toujours en vacances! Ca va quoi! venez à ma place deux secondes on va voir si ils ont le mental et l'énergie. » | | |

**Quels éléments font consensus :**

Sur la politique managériale :

**-**Revendique l'intérêt du travail d'équipe autour des élèves. Défense de valeurs communautaires

-Revendique l'identité de son service VS et de son rôle disciplinaire.

-Les enseignants et les CPE doivent assumer la responsabilité de la dimension éducative ensemble au service de la crédibilité des adultes. Valeurs communautaires et civiques

Sur la NVS :

-Positionnement de retrait en adéquation avec son positionnement idéologique à l'égard de la réforme

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la politique managériale du collège :
-Critique la politique managériale de la CE qui exige une application par les équipes dont elle se dédouane

Sur la NVS :
-Ne rejette pas systématiquement les réformes du ministère mais pas de légitimité sur la NVS. Rejet de conviction. Refus de participation rendu possible par un cadre flou.
-Critique les apports anti-éducatifs de la NVS qui provoque des injustices (double sanction, traçabilité) en confrontation avec la défense de ses valeurs civiques
- insiste sur le fait qu'une note ne peut remplacer son investissement humain en termes de discipline et de suivi éducatif en adéquation avec le sens de sa mission

Sur l'institution :
-Rejette les orientations industrielles de l'institution car la NVS encourage une forme de sélection et de compétition entre les collèges (en fait le mot industrielle n'est pas adéquat aussi il faudra le laisser quand il est entre guillemets mais expliquer là qu'elle refuse de participer à la dualisation de la société en laissant l'école tenir un rôle de sélection, rôle essentiel dans une monde capitaliste tourné vers le profit où l'éducation est au service des activités économiques et non à l'émancipation des individus.)
-Critique la manière dont le discours institutionnel rejette le problème des violences sur l'école alors que les violences proviennent aussi d'un problème de gestion politique et sociétal global. L'Etat se décharge de ses responsabilités qui se répercutent sur l'école
-Critique les mesures prises par l'institution politique sur la gestion des violences
-Critique la répercussion de la diminution des moyens (pas de remplaçants) sur les élèves
-Craint un modèle scolaire anglo-saxon
-Inquiétude du sort de l'école publique confrontée à une baisse de moyens.
-Craint la menace de disparition du CPE dont il défend l'intérêt dans les collèges en France
-Manque de soutien de l'institution ministérielle, Image dégradée de la profession.
-Critique les discours déterministes sur les collèges de banlieues qui ont les mêmes objectifs de réussite que les autres collèges.

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Le positionnement du CPE de ce collège à l'égard de la NVS participe de la difficulté de mise en place de la NVS puisque il récuse l'intérêt de la NVS sur le plan idéologique et éducatif. Il affiche clairement ce positionnement, lié à son appartenance à la FCPE. En outre, la NVS ne constitue selon lui aucune valeur ajoutée à sa mission éducative à laquelle il consacre une énergie humaine qu'une note ne saurait remplacer. A l'annonce de la NVS, il affiche ses convictions personnelles et utilise le manque d'informations et de spécificités du texte du BO pour légitimer son peu de participation au processus. En effet, la responsabilité de la NVS est imputée aux PP, il utilise cet argument pour justifier son retrait en adéquation avec ses convictions personnelles sur la NVS et sur le sens de sa mission. Il critique le rappel de la CE sur l'obligation d'appliquer la réformer même si il comprend bien le sens de ses obligations. Il ne soutient pas véritablement sa politique managériale. Le refus d'appliquer la NVS est pour lui la seule issue pour protester contre les effets de la réforme, ce à quoi la CE s'oppose sans s'engager toutefois dans la procédure NVS.
Le CPE est très attaché au sens du travail collectif des équipes autour de l'élève, il défend des valeurs communautaires et civiques. Il assume totalement le sens de sa mission éducative et disciplinaire, différente du travail des autres entités, notamment enseignantes. Cette dimension

disciplinaire a toute sa place dans l'organisation et son action est complémentaire du travail des autres entités mais il revendique ces tâches comme faisant partie du métier de CPE. Il ne considère pas la discipline comme une tâche ingrate contrairement à ce que certains pensent.

**-Traduction**

Ce CPE reste insensible à la volonté du CE de vouloir créer les conditions d'un débat collectif sur la NVS puisque sa position de rejet idéologique est très prégnante. Il explique que son refus d'appliquer la NVS ne provient pas de son appartenance à la FCPE même si elle a joué une influence mais plutôt de l'indécence de la mesure ministérielle compte tenu des problématiques de ce collège. La manière dont les concepteurs annoncent la légitimité et les effets recherchés par la NVS est inintelligible pour lui.

Ce CPE nous fait part, dès le début de l'entretien des facteurs de problématisation qui le poussent à refuser une adhésion d'emblée à ce projet de NVS. Ainsi, il ne définit pas la NVS mais recense l'ensemble des points qui justifient selon lui le fait de la considérer comme une mesure potentiellement dangereuse (double peine, traçabilité, discriminante...) alors qu'il défend des valeurs civiques. Il considère que la NVS est conjoncturelle et donc inadaptée à la situation de ce collège sans compter qu'il remet en cause son essence, son intérêt et son efficacité. Elle contribue à discriminer davantage ce collège et à le stigmatiser comme un établissement violent. Il rejette donc la volonté institutionnelle de recherche de stigmatisation et de mise en concurrence des établissements. Il ne se reconnaît pas dans cette politique puisqu'il a le sentiment que l'institution ministérielle impute à l'école le problème des violences. Or, il pense que l'Etat rejette ses responsabilités sur l'école et n'adapte pas sa politique à la réalité des problèmes sociaux. L'Etat cherche à faire des économies et traite les violences comme un problème de gestion de l'institution scolaire alors qu'elle devrait prendre des mesures sociales adaptées. Pour lui, la NVS est révélatrice de cette idéologie de recherche de l'auto-responsabilité des acteurs qui ne répond pas aux problèmes sociaux de ces élèves, difficultés à l'origine des violences.

Cette manière de concevoir la réforme, en relevant l'idéologie sous-jacente à celle-ci est un discours qui fait écho au discours syndical.

L'interprétation conduite par les syndicats en mettant en avant l'idéologie sous-jacente perçue est en adéquation avec ses convictions personnelles de lutte contre les orientations néo libérales de l'institution. Ce CPE ne soutient pas les orientations politiques institutionnelles et ne se reconnaît pas dedans. Il se sent menacé, critique les orientations institutionnelles néo libérales qui instaurent une compétition entre les collèges et visent à réduire les moyens tant en termes de personnels qu'en termes matériels pour faire des économies dans ce secteur. Économies qui menacent la pérennité du métier de CPE

**-Controverse**

**Comment légitimer son non engagement dans le processus?**

La CPE affiche son positionnement en remettant en cause l'idéologie et les raisons qui président à la NVS et qui ne peuvent selon lui que contribuer à desservir les élèves de ce collège. Face aux obligations mentionnées par la CE, le CPE décide de profiter du manque de spécifications précises sur le statut de CPE dans le texte. Il « botte en touche » comme il exprime et se retranche sur ce que le texte ne dit pas. En effet, le texte sur la NVS stipule la participation obligatoire pour le PP et non pour le CPE. Il a conscience que cette position est quelque peu hypocrite cela et d'ailleurs il exprime le fait que cela ne lui convient pas vis à vis de ses collègues.

**-Entre définition**

L'idée de NVS, telle qu'elle est défendue par ses concepteurs n'est pas portée par ce CPE qui la rejette. Elle mobilise dans cette idée de rejet

**-Principe de symétrie**

Ce CPE a le sentiment que l'institution réduit son travail éducatif et disciplinaire à une note. A cette idée s'ajoute le fait qu'il craint la disparition du métier de CPE, cette crainte étant suscitée par des discours ambiants.

**-Porte-parole**

Le discours de ce CPE et la manière de justifier les apports négatifs de la NVS, de déceler les arrières pensées institutionnelles nous laisse penser qu'il parle en tant que porte-parole de la FCPE même si il prétend ne pas être influencé par cette appartenance. Ses convictions personnelles sont en total adéquation avec les idées de la FCPE. Ce discours rend possible l'affichage de son positionnement et rend le sens de son action concret, contrairement à l'idée de Boycott décidé par les enseignants.

**-Enrôlement et mobilisation**

Aucune mobilisation de cet acteur autour de la NVS, décision de retrait assumée et justifiée

**-Rallongement et réversibilité**

Il espère que les équipes refuseront un jour d'appliquer la NVS, sans Boycott, mais en légitimant simplement cette décision de manière officielle en arguant de son impact négatif sur les élèves. Il faudrait pour cela que la CE assume de positionnement.

## CPE2

| | Collège Co | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| CPE2 | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Objectif du CPE : Rôle éducatif et pédagogique<br><br>Sur la politique managériale :<br>A travaillé sur la NVS en IUFM de manière approfondie et en adéquation avec la mission de la VS.<br>Travail impossible dans ce collège compte tenu du manque de temps et de moyens pour la mise en place de la Note et le refus catégorique des équipes.<br><br>Rappel des obligations de la CE qui contraint à une application boycottée de la NVS<br><br>Sur la NVS :<br>NVS n'est pas harmonisée dans l'ensemble des collèges, improvisation des équipes.<br>Désintérêt à l'égard de la NVS qui légitime sa position de retrait<br>Aucune concertation des équipes sur la NVS, vision partielle du PP | Les PP mettent des Lettres convertibles en note pour les 3èmes dans le cadre du brevet<br><br>Pas de traduction de la NVS auprès des élèves<br><br>N'intervient pas dans la NVS, réflexion au départ sur une responsabilité des CPE sur la partie assiduité puis décision des équipes d'imputer la NVS à la charge du PP sans grille de critères donc pas de participation | Impossibilité d'une réflexion sur la NVS dans ce collège à cause de la stratégie d'imposition de la NVS par l'institution dans l'urgence<br><br>Critique la politique managériale de la CE qui rappelle les obligations des enseignants tout en se désengageant de la NVS<br><br>Désengagement vis à vis de la NVS rendu possible par la décision collective de Boycott |
| | Citations organisation | « Ils sont opposés sur le principe et dans la mesure où il n'y a pas de pression du supérieur hiérarchique, bah, ils la mettent pas comme le voudrait le texte. On doit appliquer ce pour quoi on est « missionné ». La CE a demandé l'application des textes sinon ils ne l'auraient pas mise en place. Pour que la NVS ressemble à un outil après, il faut une équipe qui soit d'accord et il faut du temps » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS encourage des stratégies de calcul de la part des élèves<br><br>NVS inadaptée à un public hors norme qui nécessite des moyens spécifiques pour tenir compte de la progression des élèves<br>Or la NVS sanctionne sans tenir compte des progrès | | Tension entre Évaluation et Valorisation compte tenu du public scolaire<br>NVS inadaptée<br><br>Critique l'apport supposé d'une telle note sur le plan éducatif, l'application demandée va à l'encontre du sens de sa mission |
| | Citations idéologiques | « L'objectif affiché qui est celui de valoriser des comportements... correspond pas à ce que ça génère. Là où ça génère des comportements positifs, des attitudes valorisantes...les élèves ne doivent pas le faire que parce qu'ils sont notés là-dessus. Y'a une spontanéité qui manque et un esprit calculateur et stratégique qui se développe chez les élèves. »<br><br>« Si on suivait les critères de la NVS, des élèves seraient sanctionnés alors qu'ils progressent mais pas vis à vis de la norme, leur base ne se situe pas dans la norme. » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie... ) | Conception de son rôle :<br>La NVS est redondante par rapport à la mission éducative du CPE, double peine.<br>La note ne revalorise pas son métier<br>NVS est un outil répressif<br><br>Contradiction du métier : la punition est-il un moyen d'éduquer? Comment gérer l'affect?<br>Importance d'assumer ces choix en tant que CPE, mettre en place un suivi éducatif en guidant l'élève vers les personnes compétentes<br><br>La NVS pourrait être plus utile dans les pays qui n'ont pas de CPE comme outils de régulation. Elle s'interroge sur la menace de disparition du métier, menace qui serait en adéquation avec l'arrivée de cette note<br><br>Surcharge administrative au détriment des élèves à cause de l'absentéisme mais apprécie son métier | Utilise le dialogue et la sanction dans le cadre de sa mission éducative<br><br>Croit dans le système de compétences qui permet aux élèves de mieux de situer par rapport à la note<br><br>Le soutien scolaire sous forme d'heures supplémentaires payées incite les enseignants à contraindre les élèves à y aller comme une punition, contreproductif. | La NVS n'apporte rien à sa mission éducative, elle va à l'encontre de son investissement humain de la VS, de son rôle de guide<br><br>Décalage entre la nature des problèmes sociaux dans ce collège et les réponses politiques répressives et administratives adoptées par l'institution qui ne répondent pas à ces problèmes. Inadaptation de la NVS pour réguler les incivilités<br><br>Craint la disparition du métier de CPE, manque de soutien de l'institution.<br><br>Critique les orientations politiques industrielles de l'institution qui accroissent la sélection précoce des élèves.<br><br>Le système de récompense qui consiste à payer les heures sup des enseignants détourne les projets et les intentions solidaires de départ. Confrontation aux valeurs marchandes de l'institution |
| | Citations éducatives | « Cette note est un outil répressif, les gens heureux que cette note arrive, il y en a, ce sont des gens qui ne sont pas dans une dynamique éducative et qui sont contents d'avoir un outil, avec lequel ils peuvent punir »<br><br>« Quand j'ai un élève insupportable à long terme c'est quoi mon objectif pour lui, y'en a-t-il un pour moi, comment gérer l'affectif ? On vit dans ces contradictions-là, après le tout c'est de savoir où on va. » | | |

**Quels éléments font consensus :**
-Désengagement vis à vis de la NVS rendu possible par la décision collective de Boycott
**Quels éléments sont critiqués:**
Sur la politique managériale du collège :
-Critique la politique managériale de la CE qui rappelle les obligations des enseignants tout en se désengageant de la NVS

Sur l'institution :
-Impossibilité d'une réflexion sur la NVS dans ce collège à cause de la stratégie d'imposition de la NVS par l'institution dans l'urgence
-Décalage entre la nature des problèmes sociaux dans ce collège et les réponses politiques répressives et administratives adoptées par l'institution qui ne répondent pas à ces problèmes.
-Craint la disparition du métier de CPE, manque de soutien de l'institution.
-Critique les orientations politiques industrielles de l'institution qui accroissent la sélection précoce des élèves.
-Le système de récompense qui consiste à payer les heures sup des enseignants détourne les projets et les intentions solidaires de départ. Confrontation aux « valeurs marchandes de l'institution

Sur la NVS :
-Tension entre Évaluation et Valorisation compte tenu du public scolaire
-Inadaptation de la NVS pour réguler les incivilités
-La NVS n'apporte rien à sa mission éducative, elle va à l'encontre de son investissement humain de la VS, de son rôle de guide

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Le positionnement de cette seconde CPE fraîchement diplômée, qui débute ses fonctions dans cet établissement difficile, s'explique par la difficulté de mise en place de la NVS dans ce collège et sa marge de manœuvre réduite.
Tout d'abord elle déplore la stratégie ministérielle d'imposition de la NVS dans les collèges sans concertation et sans dispositifs d'accompagnement, de temps et de moyens. Mais, elle se positionne également à l'encontre de la stratégie managériale choisie dans ce collège, car cette stratégie s'oppose avec la manière dont elle a étudié et analysé la NVS en IUFM. Dans ce cadre, elle a pu, par un travail approfondi qui a duré un an, s'approprier une autre façon d'appréhender la NVS Cependant l'application dans ce collège de ce qu'elle a appris à l'IUFM lui paraît très difficile.
Peu convaincue, de ce fait, de l'adéquation de la mesure dans cet établissement en difficulté, elle affiche un désintérêt à l'égard de la mesure tant sur le plan idéologique qu'éducatif.
La NVS ne constitue selon elle aucune valeur ajoutée à sa mission éducative à laquelle elle consacre une énergie humaine qu'une note ne saurait remplacer. Par conséquent, la décision des PP d'appliquer seuls la NVS lui permet de ne pas s'impliquer dans la mesure. La désorganisation formelle de la NVS lui est profitable puisqu'elle lui permet d'adopter légitimement, sur décision des PP un positionnement de retrait en adéquation avec son réel manque d'intérêt vis à vis de la disposition sur son métier.
En outre, elle critique le choix managérial de la directrice qui consiste à demander aux équipes d'appliquer la NVS sans prendre part au fonctionnement de la démarche. Elle ne soutient pas les choix managériaux de la direction à ce niveau ce qui rend les relations fragiles. Les circonstances agissent en faveur de cette CPE. Il n'y a pas de forme d'inter-compréhension de cette CPE quant aux choix de la direction qui délègue le processus aux équipes. Elle perçoit ce choix comme un désengagement de ses responsabilités.

**-Traduction**
Cette jeune CPE a d'abord été informée de la NVS dans le cadre de ses études à l'IUFM qui lui ont donné l'occasion de réaliser un vrai travail de fond sur la réforme pour la rendre conforme à la mission éducative de la vie scolaire.
La CPE revendique un positionnement moins virulent que son collègue mais néanmoins toujours opposé à l'intérêt de cette NVS dans ce collège difficile. Elle ne définit pas la mesure et fait état de l'ensemble des injustices auxquels les élèves s'exposent avec une note de comportement telle qu'elle a été conçue dans le BO (calculabilité, double peine). Selon elle, la NVS n'a pas sa place dans un collège caractérisé par un public hors norme. Seul un investissement humain et pédagogique peut aider ces élèves à dépasser les problèmes sociaux dont ils sont victimes par ailleurs. Dans le cadre de ce collège l'évaluation par la note n'est pas intelligible et s'oppose à sa mission éducative de suivi des élèves. Elle exprime par contre l'intérêt de ce dispositif dans les pays qui n'ont pas de CPE. C'est pourquoi elle établit comme son collègue CPE une relation entre cet outil et la teneur des discours institutionnels sur la disparition du métier de CPE qu'elle craint. Elle se sent menacée dans son identité de CPE à travers la NVS qui prétend sous la forme d'une Note réguler les incivilités, ce contre quoi elle lutte chaque jour. La NVS comme un outil visant à réguler les incivilités n'est pas intelligible compte tenu de la manière dont cette note remet en cause son investissement. En outre, seule une politique de moyens humains et financiers peut prétendre réguler ces incivilités ce dont l'Etat se décharge selon elle. Elle n'adhère pas à la politique institutionnelle actuellement en vigueur et à « la logique néo libérale et industrielle » qu'elle reflète. Les mesures politiques néo-libérales prises sont répressives et inadaptées aux problèmes sociaux des élèves
Elle soutient l'idée d'évaluation par compétences sans jamais aborder la NVS comme la possibilité d'évaluer des compétences citoyennes.

**-Controverse**
La controverse de cette CPE réside dans sa volonté de ne pas participer à la mesure alors que les acteurs sont sommés d'appliquer la mesure sur ordre de la CE.
Son désengagement est rendu possible parce que la NVS est boycottée. Toutefois, elle se déclare prête à assumer ses responsabilités en cas de volonté collective de mise en place des conditions de réflexion sur une NVS plus significative. Elle ne cautionne pas le choix de Boycott de ses équipes, même si ce choix l'arrange. Comme son collègue CPE, elle trouve qu'un refus serait plus cohérent et plus en adéquation avec les convictions défendues par les équipes. Une véritable réflexion accompagnée de moyens pourrait déboucher, comme son travail en IUFM sur une NVS plus porteuse de sens et évocatrice pour les enseignants comme pour les élèves.
**-Entre définition**
La NVS telle qu'elle a été décidée dans ce collège ne suscite aucun degré de cohésion car sa pertinence idéologique et éducative n'est pas reconnue dans cet établissement.
**-Principe de symétrie**
La NVS remet en cause l'intérêt de son travail éducatif et pédagogique en le réduisant à une note, inadéquate pour réguler les incivilités dans ce collège

**-Enrôlement et mobilisation**
Aucune mobilisation de cet acteur autour de la NVS, décision de retrait légitimée par l'inadéquation de la mesure dans ce collège
**-Rallongement et réversibilité**
Se réclame prête à une véritable réflexion approfondie sur la NVS, ré-adaptée aux problématiques locales et à la condition que cette réflexion soit accompagnée de moyens

**Enseignante d'allemand**

| | Collège Co | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| Prof d'allemand | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la NVS :<br>Au départ, elle assimile la NVS à une note de comportement en dehors des cours à cause de la nomination NVS. Réajustement sur une note globale évaluée par les enseignants PP<br><br>Sur la politique managériale :<br>Sentiment que les PP mettent la NVS par pur obligation, sans convictions<br>Le Boycott par la lettre permet de manifester leur positionnement à l'égard de la réforme<br><br>Les enseignants légitiment la volonté collective de ne pas établir une grille de critères par le fait que leur connaissance des élèves et leurs échanges informels sont plus importants pour établir un jugement<br>Les acteurs peuvent donner leurs avis. La procédure est très rapide | Les PP mettent une lettre sans grille de critères<br><br>Ne participe pas encore à la NVS | Compréhension difficile de la NVS accentuée par son statut d'arrivante<br><br>Cohérence entre le choix de Boycott et le rejet idéologique de la NVS par les équipes |
| | Citations organisation | « On connaît les élèves, il n'y a pas besoin de critères, on est capable de dire combien les élèves méritent pour leur comportement mais c'est vrai que c'est pas très précis, c'est évident » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>Refus des équipes de l'idée de récompenser les élèves<br><br>N'est pas choquée par la NVS car un dispositif similaire existe en Allemagne depuis des années. Cette note est efficace parce qu'elle est ancrée dans le système<br><br>Sur l'institution :<br>Pour elle, la NVS est une tendance recherchée par le gouvernement. | | Relève les critiques sur les apports anti éducatifs de la réforme des équipes<br>NVS inefficace sur les incivilités<br><br>Critique le contexte et la manière dont l'institution légitime la NVS |
| | Citations idéologiques | « Moi elle me choque pas cette note, pas plus que ça par rapport à ici et c'est sûrement parce que chez nous en Allemagne, on est habitué à être noté pendant toute la scolarité, pour moi c'est complètement normal d'être noté la dessus. »<br><br>« En France on note tout, c'est peut-être l'effet recherché. Je ne sais pas, je dirais que c'est la tendance actuelle du gouvernement. »<br><br>« Le contexte dans lequel elle émerge je trouve cela négatif et dans cette mesure elle est à craindre » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Son rôle :<br>La discipline permet d'assurer les conditions d'apprentissages donc pas de tension entre instruire et éduquer<br><br>Sur l'institution :<br>Emplois du temps chargés pour les élèves, anti productif par rapport à l'Allemagne ou les élèves ne travaillent que le matin | Utilise le RI pour sanctionner<br><br>Pas de fonctions dans la NVS mais elle compte donner son avis au PP sur les notes si besoin est | Critique sur la lourdeur des programmes en France qui joue négativement sur l'efficacité du système et sur les élèves en comparaison avec l'Allemagne |
| | Citations éducatives | « En Allemagne, on travaille que le matin et on fait du sport l'après-midi et je vois des différences, les gamins ont l'air plus épanouis et moins fatigués, ils ont le temps de jouer, de profiter...Je trouve qu'on leur vole leur enfance et pour un niveau franchement qui n'est pas supérieur, loin de là! »<br><br>« L'école nous révèle des choses, nous met sur le chemin mais c'est pas en multipliant les heures qu'on va faire aimer l'école aux enfants. C'est l'ouverture à côté qui nous révèle des goûts et des envies, pas l'école en elle-même, et ce qu'on y apprend, selon moi. On en rajoute ici,on les infantilise complètement. » | | |

**Quels éléments font consensus :**
-Cohérence entre le choix de Boycott et le rejet idéologique de la NVS par les équipes

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la NVS :
-Relève les critiques sur les apports anti éducatifs de la réforme des équipes
NVS inefficace sur les incivilités
-Compréhension difficile de la NVS accentuée par son statut d'arrivante

Sur l'institution :
-Critique le contexte et la manière dont l'institution légitime la NVS

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Cette nouvelle enseignante d'allemand est une nouvelle arrivante en France. Elle n'a pas encore mis la NVS et en a simplement entendu parler par ses collègues. Elle a donc conscience que sa participation à la NVS sera limitée à une intervention orale en cas de désaccord avec l'évaluation d'un collègue PP.
En revanche, elle conçoit, contrairement aux autres acteurs la possibilité de l'intérêt d'une note de comportement dans les collèges notamment parce que cette dimension disciplinaire existe dans son pays d'origine, l'Allemagne et que là-bas, elle agit positivement sur les élèves qui y sont habitués. Elle pense donc qu'une NVS peut être légitime et intéressante dans les collèges. Toutefois, elle partage le sentiment de ses collègues sur la NVS telle qu'elle a été conçue en France. Elle se montre compréhensive et solidaire des critiques liées au positionnement réfractaire des équipes.

**-Traduction**
Cette enseignante a d'abord assimilé la NVS à une note de comportement dans l'enceinte du collège et non dans la classe étant donnée la confusion entre la nomination NVS et son domaine d'application.
En revanche, elle critique la manière dont elle est conçue et la manière dont elle est légitimée par ses concepteurs en France au motif que la NVS est inscrite dans une tendance de la mesure recherchée par le gouvernement. Elle remet en cause les raisons qui président à son émergence. Elle cautionne le choix de ses collègues de ne pas avoir édifié de grilles de critères étant donné la connaissance que les enseignants ont des élèves. Elle critique également les apports anti-éducatifs de la démarche telle qu'elle est expliquée dans le BO. En termes d'implication, elle donne son avis en tant qu'enseignante si ces collègues PP la sollicitent mais ne participe pas directement à l'évaluation des élèves dont la responsabilité et l'obligation sont imputées aux seuls PP. Elle légitime le choix de boycott de ses collègues comme une manifestation de leur désaccord avec la mesure.

**PP EPS**

| | Collège Co | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| PP EPS | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la NVS :<br>Confusion au départ sur la NVS assimilée à une note de comportement dans l'enceinte alors que c'est une note de comportement globale face au système scolaire. La NVS devrait être une Note sous la responsabilité de la VS<br><br>Sur la politique managériale :<br>La manière dont la NVS est instaurée dans ce collège ne peut avoir les effets escomptés<br><br>Faible charge de la NVS sur son travail | Évalue sur la base de son ressenti les élèves par une lettre. Il considère bien connaître les élèves. Demande un compte rendu des absences et des retards des élèves en VS.<br>Volonté de demander l'avis des ASSED pour avoir une autre vision des élèves dans un contexte différent | Difficultés pour comprendre le domaine d'évaluation relatif à la NVS par le BO<br><br>Culpabilité vis à vis de la responsabilité unique de la NVS qui correspond à une vision partielle du PP. Volonté de réajustement plus p de représentativité par la concertation sans revenir sur le Boycott<br><br>Critique la stratégie ministérielle d'imposition des réformes sans concertation que les enseignants doivent appliquer localement |
| | Citations organisation | « La vocation de l'Etat maintenant c'est d'imposer, je ne me sens pas soutenu non, on attend ce qui tombe et on attend de voir comment on va être mangé et surtout comment on va ajuster pour survive et s'adapter à ce qu'on connaît. » | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>L'idée de noter le comportement pose problème, risques de stratégies de calcul des élèves<br>L'investissement de l'élève doit être légitimé par l'enseignant et sa discipline<br><br>Les élèves sont habitués à la note. La NVS n'évoque rien ni pour lui, ni pour les élèves. | | Critique les apports anti éducatifs d'une note sur les élèves et son inadéquation sur les élèves difficiles<br><br>Crainte sur l'avenir du métier d'enseignant que l'institution ministérielle pourrait reléguer au rang d'option, baisse des moyens. Confrontation entre les valeurs industrielles |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Inadéquation de la NVS sur les élèves en difficultés | | de l'institution et ses valeurs civiques |
| | Citations idéologiques | « Dans un cours ils sont en rapport avec un prof, ils ne doivent pas se dire, je vais bien me tenir parce que je peux avoir une bonne note, c'est la relation avec le prof et la discipline qui doit créer l'intérêt et l'investissement. » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Conception de son rôle:<br>Critique l'intérêt de la NVS dans sa discipline d'enseignement l'EPS qui a toujours pris en compte l'attitude des élèves dans la notation. Effet doublon<br>Se perçoit comme un médiateur<br><br>Pas de tensions entre instruire et éduquer<br>Plus de maîtrise avec l'expérience dans la gestion de conflits avec les élèves. N'attend pas des élèves de collège des prises de conscience d'adulte.<br>Agit et raisonne dans l'instant dans l'intérêt des élèves sur le long terme<br><br>Sur la NVS :<br>La NVS ne permet pas à l'élève de s'auto-responsabiliser car ils ne connaissent rien de son intérêt et de son fonctionnement | Établit des rapports sur les élèves, dialogue | La NVS n'a aucun apport sur le sens de sa mission humaine et éducative qui prend en compte les savoirs et es savoirs être en adéquation avec l'EPS, sa discipline d'enseignement<br><br>Très attaché à l'idée que le métier d'enseignant est une vocation à l'encontre de la logique industrielle de l'institution<br><br>Décalage entre les concepteurs des réformes qui méconnaissent le terrain par rapport aux équipes éducatives. |
| | Citations éducatives | « Est-ce que c'est clair, à l'annonce, non pas évident et pas nécessaire non plus, en EPS on est pas que sur le savoir, on est sur la participation, les progrès, l'investissement...on est déjà dans cette optique. »<br><br>« En EPS, on est sur du savoir et beaucoup sur des savoirs faire, c'est indissociable et ça me pose vraiment aucun problème dans ce sens. Ils doivent avoir leur matériel, jouer en équipe ou faire des progrès individuels, écouter les règles... » | | |

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la NVS :
-Difficultés pour comprendre le domaine d'évaluation relatif à la NVS par le BO
-Perçoit surtout les apports anti éducatifs d'une note sur les élèves et son inadéquation sur les élèves difficiles

Sur son rôle :
-Culpabilité vis à vis de la responsabilité unique de la NVS qui correspond à une vision partielle du PP. Volonté de réajustement plus de représentativité par la concertation sans revenir sur le Boycott
-La NVS n'a aucun apport sur le sens de sa mission humaine et éducative qui prend en compte les savoirs et es savoirs être en adéquation avec l'EPS, sa discipline d'enseignement

Sur l'institution :
-Critique la stratégie ministérielle d'imposition des réformes sans concertation que les enseignants doivent appliquer localement
-Crainte sur l'avenir du métier d'enseignant que l'institution ministérielle pourrait reléguer au rang d'option, baisse des moyens. Confrontation entre les valeurs « industrielles de l'institution » et ses valeurs civiques
-Très attaché à l'idée que le métier d'enseignant est une vocation à l'encontre de « la logique industrielle de l'institution »
-Décalage entre les concepteurs des réformes qui méconnaissent le terrain par rapport aux équipes éducatives.

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Le PP d'EPS est un des rares acteurs concernés par la NVS dans ce collège étant donné son statut de PP soumis à l'obligation légale d'évaluer. Il critique les effets négatifs du choix de boycott décidé collectivement entre enseignants sur les élèves. D'un point de vue personnel, cet enseignant déclare ne pas assumer pleinement le mode opératoire de la NVS qui se traduit par une vision partielle du

comportement des élèves en classe. Il donne l'impression d'un choix de boycott contraint. Son discours révèle une contradiction qu'il a du mal à accepter entre la manière dont les instances ministérielles ont décidé d'imposer la directive sans concertation tout en exigent des équipes de co-construire la réforme en adéquation avec les spécificités locales. Le PP d'EPS n'est pas à l'aise avec cette injonction contradictoire, elle provoque une forme d'incompréhension des modes de fonctionnement qui le perturbent. Outre cette stratégie managériale qu'il n'approuve pas, il ne comprend pas l'intérêt d'une NVS dans le cadre de sa discipline d'enseignement qui considère déjà la prise en compte de l'attitude dans son évaluation globale. Cette double incompréhension entre modalités de mise en place et fondements de légitimité de la NVS le contraignent à envisager un boycott en évaluant l'élève comme un acteur passif, résigné.

**-Traduction**

A l'annonce du projet relatif à la NVS, ce PP a eu du mal à comprendre le domaine d'évaluation de la NVS qu'il assimile au départ au comportement des élèves dans l'enceinte et non en cours. La décision d'évaluation de la NVS par les PP réajuste cette conception à une évaluation du comportement des élèves en classe, conception qu'il a du mal à concevoir. L'absence de traduction de la NVS par la CE et la ré-appropriation individuelle de la NVS par les acteurs qui n'ont pas re-traduit collectivement la démarche, influe sur son positionnement à l'égard de la NVS. En tant que prof d'EPS, l'attitude des élèves fait partie intégrante de leur évaluation dans sa discipline, raison pour laquelle il ne voit pas l'intérêt et la nécessité de ce type de note. La NVS n'a aucun apport sur le sens de sa mission humaine et éducative qui considère déjà les savoirs faire et les savoirs être. Par conséquent, il n'adhère pas à la manière dont les concepteurs traduisent la NVS dans le BO qui ne tient pas compte de la particularité de sa discipline d'enseignement en avance sur le plan de l'évaluation formative des apprentissages.

La NVS comme mesure visant à réguler les incivilités ne lui semble pas non plus intelligible compte tenu du public d'élèves. Il critique les risques inhérents à une évaluation du comportement par la note sur ce type d'élèves.

Il évoque en outre l'inefficacité et le manque d'intérêt de la NVS dans ce collège telle qu'ils ont choisi de la mettre en place sous une forme détournée et a conscience qu'elle ne peut recouvrir de sens pour les élèves, ne l'ayant pas traduite auprès d'eux.

**-Controverse**

Pour cet enseignant d'EPS, la controverse principale consiste à évaluer le comportement des élèves de son point de vue, évaluation qu'il prend déjà en considération compte tenu de sa discipline d'enseignement. Sa passivité et son manque d'implication à l'égard de la mesure proviennent de ce manque de considération par les concepteurs des spécificités de la discipline EPS. Il met d'ailleurs en évidence le décalage de perception de l'efficacité des mesures entre les personnels qui conçoivent et ceux qui agissent et qui connaissent le terrain. Il admet ainsi évaluer les élèves sur la seule base de son ressenti personnel et de la vision qu'il a de ses élèves dans sa classe.

**-Entre définition**

Ce manque de considération de l'institution par rapport à son métier ne suscite pas de degré de cohésion puisque la mesure n'est pas pertinente sur le plan idéologique, éducatif et managérial. La NVS s'oppose avec sa manière de concevoir le métier d'enseignant sur le plan de la relation qu'il s'efforce de créer entre les élèves et sa discipline pour intéresser les élèves. La NVS s'oppose également avec la manière dont il conçoit le sens de sa mission éducative pour former les élèves à l'autonomie. Cet apprentissage se fait sur le long terme. Son discours témoigne d'une forme de malaise identitaire. Il ne se sent pas soutenu et considéré par l'institution et souffre d'un manque de reconnaissance de son investissement et de l'évaluation novatrice de sa discipline d'enseignement. Il craint notamment les nouvelles réformes liées à la relégation de l'EPS comme une discipline optionnelle et se sent menacé.

**-Principe de symétrie**
La NVS réduit l'apport du rôle de cet enseignant sur l'apprentissage éducatif des élèves à une note
**-Investissement de forme**
La directive est réduite à minima, sans procédure de manière à y consacrer le moins de temps possible en dévoyant les consignes de départ. La Note est remplacée par un système de lettre et l'évaluation repose sur le ressenti, sans grilles de critères.

**-Enrôlement et mobilisation**
Acteur non enrôlé sur la conception institutionnelle de la NVS. Il n'est pas plus enrôlé sur le choix de boycott décidé collectivement par les PP puisqu'elle est dédouanée de sens tant pour les élèves que pour les enseignants. Elle ne mobilise pas, il agit comme un figurant sous la contrainte de la législation.
**-Rallongement et réversibilité**
Volonté de réajustement, plus de représentativité par la concertation sans pour autant créer les conditions d'une réflexion approfondie sur la NVS qu'il ne considère pas comme intéressante.
Il compte simplement désormais demander l'avis de ces collègues dans le but de retranscrire une vision plus juste et globale du comportement des élèves.

## Enseignante d'espagnol

| | Collège Co | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| Prof d'espagnol | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la NVS :<br>NVS mal définie au départ, la dénomination porte confusion entre une note sur la VS ou dans la classe? Confusion qui rend difficile une traduction et un intérêt commun des équipes et des élèves pour la NVS.<br><br>NVS abordée en IUFM. NVS peut être porteuse de sens autour d'une réflexion sur les compétences acquises / non acquises.<br><br>Sur la politique managériale :<br>Les élèves méconnaissent le fonctionnement de la NVS telle qu'elle est pratiquée dans le collège, elle ne peut pas valoriser les élèves.<br><br>La NVS correspond à une vision partielle des élèves | Donne son avis si une évaluation par la lettre lui semble litigieuse. Pas de charge de travail ou de concertation en plus<br><br>Elle pense que l'autoévaluation par les élèves serait pertinente | Positionnement contre la NVS qui explique l'absence de traduction et d'attentes sur les effets de la NVS sur les élèves<br><br>Pas d'apports managériaux positifs de la NVS sur le plan des pratiques et de la concertation dans cet établissement |
| | Citations organisation | | | |
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS:<br>Risques de double sanction<br>Risques de discrimination par le manque uniformisation de la NVS dans les collèges<br>Risques liés à la traçabilité pour les élèves.<br><br>Tension entre valorisation et Évaluation normative, dégressive<br>NVS inadaptée aux violences scolaires<br>La NVS peut être utile dans les collèges calmes mais pas dans les collèges difficiles, les élèves y sont indifférents<br><br>La Note ne permet pas aux élèves de visualiser les progrès, la Note est relative | | Risques de discrimination et de stigmatisation accrues dans cet établissement avec la NVS recherché par l'institution qui défend des valeurs industrielles par la recherche de la sélection<br>Valeurs en confrontation avec sa défense des valeurs civiques<br>Critique « la politique industrielle de recherche d'économies » de l'institution et les répercussions liées à la baisse des moyens sur l'école<br><br>Critique l'écart entre la conception des mesures et leur inadéquation sur le terrain en termes de régulation des incivilités et des effets liés à l'évaluation |
| | Citations idéologiques | « La vie dans la classe, ils sont déjà sanctionnés, il y a des mots dans le carnet, on les réprimande à l'oral, il y a des heures de colle...et là je trouve que ça fait un peu double punition. »<br><br>« Il y aura toujours cette idée de classement, de souci des bons établissements et des moins bons. » « Nos élèves sont déjà pénalisés par le fait qu'ils viennent du 93, ils sont déjà stigmatisés et handicapés par leur département » | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | « Il y a des contradictions entre de ce que demande le gouvernement, ce qu'il attend de nous et les moyens qu'il nous donne, les règles qu'il impose aussi parce qu'on dirait qu'ils n'ont jamais vu de leur vie des élèves. » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie... ) | Conception de sa mission :<br>Volonté de prévenir les élèves sur ses attentes disciplinaires dans un souci éducatif et de cadrage<br><br>Favorable à l'évaluation formative des apprentissages acquis / non acquis en adéquation avec sa vision de sa discipline d'enseignement en langue.<br><br>Pas de tensions entre Instruire et éduquer puisque ce sont des enfants et que les règles à l'école diffèrent des règles familiales. Métier de relations humaines qui oblige à une multiplicité de rôles en adéquation avec sa conception de sa mission éducative<br>A l'écoute des élèves, métier social pour aider les élèves et les guider vers des personnes compétentes | N'utilise pas la NVS car elle est opposée au chantage.<br><br>Mentionne ces exigences et règles relatives à sa discipline d'enseignement aux élèves<br>Pratique le dialogue et évite les sanctions.<br>Définie une échelle de sanction par prévention | Perception sociale du métier en adéquation avec ce profil d'élèves et la défense de valeurs communautaires et civiques<br>AU sentiment d'aider les élèves et de se sentir utile<br><br>Confrontation entre les anciennes formations enseignantes pro normatives et répressives et les nouvelles formations enseignantes pro formatives par compétences<br><br>Absence de visibilités sur les réformes en cours et sur l'avenir des élèves, confrontation avec les orientations politiques institutionnelles de nature industrielles |
| | Citations éducatives | « Si ils connaissent les règles du jeu, ils les respectent plus facilement »<br><br>« 'est un métier de relations humaines avec des enfants en construction donc c'est normal qu'ils s'adressent à nous et on doit être là pour eux » | | |

**Quels éléments font consensus :**
Sur son rôle :
-Perception sociale du métier en adéquation avec ce profil d'élèves et la défense de valeurs communautaires et civiques
-A le sentiment d'aider les élèves et de se sentir utile

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la NVS :
Positionnement contre la NVS qui explique l'absence de traduction et d'attentes sur les effets de la NVS sur les élèves

Sur la politique managériale :
Pas d'apports managériaux positifs de la NVS sur le plan des pratiques et de la concertation dans cet établissement

Sur l'institution:
-Risques de discrimination et de stigmatisation accrue dans cet établissement avec la NVS recherché par l'institution qui défend des valeurs industrielles par la recherche de la sélection
Valeurs en confrontation avec sa défense des valeurs civiques
-Critique la politique « industrielle » de recherche d'économies de l'institution et les répercussions liées à la baisse des moyens sur l'école
-Critique l'écart entre la conception des mesures et leur inadéquation sur le terrain en termes de régulation des incivilités et des effets liés à l'évaluation
-Confrontation entre les anciennes formations enseignantes pro normatives et répressives et les nouvelles formations enseignantes pro formatives par compétences
-Absence de visibilités sur les réformes en cours et sur l'avenir des élèves, confrontation avec les orientations politiques industrielles

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
La NVS apparaît à cette enseignante comme une mesure confuse quant à son domaine d'application. Elle critique l'absence d'apports managériaux de la réforme sur le plan des pratiques et de la concertation contrairement à ce qu'elle prétendait pouvoir apporter en termes de changement dans le

BO.
Sur le plan éducatif, elle considère accomplir son devoir éducatif en apportant un cadre aux élèves. Ce travail est le fruit d'un accompagnement éducatif qu'elle assume pleinement en adéquation avec sa vision du métier basé sur des relations humaines compte tenu des problématiques sociales des élèves que les enseignants ne peuvent ignorer étant donné leur impact tant au niveau du comportement que de la scolarité. La NVS lui semble ainsi inadaptée pour valoriser et résoudre les incivilités dans ce collège. Elle se désintéresse de cette mesure. Son statut rend son implication facultative, elle n'intervient que lorsqu'une évaluation lui semble litigieuse.
Elle défend l'approche formative des apprentissages compte tenu de sa discipline d'enseignement en langue.
Elle défend une conception sociale du métier dans ce collège qui lui permet de se sentir utile. Elle ne soutient pas la politique gouvernementale dont les orientations manquent de sens et de visibilités pour elle.

**-Traduction**
Comme pour le PP d'HG, cette enseignante révèle une confusion sur la traduction formelle proposée dans le BO relatif au domaine d'évaluation de la NVS qu'elle qualifie d'opaque. La dénomination NVS porte confusion et la ré-interprétation individuelle de la NVS rend difficile une traduction et un intérêt commun pour la mesure compte tenu de la désorganisation de la NVS sur le terrain.
La traduction proposée à l'IUFM lui semblait plus claire, de ce point de vue, elle considère que dans une certaine mesure la NVS peut revêtir un sens concret sur la base d'une réflexion autour des compétences acquises/non acquises.
Mais la NVS telle qu'elle a été conçue ne relève pas de cette conception pertinente. La NVS est injuste, elle accroît les risques de discrimination et de stigmatisation de l'établissement en opposition avec les valeurs civiques qu'elle défend auprès du public d'élèves. Elle critique globalement les intentions néo libérales de l'institution qui concourent à mettre les établissements en compétition.
Elle n'attend pas des élèves une prise de conscience ou un intérêt à l'égard de la NVS étant donné qu'ils méconnaissent son fonctionnement et que les équipes n'ont pas traduit la NVS aux élèves.

**-Controverse**
La PP d'espagnol se montre hésitante lors de l'entretien et révèle un manque de compréhension de la NVS et d'explication de la mesure auprès des élèves. Ainsi, elle se préoccupe peu de cette évaluation et annonce ses attentes et ses propres règles en termes de discipline à ses élèves sans évoquer le dispositif dans sa classe. Elle reconnaît que cette NVS traduit une vision partielle des élèves de son point de vue. La considérant comme inadaptée à ce public, sans intérêt, elle légitime la pratique boycottée de la NVS par pure obligation légale mais n'attend pas de fait, de la part de ses élèves d'en respecter les principes ou d'y accorder de l'importance.

**Prof d'HG**

| | Collège Co | Objectif de l'acteur (mission et statut) /Valeurs défendues | Démarche adoptée / pratique | Résultat du construit social (tension ou consensus) Traduction? |
|---|---|---|---|---|
| Prof d'HG | Approche organisation (df des conditions et modalité d'orga) | Sur la politique managériale :<br>La NVS telle qu'elle est pratiquée dans le collège est abstraite et non significative<br><br>Les élèves et les parents y sont indifférents | Seuls les PP évaluent, pas de participation en tant que Prof non PP<br>Nouvelle arrivante qui n'a pas encore participé à la NVS dans ce collège | Indifférence générale des équipes à l'égard de la NVS |
| | Citations organisation | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Approche idéologique (valeurs des individus) | Sur la NVS :<br>La NVS est dévalorisante et inefficace.<br>Tension entre valorisation et Évaluation normative<br><br>Tension entre NVS pour résoudre les incivilités<br>Risques d'injustices liés à la traçabilité de la Note<br><br>La NVS catégorise les bons et les mauvais élèves | | Critique les apports anti éducatifs de la note en termes d'évaluation et de régulation des incivilités, de sélection<br><br>Exprime la nécessité de changement et de réforme de l'institution scolaire |
| | Citations idéologiques | « L'école a besoin de réformes et tout ce qui se passe en ce moment ça mène le changement, c'est critiquable mais c'est mieux que de ne rien faire. » | | |
| | Approche éducative (vision du métier, autonomie...) | Sur l'institution<br>NVS inadaptée même si elle dénote une volonté de prise en charge des incivilités qui sont un problème réel.<br><br>Sur son rôle :<br>Pas de tension entre instruire et éduquer.<br>La discipline est prépondérante dans ce collège, moins dans d'autres.<br>Part administrative relative aux sanctions se fait parfois au détriment du suivi des élèves<br><br>Se définit comme une éducatrice plus qu'une prof, collège difficile formateur sur le plan disciplinaire<br><br>Confrontation à la réalité, à l'autorité et la morale | Pratique la sanction à l'aide du RI quand le dialogue n'aboutit pas<br><br>travaille peu avec les familles<br><br>Volonté d'agir rapidement sur ce profil d'élèves<br><br>Pas de traduction de la NVS aux élèves | Soutien la nécessité de la prise en charge institutionnelle des violences à l'école sous une autre forme que la NVS<br><br>Nécessité de plus de moyens et de temps pour gérer le suivi éducatif des élèves dans ce type de collège<br><br>Inquiétude sur l'avenir des élèves en grandes difficultés |
| | Citations éducatives | « On fait en permanence de la discipline plus que de l'instruction mais à mon avis c'est le plus important, y'a des cours ou je fais trois quart d'heure de discipline, de moral ce genre de choses et un quart d'heure de cours. »<br><br>« C'est pas si mal de commencer par un collège difficile, on apprend très vite on est confronté à tout ce dont on est pas préparé...j'ai gagné en assurance »<br><br>« On accepte mieux la réalité des choses, la violence aussi, parce que certains détestent l'école et vous déteste aussi et il faut les prendre en compte parce qu'ils sont dans cette classe...voilà l'autorité et la morale ce sont les deux éléments que j'ai appris parce qu'on ne les apprend pas à l'IUFM mais je ne fais pas ce pourquoi j'ai postulé non... » | | |

**Quels éléments sont critiqués :**
Sur la NVS :
-Indifférence générale des équipes à l'égard de la NVS
-Critique les aspects anti éducatifs de la note en termes d'évaluation et de régulation des incivilités, de sélection

Sur l'institution :
-Exprime la nécessité de changement et de réforme de l'institution scolaire
-Soutien la nécessité de la prise en charge institutionnelle des violences à l'école sous une autre forme que la NVS
-Nécessité de plus de moyens et de temps pour gérer le suivi éducatif des élèves dans ce type de collège
-Inquiétude sur l'avenir (pré-déterminé) des élèves en grandes difficultés

**Étapes**
**-Analyse du contexte, réseau**
Cette enseignante non PP critique la politique managériale décidée dans ce collège pour appliquer la NVS. Elle critique le manque de sens de la NVS telle qu'elle est pratiquée dans ce collège. L'indifférence générale des équipes vis à vis du dispositif accroît ce non-sens qu'elle a du mal à comprendre compte tenu de son statut d'arrivante. Lucide sur la situation, elle accepte les conditions d'enseignement différentes dans ce collège sensible.
Elle souligne en revanche l'intérêt que l'institution accorde au problème réel des incivilités même si la mesure est inadaptée au terrain. Elle est favorable à une réforme globale de l'institution scolaire compte tenu des problématiques disciplinaires dont elle assume totalement la charge.

**-Traduction**

Le témoignage du prof d'HG révèle un manque de compréhension vis à vis de la NVS qu'elle considère comme inadaptée et dévalorisante. En tant que simple prof, elle ne participe pas à cette NVS et se désengage de toute forme d'intérêt.

Elle n'adhère pas à la traduction officielle de la NVS tant sur le plan de la valorisation que des incivilités. Ces énoncés lui semblent inintelligibles.

## Collège Co

| Acteurs | Chef d'étab. | CPE1 | CPE2 |
|---|---|---|---|
| Traduction | Pas de Traduction de la CE sur la NVS (nouvelle arrivante), auprès des équipes réfractaires qui a refusé d'appliquer la NVS sous l'ancienne direction (elle même en charge de la NVS).<br><br>Rappel de la CE des obligations légales des enseignants pour appliquer les textes de loi<br><br>Consensus trouvé entre :<br>Acceptation des équipes d'appliquer la réforme et choix des équipes de contourner l'application sous forme de boycott.<br><br>La CE délègue la décision du mode opérationnel de la NVS aux équipes<br><br>Rôle :<br>Pas de coordination entre les acteurs, impossibilité d'assurer les conditions de réflexion et de mise en place de la NVS face au positionnement des équipes enseignantes et VS<br>Se contente de l'application Boycottée de la NVS par les équipes et se désengage d'une participation dans cette NVS sans valeurs | Rejet idéologique des équipes à l'annonce de la NVS. L'ancien CE évaluait seul les élèves.<br><br>Arrivée du nouveau CE, rappel des obligations légales.<br><br>Choix du CPE d'utiliser les spécifications floues du BO pour légitimer son retrait du processus au motif que la NVS est à la charge du PP.<br>Positionnement en adéquation avec ses convictions personnelles et son appartenance syndicale.<br><br>Rôle : Pas de rôle dans la NVS<br>Rôle de CPE disciplinaire et éducatif | Désintérêt sur la NVS telle qu'elle a été décidée par le collectif d'enseignant par rapport à la traduction de l'IUFM<br><br>Pas d'intérêt donc désengagement de sa participation au motif que la prise en charge de la NVS revient au PP<br><br>Rôle :<br>Éducatif et pédagogique |
| Système d représentatio | Organisation :<br>A l'initiative des équipes pédagogiques<br>Recherche d'un compromis pour ne pas susciter de conflit. Rapport de force en faveur des enseignants<br><br>Idéologique :<br>Caractéristiques sociales complexes des élèves<br>Risque de violence institutionnelle avec la NVS<br><br>Éducatif :<br>Défend l'intérêt de la pédagogie différenciée pour lutter contre l'échec scolaire et les violences / intérêt de l'évaluation formative | Organisation :<br>Critique de la politique managériale de la CE entre application par les équipes et désengagement de sa responsabilité.<br>Revendique le refus d'appliquer<br><br>Idéologique :<br>NVS provoque des injustices, des discriminations et stigmatise ce collège<br>NVS inadaptée aux problèmes de ce collège<br><br>Éducatif :<br>Assume et revendique la dimension disciplinaire et éducative de sa mission contrairement aux CPE qui se disent pédagogues.<br>La NVS est anti éducative | Organisation :<br>Rejet des équipes qui rend impossible la mise en place d'une réflexion sur la NVS, rejet accentuée par l'urgence de la mise en place institutionnelle<br><br>Idéologique :<br>NVS inadaptée à un public scolaire hors norme<br><br>Éducatif :<br>La NVS n'apporte aucune valeur à sa mission éducative. Assume la dimension éducative de sa mission |
| Vision de l démarche NVS et d l'organisation<br><br>(harmonie o tension) | Consensus entre son devoir d'appliquer la loi et la décision d'une application détournée de la NVS par des enseignants contre la réforme pour éviter le conflit<br><br>Regrette le Boycott, le sens de la NVS dépend du sens que les acteurs veulent donner à la NVS.<br><br>NVS inadaptée aux problèmes des élèves de ce collège, accroît la violence institutionnelle<br><br>La pédagogie différenciée est la solution pour endiguer la violence | Critique la politique managériale de la CE qui impose la NVS<br><br>Revendique l'intérêt du management participatif des équipes autour des élèves<br>Défense de valeurs communautaires<br><br>Rejet de conviction sur la NVS.<br>Positionnement de retrait en adéquation avec son positionnement idéologique à l'égard de la réforme<br><br>NVS anti-éducative qui provoque des injustices en confrontation avec la défense de ses valeurs civiques | Critique la politique managériale de la CE qui impose la NVS<br><br>Tension entre Évaluation et Valorisation compte tenu du public scolaire<br><br>Inadaptation de la NVS pour réguler les incivilités<br><br>La NVS n'apporte rien à sa mission éducative, elle va à l'encontre de son investissement humain de la VS, de son rôle de guide |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | La NVS ne peut remplacer son investissement humain en termes d'éducation | |
| Vision d l'institution ministérielle<br><br>(harmonie o tension) | Critique la stratégie ministérielle d'imposition de la NVS et sa répercussion sur les difficultés de mise en place<br><br>La NVS cherche à auto-responsabiliser les élèves, en contradiction avec le devoir d'apprentissage de l'autonomie à l'école par les équipes éducatives<br><br>L'institution ministérielle tend à normaliser et formater les individus aux besoins économiques à l'encontre d'une école au service de l'épanouissement de l'individu<br><br>Contradiction entre les discours institutionnels qui défendent une logique civique et éducative de l'école et la réalité des effets des réformes administratives sur la formation et l'évaluation qui vont dans le sens d'une logique gestionnaire allant à l'encontre de la perception que la CE à de sa mission | Rejette les orientations gestionnaires de l'institution car la NVS encourage la compétition entre les collèges<br><br>Critique la manière dont le discours institutionnel rejette le problème des violences sur l'école alors que les violences proviennent aussi d'un problème de gestion politique et sociétal global.<br>L'Etat se décharge de ses responsabilités qui se répercutent sur l'école<br>Critique la répercussion de la diminution des moyens à l'école<br>Craint un modèle scolaire anglo-saxon qui conduit à réaliser une école à deux vitesses fondée sur un principe de sélection , permettant de définir des programmes différents pour les bons et les mauvais élèves<br>Critique les discours sur les collèges de banlieues qui ont les mêmes objectifs de réussite que les autres collèges.<br><br>Craint la menace de disparition du CPE il défend l'intérêt de ce poste dans les collèges en France | Critique la stratégie ministérielle d'imposition de la NVS<br><br>Décalage entre la nature des problèmes sociaux dans ce collège et les réponses politiques répressives et administratives adoptées par l'institution qui ne répondent pas à ces problèmes.<br><br>Craint la disparition du métier de CPE, ressent un manque de soutien de l'institution.<br><br>Critique les orientations politiques gestionnaires de l'institution qui accroissent la sélection précoce des élèves.<br><br>Le système de récompense qui consiste à payer les heures sup des enseignants détourne les projets et les intentions solidaires de départ. Confrontation aux valeurs « marchandes » de l'institution |
| Figures relatives aux pratiques | Délègue la mise en place de la NVS aux équipes sur un rappel des obligations en se dédouanant de toute participation à l'égard d'une NVS boycottée<br>Reste ouverte à des propositions plus significatives de la NVS. | Rejet de conviction à l'égard de la NVS<br>Ne participe pas, assume et justifie son positionnement | Désintérêt à l'égard d'une NVS boycottée<br>Ne participe pas |

| Acteurs | Prof allemand | PP EPS | Prof espagnol | Prof HG |
|---|---|---|---|---|
| Traduction | Traduction individuelle confuse sur le domaine d'évaluation de la NVS<br><br>Non enrôlée, pas d'implication dans la NVS<br>participation facultative | Traduction individuelle confuse sur le domaine d'évaluation de la NVS en relation avec sa discipline d'enseignement<br><br>Non enrôlée, implication contrainte dans la NVS | Traduction individuelle confuse sur le domaine d'évaluation de la NVS et qui rend difficile une ré-appropriation collective de la NVS<br><br>Non enrôlée, pas d'implication dans la NVS, participation facultative | Traduction individuelle confuse sur le domaine d'évaluation de la NVS<br><br>Non enrôlée, pas d'implication dans la NVS, participation facultative |
| Système d représentatio | Organisation :<br>Pas de mobilisation, d'intérêt des équipes<br><br>Idéologique :<br>Faible intérêt de la NVS telle qu'elle est conçue en France par rapport à l'Allemagne<br><br>Éducatif :<br>Pas de tension entre instruire et éduquer | Organisation :<br>La décision relative à l'application de la NVS dans le collège est inefficace et inintéressante<br><br>Idéologique :<br>Effets pervers liés à l'évaluation par la note<br>Non-sens de la NVS sur ce public d'élèves<br><br>Éducatif :<br>Prise en compte des savoirs être dans l'évaluation d'EPS | Organisation :<br>Désintérêt du Boycott sur les élèves<br><br>Idéologique :<br>NVS injuste, défense de valeurs civiques<br>Effets pervers de l'évaluation normative<br>NVS inadaptée aux problèmes de ce collège<br><br>Éducatif :<br>Défend l'intérêt de l'approche formative des apprentissages<br>Volonté de donner un cadre et des règles aux élèves<br>Valeurs communautaires | Organisation :<br>Absence de signification de la NVS dans ce collège telle qu'elle est pratiquée<br><br>Idéologique :<br>Effets pervers liés à l'évaluation par la note<br>Non-sens de la NVS sur ce public d'élèves<br><br>Éducatif :<br>Assume la gestion de la dimension éducative prépondérante dans ce collège |
| Vision de l démarche NVS et d l'organisation | Compréhension difficile de la NVS accentuée par son statut d'arrivante<br><br>Cohérence entre le choix de Boycott et le rejet idéologique | Difficultés pour comprendre le domaine d'évaluation relatif à la NVS par le BO<br><br>Culpabilité vis à vis de la responsabilité de la NVS par le PP | Positionnement contre la NVS qui explique l'absence de traduction et d'attentes sur les effets de la NVS sur les élèves<br><br>Pas d'apports managériaux | Indifférence générale des équipes à l'égard de la NVS<br><br>Critique les apports anti éducatifs de la note en termes d'évaluation et de régulation |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (harmonie o tension) | de la NVS par les équipes<br><br>Relève les critiques sur les apports anti éducatifs de la réforme des équipes<br>NVS inefficace sur les incivilités | uniquement. Volonté de réajustement pour plus de représentativité par la concertation<br><br>Apports anti éducatifs d'une note sur les élèves et son inadéquation sur les élèves difficiles | positifs de la NVS sur le plan des pratiques et de la concertation dans cet établissement<br><br>Apports anti éducatifs d'une note sur les élèves et son inadéquation sur les élèves difficiles | des incivilités, de sélection |
| Vision d l'institution ministérielle<br><br>(harmonie o tension) | Critique le contexte et la manière dont l'institution légitime la NVS<br><br>Critique la lourdeur des programmes en France et leur influence négative sur l'efficacité du système et sur les élèves en comparaison avec l'Allemagne | Critique le contexte et la manière dont l'institution légitime la NVS que les PP doivent appliquer<br><br>Crainte sur l'avenir du métier d'enseignant EPS au rang d'option dû à la baisse des moyens.<br>Confrontation entre les valeurs gestionnaires de l'institution et ses valeurs civiques<br>Très attaché à l'idée que le métier d'enseignant correspond pour l'enseignant à une vocation, état d'esprit qui est contraire à la logique gestionnaire de l'institution<br><br>Décalage entre les concepteurs des réformes qui méconnaissent le terrain par rapport aux équipes éducatives. | Critique la logique d'une école à deux vitesses de l'institution et donc l'idée de sélection qui va à l'encontre<br>avec sa défense des valeurs civiques<br>Critique les effets négatifs d'une politique d'économies sur l'école<br><br>Perception sociale du métier en adéquation avec ce profil d'élèves et la défense de valeurs communautaires et civiques<br><br>Confrontation entre les anciennes formations enseignantes pro normatives et répressives et les nouvelles formations enseignantes pro formatives par compétences<br><br>Critique l'absence de visibilités sur les réformes en cours | Exprime la nécessité de changement et de réforme de l'institution scolaire<br><br>Soutien la nécessité de la prise en charge institutionnelle des violences à l'école sous une autre forme que la NVS<br>Nécessité de plus de moyens et de temps pour gérer le suivi éducatif des élèves dans ce type de collège<br><br>Inquiétude sur l'avenir des élèves en grandes difficultés |
| Figures relatives aux pratiques | Participation mal définie, facultative | Obligation d'évaluer les élèves par une lettre, Évalue au ressenti et sur la base des échanges informels avec les collègues | Participation mal définie, facultative | Participation mal définie, facultative |

**Stabilité de l'environnement / contexte du collège Co, cf la traduction de la CE**

-Arrivée d'une nouvelle chef d'établissement depuis 2 mois, qui défend une conception managériale participative. Elle exprime d'emblée son désaccord avec la mise en place préalable de la NVS telle que son prédécesseur avait accepté de l'appliquer individuellement sous la pression du refus de ses équipes. Elle refuse d'endosser ce rôle y compris parce qu'elle considère que les fonctionnaires sont sommés d'appliquer les lois conformément à leur contrat.
-Organisation : la CE exprime ce désaccord avec le fonctionnement antérieur, aux équipes qui rejettent en bloc la NVS tant du point de vue de la VS que des enseignants sur le plan idéologique et éducatif. La CE s'est donc retranchée sous l'argument de l'obligation institutionnelle en rappelant aux équipes qu'elles avaient le devoir, compte tenu de leur statut d'appliquer les textes en vigueur sans remettre en cause la légitimité de ses lois.
En revanche, elle a décidé sous cette pression institutionnelle de laisser les acteurs libres de réfléchir et de choisir un mode opératoire de la NVS conforme à leur positionnement. Les équipes éducatives ont donc opté pour un Boycott de la NVS sous la forme d'un système de lettre à déterminer sans grille de critères.
La CE a imposé une application sous contrainte sans créer les conditions de mise en place, sans retraduire et sans proposer une ré-interprétation locale de la NVS. Face au rejet des équipes, le choix de boycott est un moyen de manifester leur mécontentement. La ré-appropriation locale de la NVS est donc sujette à une absence de traduction par le collectif et n'évoque rien aux acteurs individuellement, chacun y va de son idée. Les acteurs ont d'ailleurs tendance à ne pas traduire cette note mais à déceler ses effets négatifs.
La CE, face à ce choix de Boycott a décidé de se désengager de toute responsabilité de la NVS

qu'elle a délégué aux PP pour éviter d'envenimer le conflit. Même si un consensus est trouvé entre obligation légale et application détournée, les enseignants comme la VS critiquent la politique managériale de désengagement par délégation de la CE. Pour eux, elle n'assume pas ses fonctions managériales, elle protège ses intérêts pour ne pas noter seule les élèves.
La CE, quant à elle, assure qu'elle a voulu créer les conditions d'un débat entre les équipes pour une NVS qui ait plus de sens mais qu'elle s'est heurtée au rejet des équipes. Selon elle, son attachement à l'entente avec son équipe l'a poussé à déléguer ce processus et laisser les équipes décider librement sans envenimer les tensions. Elle légitime son retrait par rapport à la démarche à mettre en œuvre pour l'application de la NVS en expliquant qu'elle ne trouve aucun intérêt à une forme de boycott. Par contre, elle se dit prête à réfléchir et solliciter le débat pour une mise en place pertinente, adaptée de la NVS dans ce collège qu'elle ne conçoit que par un travail collectif et investi.
La NVS n'est donc sujette à aucun débat, elle n'est pas ré-appropriée par le collectif, pas plus qu'elle n'est organisée. Le choix de boycott est révélateur de la cacophonie qu'elle a pu créer, de la forme de résignation des équipes à appliquer une réforme dont ils ne comprennent pas l'intérêt ou la légitimité mais qu'ils ont été contraint d'appliquer sans fondements et sans être accompagnée.
Les rôles ont été imposés sans être définis par la CE, il n'y a pas eu de ré-interprétation ou d'explicitation de la NVS par un acteur en particulier dans cette équipe, simplement un rappel à la loi.
On assiste à une tension faible mais existante entre les choix d'imposition de la mesure de la part de la CE et la résignation des équipes à appliquer. Les décisions et les principes ne sont pas organisés, ni même véritablement discutés. Le Boycott traduit cette désorganisation managériale et les équipes ne donnent pas de sens à ce boycott qui vise à mettre en évidence le non-sens de la réforme et la manière dont elle leur a été présentée. Face à l'obligation légale, la négociation des équipes pour appliquer la NVS consiste à revendiquer en contrepartie une forme boycottée de la NVS même si ce choix de pratiques anti-pédagogique et inadapté aux profils d'élèves.
La CE d'une certaine manière, de par son statut d'arrivante, tente de privilégier le compromis même si les équipes éducatives ont le sentiment d'être prises au piège. Ainsi, l'équipe éducative ne soutient pas la politique managériale de la CE qui se répercute dans leur choix de pratiques.
-Les équipes éducatives déplorent l'impact anti-éducatif de la réforme telle qu'elle été conçue sur leur public d'élèves tant du point de vue de la direction que des équipes. Ces positions partagées s'affrontent avec la volonté de la CE d'appliquer le dispositif alors qu'elle-même n'y croit pas. Le consensus est d'autant plus difficile à admettre que les individus croient tous en l'inanité de la démarche et que le boycott est envisagé mais ne reflète pas la teneur de ce rejet. Pour eux, cette situation n'est pas satisfaisante puisqu'ils auraient préféré que la CE assume ce positionnement partagé de tous et soutienne celui de son équipe en témoignant d'un refus d'appliquer la NVS de manière officielle. Les enseignants et CPE ont du mal à accepter ce manque de cohérence et se sentent contraints. Les perceptions anti-idéologiques et éducatives que partage la communauté éducative sur la NVS sont quelque peu remises en cause par les intérêts managériaux et légalistes de la CE. Cette obligation s'oppose à leurs convictions personnelles.
Face aux problématiques scolaires de cet établissement et au profil des élèves, tous reconnaissent que la NVS alimente la stigmatisation, les injustices et seul un refus leur semble pouvoir respecter le sens de leur mission et de leur lutte idéologique. Cette lutte aurait facilité le consensus entre la direction et les équipes.

-Les convictions personnelles du chef d'établissement : justice sociale, pédagogie active et individualisée. Elle perçoit les effets de l'évaluation normative contre l'apprentissage de la responsabilité et l'autonomie / expérience personnelle, ancienne enseignante / défense des valeurs civiques, justice. Sa politique d'établissement tient compte des priorités relatives à la réussite des élèves de ce collège par la pédagogie y compris pour lutter contre les violences et l'échec scolaire

des élèves qui pour une majorité proviennent de milieux défavorisés.
En tant que fonctionnaire d'Etat, elle se revendique ouverte à une réflexion collective de la NVS à la recherche d'un sens plus adapté à la réalité de son terrain qu'elle est prête à mener contrairement à son équipe.
-Les 2 CPE de ce collège ont quant à eux refusé de participer, mettant en avant que le texte évoque la responsabilité obligatoire du PP pour évaluer mais pas celle du CPE. L'un d'eux est syndiqué.
Les équipes éducatives sont jeunes alors que l'établissement est réputé très difficile

L'idée de NVS est très critiquée sur le plan de ses aspects anti éducatifs. La NVS ne mobilise aucun acteur. L'application de la NVS par les équipes est assujettie à une obligation légale qui se répercute dans les pratiques dérogatoires et non significatives des acteurs qui n'ont même pas défini le sens de leur boycott. Les acteurs agissent sans convictions et font le minimum en dérogeant aux règles du BO.
Cette analyse porte en elle des questionnements relatifs aux facteurs qui président à ce choix de boycott par les équipes. D'une certaine manière on se questionne sur la responsabilité que la CE peut avoir dans ce choix de boycott étant donné qu'elle adopte une politique managériale de retrait en termes de responsabilité et qu'elle n'envisage une NVS porteuse de sens que dans le cadre d'un engagement et d'une volonté collective des équipes. Elle reporte donc d'une certaine manière le non-sens de la NVS sur la responsabilité des enseignants sans prendre en charge la mise en place de la mesure sur le plan managérial. Les équipes lui reprochent cette attitude.
On peut aussi se demander dans quelle mesure ce désengagement n'a pas incité les CPE eux même à reproduire ce comportement de retrait qu'elle n'aurait pas véritablement pu leur reprocher. En se désengagement, n'incite-elle pas indirectement les équipes à ne pas s'investir et à se renfermer?

**Traduction :**
**Aucun des acteurs de ce collège ne traduit la NVS**
D'un point de vue général dans ce collège, les témoignages d'acteurs sont marqués par une traduction sous forme de critique systématique des aspects négatifs de la NVS sur les élèves ou sur le sens de leur mission. En effet, certains acteurs ne comprennent pas son domaine d'évaluation à la lecture du BO, ils trouvent cette traduction confuse. En outre, la majorité des acteurs se montrent très investis dans la dimension éducative, qu'il gère par un investissement humain. Compte tenu des problèmes sociaux de leurs élèves, ils s'improvisent aussi comme des médiateurs et ne peuvent nier les problèmes auxquels leurs élèves sont confrontés puisqu'ils rendent problématiques l'exercice de leur travail d'enseignant dans ce milieu scolaire. Leur mission éducative nécessite donc une dimension sociale et éducative importante. Ainsi, la manière dont la NVS est légitimée dans le discours institutionnel provoque une incompréhension générale sur l'intérêt d'une note pour réguler des incivilités ou valoriser des élèves. La NVS se révèle inadaptée aux problèmes auxquels les élèves de ce collège sont exposés, d'autant que les problématiques de ces élèves sont complexes et profondes que seul un suivi approfondi assorti de moyens pourrait contribuer à pallier. Elle apparaît même indécente aux équipes qui ne comprennent pas le sens de cette mesure. C'est pourquoi, tous soulignent dans leur discours une incompréhension plus large sur les visées néo libérales de l'institution.
L'indécence de la mesure ne trouve un sens dans ce collège qu'à travers le refus, qui est une manifestation d'un rejet plus global des valeurs éducatives défendues par ce type de réforme qui comporte le risque de pénaliser le profil d'élèves présent dans ce type d'établissement et donc leur établissement tout entier. La NVS apparaît comme une remise en cause de l'intérêt de leur investissement. D'une certaine manière, on a le sentiment qu'elle menace leur identité professionnelle et qu'elle remet en question leur prise en charge opérationnelle des violences scolaires tant du point de vue des CPE que des enseignants.

La ré-interprétation du procédé d'évaluation reconfiguré par un système de lettre est envisagé par les acteurs comme une action démonstrative de lutte et de désaccord concernant la mesure et plus généralement de la tendance actuelle des réformes « libéralisées » qui déstabilisent le système de valeurs relatif à une conception de l'éducation « juste » et « égalitaire » qu'ils défendent.
Pourtant, dans le fond la conduite de ce choix de substitution et la forme de ce boycott, ne permet pas aux élèves d'échapper aux risques inhérents de la NVS que la communauté ne cesse de revendiquer puisque la lettre est également un système d'évaluation. Le fait de ne pas justifier le recours ou l'intérêt d'une lettre plutôt qu'une NVS serait révélateur dans ces discours et selon notre analyse d'une absence de réflexion supplantée par la volonté de contester la mesure à tout prix.
Sous la notion de justice et de lutte pour les valeurs républicaines, le choix de boycott des acteurs a tendance à renforcer les injustices l'égard des élèves. Absence de leader pour dynamiser et mobiliser les équipes autour de la NVS contrairement à V par ex.
Les ZEP V et Ce, étudiées précédemment prouvent que des applications dynamiques et adaptées peuvent convenir à des profils d'élèves difficiles et recouvrir un sens, mais ces applications ont été impulsées en amont par des acteurs motivés qui ont proposé une re-traduction de la NVS pour accompagner cette réflexion.

**-Controverse**
Le boycott est donc envisagé comme la seule issue possible car aucun acteur ne conçoit la possibilité de détourner cet outil à des fins moins ambitieuses mais néanmoins utiles envers les élèves ou d'envisager une réflexion autour de cette note dont la conception est inadaptée et indécente. Les notes sont donc remplacées par des lettres de A à D. Seuls les PP évaluent les élèves sur la base de leur ressenti, sans aucune grille de critères. Les CPE ne participent pas. L'objectif pour l'équipe est de passer un minimum de temps sur la NVS. Ce choix de boycott ne leur apparaît pas pour autant satisfaisant car il traduit une imposition managériale, retraduite par la direction sans refléter leur mode de pensée. Néanmoins, ce boycott traduit une forme d'unité basée sur des valeurs communautaires de lutte contre une certaine vision libérale de l'institution.
**-Entre définition**
La NVS ne suscite aucun degré de cohérence pertinent. Les équipes sont résignées à appliquer
**-Principe de symétrie**
Les enseignants se sentent « chosifiés » par la NVS, qui tente par une note de remplacer leur investissement humain et leur prise en charge éducative auprès des élèves. Or, la NVS ne tient pas compte des problèmes complexes des élèves. Elle est totalement inadaptée à la situation. L'incompréhension de cette mesure dans leur établissement provoque un rejet et un sentiment de menace identitaire plus profond
**-Investissement de forme / intermédiaire**
L'objectif est de réduire la complexité des spécifications du BO en remplaçant la Note par des lettres sans grille de critères

**-Enrôlement et mobilisation**
La NVS mobilise les acteurs vers une forme de rejet idéologique en adéquation avec la manière dont le profil d'élève de ce collège implique une certaine prise en charge éducative et sociale de la part des adultes.
Les acteurs ne sont pas enrôlés en revanche sur l'idée de NVS portée par l'institution.
L'absence d'enrôlement des acteurs par la CE autour de la NVS influe également sur cette absence de mobilisation.
**-Rallongement et réversibilité**
La seule option que les acteurs envisagent, c'est d'assumer collectivement de refuser d'appliquer la NVS. Le CE deviendrait porte-parole d'une cause communautaire que tous défendent.

# ANNEXE 26

## Choix de processus de Traduction du chef d'établissement (chapitre 3)

***Analyse préalable aux étapes de la traduction de l'annexe 25***

Tableau comparatif sur le suivi du processus de traduction dans chaque collège

Ce tableau compare le processus de traduction adopté par chaque chef d'établissement pour annoncer la réforme aux équipes éducatives. Pour cette analyse, nous avons voulu comprendre comment les principaux de collège avaient expliqué la NVS, selon quel support communicationnel, si ils avaient délégué ou non ce processus de traduction et si les collèges avaient instauré une réunion collective pour annoncer la réforme et dans quel but. En effet nous nous sommes demandée, aux vues des réactions suscitées par la presse sur le dispositif si un débat sur la légitimité de la NVS avait été mise en place par les chefs d'établissement ou si l'annonce de la NVS aux équipes éducatives soutenait d'autres objectifs comme la construction de la grille de critères.
Ainsi, nous avons regroupé dans ce tableau chaque collège avec quelques-unes de leurs caractéristiques spécifiques et pour chacun d'eux, nous avons souhaité décrire d'abord :
-le processus de traduction suivi pour annoncer la NVS à la communauté éducative en nous intéressant plus particulièrement à l'auteur de l'annonce. Qui est en charge d'annoncer la NVS?
-le mode et le support communicationnel utilisé depuis les chefs d'établissement jusqu'à la communauté éducative (réunion, débat, réflexion collective ou en micro groupe, modèle de NVS imposé ou concerté)
-la nature et la vocation du choix d'instaurer une réflexion collective ou au contraire les raisons qui invitent certains établissements à imposer une mise en forme de la NVS.

Ces différents axes nous permettent de bien visualiser le climat général dans lequel les acteurs ont pris connaissance de la NVS et quels types d'acteurs sont porteurs du projet, quelle formes ont-ils privilégié? La NVS a-t-elle été soumise à un débat? Quel support de délégation préside à sa discussion et quelle forme a pris le débat ou la réflexion sur la NVS (la légitimité ou les critères)?
Les différents processus de délégation que nous allons élucider révèlent des modes communicationnels diversifiés sur le plan local en corrélation avec des caractéristiques spécifiques des établissements.
Ensuite, nous avons souhaité illustrer ce processus par :
-une colonne réservée aux réactions des acteurs grâce à des extraits d'entretiens que nous avons sélectionné qui témoignent du choix de processus communicationnel choisi par les acteurs en charge de l'annonce et de la manière dont ce choix est perçu par les acteurs en charge de son application. Ces citations extraites nous permettront de saisir le contexte ambiant qui préexiste à la mise en place de la NVS et quelles incidences ce choix de processus peut anticiper pour la mise en place effective de la démarche.

Nous tenons à préciser que cette première analyse nous permet de rendre compte du processus de traduction de la NVS concernant le stade de réflexion de la mesure

| |
|---|
| Concertation générale sur la légitimité de la NVS et réflexion collective sur l'édification des critères |
| Imposition d'un modèle de base (répartition des rôles) et réflexion collective sur l'édification des critères uniquement |

| |
|---|
| Rappel de l'obligation institutionnelle |
| Détournement de la NVS |

| Collèges visités et leurs caractéristiques socio-démographiques | Descriptif du processus de traduction et du processus communicationnel utilisé pour l'annonce de la NVS | Réactions (citations) des différents acteurs à l'annonce de la NVS (ambiance et climat général) |
|---|---|---|
| **Collège H (Isère)**<br><br>Collège rural de bonne réputation,<br>sans classification,<br>milieu socio-culturel privilégié (60%),<br>bon niveau général des élèves (50% vont en seconde),<br>91% de réussite au brevet,<br>très faible délinquance,<br>forte implication des parents,<br>communauté éducative plutôt jeune et homogène<br>très peu syndiquée,<br>50 profs, 669 élèves. | **Concertation générale**<br>**réflexion collective sur les critères**<br>**Résignation des équipes**<br><br>**Traduction :**<br>Annonce de la NVS par le Chef d'établissement avec le Bulletin Officiel<br>Création d'une Assemblée générale avec toute l'équipe<br><br>**Débat :**<br>Débat collectif sur la légitimité de la NVS (sauf un prof qui prétend l'inverse)<br>Débat collectif et limité sur l'élaboration des critères<br>NVS concertée<br><br>**Chargés de réflexion sur la NVS :**<br>Le conseil pédagogique a décidé de la répartition des points<br>Micro groupe de travail par des volontaires professeurs principaux en majorité pour proposer des critères et construire une grille d'évaluation<br><br>**Système préalable :**<br>Présence d'un logiciel qui recense tous les actes des élèves consultables par tous (équipe pédagogique et parents en ligne) et qui rend le recensement des actes des élèves accessibles à tous et gérable individuellement par informatique. Outil qui facilite le travail<br><br>**Particularités :**<br>2 chefs d'établissement depuis la NVS, le premier n'a pas proposé de débat sur la légitimité de la NVS<br><br>**Acceptation de la mesure :**<br>Principale attentive à l'idée de compromis,<br>équipe éducative stable mais peu motivée, résignée par la NVS mais qui a su jouer le jeu | **Chef d'établissement :**<br>« c'est dur de trouver quelque chose qui satisfait tout le monde. L'équipe est pas convaincue, elle a joué le jeu, elle a essayé de mettre des choses en place »<br><br>**CPE :**<br>« avec la rapidité avec laquelle il a fallu la mettre en place... ça demande une réflexion avec l'ensemble des profs et je suis sûr qu'ils y seraient tous favorables mais avec des conditions derrières de temps et de moyens aussi ce que la réforme ne permet pas. c'était un débat de fond sur sa légitimité mais le débat sur les critères bon bah, il a été limité »<br>« elle (le chef d'établissement) nous a dit très rapidement, d'un point de vue institutionnel, je dois la mettre et vous n'avez pas le choix. Les profs ont dit bon on nous l'impose on fait avec. On ne voulait pas être injuste pour les élèves mais ça n'a pas été par convictions »<br><br>**Prof EPS syndiqué**:<br>« c'était très confus, parce que la demande n'était pas claire dès le départ comme tout ce qui est lancé on tâte le terrain et on voit comment ça fonctionne, comment on ajuste aussi mais il me semble que c'était volontairement confus et de ce côté-là je mets un parallèle avec une idée qu'on lance, les gens s'en emparent et construisent l'idée »<br>« C'est comme toutes les choses qui tombent du ciel, les gens sont réactifs (…) Si les patrons sont un peu bons on arrive à discuter de la « connerie » et ensuite ça se construit donc bon voilà (...) La notion de fonctionnariat oui est très forte. »<br><br>**ASSED :**<br>« Y'a eu le passage en force du CE comme quoi c'était la loi et en tant que fonctionnaire il fallait l'appliquer » |
| **Collège Ce (Ile de France)**<br><br>Collège situé dans une ville nouvelle (habitations en situation de relogement, banlieue de paris) qui n'a pas bonne réputation.<br>Collège qui a perdu sa nomination ZEP mais dont la zone reste sensible.<br>milieu socio-culturel plutôt défavorisé (40%),<br>niveau des élèves moyen (50% 2nde),<br>70% de réussite au brevet,<br>soit faible implication des parents ou au contraire très forte,<br>délinquance existante mais limitée<br>Communauté éducative homogène, 32 profs, jeune, impliquée et | **Modèle général de la NVS imposé par le principale (répartition des rôles)**<br>**concertation collective pour la réflexion des critères**<br><br>**Traduction :**<br>Proviseur à l'écoute mais qui applique des directives de manière autoritaire, sans concertation car son arrivée marque une restructuration nécessaire vis à vis de l'organisation du collège face à une équipe vie scolaire en totale « désuétude ».<br>D'autre part, elle n'est pas d'accord avec la manière d'appliquer la NVS à son arrivée et décide de proposer un nouveau système, de manière imposé, qui crée des différents avec la micro équipe qui avaient édifié la NVS sous l'ancienne direction.<br>La proposition du chef d'établissement a été soumise à l'équipe éducative qui a du réfléchir à une nouvelle grille d'évaluation.<br>Dans l'ancienne NVS, le Prof principal était responsable de la NVS | **Chef d'établissement :**<br>« c'est le PP qui fixait la note alors que selon moi, la note est biaisée comme sa vision est partielle. Donc il a fallu tout restructurer donc dès que je suis arrivée, j'ai fait part de mon mécontentement à l'ensemble de l'équipe, il s'agissait en plus d'un problème politique parce que quand je suis arrivée, il s'agissait de remettre une équipe vie scolaire sur pieds dans tous les sens du terme puisque c'était chaotique, des ASSED incompétents, une CPE jamais là »<br>« tôlé oui pour deux raisons d'abord parce que c'est nouveau et que tout ce qui est nouveau est généralement rejeté... Tôlé oui parce que pas habitué à faire des choses de cette façon-là mais en même temps, le débat autour de cette note obligeait les gens à réfléchir aux pratiques et ça peut-être intéressant mais bon ils (le gouvernement) n'y ont pas mis la forme quand même! »<br>« Alors je ne nie pas que ça a un peu grincé des dents au début mais bon, je ne vois pas comment on aurait pu éviter cela...et puis rapidement ça a été puisque finalement ça enlevait du travail au PP puisque au lieu de noter sur 15, ils n'avaient plus que 6 points à décider et ça redonnait un rôle à la vie scolaire intéressant et dont ils se satisfont tout à fait »<br><br>**CPE :**<br>« la direction (...) a voulu qu'elle (la NVS) revienne au CPE (…) qui décide de la note finale et assume cette note (…) ça a permis de |

| | | |
|---|---|---|
| dynamique, faiblement syndiquée,<br>400 élèves | **Débat :**<br>Réunion avec le conseil pédagogique et proposition d'une nouvelle organisation par le chef d'établissement sur le mode de la répartition des rôles dans la NVS.<br>Pas de concertation sur la décision relative à la NVS<br>Concertation collective sur l'édification des critères d'évaluation<br><br>**Chargés de réflexion sur la NVS :**<br>réflexion collective avec les profs, les parents d'élèves, la direction, CPE, ASSED pour définir chaque item en commun<br>ce n'est plus le PP qui est responsable de la NVS mais le CPE pour renforcer la vie scolaire<br>concertation litigieuse entre la responsabilité de la NVS entre CPE et PP.<br><br>**Particularités :**<br>2 chefs d'établissement depuis la NVS avec deux visions différentes<br>présence d'un logiciel informatique qui recense tous les actes des élèves dans lequel s'intègre la NVS pour gagner du temps. Logiciel que l'équipe peut consulter pour faciliter l'évaluation NVS.<br><br>**Acceptation de la mesure :**<br>équipe qui applique sans pour autant adhérer au modèle de répartition de la NVS qui rend le CPE responsable de la NVS. | redonner un rôle à tous et de retrouver une place, c'est à dire que je suis très fière que mon nom apparaisse dans la case NVS avec une appréciation, fière d'avoir un mot à dire et une note à mettre, c'est clair. J'ai une position centrale»<br>« les réformes ne nous engagent pas à grand-chose, on change pas radicalement notre métier dans chaque réforme alors peut être que la finalité est là mais qu'est-ce qu'on a à perdre à essayer? »<br><br>**ASSED :**<br>« on a plus d'action nous au sein de la NVS, on a eu un rôle plus pédagogique et éducatif car on a mis en place le rôle de référent, c'est à dire qu'on a un vrai poids dans la vie éducative de l'élève, le CPE nous délègue des vraies responsabilités. On a fait des propositions (…) et puis on nous a donné carte blanche pour faire ces changements »<br><br>**PP français** :<br>« Certains d'entre nous qui ont pas envie de se prendre la tête avec cette note dont on comprend pas la venue donc c'est strict minimum! »<br><br>**PP de français** :<br>« on a eu une remise en question et l'imposition d'un nouveau fonctionnement et certains jeunes collègues n'ont pas je dirais l'expérience pour râler...ils veulent essayer et acceptent assez vite je trouve. Alors que d'autres collèges, j'ai eu des collègues qui étaient remontés et qui s'appuyaient sur leur 35 ans de pratiques pour dire non! « merde »! c'est pas possible, c'est n'importe quoi, c'est du déjà vu... »<br><br>**Prof de SVT** :<br>« les profs se sont sentis déresponsabilisés par le passage d'une note sur 20 à seulement 6 points à fixer et le passage des responsabilités vers la vie scolaire, ils n'ont pas compris mais je pense que quand on se plaint au départ d'un projet, on peut difficilement aussi se plaindre qu'on nous le retire en partie parce que personne n'est satisfait de la note et on va pas se battre pour la garder donc au final ils n'ont rien dit mais continuent d'en parler de cette passation de pouvoir...moi personnellement, elle ne m'intéresse pas » |
| **Collège St G (Isère)**<br><br>Collège rural pavillonnaire sans classification de très bonne réputation,<br>milieu privilégié à 80%.<br>Niveau des élèves élevé,<br>93% au DNB,<br>exigences et présence des familles élevées,<br>35 profs, équipe jeune, pas syndiquée, bonne cohésion et dynamique, Pas de violences,<br>369 élèves,<br>moyens élevés et nombreux projets en cours,<br>classe handicapés | **Concertation générale**<br>**réflexion collective sur les critères**<br>**obligation institutionnelle**<br><br>**Traduction :**<br>lecture du BO par le chef d'établissement,<br>chef d'établissement en charge de la mesure, décisionnaire de la note finale inscrite sur le bulletin selon les termes du BO,<br>CPE en charge de la communiquer aux parents et aux élèves (consignes et barème)<br><br>**Débat :**<br>Création d'une commission spéciale avec des profs volontaires pour la construction des critères<br>Débat sur la criétrisation<br>réunion en bassin entre CPE<br><br>**Chargés de réflexion :**<br>micro équipe d'enseignants volontaires<br><br>**Acceptation de la mesure :**<br>passivité et résignation de l'équipe pédagogique.<br>Indifférence générale vis à vis de la NVS<br>L'équipe enseignante est généralement dynamique et investie. Le principal est très apprécié et apparaît comme un leader. Il applique les textes et travaille dans la concertation informelle avec son équipe<br>c'est la NVS qui n'est pas porteuse d'une dynamique<br>décalage entre la motivation et la perception du chef d'établissement et la passivité des enseignants | **Chef d'établissement :**<br>« Finalement elle a du sens cette NVS, elle a du sens pour l'équipe pédagogique »<br><br>**CPE :**<br>« tout le monde se disait ça va être un grand travail, au début, c'était flou et ça faisait très peur »<br>« quand on nous demande de mettre des choses en place la veille pour le lendemain, c'est compliqué »<br>« Si on avait eu le choix, elle n'existerait pas, personne ne s'est dit oh génial une révolution »<br><br>**PP d'HG :**<br>« le ministère a pas demandé notre avis mais les ordres je les respecte, qu'on m'impose une directive, ça me dérange pas je suis un bon soldat mais y'a des directives auxquelles on croit et qui sont plus faciles du coup à mettre en place (...) elle à reçu un accueil hostile quoi (…) quelque uns pour qui c'était l'indifférence comme moi.... »<br><br>**Prof de SVT :**<br>« On le fait sans motivations, elle n'a pas de portée et si elle doit disparaître tant mieux mais on nous impose encore ça jusqu'à ce que la porte casse et là j'espère que y'aura du monde derrière cette porte. Mitigé et relativement indifférent que faire de toute façon hein! »<br><br>**Prof Art plastique syndiqué :**<br>« je suis les directives du CE à partir du moment où y'a pas une volonté majoritaire de mener un combat autour de la lourdeur administrative de la NVS et de la tâche du PP, j'ai fait part de mon mécontentement en demandant de ne plus être PP et je le regrette beaucoup mais bon...Je dirais pas de l'indifférence mais on a eu un débat et les fonctionnaires ont fonctionné. Y'a pas eu une mobilisation pour défendre d'autres valeurs que celles portées par cette vision des choses alors même si ça se fait sans enthousiasme ça finit par se faire quoi... » |

| | | |
|---|---|---|
| **Collège St A (Meurthe et Moselle)**<br><br>Collège neuf de très bonne réputation implanté dans une ville huppée,<br>favorisé à 70%,<br>430 élèves,<br>bon niveau des élèves (61% en 2de générale), 84% au DNB.<br>Nombreux projets en cours<br>très forte implication des parents (représentation 87%),<br>faible cas de délinquance,<br>communauté éducative âgée, féminine.<br>Équipe syndiquée, impliquée mais pas toujours dynamique et motivée, très contestataire. | **Imposition du modèle de répartition des rôles de la NVS par le principal**<br>**réflexion collective pour les critères**<br><br>**Traduction :**<br>Arrivée d'un nouveau principal qui propose un nouveau fonctionnement relatif à la NVS qui remet en cause l'ancien système.<br>Proposition qui est à l'origine d'un conflit entre la direction et l'équipe pédagogique<br><br>**Débat :**<br>tentative d'un débat collectif sur un nouveau fonctionnement mais débat houleux et détourné vers la légitimité de la NVS au détriment de la construction d'une grille de critères donc décision du chef d'établissement de faire une proposition non concertée<br><br>**Chargés de réflexion sur la NVS :**<br>le chef d'établissement uniquement<br><br>**Particularités :**<br>L'équipe enseignante est assez âgée et bien représentée syndicalement. Le nouveau principal veut faire évoluer les pratiques enseignantes. L'imposition de sa vision et du changement passe mal auprès des équipes | **Chef d'établissement :**<br>« on est dans cette culture la du rejet. Quand l'institution annonce quelque chose il faut y aller avec des pincettes. J'ai fait des réunions mais de front on obtient rien mais ils ont commencé à discuter et discuter et un moment il fallait bien trancher parce qu'on va pas débattre sur sa légitimité puisqu'on doit la mettre et le débat a pas été constructif. Les adultes sont difficiles à gérer quels qu'ils soient. Vous êtes obligé de constamment de communiquer, négocier et argumenter. Mais ils ont une conscience professionnelle qui est très développée. Elle a davantage généré de conflit que de synergie ou une dynamique, pas du tout, au contraire les gens se sont renfermés et j'ai tranché ».<br><br>**PP de français :**<br>« La confusion, le manque de précision, quelle est l'idée qui préside au projet? Pourquoi? je crois qu'on a pas été clair la dessus. Je n'ai pas compris le principe qui la motivait »<br>« (la NVS) est embarrassante et n'est pas fédératrice dans un établissement scolaire mais plutôt source de conflit et avant de penser aux élèves alors qu'elle est censée être faite pour eux, elle est source de dysfonctionnements et de désaccord total »<br>« Oh, une chose de plus, une mesure de plus et puis comme c'était autoritaire dans ce cas-là, c'est le silence, on attend que ça passe, c'est la résistance passive »<br><br>**PP de SVT :**<br>« comme c'est le principal qui propose quelque chose bah, y'a pas vraiment de débat parce qu'il nous impose un fonctionnement » |
| **Collège GSV (Vosges)**<br><br>collège implanté dans un village sinistré et défavorisé qui a mauvaise réputation suite à une affaire de disparition d'enfant,<br>zone aux perspectives d'emplois limitées,<br>milieu socio-culturel défavorisé (60%),<br>effectifs de 130 élèves,<br>niveau des élèves assez bon 60% 2nde,<br>77% de réussite au brevet.<br>Faible proposition d'activités,<br>faible implication des parents dans l'école,<br>délinquance existante,<br>communauté éducative hétérogène de 20 profs, féminine à 80% et de plus en plus jeune inégalement impliquée,<br>syndicalisation existante 25% | **Concertation générale mais pouvoir de décision en faveur des enseignants**<br>**réflexion collective sur l'adaptation de la NVS au permis**<br><br>**Traduction :**<br>Annonce à la réunion de pré rentrée par le chef d'établissement et par lecture du BO<br><br>**Débat :**<br>Réunion entre enseignants et administration sur la légitimité de la NVS<br>tentative de refus de la NVS au profit du permis refusé par le principal<br>concertation collective pour réfléchir à l'adaptation de la NVS sur le système de permis à point existant par les enseignants et les ASSED<br><br>**chargés de réflexion :**<br>enseignants et ASSED<br><br>**Système préalable :**<br>existence d'un système de permis à point préalable, NVS calquée et adaptée sur ce système<br><br>**Particularité :**<br>Le principal s'introduit en manager qui veut imposer une autre vision de l'institution et révolutionner des pratiques enseignantes. Dénonce une gestion des adultes difficile alors que cette zone géographique accueille des enseignants originaires de ce secteur qui doivent se battre contre les difficultés sociales de la zone pour faire vivre leur école et qui sont attachés à leurs pratiques. Entre le principal et les enseignants, on est confronté à deux visions de l'école différentes et à la défense d'intérêts divergents. | **Chef d'établissement :**<br>« Alors, y'avait ceux qui disaient, ah moi de toute façon par principe, je ne lâche pas le morceau, ils n'ont pas essayé de réfléchir, c'était non! A ceux-là je leur ai dit, qu'ils n'avaient pas le choix, que vis à vis de la loi...personne ne les a obligé à être fonctionnaires mais si ils ont fait ce choix, c'est la première chose à accepter, ils savent qu'ils ont ce devoir donc autant être ouvert sur les propositions. Ils ont eu une démarche d'enfant et je rejette cette idée par principe. Y'avait aussi ceux qui disent oui NVS, ils sont sceptiques mais pas de rejet en bloc vraiment, ils savent pas trop quoi en penser. Et puis y'avait ceux qui se sont impliqués, d'emblée ».<br>« La difficulté pour un CE, c'était d'avoir l'info avant pour pouvoir la préparer, la digérer, la différer, la restituer et pouvoir dire, c'est une demande institutionnelle que l'on doit adapter sur notre terrain, elle va servir à quoi? »<br><br>**PP maths :**<br>« on évaluait déjà les élèves dans leur attitude et leur comportement donc on a préféré intégré ça dans la NVS. Donc on a gardé notre système en permettant aussi de faire gagner des points aux élèves et en ajoutant les absences et retards en fait. Oui bon, c'est vrai que au départ, bon ça nous a surpris mais bon comme c'est quelque chose qui devait se faire autant le faire dans de bonnes conditions et les gens ont accepté cela parce que le CE voulait qu'on le fasse ».<br><br>**ASSED :**<br>« tout le monde se rejetait la balle quoi...et puis le CE a tranché et à dit que chacun aurait une partie pour avoir une vision d'ensemble ».<br><br>**PP techno :**<br>« plus on essaie de discuter et de se concerter, plus on s'éloigne de la note et on aboutit sur quelque chose qui n'est pas selon moi le reflet de l'élève ou qui s'en éloigne en tout cas »<br><br>**PP français :**<br>« C'est une note qui a été mise y'a 3 ans, qui n'a pas été bien définie au départ ce qui fait que au niveau du conseil d'administration, on a été obligé de définir des critères donc elle était pas parfaite dès le départ disons, claire et utilisable. Donc on a tâtonné un petit peu et on s'est référé au code de bonne conduite qu'on utilisait avant. Oh bah, ça nous a pas surpris parce qu'on évaluait le comportement mais on aurait aimé avoir le choix et conserver notre système » |
| **Collège V (Rhône)** | **Imposition du modèle général par la principale**<br>**réflexion collective sur les critères** | **Chef d'établissement :**<br>« il a fallu avoir un gros travail de concertation et d'explication et il a fallu leur expliquer que tous les élèves n'allaient pas avoir 20! on |

| | | |
|---|---|---|
| Collège implanté dans une ville nouvelle,<br>80% de logements sociaux,<br>nombreuses familles mono-parentales Zone Sensible Urbaine et REP,<br>collège qui a mauvaise réputation,<br>fort taux de délinquance dans et hors de l'école (11 conseils de disciplines et 800 exclusions par an),<br>milieu socio-culturel défavorisé (60%),<br>niveau des élèves inquiétant et en chute (50% 2nde),<br>61% de réussite au brevet,<br>faible implication des parents dans l'école,<br>communauté éducative hétérogène,<br>52 profs, mais très impliquée et dynamique,<br>faible syndicalisation, 480 élèves | **Traduction :**<br>lecture par le bulletin officiel du chef d'établissement<br>Création d'une assemblée générale<br>réunion d'informations avec l'explication de ce qu'était la note et une demande de la part du principal pour trouver des volontaires qui édifieraient la grille<br><br>**Débat :**<br>Concertation collective de l'ensemble de l'équipe pour l'édification des critères<br><br>**Chargés de réflexion :**<br>élaboration d'une grille collective par les volontaires qui voulaient bien se prêter au jeu.<br>Seconde réunion d'information<br>Travail d'un prof pour la grille d'autoévaluation et travail de la CPE pour la grille de critères<br>Le CE vérifie qu'il n'y ait pas de choses surprenantes, d'inégalités, de discrimination, supervise la mise en place au départ et délègue l'application au CPE et aux enseignants<br><br>**Particularités :**<br>décalage entre l'engouement de la direction pour la NVS et le positionnement résigné de l'équipe d'enseignant qui joue le jeu mais sans convictions<br><br>La principale est très respectée de ses collègues, très charismatique, elle essaie de se montrer le plus juste possible et de ne jamais desservir ses élèves qui souffrent d'une discrimination sociale importante, elle cherche les compromis avec les enseignants et encourage le travail collectif, d'où sa volonté de donner un sens à la NVS qui ne desserve pas ses élèves | allait pas systématiquement valoriser les élèves même ceux qui ne le méritaient pas...non, ça a été un boulot de concertation pour répondre aux questions qu'elle suscitait. Une fois rassuré, ils ont tous joué le jeu »<br><br>**CPE :**<br>« C'est difficile parce qu'on ne sait pas comment il faut s'organiser par rapport à la demande institutionnelle et surtout comment faire fonctionner cette demande institutionnelle à la réalité de notre terrain. Bon ici on a la chance d'avoir une équipe très impliquée et qui ont pris les choses en s'inquiétant du sens que la note allait donnée. »<br><br>**PP anglais :**<br>« Annoncé et imposé très tardivement on va dire avec très peu de conseils dans la mise en place. c'était à mettre en place mais on était libre de l'organiser comme on voulait ».<br><br>**Prof de SEGPA :**<br>« y'a une méfiance d'un côté ou de l'autre, le ministère propose des choses, la base enseignante va chercher l'effet pervers de la chose et si c'est les syndicats pareil, on ne marche pas dans le même sens et y'a toujours cette réaction possible ».<br><br>**Prof de SEGPA :**<br>« au début ça a été perçu comme une corvée comme tout ce qui nous arrive comme tâches administratives à faire...Par contre, il y a de la rigueur dans cette équipe malgré le sentiment de contrainte je pense, les gens essaient de faire de leur mieux ». |
| **Collège No (Ile de France)**<br><br>Collège à bonne réputation,<br>sans classification,<br>milieu privilégié à 70%,<br>bon niveau des élèves,<br>80% ont le brevet.<br>Attentes des parents pour la seconde G,<br>classe handicapés et nombreux projet en cours,<br>510 lèves<br>40 profs, équipe jeune, peu syndiquée, bonne cohésion.<br>CPE syndiquée qui a un contre-pouvoir important. | **Concertation générale**<br>**Réflexion collective (volontaires)**<br><br>**Traduction**:<br>Annonce de la NVS par lecture du BO par le chef d'établissement<br>réunion collective de l'équipe et du conseil pédagogique par la présence des profs coordinateurs.<br><br>**Débat :**<br>concertation collective et temps débloqué par le principal pour construire la NVS au-delà de la réglementation.<br>Réflexion jusqu'au second trimestre sur la base du BO sans contestation<br><br>**chargés de réflexion :**<br>édification de la grille de critères par tous les participants volontaires<br>principal qui aide à la mise en place<br>pas de participation de la vie scolaire et de la CPE<br><br>**Acceptation de la mesure :**<br>faible intérêt des équipes vis à vis de la NVS, obligation institutionnelle vécue comme une contrainte.<br>Principal qui entretient de bonnes relations avec son équipe, travail collaboratif et informel, cherche le compromis. Devoir d'application face aux directives | **Chef d'établissement :**<br>« Localement, oui ils se sont investis, les collègues font bien leur travail, c'est une équipe de qualité »<br><br>**CPE :**<br>« Je l'ai su par les syndicats parce que je suis syndiquée au SNES<br>Je ne participe pas, pas parce que je suis contre hein, c'est le chef d'établissement qui a voulu que ce soit juste entre le élèves et les enseignants. c'est un petit bahut mais les gens n'ont pas fait d'actions, c'est pas trop le genre à se bouger ici, ils se résignent vite ».<br>**PP anglais :**<br>« On s'est dit que elle avait beaucoup de défauts cette NVS parce qu'on était remonté contre elle mais comme c'était imposé autant le faire de la manière la plus équitable et juste possible pour les enfants. la façon dont c'est présenté c'est langue de bois. Ici, on est globalement contre mais à partir du moment où on a voté et qu'on a accepté, alors on le fait pour l'élève et on fait en sorte que ça soit fait correctement. » « sans notre investissement et notre volontariat parce qu'on nous demande d'être bénévole en plus, on ferait pas grand-chose quoi » |
| **Collège L (Vienne)**<br><br>Collège urbain classé ZEP | **Concertation générale**<br>**réflexion collective (porté par le PA)** | **Principal adjoint :**<br>« c'est que ça a été amené d'un seul coup, très brutalement, par un déficit de concertation, l'analyse est peut-être simpliste mais y'a un |

| | | |
|---|---|---|
| à mauvaise réputation,<br>milieu socio-culturel très défavorisé à plus de 70%,<br>niveau des élèves faible (40% vont en 2de Générale, mais bon taux de réussite au brevet (83%),<br>effets négatifs de la suppression de la carte scolaire par la fuite des bons élèves,<br>risques de ghettoïsation.<br>400 élèves,<br>Budget élevé pour les projets scolaires,<br>très faible implication des parents,<br>forte implication de l'équipe pédagogique,<br>délinquance élevée,<br>communauté éducative âgée et hétérogène,<br>pas de syndicalisation,<br>35 profs | **Traduction :**<br>Lecture du BO par le chef d'établissement, concertation des CPE en bassin<br><br>**Débat :**<br>Réunion du conseil pédagogique qui a débattu sur la légitimité de la NVS<br>Nombreuses concertation pour obtenir l'assentiment de tous sur la grille et sur la légitimité de la NVS<br><br>**Chargés de réflexion :**<br>commission pour l'élaboration des critères entre CPE et PP, CE et le PA avec souci de faire participer tous les membres de l'équipe.<br>Travail du principal adjoint conséquent dans la construction de la grille et l'accompagnement<br>le CE agit en fonction des résultats prend des décisions<br><br>**Acceptation de la mesure :**<br>implication des profs malgré leur résignation soutenue par le PA.<br>Chef d'établissement depuis 30 ans dans ce collège qui s'implique beaucoup et s'entend bien avec ses collègues. L'équipe se sent soutenue et accepte plus facilement le compromis accentué par le souci d'un public socialement en difficulté | besoin et c'est dommage parce qu'il y a là un rendez-vous raté. Et surtout, c'est arrivé en même temps et la même année qu'il y a eu la disparition du contrôle continu de 4ème pour le brevet des collèges ».<br>« Techniquement elle a été compliquée à mettre en place. Pour nous ça a été intéressant parce que ça a été l'occasion d'un vrai débat collectif sur le profil de l'élève, sur l'évaluation. Pour d'autres personnes ça pouvait être troublant et générer de la confusion parce on leur demande de chiffrer quelque chose qui avant était qualitatif et diffus. je n'étais pas désemparé parce philosophiquement d'abord je me suis dit « génial », y'a une volonté de prendre en compte la globalité du jeune et ce qui va être rassurant c'est qu'on a cherché à découper cela en petit bout pour que ce soit intellectuellement plus confortable et qu'il y ait le consensus de tous. je trouve que ça a été un moment de concertation et d'échange avec les collègue mais aussi avec d'autres établissements »<br><br>**CPE :**<br>« on s'est vite aperçue que les gens s'étaient adaptés en fonction des caractéristiques de leur environnement et qu'il était difficile de trouver ou de s'inspirer d'un modèle qui apparaissait comme juste ».<br><br>**PP Maths :**<br>« on a essayé de mettre en place quelque chose qui permet d'être juste à défaut d'être honnête mais qui évidemment reste justifiable.<br>Il me semble qu'il y a eu des problèmes de formulation sur des termes comme aptitude, initiative et ça a été modifié, c'est un travail collectif, l'administration ne nous a rien imposé ».<br>« Je dirais plutôt qu'on a fait face à des gens résignés, on a l'habitude de réfléchir au traitement des problèmes, la NVS, c'est un projet imposé par l'institution donc on applique parce qu'on est des fonctionnaires, on est pas là pour refuser d'emblée mais on essaie de l'appliquer le mieux possible et on était résigné parce qu'on savait que ça n'aiderait pas les élèves difficiles, ceux-là même ou chez nous plus qu'ailleurs, on doit s'efforcer de trouver des solutions parce que ça devient ingérable ». |
| **Collège Co (Ile de France)**<br><br>Collège ZEP à la réputation sensible,<br>situé dans une banlieue très difficile de Seine saint Denis,<br>milieu socio-culturel très défavorisé à plus de 70%,<br>niveau moyen mais faible pour certains élèves,<br>50% en 2nde G<br>42% en Lycée professionnel,<br>83% de réussite au brevet tout de même,<br>540 élèves,<br>budget pour les activités élevé en raison de la classification,<br>très faible implication des parents,<br>forte implication de l'équipe pédagogique,<br>35 profs,<br>délinquance forte,<br>communauté éducative jeune et homogène,<br>syndicalisation active d'un CPE | **Imposition du modèle générale**<br>**pas de réflexion collective par choix de Boycott (détournement)**<br>**obligation institutionnelle**<br><br>**Traduction :**<br>Lecture du BO par le chef d'établissement<br>équipe d'emblée réfractaire à la NVS malgré une proposition de la principale dans l'obligation de rappeler des devoirs et obligations légales aux équipes pour appliquer la NVS<br>ancien chef d'établissement qui notait seul, nouvel arrivant qui exige la mise en place même détournée de la NVS<br><br>**Débat :**<br>débat sur la légitimité de la NVS limité,<br>équipe unanimement opposée à sa mise en place,<br>pas de concertation sur la grille, absences de critères<br>respect de l'obligation institutionnelle pour la mettre mais refus de noter et de pénaliser les élèves donc détournement de la NVS sous forme de lettre.<br><br>**Particularités :**<br>Les difficultés sociales de l'établissement invitent la principale du collège à négocier et discuter avec ses collègues mais s'attache à faire appliquer les textes quel que soit le compromis. | **Chef d'établissement :**<br>« j'ai dit aux professeurs que je n'acceptais pas le boycott parce que ce n'était pas acceptable, il y a des textes, nous nous devons de les appliquer, ils ont un devoir d'obéissance aux textes de l'éducation nationale »<br>comme d'habitude ça a été une décision qui a été pris sans notre avis et rapidement étant donné le temps de la réflexion que ça aurait demandée. J'avais fait un dossier et peu l'avaient lu et on a eu le droit à 2 demi-journées et la réflexion n'était pas à la hauteur de ce que je souhaitais. Elle n'est que ça, une forme d'obéissance. Par contre moi je reste ouverte si mon équipe daigne vouloir soudainement appliquer avec sens cette NVS »<br><br>**CPE syndiqué :**<br>« cette année, son discours (la principale) c'est de dire c'est une obligation légale, vous êtes des fonctionnaires d'Etat donc vous devez vous plier aux règles mais on peut discuter, à côté de ça, son discours c'est de dire moi je refuse de la mettre, je m'entends, c'est aux profs de la mettre mais elle refuse de la mettre seule puisqu'elle a une connaissance limitée des élèves mais au finale elle ne participe pas quand même. Pour nous CPE c'est plus simple parce que les textes disent « après avis du CPE », on a un avis ou pas et c'est très flou donc nous on peut botter en touche, c'est vrai »<br>« S'agissant du système de lettre, il ne me convient pas parce qu'on la met finalement », « C'est pas je refuse systématiquement parce que ça vient du ministère et parce que la presse syndicale a dit que...non, y'a eu débat avec les collègues et personne n'a trouvé un intérêt à cela, ça s'est basé sur l'utilité et la légitimité de la note et ça n'est apparu à personne »<br>« y'a eu des moments formels mais ce rejet en masse, plus des 3/4 des collègues ne sont pas syndiqués donc c'est pas un rejet syndicale c'est un rejet de conviction! »<br><br>**CPE non syndiquée :**<br>« À l'IUFM on était pas d'accord parce que ça correspond pas à la tendance actuelle des textes sur l'aspect éducatif des punitions et des sanctions, en tant que CPE c'est pas intéressant ».<br><br>**PP EPS :** |

| | | |
|---|---|---|
| | | « Est-ce que c'est clair, à l'annonce, non pas évident et pas nécessaire non plus, en EPS on est pas que sur le savoir, on est sur la participation, les progrès, l'investissement...on est déjà dans cette optique ».<br><br>**Prof d'HG :**<br>« comment je la définie j'en sais rien parce que c'est quelque chose de complètement abstrait et encore plus ici. Elle n'a pas de sens ici donc c'est qu'elle ne signifie rien ». |
| **Collège P (Ile de France)**<br><br>Collège « tranquille » à réputation moyenne,<br>sans classification,<br>milieu modeste à 40% et très favorisé à 20%.<br>Niveau des élèves moyen (50% en 2nde G),<br>80% de réussite au DNB,<br>attentes d'orientation pour les parents,<br>349 élèves,<br>30 profs, équipe jeune, pas syndiquée,<br>bonne cohésion.<br>Peu de problèmes dans ce collège. | **Concertation générale limitée**<br>**réflexion portée par la CPE**<br>**équipe enseignante peu investie**<br>**obligation institutionnelle**<br><br>**Traduction :**<br>la principale a délégué la prise en charge de la NVS à la CPE (comme la décision du principal précédent), délégation imposée<br>annonce de la NVS par la CPE qui explicite les termes du BO aux équipes enseignantes<br>les ASSED ne participent indirectement<br><br>**Débat :**<br>réunion de légitimité sur la mise en place<br>proposition du CPE pour une grille d'évaluation<br>pas de véritable concertation sur la NVS,<br>équipes passives et résignée<br><br>**Particularités :**<br>désengagement du principal vis à vis de la NVS<br>équipe très peu motivée et impliquée dans la NVS | **Chef établissement :**<br>« c'est pas à moi de la mettre en place, le texte dit bien que c'est le PP le responsable et puis parce que je suis celle qui connaît le moins bien les élèves »<br><br>**CPE :**<br>«le principal c'est qu'ils ont bien voulu la mettre en place. Personne comprenait rien, disait que ça servait à rien, que ça allait être compliqué et ils m'ont demandé de refuser la note, ce à quoi j'ai répondu non parce que c'est la loi…Mais bon de chaotique on est passé à gérable donc c'est une bonne évolution de la situation de crise »… « on m'a délégué tout à fait malgré moi je dirais cette tâche de chargée de mettre en place la NVS, de l'expliquer aux autres et de l'édifier. Dans ce collège y'a pas contrairement à ce que dit la circulaire de volonté de prise en charge de la réforme par le chef d'établissement »<br>« C'était un gros boulot au début hein, j'ai cherché moi-même les critères parce que fallait pas trop compter sur l'équipe des profs qui pensait que ça allait tomber du ciel mais je leur en veux pas trop parce que personne n'en voulait vraiment. Donc, j'ai cherché des critères avec la circulaire, j'ai proposé ces critères et puis ils étaient partants. Mais bon, y'a pas vraiment eu de combat en fait, ceux qui n'étaient pas content ne s'en sont pas préoccupés et ne se sont pas investis. y'a pas eu un vrai débat et une vrai contestation réactionnaire »<br><br>**PP Musique :**<br>« on a manqué de directives suffisamment claires pour comprendre ce que c'était et les valeurs que ça recouvrait »<br><br>**PP SVT :**<br>« En premier lieu, la plupart des collègues ont eu un sentiment de rejet de la note, oui au début, l'impression qui me reste, c'est qu'on ne comprenait rien et qu'on a laissé la charge à ceux de la mettre en place de le faire et on s'est résigné à l'appliquer qui, y'a pas du tout eu d'investissements de la part des profs »<br><br>**PP français :**<br>« je ne m'implique pas, je participe par obligation donc je fais ce qu'on me dis mais je ne veux pas consacrer du temps à cette note, ça ne m'intéresse pas » |
| **Collège Na**<br>**(Loire Atlantique)**<br><br>Collège urbain classé ZEP sensible et « ambition et réussite »<br>d'un quartier difficile avec 50% de chômage,<br>milieu socio-culturel très défavorisé (80%),<br>85% des élèves demandent des bourses,<br>300 élèves,<br>niveau des élèves faible,<br>34% 2nde,<br>37% de réussite au brevet,<br>faible implication des parents ou inégale,<br>collège a mauvaise réputation,<br>moyens élevés pour la lutte contre la violence, l'échec, les absences. | **Concertation générale**<br>**réflexion portée par le principal**<br>**boycott détournement de la NVS**<br><br>**Traduction:**<br>Arrivée d'un nouveau principal qui sollicite le dialogue et respecte les engagements pris par la communauté éducative dans l'ancien système<br>sans imposer d'emblée sa vision<br>cherche le compromis<br><br>**Débat :**<br>principal qui sollicite la concertation entre les équipes pour réfléchir à un système détourné de la NVS<br>les équipes votent pour un boycott, volonté de ne pas noter les élèves<br>le chef d'établissement finit par proposer un système d'appréciation avec des compétences acquises non acquises comme il le pratiquait dans son collège précédent<br>validation de l'équipe pédagogique | **Chef d'établissement:**<br>« Dans le collège ou j'étais avant la NVS on a beaucoup discuté mais ce qui nous semblait intéressant c'était de traduire ce comportement plutôt en termes de compétences, acquis, non acquis. Si vous voulez j'ai pas voulu imposer ça, ma vision des choses comme ça tout de suite et par chance le fonctionnement antérieur ne leur convenait pas aussi, je suis parti de l'avis des profs qui ne voulaient pas noter et du fait que quand on regardait les notes du collège Na, c'est un collège ambition réussite avec les difficultés que ça comporte, le contexte de quartier et une note n'était pas à l'avantage de nos élèves ». « Ca s'était fait assez naturellement, j'ai proposé quelque chose et ils ont été partants ».<br><br>**CPE :**<br>« Quand ça a été annoncé moi j'ai dit clairement au CE que je ne me sentais pas capable de mettre une note et d'évaluer des comportements, clairement! »<br><br>**PP d'HG :**<br>« dès qu'il y a une directive réglementaire qui arrive...on doit en amont tout de suite avant même sa mise en place, on doit réfléchir, on est censé finalement à partir d'un cadre vide, produire, créer, la vie |

| | | |
|---|---|---|
| Communauté éducative qui connait un fort taux de renouvellement, équipe homogène impliquée et dynamique, concertation nécessaire et régulée. | **Chargés de réflexion:**<br>le chef d'établissement<br>la concertation reste ouverte aux équipes<br><br>**Particularités :**<br>public d'élèves en difficultés sociales, volonté du principal de ne pas désavantager les élèves par la notation<br><br>**Acceptation de la mesure :**<br>équipe pédagogique qui se sent incomprise | qui va avec voilà. y'a souvent une bonne volonté derrière. Faut donner du sens à tout ça grâce à la réflexion globale »<br><br>**PP français :**<br>« Je sais pas, je comprends pas l'utilité de ce genre de chose. on est dans une période très hostile en même temps et le nouveau CE l'a bien senti et s'est rangé du côté des enseignants tout en essayant de nous faire participer mais elle n'intéresse personne dans ce collège ».<br><br>**PP HG :**<br>« (le principal) a tranché! Mais on peut être capable de se mettre d'accord mais euh, à peine a-t-il compris que nous étions contre qu'il avait une idée toute faite de ce qu'il voyait comme NVS, je pense pas qu'il ait tranché parce qu'on décentrait le débat non. On était d'accord tous sur le fait qu'elle n'ait pas de sens dans notre collège et on aurait aimé ne pas la mettre tout court, faire un boycott » |
| **Collège P**<br><br>collège privé implanté dans un quartier très favorisé de Paris, milieu socio-culturel très aisé (98%), 2% en internat de familles défavorisées. 500 élèves de la maternelle au lycée. Niveau des élèves excellent, 100% de réussite au DNB, orientation en majorité vers le lycée pour aller dans les écoles qui exigent des niveaux élevés. Très forte implication des parents, collège privé à excellente réputation, moyens pour endiguer les violences par un suivi individualisé, délinquance inexistante et maitrisée, absentéisme inexistant. Communauté éducative à très faible taux de renouvellement, équipe homogène impliquée et dynamique, forte concertation, compromis. | **Pas de concertation nécessaire, personnel d'accord**<br>**application stricte du BO**<br>**officialisation d'un système de NVS préexistant**<br><br>**Traduction :**<br>Lecture du BO par le responsable pédagogique et le conseiller d'orientation aux parents et élèves et explication des consignes au CPE et enseignants<br>application stricte du texte du BO<br><br>**Débat :**<br>pas de nécessité d'un débat<br>Ce collège privé pratiquait déjà une note de comportement qui ressemblait à la NVS, ce collège se félicite donc de voir son expérimentation indépendante prendre une tournure officielle | **CPE :**<br>« On a respecté les textes à la lettre avec les 3 thèmes, assiduité et ponctualité, respect des règles et les bonus en terme d'investissement dans le collège car la circulaire était très claire » |

## Analyse de ces tableaux :

### Le processus de traduction adopté par les principaux de collège à l'annonce du dispositif

Il nous semble important de rappeler que la NVS a suivi un processus complexe, notamment renforcé par le fait qu'elle a été imposée aux acteurs selon un cadre formel restreint, compensé par le fait que ce cadre laisse les acteurs libre d'élaborer une grille de critères en correspondance avec les spécificités de chaque collège. En outre, la représentativité de chaque établissement se caractérise justement par leur diversité. C'est pourquoi nos 12 collèges sont tous différents et que même si nous pouvons effectuer des typologies, tous ont des propriétés qui les distinguent les uns et des autres, ce dont nous avons voulu rendre compte. Ainsi, nous avons choisi de faciliter la lecture de nos résultats sous forme de tableaux comparatifs (ci-dessus) qui nous permettent d'accéder à une meilleure visibilité. Cette partie propose une analyse de ce tableau.
Un élément général nous paraît pouvoir être facilement dégagé de nos analyses puisque nous distinguons deux catégories de fonctionnement sur le choix du processus de traduction de la NVS.

-soit la NVS fait l'objet d'une annonce collective qui réunit l'ensemble de l'équipe

pédagogique avec la direction dans le but de discuter de la disposition du point de vue de sa légitimité. Elle est donc d'abord sujette à discussion, à des questions, et le débat est souvent porté sur la décision collective des acteurs en charge d'appliquer le dispositif, sur la répartition des rôles des appliquant.
Dans ce cas, la NVS est débattue au préalable et une seconde concertation collective concerne quant à elle l'élaboration des modalités de critères qui concerne le mode opératoire de la réforme pris en charge par des micro groupes de volontaires le plus souvent. Ce processus de traduction concerne 7 collèges sur les 12 que nous avons observés.

-soit, la NVS, sous la volonté du chef d'établissement, n'est pas concertée du point de vue de sa légitimité pour des raisons que nous évoquerons dans une analyses plus poussée et ne fait pas l'objet d'un débat puisque elle est l'objet d'une appropriation par un acteur (chef d'établissement ou CPE) qui impose d'emblée, après une lecture personnelle du BO, un modèle de répartition des rôles d'après le texte de départ afin de privilégier les discussions collectives relatives à l'élaboration des critères uniquement et qui permet d'éluder un débat sur la légitimité de la NVS, qui pourrait freiner sa mise en place. Ce choix de processus concerne 5 collèges sur les 12.
Pour chacune de ces deux catégories générales, chaque collège a des raisons particulières de procéder à une concertation collective ou à l'imposition d'un modèle qui nous oblige à étudier chaque collège dans le détail même si d'autres similitudes pourront être soulignées et d'autres constats dégagés à l'issue de cette analyse détaillée.

*Les collèges « ouverts » et « conciliants »*

Nous allons commencer par les collèges qui ont fait le choix d'ouvrir la NVS au débat et de soumettre la disposition à discussion sur le plan de sa légitimité et de son mode opératoire.
Sur les 7 collèges qui ont adopté un registre communicationnel de traduction « ouvert » et « collectif », 4 d'entre eux (Collèges : H / St G / No / D) présentent des similitudes en ce qui concerne leur environnement socio-démographique puisque ces établissements accueillent des populations plutôt privilégiées voir très privilégiées. Ces 4 établissements en plus d'être privilégiés sont des collèges tranquilles qui connaissent peu de faits de violence et dont les équipes éducatives fonctionnent bien en termes de dynamique et de cohésion, c'est à dire qu'elles ne sont pas préoccupées par des problèmes de discipline ingérables ou des problématiques sociales complexes. En outre, pour chacun de ces collèges, le chef d'établissement est souvent un individu très apprécié notamment parce qu'il accorde une place essentielle à la notion de compromis et milite pour éviter d'imposer aux équipes des réformes qui suscitent des appréhensions de prime abord.
Hormis le collège de Paris qui adhère et accepte avec enthousiasme l'arrivée de la NVS, 3 de ces collèges présentent une certaine forme de résignation et d'indifférence vis à vis de la disposition dont ils doutent de l'efficacité mais envers laquelle ils font preuve d'un certain loyalisme. Pour autant, ces 4 collèges, dont 3 s'avouent sceptiques, lucides et conscients des limites de l'apport de cette disposition, décident de l'appliquer en percevant cette loi comme une obligation institutionnelle, sans forcément adhérer à la NVS mais sans en négliger la portée pour autant, en faisant preuve d'une certaine rigueur sous la contrainte. Ce loyalisme fait généralement écho au rappel du chef d'établissement vis à vis du devoir d'appliquer les textes inhérent au statut de fonctionnaire.
Dans le détail à présent, nous pouvons souligner quelques spécificités appartenant à ces 4 collèges qui se regroupent néanmoins sous des profils assez communs comme nous venons de le voir.

-Pour le collège H, la NVS est annoncée par le chef d'établissement qui instaure un débat sur la légitimité de la NVS puis sur l'élaboration collective des critères, réalisés par le conseil pédagogique et un groupe de professeurs volontaires. Ce collège dispose en outre d'un outil qui

prend la forme d'un logiciel de recensement de l'ensemble des actions des élèves dans lequel la NVS s'inscrit pour en faciliter le mode de fonctionnement.
Les différentes réactions citées dans le tableau montrent la capacité du chef d'établissement à trouver une forme de compromis qui satisfait l'ensemble de l'équipe éducative tout en reconnaissant la bonne foi des équipes résignées mais néanmoins volontaires pour mettre en place le dispositif par respect du statut de fonctionnaire qui implique l'application des directives.

-le collège de St G, procède à peu de choses près aux mêmes pratiques que le collège précédent si ce n'est que le chef d'établissement tente de « porter » le projet NVS qu'il considère comme intéressant. Ce principal est assimilé à un leader par ses collègues en ce sens qu'il est toujours prêt à expérimenter les réformes en privilégiant toujours le sens des dispositions et leur impact sur le terrain même si il n'est pas convaincu par l'impact de la NVS. Il soumet donc la NVS aux équipes en élargissant le débat et en sollicitant des acteurs volontaires prêts à travailler sur la grille de critères. Cette dynamique permet certainement aux équipes d'accepter d'instituer la démarche, cela étant, nous insistons sur le décalage qui règne entre la motivation de la direction à tenter d'entrevoir ce projet sous une forme positive et la passivité des équipes vis à vis de la réforme qu'ils considèrent comme « soudaine » et dénuée de valeurs ou de portée éducative mais dont le loyalisme encore une fois l'emporte sur le manque de conviction.

-le collège No procède en somme toujours de la même manière à savoir que le chef d'établissement annonce la NVS aux équipes à l'issue de laquelle il prend le temps, quitte à ne pas appliquer le dispositif dès le premier trimestre de susciter un débat élargi sur le contenu de la réforme et une concertation pour édifier une grille de critères qui fasse sens pour les équipes enseignantes volontaires. Si le chef d'établissement reconnaît la docilité et la rigueur de ses collaborateurs, les équipes enseignantes se montrent tantôt relativistes et tantôt désappointées par la disposition qui ne suscite pas un engouement général mais qui laisse parfois moins sceptique que d'autres enseignants apparentant aux autres collèges. Encore une fois dans ce collège, le chef d'établissement est un acteur qui privilégie les relations et le travail informel avec son équipe et qui cherche une forme de compromis. Certes le CPE syndiqué refuse de participer, néanmoins, le chef d'établissement n'agit qu'en concertation, cette manière de fonctionner permet aux enseignants de dépasser leurs considérations personnelles au profit de l'obligation institutionnelle même si l'équipe agit avec une certaine résignation.
Nous pouvons qualifier le choix du processus communicationnel d'annonce de ces 3 collèges comme relevant d'un compromis qui concilie l'obligation institutionnelle du chef d'établissement et des enseignants d'un côté avec la recherche d'une forme de concertation et de sollicitation pour favoriser une réflexion libre et collective qui permet d'outrepasser la réticence ou le manque de conviction des acteurs vis à vis du dispositif.

-Enfin, le collège D, constitue l'unique collège privé de notre échantillon. Ce collège se distingue en termes de contexte des trois autres en ce sens que les équipes éducatives et de direction adhèrent de manière unanime à l'annonce de la disposition puisque ce collège pratiquait déjà une note de comportement sous une forme tout à fait similaire. De fait la NVS représente pour cette équipe une forme d'institutionnalisation de leur note d'attitude. De manière assez naturelle, son annonce par le chef d'établissement n'a pas rendu un débat sur sa légitimité nécessaire. En revanche, c'est le conseil pédagogique qui a émis une proposition sur la critérisation en calquant la NVS sur leur modèle préexistant. La NVS s'impose comme une mesure légitime de fait ce qui n'était pas le cas des autres établissements mais qui explique que la NVS ait été bien reçue, même si nous nous reposons sur le discours d'un seul acteur et que nous n'avons pas été autorisés à interroger l'équipe pédagogique.

**Pour ces 4 collèges, il nous semble que les caractéristiques socio démographiques privilégiées**

**au départ ainsi que l'état d'esprit du chef d'établissement sont des conditions non négligeables qui invitent les équipes pédagogiques à concilier ou à trouver un compromis plus facilement, puisque les principaux de collèges n'imposent rien, sollicitent les échanges dont les équipes sont finalement plutôt reconnaissantes et qui contrastent avec l'annonce autoritaire de la réforme par le ministre de l'éducation. Ce type de fonctionnement minimise les réactions réfractaires y compris parce que le loyalisme est très fort, la communication naturelle est une marque de respect est visible entre direction et équipe pédagogique. Ainsi, même si les effets de la NVS sont mis en doute par tous et que la NVS ne suscite pas de réelle dynamique, tous acceptent d'appliquer le processus car les acteurs savent aussi que la mesure ne peut pas réellement desservir le public d'élèves privilégiés auquel ils sont confrontés.**

Nous rappelons que 7 collèges sur notre échantillon de 12 ont eu recours à un registre communicationnel de traduction « ouvert » et « collectif ». **Nous venons de voir 4 d'entre eux (Collèges : H / St G / No / D) dont nous avons pu faire une analyse croisée entre un environnement privilégié et le choix d'un registre communicationnel « conciliateur » et « facilité » par la faible confrontation de ces collèges à des problèmes sociaux. Les chefs d'établissement ont de plus un profil commun « respecté ».**

Cependant, sur ces 7 collèges, qui tentent de privilégier la discussion autour de la NVS, 3 autres collèges L / Na / GSV ne disposent pas de caractéristiques socio-culturelles et démographiques comparables. De manière générale, ces 3 collèges disposent, à l'inverse des précédents de conditions socio-démographiques difficiles puisque deux d'entre eux sont des ZEP et un autre est un collège situé dans une région sinistrée qui n'a pas de classification. Ces trois collèges sont confrontés à des populations au milieu défavorisé (à 70% en moyenne pour les trois) voir extrêmement paupérisées. Cela étant, ce sont ces mêmes caractéristiques qui prédisposent d'une certaine manière les équipes pédagogiques sur place à considérer les réformes « floues » et « rigides » comme la NVS, différemment en ce sens qu'ils essaient de les adapter à leur public difficile et spécifique de sorte à ce que la NVS soit appliquée au service des élèves qui bien souvent souffrent d'une discrimination géographique et sociale déjà forte. En outre, ces 3 collèges sont dirigés par 3 chefs d'établissement au profil et à la personnalité « charismatique » et atypique un peu comme les 4 collèges privilégiés que nous avons analysé plus haut. Ces trois collèges ont donc également opté pour une concertation collective autour de la légitimité de la NVS sans imposer un mode opératoire de la réforme décidé par les acteurs eux-mêmes.

Voyons donc à présent dans le détail les facteurs qui ne nous permettent pas de dégager d'autres similitudes mais qui nous laisse la possibilité de saisir les raisons qui ont poussé ces collèges à adopter un registre communicationnel de traduction basé sur la concertation collective et la soumission de la NVS sur un débat.

-le collège de GSV est donc composé d'un public au milieu social pauvre car ce collège est situé dans une zone sinistrée qui a souffert en outre par le passé d'une histoire de disparition d'enfant fortement médiatisée et dont le village ne s'est jamais remis. Ce collège est composé d'un personnel enseignant « atypique » qui lutte pour conserver l'existence de cette école dont les effectifs sont inférieurs à 150 élèves. Certains membres de l'équipe pédagogique sont syndiqués et constituent un contre-pouvoir non négligeable. En outre, l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement de type « manager » aux ambitions de changement des pratiques professionnelles enseignantes traditionnelles et des mentalités ne s'accorde pas tellement avec la population enseignante de ce collège. La concertation mise en place par le chef d'établissement met en avant le poids des décisions en faveur des enseignants qui acceptent mal le changement en général. Toutefois le chef d'établissement a refusé lors du débat collectif sur la légitimité de la NVS l'issue d'un boycott de la

NVS et a renoncé, à l'inverse des autres collèges ou ce sont davantage les enseignants qui se résignent, à laisser la communauté éducative décider du mode opératoire et fonctionnel de la NVS. C'est pourquoi, les équipes ont décidé d'adapter et de claquer la NVS sur l'existence dans ce collège d'un permis à points préalable qui satisfaisait la majorité. La NVS est donc détournée de sa forme originelle et calquée sur un modèle différent que les équipes enseignantes ont voulu conserver malgré la détermination du chef d'établissement à considérer la NVS sur un autre registre. La conception traditionnelle de la communauté éducative et la volonté d'adapter la NVS à un système préexistant qu'ils ont conçu donne du poids aux négociations enseignantes pour adopter ce système. Les réactions suscités par ces concertations collectives révèlent une certaine forme de résignation de la part du chef d'établissement qui a également joué sur le rappel de l'obligation institutionnelle pour légitimer la mise en vigueur de la NVS que les équipes voulaient boycotter au profit du permis, quitte à être plus flexible et conciliant sur sa forme, conférant un avantage sur le pouvoir de décision des enseignants. Ces derniers ont réussi à imposer leur vision de la NVS, sur le modèle du permis qui fonctionne bien et qu'une adaptation différente aurait conduit à un changement des pratiques et de leurs principes. On sent d'ailleurs que la concertation a moins servi à débattre sur la NVS qu'à négocier de ses conditions et que l'échange, bien qu'en faveur des enseignants, n'a pas suscité de dynamique particulière.

-concernant le collège L, la NVS a volontairement été sujette et ouverte au débat car elle représente l'occasion pour ce collège de traiter de l'évaluation et de l'harmonisation des pratiques vis à vis de la sanction, plus que de sa légitimité. D'ailleurs c'est le principal adjoint, qui est considéré comme un véritable leader, qui de manière très enthousiaste décide que la NVS doit être porteuse de valeurs même si ces valeurs ne sont pas édictées clairement dans le cadre selon lui. Dans ce collège, un temps est véritablement consacré aux échanges, quitte à prendre du retard sur sa mise en vigueur afin de créer une synergie autour de la note dont le principal adjoint se fait le mentor. De fait, l'équipe éducative, qui une fois de plus n'est pas réellement motivée par le projet de réforme accepte sans détour de mettre en vigueur la NVS et de se laisser porter par le principal adjoint qui tente d'instaurer un système qui desserve le moins possible les élèves dont les difficultés sont déjà lourdes et qui est conscient des failles de la NVS notamment dans la manière dont elle a été conçue et mise en place. Le principal adjoint veille donc à prendre en considération l'ensemble des inquiétudes révélées par les acteurs dans un souci d'entente cordiale et de cohésion de groupe malgré des réactions d'acteurs passifs et peu intéressés par le dispositif.
-Enfin, le collège Na est une ZEP classée « ambition et réussite » au profil particulier car le principal est un adepte de la concertation au point qu'il banalise des demi-journées de discussions pour solutionner les nombreux problèmes auxquels le collège est confronté. Bien que nouvel arrivant, son interview montre sa volonté de ne pas prendre de décisions sans son équipe. Toutefois, ce principal affiche clairement son positionnement à l'égard de l'évaluation, à laquelle il préfère la forme de compétences à celle de notation. Ainsi, tout en ouvrant la voie du débat sur la NVS, le chef d'établissement évoque sa vision de la NVS (évaluation par un système de compétences sur une échelle de valeurs) en espérant que les équipes la conçoivent comme une solution et favoriser ainsi une forme de compromis face à une équipe totalement réfractaire au dispositif qui concourt selon eux à desservir la majorité de leurs élèves dont les difficultés scolaires sont probantes. Ainsi, le chef d'établissement apparaît comme un acteur qui respecte les doutes et réticences de la communauté éducative face à la NVS tout en tentant d'instaurer judicieusement une NVS de son point de vue, sous une forme particulière qu'il avait instauré dans son ancien collège, étant lui-même convaincu de inefficacité de la NVS telle que proposée dans le BO. La réflexion commune autour de la NVS est donc basée sur la recherche d'une forme détournée de la mise en application de la NVS puisque les équipes ne veulent pas noter et que le principal a une proposition pour éviter d'évaluer la NVS par la note qui desservirait les élèves. Dans ce collège, le CPE refuse de participer à la NVS pour qui le rôle ne revêt en aucun cas de l'évaluation du comportement des élèves ce que

le principal a totalement accepté.

**Ainsi pour ces 3 autres collèges, la NVS fait l'objet d'un débat que des acteurs « clés » encouragent notamment dans un souci de justice et de justesse vis à vis d'un public socialement et scolairement en difficulté et qu'une note de comportement viendrait à pénaliser**. En outre, les considérations et motivations qui poussent les traducteurs de la démarche à solliciter un débat sur la légitimité et sur la critérisation de la démarche repose pour le collège Li sur les mêmes fondements que nos 4 autres collèges qui pouvaient compter sur le loyalisme des enseignants.
**Mais, pour les collèges Na et GSV, plus qu'une forme de compromis tacite, c'est davantage la recherche d'une forme de négociation qui se joue car les équipes négocient d'une certaine manière les conditions d'application de la NVS en jouant sur leur liberté d'action et la menace d'un éventuel boycotte**. **Ainsi, ils se distinguent des 4 collèges privilégiés que nous avions étudiés précédemment et qui, de leur côté, n'étaient pas exposés aux mêmes risques mais plutôt à la passivité des équipes pour lesquelles l'argument de l'obligation institutionnelle et l'organisation d'une concertation collective entre direction et communauté éducative a suffi à faire accepter le processus**.
**Cela étant, un point commun réunit ces 7 établissements, pour lesquels unanimement, l'ensemble des équipes enseignantes se montrent passives et peu impliquées vis à vis du dispositif qui trouvent finalement un point d'entente avec la direction**. Cette acceptation passive contraste aussi avec la manière dont certains acteurs « clés » de la direction essaient de promouvoir une autre vision de l'intérêt que les équipes envisagent mais à laquelle ils refusent d'adhérer totalement.
*Les collèges dans lesquels la direction impose un mode opérationnel de la NVS sans concertation mais qui exige une élaboration collective des critères par les enseignants*

Les 5 autres collèges qui constituent notre échantillon de 12 établissements ont la particularité, comme nous le voyons dans le tableau, de ne pas avoir choisi de soumettre la réforme de la NVS à un débat consacré à sa légitimité entre les différents membres de la communauté éducative à l'annonce de la mise en vigueur du dispositif. En réalité, les chefs d'établissement appartenant à ces collèges ont généralement pris connaissance du projet de loi par le BO, de manière individuelle afin d'organiser et d'adapter dans un premier temps le cadre de fonctionnement de la réforme en accord avec leur conception d'une note de comportement, et ce dans le but d'éluder justement un débat sur la légitimité de la réforme. En effet, selon les chefs d'établissement de ces collèges, l'obligation institutionnelle d'application des textes inhérente aux acteurs de la communauté éducative d'un collège n'invite pas à se poser la question d'un boycotte ou d'une remise en cause des réformes mais simplement d'une mise en place effective à la différence des autres collèges étudiés précédemment qui considèrent comme important de soulever les inquiétudes liées à la NVS.
**Ainsi, après lecture du BO, la direction de ces collèges a fait le choix de ne consulter ses collègues enseignants qu'après avoir recadré la NVS avec une répartition des rôles prédéfinie dans le but d'imposer un type de fonctionnement de NVS non négociable vis à vis d'une réforme qui faisait l'objet de nombreuses critiques à sa sortie entre enseignants et que la sollicitation à un débat aurait probablement contribué à freiner au détriment de l'urgence de la mise en vigueur de la NVS.** La volonté générale des principaux de cet échantillon qui ont travaillé la réforme en amont et en ont imposé une forme préétablie consistait en réalité à **esquiver le débat sur l'intérêt de la NVS pour le déplacer vers la concertation et réflexion collective indispensable à l'élaboration des critères d'évaluation que les chefs d'établissement n'ont pas fabriqué en revanche**. Les principaux de collèges ont donc simplement décidé quels acteurs participeraient à la NVS au préalable, considérations qui faisaient effectivement parties des sujets de désaccord ou de tension entre vie scolaire (CPE et ASSED) et enseignants qui se disputaient la

responsabilité de la NVS dans la conduite des échanges informels. Les discussions officielles relatives au projet de lois ont donc essentiellement porté sur l'édification de la grille de critères.
Nous allons également voir pour ces collèges que si certains chefs d'établissement ont fait ce choix volontaire de traduction imposée et non concertée de prime abord de la NVS, certains l'ont fait sous la contrainte du positionnement réfractaire des enseignants vis à vis de la démarche dont les critiques freinaient la constructivité de la NVS.
Pour l'ensemble de ces 5 collèges, une autre similitude peut être soulignée, qui rejoint celle des 12 établissements analysés. La majorité des membres de l'équipe éducative se montre toujours aussi passive et résignée à l'annonce de la NVS, peut être plus réfractaire même que dans le cas des autres collèges déjà analysés. Cette passivité contraste également avec la manière dont certains acteurs « clés » essaient d'envisager le dispositif et de lui insuffler une dynamique particulière. Il y a donc certaines caractéristiques que nous retrouvons en commun avec les 7 autres collèges qui ont de leur côté sollicité le débat.

**Sur les 5 collèges qui ont fait le choix d'un processus de traduction « imposé » pour favoriser une mise en place « effective » de la réforme, 3 sont des collèges classés ZEP ou avec un public scolaire socialement exposé à des difficultés (Collège Ce / V / Co ) et les deux autres établissements (Collège St A / P) disposent d'un public plutôt privilégié ou plus mitigé.**
Les trois premiers collèges en situation dite « difficile » ont en commun des élèves en échec scolaire au comportement parfois déviant qu'une note de comportement pourrait desservir comme nous avons pu le détecter avec les collèges étudiés auparavant. En outre, ces établissements ont connu des parcours historiques et organisationnels différents et spécifiques qui justifient aussi et surtout les raisons et motivations qui ont poussé les principaux de ces 3 collèges à adopter une traduction imposée de la réforme. Ce sont ces facteurs organisationnels et non l'unique souci de justice vis à vis du public d'élève qui pousse les acteurs à imposer un type de fonctionnement. Alors que les collèges précédemment étudiés légitimaient à l'inverse une ouverture au débat en raison de la spécificité de leur public d'élèves. Nous allons tenter **d'analyser de manière plus approfondie ces 3 collèges non pas en croisant les données relatives au choix d'une démarche processuelle imposée de traduction de la NVS liées à leurs caractéristiques socio-démographiques** (comme nous l'avons fait préalablement pour les collèges qui ont fait le choix de la concertation) **mais à partir des conditions contextuelles singulières de ces 3 collèges qui expliquent selon nous la volonté du chef d'établissement de choisir un mode opératoire imposé de la NVS** et de couper court au débat sur l'intérêt de la réforme (Ce / St A / Co). Les deux autres collèges ont également décidé d'imposer la réforme sans discuter de sa légitimité pour d'autres raisons que nous évoquerons ensuite.
Dans le détail donc, nous allons d'abord approfondir les particularités des 3 collèges qui ont été confrontés à des problématiques organisationnelles particulières et qui ont rendu difficile, voire impossible de fait la soumission de la NVS à un débat constructif sur le bien-fondé de la réforme selon les chefs d'établissement.

-Dans le collège Ce d'abord, le chef d'établissement est un nouvel arrivant qui doit d'ores et déjà résoudre des problèmes organisationnels et structurels liés à une vie scolaire qui ne fonctionne plus. En effet, la CPE de l'année précédente était absente et les ASSED peu performants. Ce chef d'établissement a donc du recruter l'intégralité d'une équipe vie scolaire à reconstituer. L'arrivée de la NVS va être directement corrélée avec cette restructuration. En effet, la réforme va être perçue par le chef d'établissement comme un outil potentiel au service de la revalorisation d'une vie scolaire en déshérence. C'est pourquoi, il va décider au préalable et à titre individuel d'octroyer l'entière responsabilité de la NVS au CPE et non plus aux enseignants comme l'ancienne organisation décidée par le principal antérieur l'avait conçu (et comme c'est le cas dans la majorité des collèges). En déterminant cette répartition des rôles à jouer dans l'application de la NVS, le

principal change la configuration antérieure sans soumettre cette décision à discussion y voyant de son point de vue uniquement, l'intérêt de créer une synergie et de restaurer une autorité dévolue en vie scolaire tout en déchargeant un peu les enseignants de cette tâche (ils participent mais notent une petite partie de la NVS). C'est en réponse à ce contexte de restructuration que le principal impose un modèle de fonctionnement de la NVS sans consulter ses collègues enseignants. En outre, l'interview du chef d'établissement de ce collège révèle également un désaccord de cet acteur avec le fonctionnement de la NVS tel qu'elle était pratiquée avant son arrivée par l'ancienne direction et qui plaçait les enseignants dans une situation de monopole de l'évaluation à laquelle la vie scolaire ne participait pas. Cette ré-appropriation par le chef d'établissement d'un mode opératoire de la NVS qui octroie le pouvoir de noter le comportement des élèves par le CPE et ses ASSED en majeure partie et qui dé-responsabilise concomitamment l'équipe enseignante de cette faculté dont ils estiment avoir la compétence contrairement à la vie scolaire (telle qu'ils l'avaient choisi et édifié préalablement) se traduit inévitablement par un désaccord et même un litige entre la direction et l'équipe enseignante. Par contre, la vie scolaire se satisfait entièrement de cette répartition et de ce nouveau système. L'imposition de ce modèle fonctionnel est corrélée à une conjoncture particulière révélatrice d'une volonté de renforcer un service qui a besoin d'une autorité restaurée auprès des élèves dont la vie scolaire tire profit immédiatement au détriment des enseignants qui se sentent « trahis » par ces changements structuraux imposés.

Cela étant, si la répartition des acteurs est imposée par la direction, elle sollicite néanmoins la concertation collective de l'ensemble de la vie scolaire et des enseignants pour modifier les modalités d'évaluation en accord avec le nouveau fonctionnement. Ainsi, les enseignants doivent retravailler une grille qu'ils ont construit eux-mêmes tout en n'étant plus responsables en majeur partie de cette note. La proposition du chef d'établissement n'est donc pas soumise au débat et se révèle non négociable mais les critères à inventer relèvent quant à eux toujours d'une volonté de rendre cette construction collective et collaborative.
S'il est vrai qu'au départ, les enseignants ont eu du mal à accepter ces changements imposés et la remise en question de leur travail sur la NVS, les interviews de la communauté éducative témoignent d'une prise de conscience et d'un certain recul des acteurs vis à vis de la nécessaire restructuration de la vie scolaire, renforcée en partie par la NVS. Ainsi, la présence d'une tension alimentée par ces mutations s'est amenuisée rapidement en partie parce que le sentiment de dé-responsabilisation des enseignants a été relativisé par leur positionnement à l'égard de la NVS qu'ils considèrent par ailleurs comme inefficace et peu intéressante et qu'un amoindrissement de la tâche (transférée en majeure partie en vie scolaire) parvient finalement à contenter. Plus que la nouvelle gestion du projet de loi en lui-même c'est davantage l'octroi du pouvoir de noter en vie scolaire qui leur a semblé injuste. C'est pourquoi, ayant moins de temps consacré à la NVS, les équipes enseignantes ont finalement adhéré à ce compromis qui leur permettait d'en faire moins administrativement vis à vis d'une note qui les rend indifférent. C'est ainsi que l'équipe enseignante, résignée, a fini par accepter cette nouvelle répartition sans pour autant adhérer à ses nouvelles modalités. Cette imposition de la réforme, astreinte à une conjoncture spécifique, se distingue des raisons qui ont conduit les autres collèges de notre échantillon à ordonner un mode opérationnel de la NVS. Le principal de ce collège l'exprime d'ailleurs très bien dans l'extrait d'interview que nous avons relevé, la NVS a été l'occasion pour elle de résoudre un problème qui était plus politique qu'éducatif, à savoir remettre un service vie scolaire sur pieds.

-Le collège de St A comporte une similitude avec l'étude du collège précédent, notamment par le fait que le chef d'établissement que nous avons rencontré est également un nouvel arrivant qui se positionne à l'encontre du système de NVS préalablement établi par l'ancienne direction et qu'il va vouloir modifier. En effet, le choix d'imposer une nouvelle prise en charge opérationnelle de la NVS non soumis à discussion avec les enseignants provient de la volonté du chef d'établissement de

proposer un autre mode de fonctionnement de la réforme, différent de celui que les équipes avaient également édifié tout en soumettant la réflexion sur les modalités de critères à une concertation et une décision collective des enseignants. C'est donc à nouveau la remise en cause d'un système préalable édifié par les enseignants qui va être l'objet de tensions cette fois-ci plus profondes, inscrites dans la durée entre direction et enseignants, ce système n'ayant pas été concerté.
En réalité le principal de cette équipe avait d'abord souhaité soumettre sa nouvelle proposition aux enseignants mais cette tentative a rapidement échoué voyant que les échanges n'étaient pas axés sur une réflexion constructive et efficace vis à vis de ce nouveau fonctionnement mais détournés au profit de sa remise en cause. On assiste donc à nouveau, à un déplacement du débat de la légitimité d'un mode opératoire, stoppé par le principal, et dévié sur une concertation en faveur de l'édification des critères. Cette stratégie d'imposition du thème de concertation a donc volontairement été choisie par le principal pour mettre un terme à un débat concentré sur une remise en question de la vision de son système. Dans le cadre de ce collège, il est important de spécifier que l'équipe enseignante est âgée et bien représentée syndicalement ce qui explique aussi que le conflit généré par la prescription d'une vision différente de la gestion de la NVS n'ai pas trouver d'issue et ne soit pas réellement digéré.
Le témoignage du chef d'établissement nous indique d'ailleurs une certaine conception de son métier qu'il associe volontiers à celui de manager et qui dénote également un positionnement critique à l'égard de l'appréhension générale des enseignants face au changement de leurs pratiques notamment. C'est la raison pour laquelle il parle de « culture du rejet » de la part des enseignants. En outre l'extrait que nous avons choisi de son témoignage met en évidence la tension entre d'un côté, la manière dont l'enseignant réagit généralement à l'égard de certaines directives ministérielles et l'obligation institutionnelle de l'autre du principal, dont le devoir est d'appliquer les textes et parfois de trancher dans les échanges par l'imposition des réformes pour éviter la remise en cause systématique des décisions, renforcé par le fait que dans ce cas précis, le chef d'établissement se positionne en faveur de l'acceptation du changement. Malgré tout, les enseignants parlent dans leurs interviews de « résistance passive » et appliquent ce modèle sous la contrainte en éludant au maximum toute discussion sur la NVS.

-le collège Co dresse une situation comparable à nos deux collèges précédemment étudiés puisque en termes de profil type, un nouveau chef d'établissement arrive également dans ce collège dont la situation est singulière puisque l'équipe enseignante refusait d'emblée à l'annonce de la réforme en 2006 de noter les élèves et de pratiquer la NVS. Le principal précédent, face à la détermination des équipes avait donc décidé par renonciation de noter individuellement le comportement de chaque élève. Ce système lourd de gestion pour une seule personne qui connait finalement assez peu l'intégralité des élèves et leurs agissements dans l'enceinte de l'établissement et en classe a été radicalement refusé par le nouveau chef d'établissement que nous avons rencontré. Ayant connaissance du positionnement radical des enseignants à l'encontre de la NVS, le nouveau principal a statué, de manière autoritaire, en faveur d'un rappel des devoirs et obligations des enseignants à l'égard des textes de lois. En jouant ainsi sur l'argument relatif à l'obligation institutionnelle, le chef d'établissement a revendiqué l'engagement légal et contractuel de son équipe à instaurer une NVS, sous quelque forme que ce soit avec la consigne sous-jacente de ne pas remettre en cause son existence. Le principal n'a donc pas envisagé le recours à une forme de débat autour de la NVS aux vues des réactions enseignantes suscitées sur ce terrain mais refuse de se résigner à appliquer seul la NVS. L'acceptation des équipes de se résoudre à appliquer la NVS a finalement été rendu possible par la liberté que la principal a laissé aux acteurs de choisir une forme détournée et « boycottée » de la NVS vis à vis des textes fondateurs du BO par une évaluation autre que la note (choix d'une lettre ABC ou D sans critères).
Cette forme d'accord « tacite » entre le devoir et le consentement des enseignants pour mettre en vigueur la NVS en échange du choix d'un boycotte exclue de fait l'absence d'instauration de la

mesure et facilite une forme de compromis entre les obligations de la direction et l'usage de marges de liberté des enseignants. Dans ce cas précis, il s'agit moins d'une tentative d'imposition d'un modèle que de la recherche d'un compromis et d'une négociation par le biais d'une forme de pression institutionnelle face à un public enseignant déterminé face à un rejet de convictions. L'objectif pour le chef d'établissement étant de réussir à passer du refus d'appliquer la NVS à une mise en place dévoyée de la loi même si celle-ci est détournée de son cadre officiel sans être astreinte à le faire elle-même. Cet exemple « d'ultimatum » propre à ce collège démontre en outre que le personnel enseignant exerce un contre-pouvoir fort pour négocier les conditions de la mise en place de la réforme.

**Ce qui nous permet de regrouper ces trois collèges, c'est d'abord la prééminence d'une conjoncture particulière, en termes de structure ou de confrontation à un personnel éducatif réticent à l'égard de la réforme qui joue sensiblement sur l'obligation des chefs d'établissement à imposer une conception de la NVS de leur point de vue.** Outre ces facteurs conjoncturels, **ces trois établissements, aux caractéristiques socio-démographiques différentes, ont tous connu un système préalable de NVS instauré à l'annonce de la mise en vigueur de la loi selon une organisation définie par le principal de l'époque et que les enseignants avaient construit collectivement et selon leur manière de faire.** Or, **tous ces établissements ont connu par la suite un changement du personnel de direction** (que nous avons rencontré dans le cadre de nos enquêtes) **manifestant d'emblée un désaccord avec les organisations antérieures** concernant ce projet de réforme et dont la volonté de changer le mode opératoire est portée par leur vision personnelle de la mesure et plus induitivement de l'institution. **Le choix d'un processus de traduction « non concerté » sur l'intérêt de la NVS s'effectue donc surtout en réaction à un modèle de base auquel les nouveaux principaux n'adhèrent pas sans pour autant que leurs propositions apparaissent comme légitime et acceptables du point de vue des enseignants mais que l'argument légaliste permet d'imposer à la communauté éducative.** Il s'agit donc dans ces 3 cas d'une **stratégie réfléchie et mise en œuvre par les chefs d'établissement pour imposer une autre conception personnelle de la prise en charge opérationnelle de la NVS en anticipant des modifications relatives aux consignes de départ à partir du cadre officiel tout en laissant une latitude aux acteurs pour mettre en forme ce changement.** Ainsi, la participation collective des acteurs à la création des critères trouve une sorte de compensation face à l'absence de sollicitation sur l'avis qu'ils se font de la légitimité de la NVS.

Il nous reste enfin deux autres collèges appartenant à notre échantillon qui ont fait le choix d'astreindre les enseignants à l'imposition d'une organisation spécifique de la NVS sans avoir pris le parti d'ouvrir la réforme à un débat préalable collectivement. Ces deux collèges ne sont pas confrontés à des problématiques organisationnelles de même nature que ceux que nous avons étudiés auparavant, c'est pourquoi nous les distinguons. Toutefois l'un d'eux doit faire face à une équipe enseignante qui élude au maximum les échanges autour de la NVS, il s'agit donc bien d'une problématique organisationnelle alors que l'autre légitime l'imposition d'un «idéal type » de NVS soumise à la décision d'un acteur clé à forte personnalité, faisant écho aux collèges que nous avions étudié mais qui ont sollicité le débat.

-Le collège V est un collège classé ZUS au public scolaire socialement défavorisé à 60% et qui souffre d'une réputation sensible. Dans ce collège, la particularité de l'organisation réside notamment dans l'influence de la personnalité du chef d'établissement qui est une femme très dynamique et qui est un des seuls acteurs de notre échantillon à percevoir la NVS comme une réforme pouvant être utile et pertinente si elle est quelque peu détournée de son cadre officiel vers une démarche juste et originale. La direction, composée du chef d'établissement et du principal adjoint, a donc pris connaissance de la NVS par le BO qu'elle a explicité en réunion mais tout en

travaillant préalablement sur le mode opératoire de la NVS de leurs points de vues en y ajoutant des consignes strictes qu'elle n'ont pas souhaité soumettre à discussion. La volonté de ce chef d'établissement, très charismatique et apprécié de son équipe, est assujettie à une réflexion poussée en amont sur un mode opératoire particulier qu'elle justifie par une expérience et une bonne connaissance du terrain pour adapter la NVS à son public d'élèves dont les problématiques sociales sont lourdes. Elle agit donc avant tout dans un souci de justice et de justesse vis à vis de ses élèves afin de ne pas les pénaliser et ne conçoit la NVS que sous la forme d'une autoévaluation des élèves sur laquelle nous reviendrons et qui institue un travail plus lourd et précis pour les équipes.
Ainsi, ce principal fait le choix de ne pas soumettre la NVS à un débat général sur sa légitimité et sa mise en forme, décidées en amont, à partir de l'idée qu'elle se fait d'une NVS au service de ses élèves mais laisse également toujours les acteurs volontaires libres de réfléchir collectivement aux critères d'évaluation.
Ce collège, plus que les autres fait émerger un véritable décalage entre l'enthousiasme et la motivation de l'équipe de direction à instaurer un système qui leur paraît juste et équitable, doué de sens et le positionnement de la communauté éducative encore une fois prête à jouer le jeu mais avec une certaine indifférence et un scepticisme marqué quant à l'efficacité réelle de la NVS. Leur acceptation d'appliquer ce modèle de NVS provient surtout du respect de la volonté de la direction d'essayer de donner plus de sens à la NVS que son cadre formel n'en comporte ce qui fait que cette imposition n'est absolument pas mal vécue ou interprétée contrairement aux autres collèges car la principale est attentive au compromis et à l'acceptation de tous les membres de l'équipe à ce dispositif, conçu à son image et adapté à son public. Ainsi, ce qui invite ce chef d'établissement à ordonner aux équipes un mode opératoire est lié aux mêmes raisons que les chefs d'établissement qui ont ouvert le débat, pour lutter contre une discrimination sociale que la note pourrait engendrer à la différence que le principal de ce collège à une idée précise et une détermination suffisante qui la pousse à décider de manière individuelle, grâce à un cadre formel flou, de détourner la NVS comme elle l'entend, là ou d'autres ont préféré réfléchir à une solution collectivement.

-Le collège Pi est un collège dont le choix de processus de traduction imposé diffère également des autres collèges. Dans ce collège, le chef d'établissement présent lors de la mise en vigueur de la NVS en 2006 a entièrement délégué le processus de traduction et d'explication de la réforme aux équipes et à la CPE et ce de manière imposée, s'appuyant sur les textes officiels stipulant que seul le professeur principal est responsable de la NVS. Le chef d'établissement ne s'est donc pas impliqué dans la mesure même si sa mission consiste à veiller à la bonne mise en place des réformes. La CPE s'est donc retrouvé en charge de traduire cette NVS aux équipes, malgré elle, et a d'abord souhaité inviter ses collègues à discuter de la réforme. Or, dans le cas de ce collège, le personnel enseignant n'a pas souhaité réellement ni débattre de cette note, ni créer une synergie autour de la mesure. Ils ont bien évoqué un éventuel boycotte mais sans y joindre une lutte ou une force de persuasion. En réalité, cette NVS ne les intéressant pas, personne n'a manifesté une implication et tous ont préféré ignorer en quelque sorte le processus. De fait, la CPE s'est retrouvée contrainte à établir seule et individuellement une grille de critères face à l'urgence du devoir de la mise en place. Dans ce cas précis, la concertation a été proposée mais ne s'est pas faite par manque de motivation et absence totale d'implication des enseignants. Les enseignants, résignés et prêts à accepter d'appliquer le processus ont préféré que la CPE décide pour eux du mode opératoire ainsi que des modalités de critères pour avoir simplement à appliquer la NVS sans être obligé d'y réfléchir. Les équipes se sont donc montrées très passives et la CPE s'est retrouvée en charge de traduire le dispositif, de créer les modalités d'application et de répartition de la NVS. Le fonctionnement singulier de ce collège se distingue de nos analyses précédentes en ce sens que contrairement aux autres établissements, tous attachés à porter un débat sur la légitimité de la NVS, les enseignants de ce collège ont manifesté un total désintérêt vis à vis du dispositif, comme en témoignent les extraits de citation. Du coup, le fonctionnement de la NVS est imposé mais de

manière contrainte à la CPE, il ne provient pas d'un choix prémédité de la part de la direction qui se désengage du processus de traduction de la NVS. Hormis la CPE, qui admet la difficulté de la mise en place, il semble que la NVS n'ait pas pour autant créer de conflits ou de tensions auprès des équipes en charge de son application.

Nous venons de démontrer que la prise en charge communicationnelle de traduction de la NVS par les chefs d'établissement jusqu'aux équipes était différente en fonction des situations. Le choix des modes communicationnels diversifiés adoptés par les principaux de collège dépend en réalité d'une multiplicité de facteurs et de conditions particulières.
D'un point de vue général toutefois, tous les chefs d'établissement ont fait le choix de solliciter leurs équipes en ce qui concerne la construction de la grille de critères, souvent effectuée par des volontaires mais de manière collective. En revanche, la concertation est moins évidente en ce qui concerne la volonté d'exposer cette réforme à un débat collectif. Ces choix sont effectivement assujettis tantôt à des motivations personnelles d'un acteur, à une décision en réponse à un positionnement enseignant particulier ou encore à l'exposition à un public scolaire spécifique.
Nous constatons en revanche que les collèges qui ont privilégié un processus communicationnel de réflexion collective sont moins exposés que ceux qui ont imposé une vision personnelle et pré conçue de la NVS à des litiges et des relations tendues entre direction et enseignants. En effet, les conflits d'intérêts soulevés par l'obligation institutionnelle des principaux d'un côté (qui pousse à trancher face à la faible constructivité des échanges), et le contre-pouvoir potentiel exercé par les enseignants de l'autre, cherchent le compromis et révèlent souvent un « idéal type » d'un modèle de NVS imposé, à l'image de ses concepteurs mais auquel les enseignants n'adhèrent pas automatiquement.
Nous pouvons également conclure sur ce point que les principaux de collèges, qui ont imposé un modèle de NVS l'ont souvent fait de manière autoritaire, comme l'approche communicationnelle privilégiée par le ministère et que ce choix, qui élude les échanges, comporte plus de risques que les collèges qui ont choisi de prendre en considération l'avis de chacun et d'agir collectivement, du point de vue de « l'état d'esprit » des chargés d'application qui doivent mettre en vigueur la démarche.
D'ailleurs, les collèges que nous avons qualifié « *d'ouverts et de collectifs* » débouchent plus facilement sur une entente cordiale entre les équipes même si d'autres facteurs comme le public scolaire entre en jeu.
Les principaux qui ont imposé leur vision de la NVS sans concertation révèlent dans une majorité de cas un état d'esprit associé à une conception singulière du métier et de l'institution en général, c'est le cas des chefs d'établissement qui se définissent en « managers » et qui se confrontent à des positionnements d'acteurs attachés à leurs pratiques traditionnelles.
Cette analyse des choix relatifs au processus de traduction met donc en évidence des stratégies d'acteurs situés à des niveaux institutionnels différents qui cherchent à défendre des intérêts particuliers. Ces directions optent pour le changement et sont favorables à l'expérimentation alors que les enseignants associent ces motivations à une menace et luttent pour préserver leurs habitudes et leur fonctionnement faisant émerger deux cultures et deux visions de l'institution opposées.

Dans l'ensemble des cas, la NVS est une réforme mal comprise, qui porte en elle les germes d'une interprétation et d'une application diversifiée des collèges qu'elle soit soumise à l'échange ou décidée par un acteur, elle risque donc généralement d'être dévoyée de son sens originel. En revanche, même si la mesure suscite des appréhensions, la notion de fonctionnariat reste prégnante et outrepasse les considérations personnelles, spécificité inhérente au métier. La faiblesse de l'investissement et de la motivation tranche d'ailleurs bien souvent avec la manière dont la direction essaie de porter une vision dynamique du projet et d'y revêtir un système de valeurs dépendant du sens de sa mise en application selon eux.

Ainsi, cette analyse riche de diversité témoigne de la complexité d'effectuer des typologies, raison pour laquelle nous sommes obligés de détailler nos analyses.

# ANNEXE 27

## Représentations et stratégies des acteurs de la communauté éducative (chapitre 3)

***Analyse préalable aux étapes de la traduction de l'annexe 25***

Suite à la définition d'un modèle « local », adapté et défini par chaque collège, il nous semble pertinent de nous interroger sur la mise en application personnelle des individus vis à vis du mode opératoire qui a été déterminé. Nos analyses précédentes ont pu prouver que l'adaptation locale de la réforme différait du cadre formel proposé par les concepteurs de la démarche. D'un point de vue micrologique, nous nous demandons si les chargés d'application respectent strictement ou adoptent des stratégies personnelles vis à vis des spécifications qu'ils ont édifié communément et réadapter depuis le cadre officiel. Nous considérons que les acteurs ont connu une première phase de réappropriation du cadre formel pour le rendre plus conforme aux spécificités de leur terrain. Y'a-t-il une seconde phase de réappropriation, par les individus dans la phase d'application de la démarche? Il nous semble intéressant d'essayer de comprendre d'abord si chaque acteur perçoit la NVS de la même manière ou si certains la définissent selon des caractéristiques qui découlent de leur propre système de représentation. Ainsi, nous souhaiterions analyser comment, en fonction de ce que les acteurs perçoivent à travers la NVS, ils ajustent leurs pratiques et si elles respectent strictement ou se détournent des modèles fonctionnels définis au préalable collectivement. L'idée de cette sous partie est d'essayer de démontrer dans quel mesure, l'élaboration d'un mode opératoire de la NVS défini collectivement peut être supplanté et détourné au profit d'une vision individuelle de la NVS qui leur est plus acceptable et rendue possible grâce aux marges de liberté inhérentes à leur métier. Cette analyse est donc à relier avec la question des représentations et des pratiques des acteurs à travers la mise en application de la NVS telle qu'ils la conçoivent en comparaison avec la manière dont elle a été conçue.
L'objectif sera de voir si, de ces représentations personnelles découlent des pratiques strictes ou dérogatoires et individuelles d'acteurs vis à vis du dispositif décidé localement.
Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : comment les acteurs perçoivent la NVS? Les modalités de fonctionnement définies par les équipes éducatives font-elles l'objet d'une application stricte par les acteurs en charge de son application? Ou est-ce que chaque acteur adopte, sous cette organisation générale, des stratégies personnelles d'application? Si tel est le cas, quelles raisons poussent les acteurs à agir individuellement? Quelles raisons poussent certains individus à appliquer la NVS de leur point de vue?

Notre analyse va tenter de démontrer que sur le plan micrologique, même si chaque collège a défini, trouvé un terrain d'entente et une forme de consensus pour élaborer des modalités d'évaluation et un mode opératoire en accord avec leurs caractéristiques locales, chaque acteur dispose de sa propre conception de la NVS qui se répercute dans leurs pratiques et leurs actions vis à vis de l'évaluation.
L'approche communicationnelle choisie devrait nous permettre de comprendre les différences d'application de la NVS ainsi que ses modalités d'appropriation par les acteurs. En outre, cette analyse tient compte de la complexité des interactions entre les acteurs, de leurs rôles et implications vis à vis de la NVS qui peut mettre en évidence des contradictions entre les motivations politiques et stratégiques de la démarche et ses modalités d'application dans la communauté scolaire. Quel est le sens de l'action des acteurs? Quelle est la manière dont cette décision, qui venait d'en haut, a été retraduite par les différents acteurs concernés et comment ces différences sont exprimées dans leurs pratiques?
Nous verrons enfin si la façon dont les différents acteurs se représentent et appliquent la NVS peut

être liée à la manière dont elle a été traduite par la direction et si les raisons de ces représentations sont liées aux rôles, convictions, aux intérêts, au public scolaire, à des conflits ou à des choix personnels des acteurs. Il nous a semblé utile d'étaler cette analyse à l'ensemble des acteurs que nous avons interrogés car même si tous n'adoptent pas une application personnelle de la NVS, chaque acteur à une manière particulière de la définir et de l'interpréter. C'est pourquoi, notre analyse se portera sur les cas individuels pour lesquels nous avons fait une synthèse des traits communs qui ressortent à l'issue des pratiques de ces acteurs appartenant à notre échantillon au chapitre 3. Nous développerons plus précisément les cas d'acteurs pour chacun de nos collèges qui mettent en évidence des divergences de pratiques par rapport au mode opératoire de la NVS déterminé collectivement en tentant de comprendre les raisons de ces réajustements locaux et personnels.

**Les différences d'interprétation, de représentation et de pratiques de la NVS par les acteurs**

Notre analyse repose à nouveau sur l'ensemble des propos recueillis lors de note travail expérimental avec la communauté éducative appartenant à notre échantillon de 12 établissements scolaires. Pour faciliter la lecture de l'ensemble de ces informations, nous avons décidé de réaliser un tableau par collège qui recense l'ensemble des acteurs participants à la NVS. En prélude de ces tableaux, il nous a semblé utile de rappeler quelques caractéristiques des établissements ainsi que la nature du processus de traduction de la direction jusqu'aux équipes, dans les grandes lignes, qui avait eu lieu dans chaque collège afin de faciliter le croisement des données dans le cadre de nos analyses.
Ce tableau, composé soit de citations clés, soit de discours rapportés est réparti de la manière suivante :
-une première colonne est consacrée à la manière dont les acteurs définissent « strictement » la NVS
-une seconde colonne vise à dépasser cette définition stricte afin de comprendre comment les acteurs se la représentent et ce qu'ils pensent de la mesure sur le plan fonctionnel, idéologique ou personnel. Cette colonne permettra de mettre en évidence les bénéfices ou les facteurs de problématisation de la NVS perçus par chacun.
-suite à ces représentations, la colonne suivante nous permet de rendre compte de la façon dont les acteurs nous ont exprimé leur manière de procéder au moment de l'évaluation. Il s'agit donc pour nous de recenser les pratiques de ces acteurs, de comprendre comment ils évaluent, comment ils utilisent la NVS et si leurs actions correspond aux spécifications qu'ils ont décidé ou si au contraire les acteurs prennent des libertés vis à vis de ce cadre.
-la dernière colonne est une colonne qui vise à mettre en évidence comment les acteurs perçoivent la mesure sur le plan pratique. La trouvent-ils efficace? Dans quelle mesure?

Ce tableau va ainsi nous permettre de croiser et de relier nos analyses puisque nous verrons comment le système de représentation des acteurs détermine le sens de leurs actions. Il facilitera également la visibilité de l'étendue et de la diversité des représentations. Enfin, nous essayerons de déterminer plus globalement si le système de représentation des acteurs peut être relié avec le processus de traduction adopté par la direction ou si ces interprétations sont indépendantes et plus personnelles. Pour chaque représentation recensée, nous verrons comment chaque acteur décide d'appliquer et d'évaluer les élèves sur la base du mode opératoire tel qui a été défini par les collèges dans le chapitre 3.
Après avoir interprété le sens des actions de chaque acteur de manière individuel, nous tenterons de synthétiser plus globalement pour chaque collège quel mode d'application domine et effectuant des classifications relatives au type d'application adopté pour les acteurs afin de rendre compte des formes globales d'appropriations homogènes ou hétérogènes sous forme de petit récapitulatif. Cette synthèse, sous forme de tableau nous permettra de mettre en évidence, comment chaque acteur

applique la NVS par rapport non pas au cadre formel du BO mais par rapport à l'adaptation de ce cadre par les établissements. Ainsi, nous verrons si l'application des acteurs est plutôt stricte, c'est à dire respectueuse des engagements pris et décidés collectivement ou par la direction en distinguant la nature de ces applications selon qu'elles apparaissent comme plutôt « molles » c'est à dire sans réelles convictions ou au contraire animées par une certaine dynamique. Nous verrons également si ces applications sont détournées selon une approche innovante ou boycottée. Pour chacune de ces procédures, nous ajouterons un mot clé qui constitue les raisons de ce type d'application, qu'elles soient guidées pour des motivations personnelles, pratiques, idéologiques, sociales, conflictuelles...nous déterminerons ainsi les raisons générales qui poussent les acteurs à adopter tel type d'attitude envers la procédure pour légitimer leur action vis à vis de la NVS dans le chapitre 3.

**Collège St G**

Rappelons que le collège de St G est un collège privilégié, calme, caractérisé par une mise en débat concertée de la NVS qui a débouché sur une réflexion et une construction collective des critères voulu par un chef d'établissement leader et apprécié. Même si les équipes se montrent passives et résignées à l'égard de la NVS, elles l'appliquent néanmoins avec une certaine rigueur, notamment parce que collège consacre une part importante aux activités qui encouragent au développement du civisme, de la citoyenneté, du respect et de la tolérance.
Voici le tableau que nous avons réalisé pour mettre en évidence la manière dont chaque acteur participant au projet défini, se représente et applique la NVS.

| Collège St G | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure, facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| CE<br><br>Application stricte dynamique | « c'est un outil de régulation de la mission confiée aux PP »<br><br>« Elle est là pour valoriser la participation des élèves aux activités de l'établissement, pour pointer les élèves qui ont des soucis dans le travail » | -La NVS oblige les enseignants à rendre compte de la dimension éducative<br><br>-uniformise les pratiques<br><br>-outil de régulation si il est bien géré<br><br>-a conscience que la NVS intéresse peu son équipe éducative même si elle fait preuve de rigueur | -Saisi les notes finales pour vérifier son application par les PP<br><br>-NVS justifiée et vérifiable par les élèves et leurs parents | -Inefficace sur les cas difficiles, ne régule pas le conflit. Le principe de responsabilité est un travail plus profond<br><br>-peut influencer les élèves qui commettent de petits dérapages |
| CPE<br><br>Application stricte molle | | -La NVS harmonise les pratiques enseignantes<br><br>-L'usage du carnet comme outil pertinent qui recense les fautes, les justifient et évite la confrontation | | -NVS représente une surcharge administrative au détriment de sa présence sur le terrain<br><br>-Inefficace sur les cas difficiles que seul un accompagnement éducatif peut aider |
| PP SVT<br><br>Application stricte Molle | « bonifier le comportement des élèves » | -L'usage du carnet est utile dans le cadre de la NVS | -n'utilise pas la NVS en cours. Relation de confiance avec les élèves<br><br>-Compte le nombre d'observations, d'oublis de matériel, de travail non fait et les reporte dans une grille pour faire un calcul<br>pas de concertation, tout est écrit dans le carnet<br>« C'est un simple calcul mathématique » | -Peut être positif sur une majorité d'élèves |
| PPHG<br><br>Application stricte dynamique | La NVS doit « servir à cadrer les élèves et à faire appliquer le Règlement intérieure » | -Enseignant autoritaire qui justifie et assume le recours à la répression<br><br>-grille pertinente mais il | -Utilise la NVS en fin de trimestre mais pas comme un outil de pression<br><br>« je recueille en fin de trimestre les appréciations des autres collègues... Je me | -« 80% des élèves y sont sensibles parce qu'ils sont scolaires donc ils attachent beaucoup d'importance aux notes » |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | faudrait une appréciation<br><br>-n'étant pas convaincu par la NVS, il reconnaît un défaut d'explication aux élèves et sa responsabilité dans le manque de sens et d'efficacité de la mesure | suis imposé, tous les 15 jours de relever les carnets pour faire un pointage régulier » pour plus de rigueur »<br>Assure le suivi de tous les élèves en échec pour « qu'il y ait une action derrière » | « Les élèves qui sont limites aussi, les moyens, ils vont faire attention parce que chaque point est précieux et ils veulent continuer à être moyens ».<br><br>-n'est pas efficace contre les élèves difficiles |
| PP Art plastique<br><br>Refus d'appliquer la NVS | -« c'est une matérialisation par un chiffre de 1 à 20 du comportement, y'a un paradoxe entre la volonté de valoriser les élèves qui ont un comportement positif, social, méritant avec l'obtention d'une note, ça oblige l'élève à calculer sa façon d'être pour on va dire pour obtenir la bonne note » | -La NVS est un indicateur de performance pour le ministère.<br><br>-elle encourage à la calculabilité des élèves | -Syndiqué à la FCPE, il a refusé le statut de PP suite à un conflit avec la CPE sur la NVS en raison de la charge administrative inhérente au statut de PP, renforcé par la NVS.<br>Pour cet enseignant, le PP doit connaître ses élèves<br><br>-Rejet de conviction de la NVS<br>« Refuser le statut de PP c'est résister à la vue réductrice de l'enseignement » | -n'utilise pas la NVS dans son cours et réfléchit avant d'acter une faute commise par un élève sur son carnet afin de minimiser le risque de double peine<br><br>-les élèves subissent parfois leur milieu.<br><br>-Il partage les informations avec ses collègues non formellement |

Voici pour résumer, la manière dont chaque acteur de ce collège applique la NVS et les motivations principales de cette forme d'application aux vues des discours qui ont été tenus :

| Acteurs | Principal | CPE | PP SVT | PP HG | PP Art Plastique |
|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Application stricte dynamique | Application stricte molle | Application stricte molle | Application stricte dynamique | Refus d'application<br>Refus du statut de PP |
| Motifs | Convictions personnelles (valeurs), personnalité (leader), intérêt gestionnaire | Défense des intérêts personnels (surcharge administrative) | Défense d'intérêts personnels (assimilation de la NVS à un procédé comptable) | Personnalité<br>Conception de l'éducation | Syndiqué<br>Défense de convictions personnelles<br>Défense de son rôle |

## Collège Pi

Le collège Pi est un collège relativement tranquille, caractérisé par une certaine hétérogénéité de ses élèves et qui comporte une équipe éducative stable et soudée. Nous avions pu voir dans ce collège que la NVS avait suscité un très faible engouement vis à vis de la communauté éducative qui était très peu motivée par le projet. La chef d'établissement, très peu intéressée par la mesure avait d'ailleurs choisi d'en déléguer la prise en charge à la CPE, qui face à cette passivité unanime s'est retrouvée contrainte de proposer un modèle fonctionnel de la NVS aux enseignants, les équipes se pliant volontairement à sa décision. Voyons donc à présent comment chaque acteur de ce collège interprète et respecte ou non la NVS telle qu'elle leur a été suggérée alors qu'ils n'ont pas réellement participé à son élaboration et qu'ils ont préféré se laisser guider.

| Collège Pi | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure, facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| PP musique<br><br>Application stricte | «évaluation de leur travail mais exclusivement de leur attitude en cours et de leur attitude dans le collège» | -« ce système finalement de donnant-donnant en fait, voilà, bah moi c'est quelque chose qui me met très mal à l'aise, à la limite pour moi c'est du chantage quoi qui n'implique pas du tout une prise de conscience de la part des enfants »<br><br>-à du mal à assumer la responsabilité de la NVS<br><br>-VS est rigide donc la concertation est limitée | -N'utilise pas la NVS dans son cours, refuse le chantage<br><br>-récolte les grilles dans son casier qui ont circulé entre enseignants<br><br>-prend en compte ce que les enseignants donnent comme infos mais ne communique pas les siennes si elle les a actées sur le carnet pour ne pas surenchérir.<br>la CPE note la partie absences et retards grâce au logiciel<br>CPE et PP fixent la note lors d'un RDV<br><br>-applique strictement la NVS pour une question de crédibilité vis à vis des pratiques des autres collègues | « les élèves qui sont en grandes difficultés au départ sont souvent ceux aussi qui ont des soucis de comportement »<br><br>« c'est comment dire un pansement sur un cancer» |
| PP SVT<br><br>application stricte | -elle est « censée évaluer l'aptitude des élèves au collège dans un premier temps et puis aussi de mesurer sa ponctualité au cours et sa présence en classe ». | -Mélange entre acquis et discipline<br><br>« c'est un chiffre sans explication » | -vérifie les carnets et discute avec les élèves de ce suivi<br>convoque les parents en cas d'inquiétudes<br>Bilans réguliers et informels entre collègues puis RDV avec la CPE. | -La NVS n'a pas d'impact sur les élèves difficiles, c'est une sanction supplémentaire<br><br>-Elle a du sens pour les élèves qui entrent dans la norme |
| CPE<br><br>application stricte et dynamique | «former les élèves à l'éducation civique, à être correcte dans l'enceinte du collège, avec les adultes pour le monde extérieur, c'est aussi tout simplement les préparer aux valeurs de la république.<br>Donne une priorité et une attention particulière au fait que les élèves en situation scolaire pour leur futur aussi doivent avoir une attitude exemplaire» | -Dans la réalité « c'est une pure et simple aberration »<br><br>-« La NVS ça permet de nous faire répéter constamment et de faire répéter aux élèves quels sont les objectifs, ce qu'on attend d'eux»<br><br>-conséquences sur la traçabilité et l'orientation | -A pu utiliser la NVS comme argument de pression<br><br>-Note sa partie seule puis concertation avec les PP-autoritaire et utilise la NVS comme pression sur les plus petits | « C'est un appauvrissement du métier en soi, qui peut bien penser qu'une simple note peut éradiquer la violence à l'école »<br><br>« c'est bureaucratique et administratif au détriment de l'humain »<br><br>-la NVS fonctionne sur des élèves qui n'en ont pas besoin |
| PP français<br><br>Application molle | «elle doit noter le comportement mais aussi le travail, la régularité dans le travail et l'absentéisme et puis la tolérance, le respect» | -«source d'ennui ! travail supplémentaire »<br><br>-Utilisation du carnet comme outil pertinent<br><br>« je ne m'implique pas, je participe par obligation donc je fais ce qu'on me dit mais je ne veux pas consacrer du temps à cette note, ça ne m'intéresse pas»<br><br>- manque une appréciation, | -ramasse l'ensemble des carnets de sa classe, vérifie, fais un bilan et prend RDV avec la CPE avec qui elle fixe la note<br><br>-prend en compte l'avis de ces collègues mais ne les sollicite pas pour éviter l'encombrement administratif | « la NVS peut être efficace si les parents y accordent de l'importance »<br><br>-la relativité de la NVS ne leur permet pas de se situer<br>Une note n'est pas éducative |
| CE | -comportement des élèves<br>« on prend en compte aussi l'assiduité et la ponctualité des élèves, euh qu'on peut bonifier la note par des actions méritoires »<br>-collège contre l'usage de bonus | -Pour le recteur, la NVS doit valoriser mais n'a pas vocation à juguler les violences scolaires | -Veille à l'application de la NVS sans y participer | -La NVS fonctionne sur les bons éléments |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| PP HG<br><br>Application stricte | « c'est une note de comportement sur la manière dont l'élève agit dans la récréation, dans les couloirs, à la cantine, dans la classe, en permanence…dans pleins de situations »<br><br>«l'attitude dans le travail, donc c'est pas uniquement sur le respect des règles pour bien se comporter, c'est aussi pour évaluer le respect des attentes de l'enseignant, ce que doit faire l'élève en classe » | « on a trouvé un bon compromis, on ferait le minimum sans trop s'investir pour ne pas avoir de travail en plus et on la met, voilà ».<br><br>-reconnaît l'intérêt du carnet qui simplifie le procédé d'évaluation et uniformise un peu les pratiques<br><br>-Difficulté d'expliquer toute la NVS aux élèves et de tout prendre en compte.<br><br>-A du mal à asseoir son autorité | -N'utilise pas la NVS comme pression, juste en fin de trimestre<br>attention ponctuelle qui n'est pas représentative du comportement sur l'année<br><br>«je suis PP d'une classe de 6ième, il faut tout leur expliquer et je contrôle leur carnet de liaison pour faire le suivi surtout en début d'année parce qu'eux y sont sensibles. Ensuite c'est au moment du conseil de classe que j'interviens, je ramasse les carnets, je compte les croix, les mots, je les compte et je regarde aussi le contenu des mots, je prends RDV avec la CPE et on fait le point c'est à dire qu'on compte tout et on applique le barème et on met les notes. On ne discute que des élèves qui ont en dessous de 10 » | « On s'intéresse à ceux qui peuvent remonter un peu leur note avec la pression des parents mais on ne s'attarde pas sur ceux pour qui on ne peut rien en tout cas pas avec la NVS »<br><br>-les élèves en situation d'échec sont stigmatisés par la note<br>sentiment d'éviction des éléments perturbateurs avec la NVS<br><br>-la NVS « elle éduque pas elle norme » |

Voici le tableau récapitulatif de la nature des pratiques et des motivations que chaque acteur défend dans sa manière de mettre en application la NVS :

| Acteurs | PP musique | PP SVT | CPE | PP Français | Principal | PPHG |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Application stricte | Application stricte | Application stricte et dynamique | Application molle | N'applique pas | Application stricte |
| Motifs | Souci des élèves<br>Rigueur et conscience professionnelle | Rigueur professionnelle | Responsabilité du choix du modèle (réadapté les enjeux de la NVS à la réalité)<br>Souci des élèves | Intérêt personnel (surcharge administrative)<br>Désintérêt général | Délégation au CPE<br>Désengagement de ses responsabilités<br>Désintérêt général | Souci des élèves<br>Conscience professionnelle |

## Collège P

Le collège de Paris est un collège au public scolaire issu de milieux très privilégiés dans un secteur lui-même très favorisé. Le niveau des élèves est très élevé, la politique de ce collège étant basée sur la réussite et l'excellence. Par ailleurs, notons qu'une des particularités de ce collège réside dans l'existence préalable d'une note de vie scolaire qui portait un autre nom mais dont la forme était similaire, très bien perçue et intégrée au fonctionnement de cet établissement depuis de nombreuses années. L'annonce de la mesure a donc permis à ce collège d'institutionnaliser un projet qui avait déjà toute sa place dans cette organisation. C'est pourquoi la NVS n'a pas fait l'objet d'un véritable débat mais plutôt d'une satisfaction générale à appliquer la mesure telle qu'elle a été suggérée.

Voici le récapitulatif du mode de représentation et d'application du CPE avec lequel nous avons pu nous entretenir :

| Collège paris | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept /<br>intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure, facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| CPE<br><br>Application stricte dynamique | « La NVS s'apparente à la discipline et au comportement au sens large »<br><br>« le collège évalue le comportement scolaire de l'élève dans la classe et dans l'enceinte mais | « c'est une note de discipline et une NVS qui correspond au suivi pédagogique, s'inscrit dans une démarche éducative de recherche de responsabilité, d'autonomie et de citoyenneté » | « C'est le responsable pédagogique qui connait et assure un suivi à tous les élèves qui fait une proposition au CPE ainsi qu'aux PP en concertation informelle.<br>les cas litigieux font l'objet d'une concertation.<br><br>« Le responsable pédagogique me soumet une proposition après concertation des profs sur le comportement et le rayonnement de l'élève | « Elle correspond oui à un besoin ici, celui des exigences des parents pour leurs enfants donc son objectif de valorisation et de réparation des comportements déviants est parfaitement remplit. Au collège elle est parlante et |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | également le rayonnement de l'élève c'est à dire si l'élève fait preuve d'un bon esprit et joue le jeu de l'élève » | | dans l'enceinte et hors de l'enceinte. Je donne mon avis sur ses propositions et si je ne suis pas d'accord, on en discute ensemble » | importante pour tous les élèves »<br><br>« Il est essentiel que le note soit suivi d'un accompagnement pédagogique pour chercher de solutions et surtout le progrès. » |

**Collège St A**

Le collège de St A a bonne réputation et se situe dans une zone géographique plutôt privilégiée. En revanche, ce cadre favorable tranche radicalement avec la manière dont l'équipe éducative a reçu le dispositif NVS à son annonce par la nouvelle direction. En effet, en 2006, le directeur de l'établissement avait édifié un modèle NVS en concertation avec ses équipes enseignantes, modèle remis en question à l'arrivée d'un nouveau directeur à l'origine d'un conflit entre direction et enseignants. La vision du principal actuel sur les apports de l'ancienne version de la NVS l'a conduit à imposer individuellement un modèle opératoire de son point de vue tout en laissant les acteurs libres de réinventer et de réadapter les nouvelles modalités d'évaluation à son modèle. Certains enseignants se sont sentis déconsidérés dans leur investissement vis à vis du modèle qu'ils avaient construit la première fois. Ces facteurs environnementaux expliquent en partie la passivité générale, le désintérêt et le silence qui décrit l'équipe d'enseignant de ce collège quand la NVS est abordée. En outre, elle se caractérise par une forte représentation syndicale qui peut renforcer la force de lutte des équipes, réfractaires aux changements imposés ainsi que la dureté du conflit. Lors de notre présence sur ce terrain pour conduire les entretiens, la tension était palpable et peu d'acteurs ont bien voulu nous confier leur ressenti vis à vis de la NVS, sujet porteur de conflit qu'ils veulent éviter.

Voici le tableau que nous avons réalisé sur le mode de représentation et d'application de la NVS ressenti et vécu par les acteurs qui ont bien voulu s'entretenir avec nous :

| Collège St A | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure, facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| PP français<br><br>refus d'application | « Elle devrait être un outil de contrôle interne pour faire comprendre qu'il y a des conditions dans lesquelles on réussit et d'autres dans lesquelles on échoue» | Je n'ai pas compris le principe qui la motivait »<br>« embarrassant et qui n'est pas fédérateur dans un établissement scolaire mais plutôt source de conflit »<br><br>cet enseignant a refusé le statut de PP en partie à cause de l'orientation et de la NVS | -ne pense pas à la NVS, ne sanctionne jamais<br><br>« je crois à l'immédiateté de la réponse, par la parole » | « Parce que je fais plus je vaux mieux? mais celui qui galère et qui fait ce qu'il peut et pour qui c'est déjà un objectif et qui a besoin de plus de temps pour préparer son contrôle de maths, il est tout aussi méritant qu'un autre...qui va passer son aprem à l'UNSS »<br>-les perturbateurs sont indifférents à la NVS |
| PP SVT<br><br>application molle | « comportement avec la vie scolaire dans la cours et (…) en classe, pas face au travail mais dans le sens du RI, se comporter correctement en classe, c'est une note sans le travail et les connaissances puisque c'est évalué dans les devoirs.» | « une note qui rime a pas grand-chose, On le fait pare qu'il faut la faire mais on a du mal à évaluer cette note, une note de l'élève dans l'établissement »<br><br>-définition nuancée sur le plan du comportement face au travail | Note sur 5 sur le respect des règles en concertation rapide et orale avec les autres profs.<br>Les ASSED donne leur bilan sur l'assiduité et la ponctualité ensuite aux PP qui calculent. | La note se limite au bilan chiffré, la NVS favorise les élèves qui s'impliquent mais n'évoque rien pour les élèves qui manquent d'explication.<br>Le système de bonus est injuste |
| ASSED | « c'est une évaluation des élèves au niveau du | « je ne suis pas apte à dire que j'évalue le comportement des | -les ASSED fixent leur note, donne la feuille au PP qui met sa | « On sait que pour l'orientation, c'est une note qui joue, juste |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Application stricte | comportement surtout, la façon dont ils se comportent vis à vis de nous, entre eux aussi et dans l'établissement en générale sans forcément parler de la classe » | élèves et dire lui il mérite un 8 ou un 4 dans le comportement qu'il a vis à vis des règles dans le collège, je ne me sens pas bien placée pour juger de ça »<br><br>-ne se sent pas formée pour ça et ne sait pas comment appréhender des visions différentes. | note. Puis concertation entre ASSED et PP.<br><br>-utilise la NVS comme moyen de pression en fin de trimestre uniquement | pour le 3eme, on leur met des notes correctes »<br><br>-la NVS ne fonctionne pas sur les cas déviants et les élèves ne connaissent pas le sens de leur note |
| CE | « oui, cette note est porteuse de valeurs, civisme, responsabilité, autonomie. Elle est faite pour mesurer le comportement et si ils respectent ces règles, ils savent que c'est pour apprendre à vivre en collectivité » | « Les adultes sont difficiles à gérer quels qu'ils soient.<br>Vous êtes obligé de constamment communiquer et négocier et argumenter. Mais ils ont une conscience professionnelle qui est très développée »<br>« elle a davantage généré de conflit que de synergie ou une dynamique, pas du tout, au contraire les gens se sont renfermés et j'ai tranché...et vos connaissez la petit histoire » | « Je vérifie toutes les notes, je fais une synthèse de la classe, j'ai des indicateurs et dans le contrat d'objectif. On considère qu'un élève qui a moins de 10 en NVS, on considère qu'il y a un problème »<br>« Je regarde la NVS, son évolution globale, par niveaux...ça me donne une idée, ça me servira à faire les classes les années suivantes aussi » | « je l'utilise pour des élèves qui posent des problèmes ponctuels et pour qui elle me paraît avoir du sens. Par contre, pour les cas lourds, jamais, elle ne sert à rien. »<br><br>« elle a de l'effet au-delà d'avoir du sens » |

Voici comment nous pouvons résumer les choix stratégiques d'application des acteurs appartenant à ce collège et les motifs liés à ces pratiques :

| Acteurs | PP français | PP SVT | ASSED | Principal |
|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Refus d'application<br>Refus du statut de PP | Application molle | Application stricte | Application stricte |
| Motifs | Rejet de conviction | Obligation institutionnelle (manque de convictions) | Obligation institutionnelle<br>Vision statutaire | Souci des élèves<br>Défense de convictions personnelles |

## Collège V

Le collège V est un collège de REP implanté dans une zone difficile qui est exposé à un certain nombre de violences et de déviances de la part des élèves en situation d'échec scolaire. En revanche, l'équipe d'enseignant se montre particulièrement sensible face à ce public socialement et scolairement en difficulté et souvent victime de situations sociales indépendantes de leur volonté. Leur projet d'établissement ainsi que la majorité de leurs initiatives visent à mettre en valeur leurs élèves afin de lutter contre ces discriminations. En ce qui concerne le projet de réforme relatif à la NVS, la chef d'établissement, à la personnalité dynamique et de leader, a choisi d'imposer un mode de répartition des acteurs de son point de vue, au service des élèves, tout en laissant le choix aux enseignants de définir les modalités d'évaluation propre à ce modèle qu'elle a justifié et promu auprès des enseignants. La démarche privilégiée par la direction vise à rendre l'utilisation de la NVS « pertinente » auprès de leur public d'élèves qui déroge et dépasse les prescriptions du cadre formel vers une approche originale et innovante. En effet, le collège V est le seul de notre échantillon à avoir décidé de recourir à l'autoévaluation des élèves et de les intégrer au processus d'évaluation. En outre, si les ASSED ne participent pas à cette évaluation, tous les acteurs se concertent. C'est aussi un des rares collèges dont la direction perçoit de prime abord le projet comme utile et intéressant, conception qu'elle va tenter de transmettre aux équipes éducatives qui ne semblent pas convaincues de la pertinence de la mesure.
Voici comment les acteurs du collège V perçoivent et appliquent cette NVS en fonction des facteurs environnementaux que nous venons de citer :

| Collège V | Définition de la | Représentation du concept / | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure, facteurs |
|---|---|---|---|---|

| acteurs | NVS / Citations | intérêt de la mesure du point de vue personnel | | de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| CPE<br><br>Application innovante | « Ça m'évoque un bilan à l'instant T de l'élève euh dans sa globalité c'est à dire autant son comportement dans le travail que son attitude en général dans le collège » | -La NVS permet aux élèves de se situer même si ils ont du mal à nuancer son fonctionnement de la note d'acquis<br>La note est représentative<br><br>-l'équipe essaie de se montrer le plus juste possible en utilisant tout le panel de note, représentatif des élèves | -fait référence à la NVS pour le rappel des absences<br><br>« à chaque fin de trimestre, je donne un bilan aux PP des sanctions, des absences, des retards et le prof se charge de récupérer les carnets pour faire un bilan des mots, des remarques...et on fait passer une autoévaluation aux élèves comme ça les élèves savent exactement sur quoi on se base, là où ils ont perdu des points...ils se notent eux-mêmes et nous on ajuste avec les informations dont on dispose »<br>« On me soumet ensuite une grille dans le bureau avec le PP, mon regard sert à faire en sorte qu'il y ait une équité entre tous les profs, de dire que les écarts ne sont pas trop injustes et tout ça. j'évite les dérives qui pourraient provenir d'un règlement de compte personnel avec les élèves par exemple...on équilibre, on revoit certains cas quand la classe est difficile par exemple»<br>La CE vérifie ensuite la grille | « Le côté positif c'est qu'on valorise la personne discrète qui demande rien à personne mais qu'on a pas souvent l'occasion de féliciter ».<br><br>Les élèves en échec ont des problèmes personnels qui dépassent les problématiques scolaires |
| PA | « ça m'évoque le socle de compétences et de connaissances, éducation, citoyenneté (...) pour que l'élève fasse et soit évalué sur son métier d'élève» | -outil au service de la famille et des élèves<br><br>« Elle rappelle la loi, c'est à dire que les parents ont contractualisé quelque chose en inscrivant leurs enfants à l'école donc y'a des droits et des devoirs à respecter et cette NVS, elle rappelle les termes du contrat» | -vérifie au moment des conseils de classe la NVS mais délègue le processus aux équipes éducatives | |
| CE | « évaluation des compétences citoyennes » | -leur souci d'être juste peut pénaliser les élèves vis à vis des autres établissements qui peuvent avoir tendance à sur noter (Discrimination sociale et géographique) | -a géré le processus d'explicitation de la NVS et édifié le mode opératoire de base<br><br>-Bonne concertation entre les équipes | -fonctionne sur une majorité d'élèves |
| PP Anglais<br><br>Application stricte innovante | | -La NVS n'est pas arbitraire<br><br>-La NVS est peu porteuse de valeurs parce que les enseignants ne la présentent pas comme telle<br><br>L'intérêt c'est d'avoir une fiche d'autoévaluation très précise pour les élèves et pour éviter les injustices<br><br>« on les implique et j'aime bien regarder aussi pour le deuxième trimestre ceux qui ont progressé. C'est un outil intéressant quand même si on prend le temps » | -rappel de la NVS dans le suivi des élèves, à titre d'information<br>« je leur mets une petite pression en disant si tu ne tiens pas compte de cela, tu vas perdre des points »<br><br>-explique la NVS à ses élèves en H de vie de classe puis « à chaque fin de trimestre, je ramasse le carnet par surprise pour voir un peu ceux qui font un suivi de ceux qui ne le font pas. Je vérifie que tout est signé, les retards et les absences, les mots, les oublis, les heures de retenues...je vérifie...on a en parallèle, un compte rendu de la CPE sur les retards et les absences, les sanctions en Vie scolaire...qui nous donne aussi un état des lieux. Ensuite je fixe une note aux élèves en fonction de ces informations. j'essaie de voir les collègues qui sont là.<br>On prend RDV avec la CPE pour qu'elle nous donne son point de vue extérieur à la classe, de la vie scolaire. La CPE va rectifier aussi de son côté et ajuster la note. Ensuite, je fais remplir une autoévaluation aux élèves, je leur explique individuellement pourquoi on a un écart » | fonctionne sur les élèves scolaires mais avec l'habitude, - de moins en moins influente sur les 3eme et 4eme<br>Elle n'est pas faite pour les élèves déviants |
| Prof SEGPA<br><br>Application stricte innovante | «comportement, l'assiduité, travail et les bonus en terme d'investissement » | -Les élèves ne nuancent pas le contenu de la NVS<br><br>-Apprécie la grille d'évaluation faite par la direction | -n'utilise jamais la NVS, gère tous ces conflits sans la VS<br><br>« Je vais la mettre seule en premier lieu, on a la grille, on a le carnet, on a des éléments et on a l'autoévaluation des élèves aussi. Ils se notent eux-mêmes. Je mets une note et en SEGPA, on a | -La NVS est inefficace sur les élèves en négation |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | une réunion de synthèse par semaine entre profs donc nos gamins on les connait. Donc la concertation avant ne sert pas à grand-chose mais ensuite j'envoie ma note aux autres en leur demandant si ils sont d 'accord, en restant ouverts à des changements en cas de désaccords » | |
| Prof SEGPA<br><br>application stricte innovante | « comportement dans l'enceinte et au travail, ponctualité et bonus une série de critères précis qui nous permettent d'évaluer le comportement des élèves. » | « Un truc pénible à faire, voilà ce que ça m'évoque, quelque chose de contraignant, au niveau de l'efficacité en plus j'ai plus que des doutes » | -n'utilise jamais la NVS en classe<br><br>« je prends la grille qu'on nous a donné, je préviens les élèves et je leur explique comment ça fonctionne et je leur explique ou ils perdent des points, je les vois individuellement et en fonction de leur évaluation à eux j'explique pourquoi y'a des différences. Ils ne font pas l'autoévaluation au premier trimestre pour qu'ils comprennent bien qui note au départ, que c'est pas eux qui choisissent. Alors je vais voir la CPE aussi, tous mes collègues interviennent, je leur demande à quels élèves ils veulent retirer ou ajouter des points parce qu'on a des écarts entre l'enseignement général et les cours en ateliers donc on fait attention aux différences de comportement. On essaie de rééquilibrer, oui c'est une vision globale et je demande aussi au personnel de la cantine, à la vie scolaire pour avoir l'avis de tous »<br>volonté de se montrer juste avec les élèves, très rigoureuse. | -n'a aucune incidence sur les mauvais élèves<br><br>Peu avoir des conséquences sur l'orientation des élèves |
| PP français<br><br>Application stricte innovante | -La NVS est intéressante pour mesurer l'implication et l'investissement<br><br>« ça me fait penser au règlement intérieur de l'établissement, à une note de comportement et puis euh...et puis euh...la carotte.. » | « ici il se trouve qu'on la met donc j'essaie de lui donner du sens parce que si je ne fais pas semblant d'y croire personne ne va y croire et les gamins non plus et c'est pas le but. La valeur que je lui donne c'est juste par rapport à la valeur que les enfants donnent à leur scolarité, c'est à dire que en fonction des notes des élèves, quelqu'un qui à 5 je lui mettrais comme appréciation, doit redonner du sens à la scolarité ou ne respecte pas les règles de la vie collective, c'est à dire que cette note si elle n'est pas accompagnée, d'un objectif ou de ce qui fait défaut, elle n'a aucune valeur »<br><br>-l'association grille de critères et carnet est une garantie de justesse et d'équité | -n'utilise jamais la NVS comme menace mais comme information<br>« à partir du moment où un élève est naufragé, la NVS n'a aucune utilité »<br><br>« Alors je procède...première étape : autoévaluation, d'accord...euh, ensuite, je les récupère et je vérifie bien que ce qu'ils ont mis est conforme à ce qui est dans le carnet puisqu'ils la remplissent avec le carnet. Et ensuite quand j'ai bien tout vérifié, moi à ce moment-là, je me base sur leur autoévaluation et leur carnet pour pouvoir remplir la grille. Et je demande à la CPE de valider les notes, c'est à dire qu'il s'agit moins de vérifier si mes notes sont justes parce qu'elle me fait confiance mais plutôt d'harmoniser le tout afin de voir si d'une classe à l'autre on a de grands écarts...bien creusé, que ça saute aux yeux le jour des conseils...on voit comme ça ceux qui sont à la ramasse, ceux qui se maintiennent...et on est attentif à avoir des niveaux hétérogènes. Et ensuite, je mets mon appréciation.»<br><br>-véritable partage d'infos avec la CPE qui apporte une vision différente et nécessaire à la NVS par souci d'équité<br><br>-Explique ses propres règles aux élèves avant chaque vacances scolaires donc l'harmonisation des pratiques est complexe. | -élèves déviants adoptent l'attitude inverse de recherche de la mauvaise note<br><br>-Les élèves ne nuancent pas la NVS du fonctionnement des notes d'acquis mais peut-on leur reprocher? |
| PP anglais<br><br>Application stricte innovante | -évaluation du comportement des élèves | « le gros point positif c'est qu'on peut enfin parler des points positifs aux parents de manière totalement justifiée et les valoriser dans leurs comportements même quand ils n'ont pas les résultats scolaires qui suivent »<br><br>« je trouve que c'est un outil pour avertir les parents d'un problème autre que scolaire ou lié »<br><br>-La grille limite le risque de | « Alors, on a une séance de vie de classe tous les 15 jours et donc avant le conseil, déjà en milieu de premier trimestre, je leur explique tous les termes, le comportement, l'assiduité...tous les termes des critères pour que ce soit bien clair. Comportement, travail en classe et relation avec les personnes. La première séance, j'explique seulement et je réponds aux questions », « de mon côté je fixe aussi la NVS que je pense être la bonne pour chaque élève en fonction des mêmes informations qu'eux. Ça veut dire aussi qu'en amont, j'ai sollicité mes collègues pour voir ce qu'ils pensaient de mes notes, ceux qui étaient présents le jour, je suis allée voir la CPE, pour voir si ça va. Et puis je compare ensuite leur | -peu avoir une influence sur les élèves en échec scolaire qui adoptent une bonne attitude<br><br>« je dirais que le fait de mettre une NVS à un impact mais limité parce qu'au quotidien il ne pense pas NVS », il faudrait sans cesse le leur rappeler |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | notation arbitraire | autoévaluation avec la mienne et là j'explique pour tous les élèves pourquoi c'est bon ou pourquoi y'a un écart avec mon évaluation », la CPE valide ensuite la NVS. | |

Voici le résumer des différentes applications que nous venons de décrire :

| Acteurs | CPE | Principale adjointe et principale | PP anglais | Prof SEGPA | Prof SEGPA | PP Français | PP anglais |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Application innovante | N'applique pas mais à l'origine de la conception innovante Défense d'une conception de l'éducation | Application stricte innovante | Application stricte innovante | Application stricte innovante | Application stricte innovante | Application stricte innovante |
| Motifs | Souci des élèves Convictions personnelles, Conscience professionnelle | | Souci des élèves | Rigueur professionnelle Souci des élèves | Souci des élèves Conscience professionnelle | Rigueur professionnelle Responsabilité statutaire Souci des élèves | Rigueur professionnelle Souci des élèves Conception de l'éducation |

## Collège Ce

Le collège de Ce est un collège déclassé ZEP mais néanmoins composé d'un public au milieu social défavorisé et scolairement moyen. Cet établissement a la particularité d'avoir été exposé à une vie scolaire en désuétude qui a vu une nouvelle direction profiter de la NVS pour restructurer ce service en octroyant la responsabilité de cette note au CPE et non aux PP comme le stipulait le texte de départ et comme l'ont appliqué les autres établissements. De fait, la direction a décidé d'imposer un modèle NVS de son point de vue bien que les équipes éducatives en avaient déjà constitué un sous l'ancienne direction. De plus, les enseignants ont dû réinventer les modalités d'évaluation appliquées à ce nouveau fonctionnement. Le passage de la responsabilité depuis le PP au CPE a pu générer une situation conflictuelle lors du changement qui n'est plus palpable au moment de notre travail expérimental mais qui a été évoquée. En outre, la présence d'un logiciel informatique facilite la gestion administrative et disciplinaire de ce collège, utile à la NVS.
Comment chaque acteur conçoit et applique cette NVS?

| Collège Ce | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure / facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| CPE<br><br>Application stricte et dynamique | « comportement en vie scolaire quand ils quittent le cours, dès qu'ils sont sous notre autorité, quel comportement ils adoptent, ce sont oui les règles de vie collective dans l'enceinte du collège, en récré, dans les couloirs, dans le réfectoire pour les DP ».<br>Les PP évaluent « comment les élèves se comportent dans la classe, l'attitude face au travail et 2 points pour les actions qu'on appelle entre guillemets citoyennes » | -leur mode de répartition des points tient compte de leur problème d'absentéisme et a une influence sur la valorisation des élèves qui ne sont pas pénalisés par leurs points faibles<br><br>-La NVS permet au CPE de mieux connaître les élèves et de s'intéresser à d'autres élèves que ceux qui posent problème<br><br>-le CPE joue sur le système donnant-donnant avec les élèves.<br><br>-Est responsable de la NVS, se sent revalorisé en tant que CPE (la NVS participe de la reconstruction de la VS)<br><br>« c'est une note qui est là pour les revaloriser et de voir qu'un élève qui peut être en difficulté peut aussi très bien faire son métier d'élève » | -réalisation d'un bilan NVS demi trimestre pour faire un état des lieux dans un objectif de progression<br><br>-Système de rachat de conduite « on les prive de ces clubs jusqu'à ce qu'ils nous prouvent leur envie de le réintégrer et leur note remonte »<br>« On leur donne pas accès à ce club si dans les 15 jours on avait fixé moins de 5 retards et ils savent que si on dépasse cela, bah l'atelier foot lui sera interdit et souvent, ça a un impact important cette privation parce que scolairement, ils sont en échecs mais dans ces ateliers ils se sentent revalorisés, forts»<br><br>-volonté d'expliquer leur NVS aux élèves<br><br>-ASSED référent de classes<br><br>-concertation entre ASSED, CPE et PP. Le CPE vérifie que la NVS ne soit pas | -La NVS a un impact limité sur certains élèves |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | « l'enseignant doit gérer ses conflits et en contribuant à la NVS et il s'associe au problème soit en partenariat, soit seul mais il est obligé de le prendre en compte à ce moment-là et elle permet de faire accepter cette dimension-là » | arbitraire, fixe la note finale et ajoute un commentaire. | |
| CE | « C'est la note de l'élève qui traduit son comportement, sa participation à la vie citoyenne de l'établissement » | - utilisation d'un logiciel qui recense tous les actes des élèves<br><br>« Montrer à l'élève qu'il est pris en charge dans le collège sans être livré à lui-même dehors » (conception disciplinaire)<br><br>«c'est un outil d'usage quotidien puisque à chaque RDV, on regarde la NVS, le CPE s'en sert, faut qu'elle soit à 18 et c'est bien quand toutes les autres notes d'acquis sont à 2 de pouvoir parler de cette note, c'est très important aussi pour l'alternance. C'est un enjeu, ça peut remonter une note de brevet et c'est même un outil social pour ça, c'est une évaluation, c'est à dire que l'élève doit en tenir compte et doit en percevoir l'intérêt et la progression est intéressante et il se rappelle de sa NVS et de ses progrès. Ca encourage les actions communes »<br><br>« il ne s'agit pas de rémunérer toutes les actions positives mais de reconnaître les implications et de les valoriser »<br><br>« c'est le reflet d'une implication et d'un comportement d'élève, ne pas sécher, ne pas être en retard, se présenter avec son carnet...tout cela peut générer de l'échec si ce n'est pas fait. C'est un signal d'alerte pour trouver des solutions » | -ne participe pas | -touche la majorité parce qu'elle est relayée par l'ensemble du personnel, donc elle est globale et représentative<br><br>-Elle n'est pas efficace sur les élèves qui ont de gros problèmes.<br><br>-Préfère un élève calculateur qu'un élève qui néglige la NVS<br><br>Les élèves ne font pas la nuance entre leur note et le fonctionnement de celle des acquis, d'autant que la NVS peut être positive et qu'ils sont habitués à un système négatif |
| PP français<br><br>Application stricte individuelle | « Valoriser les élèves, la note est découpée en différentes parties, leur attitude en classe, dans les cours, la ponctualité, l'assiduité » | « je considère qu'on ne doit pas mettre 0 sur 20 parce qu'il y a toujours des côtés positifs chez les élèves »<br><br>-la NVS encourage à la calculabilité.<br><br>-Les élèves ne comprennent pas le sens de la NVS | -l'utilise sous forme de rappel ponctuellement.<br><br>-ce PP critique la responsabilité de la NVS en VS, il pense mieux connaître les élèves et s'est senti dé-responsabilisé depuis que le CPE est le garant de la NVS. Ce sentiment de trahison se traduit par une individualisation du procédé (il se concerte moins)<br><br>« je l'ai ressenti comme quelque chose qui vise à me déresponsabiliser et au profit finalement de quelqu'un qui finalement connait moins bien les élèves que moi »<br><br>-Chaque PP note sa partie et le CPE ajoute un commentaire | -elle valorise la majorité, ceux qui s'impliquent et elle augmente les MG<br><br>-La NVS ne canalise pas ceux qui ont des problèmes de comportement |
| ASSED<br><br>Application stricte et | « l'assiduité, le comportement en vie scolaire et en classe, la participation à la vie | « on a eu un rôle plus pédagogique et éducatif car on a mis en place le rôle de référent, c'est à dire qu'on a un vrai poids dans la vie éducative de | « 2 semaines avant les conseils de classe, on s'occupe de la NVS, à savoir qu'on ramasse les carnets et on vérifie sur le logiciel les absences et les retards non justifiés ». Ils | -la NVS est inefficace sur les élèves déviants |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| dynamique | collégienne » | l'élève, on a 3 classes environ à gérer par ASSED, on est responsables de ses classes donc on gère les absences et les retards des élèves mais on est aussi beaucoup à leur écoute, on fait des bilans »<br><br>-le CPE leur délègue de vraies responsabilités, sentiment de valorisation du rôle des ASSED | préviennent les élèves<br><br>-Partage d'informations entre ASSED, PP et CPE sur les cas d'élèves<br><br>-L'utilise comme outil de prévention car c'est une bonne note facile à obtenir | |
| PP français<br><br>Application stricte | « Attention la NVS, c'est pas le travail, c'est l'attitude, le comportement mais en dehors des cours, Je la vois comme ça, c'est l'attitude dans l'enceinte qui est prise en compte, c'est comme ça que je l'ai comprise » | « ça permet de récompenser l'élève respectueux, discret mais qui n'attire pas notre attention »<br><br>-Trouve la grille d'évaluation correcte<br><br>-La NVS situe les élèves sur une échelle<br><br>« ça donne un retour de l'élève sur lui-même et on sort un peu de la classe, je dis pas que je finis pas y trouver un intérêt mais je relativise »<br><br>-les élèves ne nuancent pas la NVS des autres notes | -L'utilise comme un outil d'information et de sensibilisation<br><br>-Application stricte | -doute de son efficacité sur les plus difficiles<br><br>-pression sur les plus petits mais les 4èmes et 3emes savent qu'on ne redouble pas à cause du comportement.<br><br>-Efficace sur les plus sensibles aux bons résultats. |
| PP SVT | « c'est une note de comportement des élèves au sein des établissements avec une moitié consacrée sur la présence des élèves, l'investissement des élèves et un quart de note sur le comportement global des élèves dans la classe » | Ce n'est « pas une note de travail mais de comportement face au travail, c'est plutôt acte de présence, prise de parole »<br><br>-Difficultés à évaluer le comportement par une note et de comprendre le sens de la note et les valeurs qu'elle recouvre pour les élèves car elle est gérée comme une simple note | -n'utilise pas la NVS dans son cours.<br><br>-a inclus une note d'oral et d'assiduité dans sa matière, les élèves y sont sensibles<br><br>-Contre le système de bonus et de récompense<br><br>-N'a pas encore noté | -la NVS plombe les élèves en difficultés<br><br>-Valorisante pour ceux qui font des efforts d'implication |

Voici le récapitulatif de l'analyse que nous venons de faire :

| Acteurs | CPE | Principal | PP français | ASSED | PP français | PP SVT |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Application stricte, dynamique et individuelle | Ne participe pas à l'origine du nouveau concept perception dynamique | Application stricte individuelle | Application stricte et dynamique | Application stricte | N'a pas encore noté |
| Motifs | Revalorisation statutaire<br>Défense d'intérêt personnel<br>intérêt gestionnaire et stratégique | Souci des élèves conception de l'éducation | Vision statutaire conflictuelle<br>Intérêt personnel | Revalorisation statutaire<br>Défense d'intérêt personnel<br>intérêt gestionnaire et stratégique | Rigueur professionnelle<br>souci des élèves | |

## Collège Co

Le collège Co constitue le 3ème établissement de ZEP appartenant à notre échantillon, à la réputation sensible et au public d'élèves socialement et scolairement très en difficultés. Le projet de loi relatif à la NVS a fait l'objet d'un rejet unanime de la part des équipes éducatives. La direction s'est donc inclinée face au refus général d'appliquer la NVS telle qu'elle a été présentée tout en rappelant l'obligation institutionnelle des fonctionnaires à appliquer les textes en vigueur. De fait, les équipes ont choisi d'évaluer les élèves sous forme de lettre et non de note qu'ils déterminent sans grille de critères locale. L'inadaptation de la mesure à ce type de public est la raison principale évoquée par les équipes comme motif de rejet.
Voici comment ils se représentent la mesure et quel sens ils attribuent à leur action de boycotte

| Collège Co | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure / facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| CE | « l'évaluation du comportement des élèves, l'éducation à la citoyenneté et la note sanction sur le comportement des élèves » | « on demande ça a des enfants de 11 ans et qui subissent des violences et on leur demande d'être responsables de leur comportement »<br><br>-pense que certains élèves dans ce collège difficiles sont victimes de leur situation<br><br>-La NVS exerce une violence institutionnelle | -les équipes ont décidé de boycotter la NVS par une lettre<br><br>-vérifie que la note soit mise et reste ouverte au changement<br><br>-n'utilise pas la NVS comme argument de pression parce que dans ce collège la manière dont elle est appliquée n'a pas d'intérêt | -Son seul levier est la pédagogie<br><br>-La NVS dans ce collège n'est pas porteuse de valeurs |
| Prof allemand<br><br>Application boycottée | -Confusion au départ entre le nom NVS et son domaine d'application. Cette enseignante pensait que la note devait prendre en compte le comportement des élèves hors des cours<br><br>-confusion rétablie et NVS assimilée au comportement global dans le collège | « Ça peut aussi calmer des élèves qui ont des problèmes de comportement ou inciter les élèves timides à participer » | «on connait les élèves, y'a pas besoin de critères, on est capable de dire combien les élèves méritent pour leur comportement mais c'est vrai que c'est pas très précis, c'est évident »<br><br>« Le PP consulte les collègues quand même pour être sûr que tout le monde est d'accord »<br><br>-donne simplement son avis. Concertation informelle | |
| CPE<br><br>Refus de participation syndiqué FCPE | | -double peine, l'élève est sanctionné d'abord dans le cadre du RI puis avec la NVS<br>-occulte la réparation de la faute, traçabilité et conséquences sur l'orientation<br>-Elle pénalise les élèves qui ne se consacrent qu'à leur scolarité et encourage à la calculabilité<br><br>-Personne n'a trouvé d'intérêt et de légitimité à cette note qui selon lui est conjoncturelle<br><br>« c'est complètement hypocrite, c'est considérer la violence comme un seul problème scolaire. Or la violence au quotidien ici comme on la vit, c'est pas seulement une problématique scolaire, y'a un tout, c'est un projet de société » | -refus de participer à la NVS<br><br>-rejet de conviction idéologique, textes officiels imprécis qui légitiment son éviction du processus<br><br>-assume totalement d'avoir une mission disciplinaire<br>Opposé au chantage, il pense que la gestion de la discipline est compatible avec le suivi des élèves | « Ce sont des pansements qu'on met sur des plaies ouvertes mais concrètement ne soignent pas le mal »<br><br>-stigmatisation de la violence.<br><br>-Problèmes sociétaux dont les répercussions sont scolaires |
| CPE 2<br><br>ne participe pas | | « Y'a une spontanéité qui manque un esprit calculateur et stratégique qui se développe chez les élèves. C'est la carotte et le bâton »<br><br>-double peine et doublon administratif | -désintérêt vis à vis de la NVS, ne participe pas. Évite de parler de la NVS entre équipes<br><br>-les PP mettent une lettre aux élèves, mais la NVS n'a pas de significations dans ce collège | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | -les élèves de ce collège ne se situent pas dans la norme<br><br>« la NVS peut prévenir la disparition des CPE comme outil disciplinaire. « On a une réponse politique à un problème sociale » | | |
| PP EPS<br><br>Application boycottée | « C'est une note de comportement de l'élève au collège »<br><br>« j'entends au départ dans l'enceinte de l'établissement et pas à l'intérieur des cours en fait » | «c'est pas évident et pas nécessaire non plus, en EPS on est pas que sur le savoir, on est sur la participation, les progrès, l'investissement...on est déjà dans cette optique. Donc bon on est déjà sur une note qui assimile la NVS, c'est intégré dans ma discipline »<br><br>«c'est plus une note qui doit être mise par la vie scolaire»<br>« c'est pas une note liée directement au cours mais à son attitude face au système scolaire »<br>dans ce collège, c'est une note liée « au comportement de l'élève en classe puisque c'est les PP qui la mettent » | -note au ressenti vis à vis de ce qu'il connait des élèves mais compte demander l'avis des CPE et des ASSED oralement pour avoir un regard plus global | -« vu comme nous on va l'instaurer, ça aura pas les effets escomptés et vu comme elle était mise en place l'année dernière aucun élève ne s'est aperçu qu'il avait une NVS »<br><br>« c'est la relation avec le prof et la discipline qui doit créer l'intérêt et l'investissement »<br><br>-cette note ne recouvre aucune valeur pour cet enseignant, aucun travail de fond n'est mené pour que l'élève se l'approprie |
| PP Espagnol<br><br>Application boycottée | « C'est la note qui gère la VS c'est à dire la ponctualité, l'assiduité? Ou est ce qu'elle note la vie dans l'établissement? » | « Je définirais un mélange de tous ces critères de la vie dans l'établissement et de la vie dans la classe et ça me pose problème, la vie dans la classe ils sont déjà sanctionnés »<br><br>-les élèves ne connaissent pas le mode et le sens de l'évaluation. NVS arbitraire et non uniforme d'un collège à l'autre alors que leur collège est stigmatisé. | « j'utilise jamais la NVS en tant que sanction ou épée de Damocles au-dessus de la tête, c'est du chantage »<br><br>-prévient les élèves de son mode de fonctionnement. Définit une échelle de sanction.<br><br>-Les notes fixées par les PP circulent, en cas de désaccords, les enseignants peuvent le mentionner,<br><br>-vision partielle des élèves du point de vue des PP dans leur classe | -la NVS ne tient pas compte des progrès<br><br>-Les élèves de ce collège sont indifférents à la NVS, inadaptée à ce public donc ils n'attendent pas des élèves d'y porter un intérêt et ne l'utilisent pas contre eux |
| Prof HG<br><br>pas de participation | « pour moi c'est directement lié au comportement et à l'attitude au sein de l'établissement » | « Maintenant comment je la définie j'en sais rien parce que c'est quelque chose de complètement abstrait et encore plus ici » | -ne participe pas, pas de concertation sur la NVS | -une note est dévalorisante et inadaptée à ce public scolaire |

Voici pour récapituler les raisons qui poussent les acteurs de ce collège à recourir à une forme boycottée de la NVS :

| Acteurs | Principal | Prof Allemand | CPE | CPE 2 | PP EPS | PP espagnol | Prof HG |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Ne participe pas | Application boycottée | Refus d'application | Ne participe pas | Application boycottée | Application boycottée | Pas de participation |
| Motifs | | Intérêt personnel inadéquation de la NVS | Syndiqué rejet de conviction | Intérêt personnel Inadéquation de la NVS | Intérêt personnel Vison statutaire Inadéquation de la NVS | Inadéquation de la NVS | Inadéquation de la NVS |

**Collège GSV**

Le collège GSV est un petit collège rural qui se caractérise par de faibles effectifs, situé dans une région pauvre et sinistrée. Le niveau des élèves reste moyen mais leurs perspectives d'avenir sont assujetties de près à l'environnement social, culturel et économique de leur famille qui gère des entreprises familiales locales dont ils veulent assurer la subsistance. L'équipe d'enseignants de ce collège est originaire de la région, a conscience des difficultés économiques du secteur et se définit par un esprit « conservateur » en partie parce qu'ils luttent contre la potentielle disparition de leur collège menacé de fermeture. En outre, attachés à leurs racines, ils veulent tenter de transmettre l'identité de la région et se montrent plutôt réfractaires aux changements de leurs pratiques d'un point de vue général. Or, l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement de type « manager » adepte du changement et de l'innovation vient bouleverser la conception des équipes éducatives, qui savent aussi défendre leurs intérêts à travers un certain pouvoir de persuasion et de lutte. Ainsi, le positionnement du principal et celui des équipes éducatives constituent deux visions de l'école différentes qui défendent des intérêts divergents. L'existence d'un permis à point préalable dans cet établissement dont le fonctionnement est reconnu depuis des années a eu raison de la NVS puisque dans cet établissement, la mesure a été calquée sur le modèle du permis, sous la volonté de conservation des équipes enseignantes. Elle est donc dévoyée et détournée de son cadre formel et de son sens originel.

Voici comment ces particularités ont influencé la représentation ainsi que les pratiques des acteurs à l'égard de la NVS :

| Collège GSV | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure / facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| PP maths<br><br>Application stricte | «c'est une note qui permet d'évaluer les élèves sous un autre terrain que les traditionnels comme les acquis. C'est pas parce qu'il a des difficultés à l'école qu'il se comporte mal...bon, il doit apprendre à vivre en collectivité » | -conservation du système de permis à point avec ajout de bonus et de l'assiduité greffé à ce système<br><br>-Pense que les élèves nuancent la NVS des autres notes mais sans qu'elle leur évoque des valeurs relatives à la citoyenneté | -répercussions indirectes sur la NVS de tous les actes des élèves mais n'utilise pas la NVS comme moyen de pression sur son cours<br><br>-La note doit correspondre à une vision globale | -Revalorise quand même les élèves qui s'investissent |
| ASSED<br><br>Application stricte | -respect, civisme, comportement | « c'est positif que les gamins soient évalués sur leur comportement, c'est une autre dimension et ils savent que c'est une possibilité d'avoir un plus qui les motive donc c'est bien » | -décompte les absences et le suivi administratif. Participe au permis de bonne conduite calculé par les PP<br><br>-utilise la NVS comme argument de pression surtout sur le suivi administratif | -pas utile sur les élèves turbulents |
| PP Français<br><br>Application stricte | | -n'est pas à l'aise avec une évaluation du comportement, l'usage d'une note est en inadéquation avec la tendance actuelle d'évaluation des compétences<br><br>« plus on essaie de discuter et de se concerter, plus on s'éloigne de la note et on aboutit sur quelque chose qui n'est pas selon moi le reflet de l'élève ou qui s'en éloigne en tout cas » | -application stricte du permis | -les élèves n'intègrent pas la NVS parce que les adultes n'expliquent pas cette note et ses valeurs<br><br>-pas efficace sur les turbulents mais sur les bons éléments |
| PP Techno<br><br>Application stricte | | « ce qui me gêne c'est ce saucissonnage, les différents items »<br><br>-la NVS donne une idée du profil d'élève dans un établissement » | -sentiment que leur système ne laisse pas de place à la subjectivité puisque tout est recensé<br><br>-Chaque PP note les élèves de sa classe sur la base du permis. Le permis permet de | -la NVS peut être injuste |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | visualiser rapidement le comportement des élèves | |
| PP français<br><br>Application stricte | -le permis diffuse des valeurs de respect et de tolérance alors que la NVS se réfère pour les élèves aux absences et à l'investissement | -confusion au départ sur l'intérêt de la NVS en vie scolaire uniquement car le regard de PP en classe est limité et correspond à une vision partielle<br><br>-Les élèves ne nuancent pas la NVS des autres notes<br><br>-la NVS n'est pas représentative du niveau scolaire des élèves (augmente les MG)<br><br>-les parents et les élèves accordent trop d'importance à cette NVS.<br><br>-Certains collèges sont tentés de sur noter la NVS pour placer leurs élèves en LP. Mise en concurrence des élèves. | « notre ancien système prévaut sur celui-ci finalement et dans l'esprit des élèves aussi, on parle plus du permis que de la NVS »<br><br>« En fin de trimestre je reprends les points du permis de bonne conduite j'en fais la somme et je fais la liste des élèves qui participent aux activités et ensuite je propose une note à mes collègues aux conseils de classe.<br>On évalue le rayonnement de l'élève et quand des collègues font des remarques, j'ajuste, ça se fait avant le conseil de classe, oui de manière informelle mais on voit quand même élève par élève presque, ils sont 100 en même temps donc on peut se le permettre » | -la majorité des élèves sont valorisés mais elle ne régule pas les comportements |
| ASSED / prof remplaçant<br><br>Participation indirecte | « le comportement de l'élève en dehors du cours » | | « j'utilise la NVS auprès des élèves oui, ça dépend des cas mais je l'utilise assez souvent en leur disant tu veux perdre combien de points? Bah il faut être clair sur 85% des élèves ça a une influence parce qu'ils ont la peur de l'autorité »<br><br>-communique automatiquement à ses collègues les incidents et participe indirectement à la NVS via le permis à point | -ne fonctionne pas sur les plus turbulents |
| CE | la NVS permet de positionner les élèves | « les enseignants se l'approprient comme une sanction mais son essence première est dévoyée »<br><br>-Ne croit pas à la NVS parce que son public d'élève n'en a pas besoin.<br>Selon lui, elle a plus de sens en ZEP<br><br>« c'est un moyen la NVS, pas un objectif »<br><br>-la Note est inefficace par rapport au système de compétence, elle ne recouvre pas de valeurs et les notes en générales ne signifient rien, c'est une régression pédagogique<br><br>« on est dans le répressif alors qu'on devrait être dans le constructif » | « je n'utilise pas la NVS, surtout pas, bah non puisque c'est une note donc c'est une évaluation, ce n'est en aucun cas un outil, tout ceux qui l'utilisent comme un outil de sensibilisation se trompent » | -promeut la pédagogie et un autre système d'évaluation progressif pour une incidence sur les élèves |

Retrouvons, dans ce tableau, les raisons qui président aux choix de ces acteurs d'avoir calqué la NVS sur leur modèle préexistant :

| Acteurs | PP maths | ASSED | PP Français | PP Techno | PP français | ASSED | Principal |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Application stricte de leur système détourné | Application stricte de leur système détourné | Application stricte de leur système détourné | Application stricte de leur système détourné | Application stricte de leur système détourné | Participation indirecte au permis | Délégation aux équipes<br>Résignation face à l'incapacité de proposer le changement |
| Motifs | Intérêt gestionnaire<br>préférence du permis | Intérêt gestionnaire | Désintérêt de la NVS<br>Préférence du permis | Désintérêt de la NVS<br>Préférence du permis | Rigueur professionnelle | Intérêt gestionnaire | |

## Collège H

Le collège H est un établissement de bonne réputation qui accueille des élèves issus de milieux privilégiés et d'un bon niveau. Situé en zone rurale, c'est un collège calme qui connait à la fois une forte implication du chef d'établissement ainsi que des familles pour créer des initiatives locales. La NVS dans ce collège a été débattue puis décidée collectivement par les équipes qui font preuve pour certains d'entre eux d'une conception originale et individuelle de la NVS qui tranche avec le positionnement du principal, peu convaincu par la note mais néanmoins respectueux de l'application des textes en vigueur. Ce collège est marqué par une hétérogénéité des pratiques à l'égard de la réforme dans la mesure où certains acteurs ont pris des initiatives qui dépassent la directives officielles vers une approche innovante mais dérogatoires des consignes communément fixées qui ne sont pas toujours évocatrices pour les évaluateurs.
Parmi les acteurs que nous avons interrogés, voyons comment chacun a interprété la disposition et donné un sens à ses actions :

| Collège H | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure / facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| CE | -évalue le comportement des élèves | -l'évaluation par la note semble difficile, elle est utilisée comme punition<br><br>-les élèves et les enseignants y sont peu sensibles, elle est peu porteuse de valeurs | -vérifie simplement la mise en place | -pénalise les mauvais élèves mais rend compte d'une autre dimension pour ceux en échec scolaire qui sont calmes<br><br>-pas d'intérêt de la NVS sur les cas d'élèves problématiques |
| CPE<br><br>Application stricte | « bilan de fin trimestre sur la vie de l'élève aussi bien son travail scolaire que son comportement » | « comment juger de l'état d'esprit d'un élève »<br><br>-une appréciation serait plus parlante, la pratique de l'autoévaluation et de l'explicitation de la note aux élèves par les enseignants serait plus évocatrice, dans ce cas, elle recouvre une valeur éducative (mais demande du temps) | -présence d'un logiciel qui recense tous les actes des élèves donc gain de temps en termes de concertation et de traçabilité<br><br>-Acte toutes les actions des élèves dans le logiciel pour compléter la fiche personnelle de l'élève utile au PP et intervient pour proposer des points de bonus par le logiciel pour en informer le PP. Donne ces éléments par informatique aux PP qui fixer la NVS. Les anciens profs sont moins familiers avec le logiciel et privilégient la concertation avec le CPE<br><br>-utilise la NVS comme information mais pas comme une menace | -la NVS n'agit pas sur le facteur de violence, les bons élèves y sont indifférents |
| PP EPS<br><br>Application innovante individuelle détournée | « ça m'évoque un grand espoir, un élan Obama! Non, dans le sens ou pour moi le métier d'élève prend une place très directe dans l'éducation nationale et ça a un sens fort pour l'éducation et dans l'instruction »<br><br>« Ça s'inscrit très bien dans cette époque ou on évalue des compétences parce qu'on est là pour ça entre autre. J'avais déjà eu l'idée d'évaluer même si c'est diablement dur d'entrer dans ce processus parce | -la NVS n'est pas encore un mode de régulation. Voudrait que la note diffuse des valeurs relatives à la citoyenneté<br><br>« Tant qu'on aura pas ciblé les compétences et tant que pour un élève ça ne parlera pas pour cadrer les comportements, elle fonctionnera pas donc il faut qu'elle ait du sens. Euh donc ça veut dire aussi en amont qu'il faut définir ce métier d'élève »<br><br>-elle pourrait s'imposer avec l'habitude et en fonction de l'utilisation qu'en font les enseignants | « Il m'a fallu du temps pour mettre la note et réfléchir à une appréciation qui fasse sens pour les élèves. Mais je suis pas encore entré dans un processus de menace pour la NVS parce que les élèves ne l'ont pas intégré comme tel, je pense que les élèves ne s'en sont pas encore saisis»<br><br>-regarde les différents outils, carnet, logiciel, se concerte avec la CPE puis demande aux élèves de s'autoévaluer et d'expliquer les raisons de cette note. Ensuite il fixe sa NVS<br><br>« A partir de là, j'ai fait un calcul très au nez en ayant toujours l'idée derrière la tête que l'élève qui va recevoir la note, est-ce qu'il va le prendre comme moi je le vois? Donc j'ai mis pas mal de 20 »<br>« Globalement j'ai été assez généreux et puis j'ai enlevé des points mais ça n'a rien de mathématique, en fonction de ce que j'ai comme infos, je me dis qu'il mérite tant »<br><br>-le logiciel diminue les moments de concertation ce qu'il regrette | « elle est pas encore utile parce que je ne m'en sers pas » |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | qu'on est pas tous convaincu de ça et que l'aspect disciplinaire est difficile à évaluer » | | | |
| PP Maths<br><br>Application stricte et innovante individuelle | « évaluer l'attitude des élèves dans leur métier d'élève » | « dans le fond y'a quelque chose à saisir mais c'est aussi une question de temps il me semble, chose qu'on ne nous a pas octroyé»<br><br>-difficile de retranscrire une vision globale quand le PP évalue<br><br>-les élèves ne nuancent pas la NVS des autres notes. Problème du mélange entre savoir et discipline<br>La NVS n'est pas représentative de la valeur des élèves | -n'utilise pas la NVS dans son cours mais édifie des règles à respecter dans son cours avec ses élèves en début d'année.<br><br>-Recueille l'ensemble des informations dont il dispose pour fixer sa note de comportement (carnet, fiche, cahier, échanges formels)<br>calcule sa note d'assiduité avec les infos données par la CPE. Consulte la CPE ensuite pour vérification.<br><br>« Avec les 6ème je faisais une grille de critères avec un barème et cette fiche avait été envoyée aux parents avec le premier bulletin. J'ai photocopié cette fiche pour les 6ème et ensemble on a défini tous les critères pour être sûr qu'ils soient tous significatifs pour eux et je leur ai demandé de s'évaluer. Ils se mettent une note et au dos de la feuille, je leur demande de m'expliquer ce qui les a guidé dans leur choix de note et surtout pour les deux points de bonus»<br><br>-avec les 4eme, même fonctionnement mais « Je leur ai demandé de me dire pourquoi ils pensaient mériter une bonne note »<br><br>-le passage par l'écrit permet aux élèves de s'exprimer. Il s'entretient avec tous les élèves qui ont de mauvaises NVS. Note individuellement | -la globalité de la note ne permet pas de prendre conscience de la nature des erreurs<br><br>-N'a pas d'intérêt au quotidien<br><br>-fonctionne sur les élèves tangents. Elle valorise généralement mais inefficace sur les élèves violents |
| ASSED<br><br>Application stricte molle | « un outil qui permet aux profs de mesurer le comportement des élèves, de le bonifier » | -la NVS est redondante parce que les élèves sont déjà sanctionnés<br><br>-elle majore les résultats et ne reflète pas la réalité puisque les mauvais élèves ont de bonnes NVS et les bons sont parfois pénalisés | -n'utilise pas la NVS sauf en fin de trimestre comme rappel pour les élèves, prévention<br><br>-les ASSED sont des référents de classe<br><br>« il faut tout recenser et tout calculer. On travaille avec le logiciel par informatique et toutes les observations écrites, les mots, les sanctions...tout est écrit et j'ai beaucoup plus de travail oui. On passe du temps sur chaque élève pour en discuter avec les profs. On se consulte pour faire le point avec chaque élève avec les PP un quart d'heure » | -elle n'est pas efficace, elle augmente les MG mais n'influe pas sur les comportements |
| PP techno<br><br>Application stricte molle | | -Se satisfait de la collaboration avec les ASSED qui ont leur place dans le processus<br><br>-peu d'intérêt et note peu représentative du niveau des élèves, risque de note partielle<br><br>« L'ennui c'est qu'elles sont bonnes mais ne reflètent pas le niveau et un élève qui est pénible surtout avec un système de notation par 4 arrive à avoir 12 alors qu'il est pénible quoi ». les enseignants n'ont pas pris le temps d'expliquer la note aux élèves parce qu'ils se montrent sceptiques face à la NVS | -recense tous les actes de élèves, regarde le logiciel, discute avec les collègues de manière informelle puis concertation formelle avec l'ASSED référent pour avoir une vision plus globale<br><br>- N'utilise pas la NVS dans son cours | « ça valorise des comportements sur des élèves qui semble-t-il étaient déjà valorisés par leur bonne note et leur bonne conduite dans le collège. Donc en ont-ils vraiment besoin, j'en doute? » |

Pour résumer, voici le récapitulatif des pratiques hétérogènes qui caractérisent cet établissement :

| Acteurs | principal | CPE | PP EPS | PP maths | ASSED | PP techno |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Explicitation de la démarche<br>Délégation du procédé<br>Manque de convictions | Application stricte | Application détournée innovante individuelle | Application stricte et innovante individuelle | Application stricte molle | Application stricte molle |
| Motifs | | Intérêt gestionnaire | Souci de l'élève<br>Expérimentation<br>Recherche de sens de la NVS | Souci de l'élève<br>Recherche du sens de la NVS | Lourdeur administrative / Manque de convictions | Manque de convictions |

## Collège Na

Le collège de Nantes est un établissement classé ZEP « ambition et réussite » caractérisé par un public scolaire défavorisé à 85% et dont le niveau scolaire est catastrophique. Face à ce profil d'élèves, la NVS est apparue d'emblée comme une mesure inadaptée à la réalité de leur environnement, qui fait écho au collège Co. L'arrivée d'un nouveau chef d'établissement, conscient des difficultés de ce collège a sollicité la concertation entre les équipes éducatives, qui a débouché sur une forme de boycotte, communément admis, pour lequel il a proposé une mise en application singulière et détournée de la procédure originelle de la démarche. Si ce compromis a permis aux équipes d'accepter la NVS sous cette forme, tous se positionnent unanimement contre la démarche. La NVS dans ce collège se regroupe sous deux compétences à évaluer selon une échelle de valeurs qui leur permet de déroger à l'évaluation par la note et ainsi d'éviter de pénaliser leurs élèves.

| Collège Nantes | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure / facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| PP HG<br><br>ne participe pas | Elle permet de savoir :<br>« est ce que les enfants sont capables d'intégrer des normes de comportement qui sont sociétales et qui vont permettre de s'intégrer à la fois dans l'établissement voir aussi à l'échelle de la société, voir en même temps de façon à rester dans les limites du comportement qui est acceptables pour les autres » | « pénaliser un élève qui fait son métier d'élève c'est lui rappeler que la réussite n'est pas seulement individuelle mais collective aussi »<br><br>-très stricte sur la notion d'autorité. Le savoir est la seule arme contre la violence<br><br>-La diversité des pratiques est une richesse<br><br>« Faut donner du sens à tout ça grâce à la réflexion globale»<br>« Les yeux des enfants sont des étoiles blanches, faites attention à ce que vous peignez dessus » donc il faut faire attention à ne pas peindre n'importe quoi parce que le regard qu'on porte sur quelqu'un, il finit par l'intégrer. » | | « La question c'est la valeur de la note parce que le chiffre en lui-même n'est pas contestable, il parle un peu. Mais en revanche, la manière dont on critérie ce chiffre est sujet à une analyse plus poussée»<br><br>-ne pense pas sa relation à l'élève avec une note et n'y pense qu'en fin de trimestre |
| PP français<br><br>refuse de participer | | « je comprends pas l'utilité de ce genre de chose puisque l'attitude des élèves est déjà évaluée dans leur attitude en classe, à travers les appréciations »<br><br>« Ils sont là pour progresser donc de toute façon un élève qui est là pour être autonome mais qu'on ne mène pas jusqu'à cette autonomie forcément va s'ennuyer et ne pas jouer son rôle d'élève comme il le devrait » | « c'est le CE qui décide en concertation avec le PP au moment des conseils de classe, moi je n'agis pas sur cette note, il prend la décision »<br><br>« j'essaie de ne pas avoir de conflit, justement parce que j'essaie de faire des remarques sur le travail des élèves et pas | -nulle, n'a pas de sens<br><br>« On sanctionne l'élève au lieu de remédier à la cause et donc on perd du temps et on conforte les élèves dans l'idée que tout est joué d'avance et qu'on est pas là pour les aider » |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | -cette note ne correspond pas à un besoin | sur leur comportement ce qui permet d'éviter une contestation de la part de l'élève sur quelque chose qui serait fondé sur sa personnalité ou des choses subjectives »<br><br>-très stricte. La diversité des approches est une richesse | |
| CE<br><br>refuse d'appliquer la NVS telle qu'elle est présentée | -traduire la NVS en compétences acquis non acquis, refus de la note<br><br>« la NVS d'abord sur les deux premiers trimestres se fait sur des appréciations et pas des notes, la note n'apparait qu'au 3eme trimestre » | « le civisme traduit par est ce que l'élève respecte le rythme de la classe, du collège, c'est le rythme de travail collectif, est-ce que par rapport aux autres il accepte de lâcher un peu de son égo pour prendre les autres en compte »<br><br>« 2eme trimestre, sur cette même question, on traduisait par toujours, sans évolution ou en régression et on a ajouté une seconde question pour le 2eme trimestre, c'était est ce que l'élève assume ses responsabilités? Dans des situations où il y a des choses à dire, à faire...pareil, toujours, le plus souvent, quelques fois, très rarement »<br><br>« comme je la contourne, j'évalue des choses de mon côté qui recouvre des valeurs comme le respect du rythme des autres, vivre en collectivités, le savoir vivre et le savoir être. »<br><br>« On l'a expliqué aux élèves parce qu'on va voir chaque élève après les conseils de classe individuellement. On leur montre leur bulletin en disant voilà, c'est l'image qu'on vous renvoie de votre activité en fin de trimestre et voilà comment on la voit »<br><br>-les élèves ne nuancent pas la NVS des autres notes | « je propose en tant que président du conseil de classe et les profs me disent si ils sont d'accord ou non et je valide » | « si on est bien sur des compétences acquises, oui c'est intéressant parce que dans ce cas elle peut être valorisante pour tout le monde »<br><br>-cette présentation peut ouvrir des portes aussi pour les élèves qui régressent<br><br>-l'usage d'une note est inadaptée à leur public |
| PPHG<br><br>Ne participe pas | « la NVS va refléter à l'instant T un bilan, dire à ce moment-là, voilà ou l'élève en est » | « Comment je peux noter un élève quand il est mal, quand il a pas son matériel, ce que je peux faire et mon devoir c'est d'essayer de le garder en classe, de ne pas l'abandonner ou le perdre. Je vois pas comment cette note peut arranger les vrais problèmes »<br><br>-n'est pas à l'aise avec l'évaluation du comportement, ne voit pas l'intérêt, ne comprend pas le sens, très subjectif<br><br>-La NVS provoque une forme de violence institutionnelle<br><br>-Travaille sans avoir conscience qu'elle existe et ne l'a pas expliqué à ses élèves | « le CE fait une proposition et ceux qui ont des choses à redire s'expriment rapidement » | « Elle valorise les bons et va dévaloriser les élèves qui sont des mauvais élèves assez logiquement, ceux qui ont saisi le sens de l'école s'en sortent et les autres se défendent... » |
| CPE<br><br>syndiquée, refuse de participer | | « la note sanctionne enfin je veux dire évalue, un savoir d'accord mais pas un comportement et ça moi ça me gêne profondément, parce que moi je suis pas pédagogue, je suis CPE j'ai jamais enseigné et j'ai jamais fait de pédagogie et je trouve que c'est un retour en arrière dans la mesure ou la situation des élèves est tellement complexe qu'il me semble très difficile d'y répondre ou en tous les cas de les aider avec une note » | « j'ai dit clairement au CE que je ne me sentais pas capable de mettre une note et d'évaluer des comportements »<br><br>« ça va à l'encontre de tout le travail d'accompagnement qu'on fait ou du moins des tentatives de prise en charge des élèves » « une note n'est pas un rappel à la loi »<br><br>« c'est fait sur une ligne de critère savoir être, vivre ensemble » par le CE | « ici tous nos élèves ont des soucis familiaux, sociaux, financiers donc je trouve ça complètement indécent pour ce profil d'élève»<br><br>-les comportements violents ne se régulent pas par une note. La loi est un système de protection qu'ils doivent intégrer |

Voici comment nous pouvons résumer les raisons qui expliquent le refus et le désengagement unanime de cette équipe à participer à la NVS :

| Acteurs | PP HG | PP Français | Principal | PP HG | CPE |
|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Ne participe pas | Refuse de participer | Applique sa proposition | Ne participe pas | Refuse de participer |
| Motifs | Manque de convictions de la NVS<br>Désintérêt | Désintérêt<br>Souci des élèves | Souci des élèves<br>Obligation légale | Souci des élèves<br>Manque de convictions de la NVS | Souci des élèves<br>Défense statutaire<br>Syndiquée |

## Collège No

Le collège de Noisy est un établissement à bonne réputation qui comporte un public d'élèves socialement favorisé. L'annonce de la NVS a été débattue puis construite grâce à l'implication et à la participation d'acteurs volontaires de manière collective. La NVS n'est pas vécue comme une réelle opportunité par les équipes étant donnée la faiblesse de ses répercussions sur leur profil d'élèves mais font preuve d'une certaine rigueur dans l'application de la mesure et en acceptent les principes. Seule la CPE a expressément affiché son positionnement de rejet vis à vis de la NVS.
Voici le tableau que nous avons constitué qui reprend dans son ensemble et de manière synthétique, l'ensemble des représentations et des modes de ré-appropriation de la NVS par les acteurs :

| Collège N | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure / facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| CE | « la NVS vise à améliorer l'engagement civique des élèves pour améliorer leur citoyenneté, pour diminuer la violence, réduire les absences et le manque de ponctualité » | « On a expliqué aux élèves les valeurs de la NVS, ce qu'on attendait d'eux d'adopter une attitude conforme dans l'école mais expliquer des choses a des gens qui ne sont pas capables de les comprendre, c'est compliqué parce que derrière la note pour les élèves, y'a juste un niveau, y'a pas de valeurs et on ne leur transmet des valeurs auxquelles nous-mêmes nous avons du mal à croire.... C'est très caricatural mais y'a un peu de ça, expliquer a des gens que tout autour d'eux contredit, c'est difficile » (société de consommation) | -la note est justifiée et repose sur une vision concertée<br><br>-Vérifie que la NVS soit bien mise en place mais ne participe pas<br><br>-Souci de justesse des équipes malgré le peu de convictions autour de la note | « On a tout de suite pensé qu'elle produisait l'effet pervers, c'est à dire que ceux qui sont en difficulté obtiennent une note faible et donc ça leur fait une note médiocre de plus » |
| PA | comportement des élèves, civisme | -NVS élevées et peu révélatrices du niveau des élèves<br><br>-la Note est partielle puisque la VS ne participe pas, c'est une vision du comportement de l'élève en classe et ces critères sont limités et ne tiennent pas compte de certaines injustices ou inégalités entre élèves<br><br>Les valeurs se sont les enseignants qui les transmettent, pas une note | Ne participe pas | -C'est l'accompagnement qui peut réguler les comportements violents mais pas une note<br><br>-La NVS est régressive et ne valorise pas |
| CPE<br><br>syndiquée refuse de participer | | -double peine et injustice<br><br>-la réparation de leurs fautes doit suffire et ne doit pas les poursuivre ensuite<br><br>-La vision de la NVS est partielle. | -fournie un bilan des absences et des retards des élèves aux PP (pratiques qu'elle faisait déjà avant la NVS de suivi des élèves) pour comptabiliser la NVS en charge du PP mais ne participe pas à la NVS par refus<br><br>-Chacun doit gérer son domaine d'action (en classe ou dans l'enceinte), distingue le métier de prof et de CPE | -ne fonctionne pas sur les éléments violents<br>Sans intérêt |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | -Ne communique pas sur les problèmes qu'elle considère comme réglés en VS pour ne pas influencer les enseignants | |
| PP musique<br><br>Application stricte | « elle comprend une partie comportement, une partie assiduité, une partie travail en classe et une partie bonus »<br><br>-importance de respecter les règles morales dans un collège et dans la société | «ça peut représenter un intérêt dans la mesure où ça peut, peut-être, régler les problèmes de discipline et en même temps, ça peut pénaliser les gamins qui ont des problèmes d'assiduité et de travail qui ne dépendent pas toujours d'eux. Évaluer le travail, c'est quelque chose pour moi qui est compliqué »<br><br>-essaie de tenir compte de la progression des élèves et de la globalité de leurs attitudes sur tout le trimestre<br><br>-Ce qui est géré comme une note est limité à une note, les élèves sont calculateurs et les enseignants négligent le système de valeurs | -essaie de voir les élèves qui ont des NVS basses<br><br>-N'utilise pas la NVS au quotidien<br><br>-Relis les informations sur les élèves, Se concerte avec les autres enseignants et fixe sa note de manière informel<br><br>-Le barème limite aussi les échanges<br><br>-La responsabilité de la NVS ne lui convient pas | -L'intérêt dépend des concepteurs :<br>si c'est pour endiguer les problèmes de discipline, c'est porteur de valeurs alors que si c'est pour officialiser c'est pervers |
| PP anglais<br><br>Application personnelle et détournée | « 4 items, l'assiduité, le travail, le comportement et euh…quatrième élément euh… l'investissement » | « Je me dis que c'est juste pour augmenter la moyenne parce qu'un môme qui a 20 en NVS mais 7 de moyenne générale, sa MG passe à 10 donc il obtient la satisfaction des parents mais c'est au fond de nous-même, c'est frustrant »<br><br>« C'est une vision globale de l'élève comme je me concerte en cas de problèmes donc la note n'est pas mise aux hasards, c'est à la suite d'échanges brefs »<br><br>« Le comportement sans le travail ne m'apporte rien mais je préfère oralement le dire à mes élèves » | -Note très administrative alors qu'il prétend bien connait bien ses élèves<br><br>-n'utilise pas la NVS au quotidien et pense qu'elle n'a pas d'influence sur les élèves.<br><br>« je l'applique sans prendre en considération la grille, ni l'outil en question, c'est beaucoup plus comment je ressens les élèves je ne veux pas me coller aux valeurs, aux restrictions de cette grille, sinon c'est dissocier les choses »<br><br>« Je mets la note sur la fiche que j'ai, une fiche individuelle et je communique la fiche à tous les collègues en salle des profs de toutes les matières et chacun doit apporter son explication pour contester ou affirmer la valeur de la note. si ils sont d'accord, la feuille circule, sinon, ils viennent me voir pour me dire ce qu'ils en pensent que c'est pas la note qu'ils estiment, on discute quand ça devient litigieux»<br><br>« je remplis la note vis à vis de l'image que j'ai de l'élève, je ne tiens pas compte des critères, je vais pas décompter des points, je n'ai pas que ça à faire » | -pour que la NVS ait du sens, il faudrait la présenter comme telle aux élèves. les élèves ne font pas toujours le lien entre apprendre et se comporter.<br><br>-la sanction n'est pas efficace si elle n'est pas immédiate |
| PP anglais<br><br>Application stricte | « Elle évalue le travail en classe et l'attitude, la ponctualité » | « c'était imposé, autant le faire de la manière la plus équitable et juste possible pour les enfants »<br><br>« la NVS c'est paresseux, c'est un peu démago »<br><br>-augmente les MG et encourage à la calculabilité contraire aux valeurs qu'elle défend<br><br>-la NVS est insignifiante pour les élèves. C'est une vision globale de l'élève en cours mais pas dans l'enceinte du collège<br><br>-Applique la NVS au détriment des choses auxquelles je crois. S'implique et se montre rigoureuse car elle a accepté de l'appliquer mais se contente | -note quotidiennement des infos sur ces élèves mais n'utilise pas la NVS tous les jours<br><br>-se montre volontairement autoritaire<br><br>-Communique la NVS a ses élèves et leurs critères pour information<br><br>« A la fin du trimestre, la CPE me donne le relevé des absences et des retards et je complète la fiche assiduité et ponctualité toute seule et ensuite pour le travail en classe, je mets mes croix, j'ai mes élèves 5H par semaine, je vois avec mes collègues dans le casier et on discute si ils ne sont pas OK, c'est mes collègues qui viennent me voir si ils ne sont pas d'accord, quand ils sont d'accord, la feuille tourne mais mes collègues ne | -Décalage entre « la volonté de remédier à des comportements indisciplinés et d'adopter pour cela une solution d'évaluation par la note » |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | du minimum | viennent pas me voir. On tient compte des avis des profs » | |
| Prof de français<br><br>Application stricte | « évaluer le comportement civique des élèves dans l'établissement que ce soit en cours, dans le collège, dans la cour, dans les couloirs, en permanence, à la cantine… » | « on ne note pas quelqu'un pour ce qu'il est, on a pas à noter un élève parce qu'il est bien c'est ridicule, on peut noter un travail, des compétences mais parce qu'il est dans le bien ou dans le mal et ça résout rien, c'est une note qui dans ses effets ne sert à rien»<br><br>« Maintenant, on a beau être tous contres, on l'applique parce que les gens sont dociles et sérieux dans le sens ou on respecte les consignes hiérarchiques »<br><br>-difficultés à évaluer le comportement par une note | -la NVS est inexistante<br><br>-communique dans l'informel sur les élèves avec ses collègues mais vision partielle limité aux PP | « ça peut être efficace dans la mesure où les élèves ont une pression par rapport aux notes et ça peut les avantager dans la moyenne » mais n'agit pas sur les élèves violents sauf peut-être si ils y étaient mieux sensibilisés |

Voici comment nous pouvons résumer l'ensemble des pratiques de ce collège:

| Acteurs | principale | PA | CPE | PP musique | PP anglais | PP anglais | Prof de français |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Ne participe pas | Ne participe pas | Refuse de participer | Application stricte rigoureuse | Application détournée individuelle | Application stricte rigoureuse | Application stricte, participation indirecte |
| Motifs | Explicitation puis délégation de la NVS<br>Souci des élèves | Désintérêt | Syndiquée<br>Rejet de conviction<br>Défense statutaire | Intérêt gestionnaire et disciplinaire<br>Souci des élèves<br>Conscience professionnelle | Intérêt gestionnaire (surcharge administrative)<br>Souci du rapport entre la note et les élèves | Souci des élèves<br>Conscience professionnelle | Conscience professionnelle<br>Souci des élèves |

## Collège Li

Le collège Li est un collège classé ZEP qui se compose d'un public scolaire aux origines sociales très paupérisées, en situation d'échec scolaire. La nature de ce profil d'élèves a pour incidence de développer une implication et une sensibilité particulière de la direction et des équipes éducatives pour tenter d'aider ces élèves en difficulté. La NVS dans ce collège a été discutée, construite collectivement, largement guidée par le principal adjoint, très investit dans la recherche de l'impact de la NVS sur les élèves. Cet investissement n'est pas réellement ressenti chez les équipes enseignantes qui se montrent néanmoins rigoureuses mais peu réactives et motivées par la mesure.
Voici l'analyse de ce dernier établissement appartenant à notre échantillon, révélateur des formes d''appropriations et de pratiques de chaque acteur :

| Collège Li | Définition de la NVS / Citations | Représentation du concept / intérêt de la mesure du point de vue personnel | Pratique / application personnelle | Efficacité de la mesure / facteurs de problématisation |
|---|---|---|---|---|
| CPE<br><br>Application stricte dynamique | | « c'est un argument, il me permet d'agir en fonction des élèves qui sont souvent d'excellents élèves et qui ont des problèmes de retard »<br><br>-la NVS bonifie, elle part de 10, ce collège surcote les 3ème pour favoriser leur acceptation en LP<br><br>-la NVS permet d'apprendre à mieux | -appréciations pour les très mauvais élèves qui ont accès aux grilles d'évaluation.<br><br>-Les PP fixent leur note en concertation informelle avec les profs présents et ajustent la note en fonction des commentaires<br><br>-Même procédé avec le CPE ensuite puis avec le PA. | -la NVS augmente les MG mais dessert les plus en difficultés.<br><br>« Pour les élèves hors système, à mon sens ça ne marche pas » |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | connaître les élèves<br><br>-NVS assujettie à des perceptions différentes, elle est aléatoire. Les critères doivent être justes. | -ces échanges préexistants évitent de consacrer du temps à la NVS lors des conseils | |
| CE<br><br>Application dynamique | | -la NVS doit alerter, repérage des perturbateurs pour leur suivi<br><br>« elle présente l'intérêt de nous obliger à réfléchir »<br>mise à plat et état des lieux des élèves qui sont au courant du fonctionnement de la NVS<br><br>« ici elle a quand même du sens parce qu'elle est justifiable auprès des élèves, parce qu'on travaille avec toute l'équipe » | -veille à la mise en place et module, harmonise en fonction des cas d'élèves dont elle connait la situation. (exemple) | -Les mauvais élèves ont de mauvaises NVS et il faut faire attention à ce qu'elle n'ait pas d'incidences.<br><br>-Volonté de rendre la NVS profitable à leur public scolaire mais elle ne régule pas les comportements<br><br>« Y'a une dimension éducative si c'est la volonté de l'établissement uniquement, tout dépend de l'usage qu'on en fait » |
| PP maths<br><br>Application stricte molle | | « C'est une façon de doublement sanctionner les élèves, une note qui en plus est utilisée avec des notes strictement pédagogiques donc pour moi ça n'a rien à voir avec les notes sur le bulletin, ça n'a rien à faire ici»<br><br>-la grille de critères lui semble juste<br>« on a essayé de mettre en place quelque chose qui permet d'être juste à défaut d'être honnête mais qui évidemment reste justifiable »<br><br>« Je trouve que c'est malhonnête parce qu'il y a des gamins qui ont des difficultés et qui font des efforts mais qui paient quand même voyez »<br><br>-difficulté à évaluer le poids des remarques | -Elle est anti-pédagogique. « C'est un peu un moyen de chantage et de pression pour les élèves »<br><br>-collecte les informations auprès de ces collègues, fait une estimation et se concerte avec la CPE puis concertation avec le PA ou le CE qui ont le dernier mot.<br><br>-Il faut pouvoir justifier la NVS<br><br>-Reparle des cas d'élèves en pré conseils pour harmoniser la note | -la NVS n'a pas d'intérêt. Travaille avec les familles |
| ASSED | « comportement, retards et absences justifiées ou injustifiées» | | -ne participe pas et collabore peu avec les profs, se sent déconsidérée | -sans effets sur les élèves |
| PP SVT<br><br>Application stricte | « le comportement de l'élève au sein de l'établissement » | « est ce qu'elle est positive, je dirais tout dépend de la façon dont on l'interprète... Nous en tant qu'adulte, on a mis en place une grille qui correspond à notre vision d'adulte mais est ce que les enfants la perçoivent de cette manière je pense pas»<br><br>-vision d'ensemble | -En fin de trimestre, il ramasse les carnets de liaison, le cahier de vie de classe<br>« Se concerte donc avec tous les enseignants, on fait une fiche avec la liste des enfants et le PP fixe une note et une remarque si il veut et fait circuler la feuille ou va voir ses collègues pour qu'ils marquent des commentaires ou des remarques si ils ne sont pas d'accord avec cette note et on en rediscute pour fixer une nouvelle note et on fait de même avec le CPE » | « ça dépend des conflits et des enfants je crois qu'on doit chercher le poids sur lequel on va avoir une influence, le levier avec lequel on va régler le conflit alors avec celui-là ce sera peut-être la NVS, avec un autre ça va être les parents »<br>-fonctionne sur un nombre limité d'élèves |
| Documentaliste<br><br>participation ponctuelle molle | | -note de comportement arbitraire<br><br>-devrait prendre en compte le goût de l'effort<br><br>-mélange entre les savoirs et la discipline | -est sollicitée par certains PP pour confirmer le choix de la note inscrite sur la fiche, sans concertation<br><br>-Se retranche souvent sous l'avis de ces collègues, a conscience que sa perception est différente en tant que documentaliste mais ne souhaite pas l'imposer | -efficace sur les élèves scolaires mais pas sur les cas difficiles |
| PA<br><br>application stricte | « c'est une évaluation globale du jeune qui fait consensus | «en ZEP, c'est une façon de mobiliser toutes les équipes y compris les personnels de service, et je ne suis pas démagogique en disant cela, sur | « un moyen d'échange autour de l'éducatif qui est dissimulé et qui peut permettre au moins avec les parents ou au moins avec les élèves une porte d'entrée » | -fonctionne sur les élèves qui accordent de l'intérêt pour le fonctionnement scolaire |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| dynamique | « Alors d'abord, faire progresser les élèves, la mission du collège fait partie de notre projet d'établissement, être un élève pour devenir un citoyen et être élève c'est comprendre un certain nombre d'attitude quand il franchit le portail et qu'il doit accepter, respecter» | l'attitude du gamin mais là il y aura d'emblée une écoute attentive »<br><br>-la NVS s'est instaurée pour les mauvaises raisons : chercher la paix sociale. La NVS est un constat<br><br>-c'est aussi une maladresse dans la forme. La NVS intervient l'année de la suppression du contrôle continu de 4eme pour le brevet, elle peut donc compenser (25%)<br><br>-Le notes sont représentatives du niveau exacte pour donner du crédit Les résultats scolaires sont aussi liés au comportement<br><br>« Ca ne pose pas de problème de faire entrer les gamins dans une stratégie de calcul non tout simplement parce que si c'est la porte d'entrée à une prise de conscience alors on a gagné »<br><br>le PA fait passer les intérêts des élèves avant ceux des profs | « c'est à dire que si on est sur des niveaux 6ème, 5eme, 4eme, c'est une menace au sens ou si tu fais progresser ta NVS ça fera progresser la MG et ça te feras faire des progrès et tu pourras convaincre tes parents...si c'est au niveau des 3eme, y'a une autre orientation, celle du brevet et de l'orientation. Ça sera pas les mêmes choses<br><br>A préparé la grille d'évaluation, les PP la remplissent en se concertant et vont ensuite faire de même avec le CPE. Ensuite le PA se concerte avec les PP des niveaux 4emes et 3emes (le CE c'est 6eme et 5eme)<br>Annonce ensuite la NVS en conseil de classe<br><br>-Bilan de la NVS chaque année entre membres de l'équipe<br>Il faut remobiliser régulièrement les équipes pour instaurer une échelle de sanction cohérente | -la NVS dépend aussi de la manière dont chacun l'utilise et si les enseignants l'ont expliqué avant |

Pour résumer, voici les différents types d'application et leurs raisons telles qu'ils ont été évoqués par les acteurs au cours de leurs témoignages :

| Acteurs | CPE | CE | PP maths | ASSED | PP SVT | Documentaliste | Principal adjoint |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nature de l'application | Application stricte dynamique | Application stricte dynamique | Application stricte molle | Ne participe pas | Application stricte | Participation ponctuelle orale (consultée) | Application stricte et dynamique |
| Motifs | Souci des élèves<br>Conscience professionnelle | Souci des élèves<br>Intérêt pour le débat idéologique | Souci des élèves<br>Désintérêt de la mesure | | Souci des élèves<br>Conscience professionnelle | Souci de jugement personnel des élèves | Souci des élèves<br>Intérêt disciplinaire<br>Conscience professionnelle<br>Intérêt du débat |

**RESUME**

*Cette thèse s'intéresse à la Note de Vie Scolaire (NVS) instituée dans les collèges de France en 2006 par le Ministre Fillon pour répondre au sentiment de dégradation de la vie scolaire. L'approche communicationnelle choisie a permis d'aborder cette question sous l'angle politique, managérial et pédagogique et de prendre en compte tant les aspects idéologiques, éducatifs, sociaux qu'institutionnels et organisationnels que pose l'introduction de cette démarche. Cette dernière a généré une polémique au moment de la crise des banlieues entre le ministère et la communauté éducative qui défendent des intérêts divergents. Ainsi, la NVS est révélatrice de mouvements d'idées et d'actions complexes qui renvoient aussi bien à la question des mutations scolaires et sociales, aux pressions que l'Europe exerce pour obtenir une adéquation du système éducatif français aux référentiels et valeurs européennes en termes d'éducation, qu'à la recherche d'un nouveau positionnement de l'école dans la société. Il est donc notable que les différents acteurs trouvent à travers une telle disposition matière à débattre. La première partie montre le décalage entre la conception institutionnelle de la NVS, telle qu'elle a été légitimée par ses concepteurs, et ses modalités d'application sur le terrain. La seconde partie permet de comprendre et d'interpréter les compromis sociaux construits par les acteurs de terrain, deux grilles d'analyse ont été utilisées, celle de la traduction pour analyser la NVS comme une innovation et celle de la sociologie des conventions pour considérer les controverses à partir des représentations des acteurs. Cette analyse croisée a permis dans la troisième partie de mettre en évidence les différences de finalités recherchées dans le système par des acteurs situés à des niveaux institutionnels différents et de voir dans quelle mesure de nouvelles formes de régulations scolaires sont susceptibles d'aboutir à un nouveau compromis démocratique pour l'école.*

**TITLE**

A COMMUNICATIONAL ANALYSIS OF THE NVS PROCESS: BETWEEN EDUCATIONAL INNOVATION AND REGULATION OF EDUCATIONAL MUTATIONS.

**ABSTRACT**

*This thesis deals with the notation of the behavior of secondary school students (Note de Vie Scolaire: NVS) in France in 2006, set up by the minister Fillon to answer to the feeling of deterioration of the school standard. The elected communicational approach allowed to tackle this question on the political, managerial and educational angle and to take into account the ideological, educational and social aspects as well as the institutional and organizational aspects related to the introduction of this approach. The set-up of this reform during the suburbs crisis generated an argument between the minister and the educational community as they defend different interests. Thus, the notation of the behavior of secondary school students (NVS) reveals a complex impulse of ideas and actions that reflects the question of educational and social mutations as well as the pressures of Europe to obtain a balance between the French educational system and the European frame of references and values in terms of education, but it also reveals the research of a new position of school into the society. It is noteworthy, that the different protagonists have matters to debate. The first part of this thesis highlights the gap between the institutional conception of the NVS and how it is implemented on the field. The second part allows to better understand the social compromise between the different protagonists of the educational community. Two tables of analysis have been used, one called "Théorie de la traduction" to analyze the NVS as an innovation and one called "Sociologie des conventions" to reveal the tension based on the vision of the different protagonists. This crossed analysis allowed in a third part to unveil the difference of issue between protagonists on different institutional levels and to see how new regulation forms are likely to lead to a new democratic compromise for school.*

**DISCIPLINE**

SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

**MOTS-CLES**

Communication et innovation pédagogique, régulation des mutations scolaires, nouveau management public, société de la connaissance

**INTITULE ET ADRESSE DE L'UFR**

UNIVERSITE PARIS 13, UFR DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION, 99 AV. JEAN-BAPTISTE CLEMENT, 93430 VILLETANEUSE