

- **Page 3** : Qu'est-ce que les espaces scolaires permettent de comprendre sur les élèves ?
- **Page 16** : Qu'est-ce que les espaces scolaires permettent de comprendre sur l'institution scolaire ?
- **Page 25** : Bibliographie

ÉCOUTER LES ÉLÈVES DANS LES DIFFÉRENTS ESPACES SCOLAIRES

Nous tenons à remercier Marianne Woollven pour ses conseils avisés lors de la préparation de ce Dossier.

Lors de la crise sanitaire du printemps 2020, les établissements scolaires étaient presque vides et l'école s'est invitée à la maison. À part pour quelques familles ayant déjà fait le choix de l'instruction à domicile, cette situation a été souvent plutôt mal vécue dans l'ensemble par les élèves, les personnels et les familles : en quoi les espaces de l'école et de la maison sont-ils si différents du point de vue du travail à réaliser pour les élèves, habitué-es à transporter leurs devoirs d'un lieu à l'autre ? Que se passe-t-il à l'école qui ne peut se faire à la maison ? Est-ce que cela ne concerne que le travail fait habituellement dans la classe ? La situation exceptionnelle a semblé en outre mettre en évidence le besoin d'interactions et l'importance de véritables espaces physiques, la classe virtuelle ne réussissant pas réellement à contrebalancer ce manque.

Mazalto et Paltrinieri (2013) ● définissent la notion d'espace scolaire, en précisant qu'il n'en existe pas de définition univoque, comme « *l'ensemble des lieux dédiés aux dif-*



Par Catherine Reverdy

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

férentes formes d'apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et ceux qui les fréquentent ». Pour ces chercheurs, l'espace scolaire n'est pas identifié à la seule salle de classe, invariablement associée à l'essentiel de l'apprentissage. Il s'agit ainsi « *de prendre en considération également les couloirs, la cour de récréation, le hall, la médiathèque, le restaurant ou encore les espaces extérieurs, végétalisés ou non, qui entourent le bâtiment de l'école* » (Mazalto & Paltrinieri, 2013).

Dans les travaux de sociologie, le terme « espace scolaire » peut être utilisé pour décrire les liens entre les établissements et leur environnement, ou pour étudier la ségrégation spatiale entre établissements dans

● Toutes les références bibliographiques utilisées pour rédiger ce Dossier (et bien d'autres) sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



un même espace de concurrence, par la mise en évidence d'une « *hiérarchisation des espaces scolaires* » et une distinction entre espaces scolaires et espaces urbains (Broccolichi & Mathey-Pierre, 2010). Levrard (2020) précise que, pour la sociologie, l'espace social est « *immatériel et abstrait* », alors que pour la géographie, « *l'espace social est une notion physique d'espace construit socialement* ». Les espaces scolaires sont bien des espaces sociaux, donc désignant des lieux ancrés dans des territoires : le lieu désigne « *l'objet géographique lui-même* », l'espace social « *constitue la base matérielle du territoire* » et ce dernier prend le sens que « *lui confèrent les collectivités humaines qui se l'approprient* » (Levrard, 2020).

Les enfants et les jeunes, en investissant les espaces de l'école, développent donc progressivement leur espace social pour créer et s'approprier des territoires : « *On ne peut penser l'espace géographique sans y intégrer la dimension de l'expérience humaine dans toute sa richesse et sa complexité. Elle permet de dire aussi, en retour, que l'espace, fut-il très local, est toujours plus grand que ce que l'expérience nous en apprend sur le coup.* » (Lussault, 2018) Levrard (2020) considère ainsi ces enfants et ces jeunes comme des « *acteurs territoriaux qui agissent sur les espaces en fonction de ce qui leur est laissé à disposition* ».

Avec la question des espaces, nous n'aborderons pas de front l'architecture scolaire et le fait que les espaces d'apprentissage peuvent « *favoriser ou entraver le travail* », car un Dossier de veille (Musset, 2012) problématisait déjà ces thématiques, en mettant en avant les « *alliances complexes mais nécessaires entre architecture, pédagogie, urbanisme, économie et politique* », pour déboucher sur la construction d'« *espaces d'apprentissage* », appelés aussi « *environnements d'apprentissage* » (Mazalto & Paltrinieri, 2013). Alors que Musset (2012) titrait « *La salle de classe, un espace en voie de disparition ?* » pour une partie de son Dossier de veille sur l'architecture scolaire, force est de constater que les changements récents, dus en partie aux usages du numérique, n'ont pas

modifié en profondeur l'agencement de la salle de classe. Contre toute attente, c'est plutôt du côté du groupe classe lui-même, au sens du groupe stable constitué d'élèves qui passent la plupart du temps scolaire ensemble, qu'un changement s'esquisse depuis la dernière réforme du lycée général, pour lequel les filières ont laissé place aux options.

Nous allons dans ce Dossier explorer les différents espaces scolaires de l'établissement comme autant d'espaces investis différemment par les élèves, et dans lesquels ils et elles peuvent se développer, apprendre et nouer des relations avec leurs pairs, bref dans lesquels la vie quotidienne des élèves et de tous les personnels de l'établissement se joue. Mais quel est le lien entre les différents espaces scolaires et la vie dans les espaces scolaires, appelée en France la « *vie scolaire* » ? Pour mieux comprendre, penchons-nous sur la manière dont les documents institutionnels et de recherche définissent la vie scolaire. Pouvant tour à tour être considérée aujourd'hui comme un « *service* », un « *ensemble de dispositifs* », un « *espace et un lieu de décisions assurant un cadre de vie de qualité* » ou un « *acteur* » (Barthélémy, 2017), la vie scolaire apparaît de manière ponctuelle dès la fin du XIX^e siècle (Soussan, 1988 ; Verneuil & Savoie, 2013) et est définie par la [circulaire n° 82-230 du 2 juin 1982](#) comme contribuant à « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelles et collective et d'épanouissement personnel* ».

Cette définition large devrait ainsi concerner l'ensemble des personnels de l'établissement, bien au-delà des seuls personnels de vie scolaire (conseiller-es principal-es d'éducation et assistant-es d'éducation). Mais les usages du terme « *vie scolaire* » peuvent varier entre la recherche et la pratique : côté pratique, il désigne souvent de façon restreinte les missions des seuls personnels de vie scolaire et dans le temps scolaire, c'est-à-dire sans prendre en compte l'ensemble des activités éducatives des élèves (Condette, 2013) ; côté recherche, Fabères (2017) par exemple propose que l'expression

« vie scolaire » désigne tout ce qui se passe au sein de l'établissement (y compris dans les classes) et qui se rapporte à un ensemble de règles et de normes régissant la vie de la communauté scolaire.

« Aussi, ce qui est appelé "vie scolaire" va recouvrir l'ensemble des activités réalisées sous la responsabilité de l'établissement, qu'elles soient pédagogiques ou non, qu'elles se déroulent dans la classe ou hors de la classe, y compris les temps libres et les activités à l'extérieur de l'établissement. Elle concerne l'ensemble des membres de la communauté de vie de l'établissement quels que soient leurs statuts [...]. Il s'agit de rendre interdépendants les objectifs pédagogiques et les objectifs éducatifs en prenant en compte les droits et les devoirs individuels du jeune en formation en tant que personne. C'est finalement l'apprentissage de la vie collective, associative, coopérative, une formation aux responsabilités, à l'engagement et, au total, une source d'épanouissement pour chacun. »
(Pescatori & Bouatou, 2015)

Ce Dossier emprunte donc des chemins déjà esquissés par différents Dossiers de veille sur l'architecture et les espaces d'apprentissage (Musset, 2012), sur l'éducation à la citoyenneté (Ravez, 2018), et sur la manière de penser le corps à l'école (Gaussel, 2018). Plus de 10 ans après le premier Dossier de veille sur la vie scolaire (Cavet, 2009), nous resituons les travaux sur cette notion en empruntant l'approche détournée de l'interrogation des espaces scolaires, en cherchant ce que les différents espaces de vie à l'intérieur d'un établissement scolaire peuvent nous permettre de comprendre sur les élèves, sur les professionnel.les qui s'en occupent et sur le fonctionnement de l'institution scolaire. Plusieurs fois dans ce

Dossier seront évoquées les interrelations entre ces trois dimensions, pour éclairer et mieux comprendre la complexité de ce qui se cache à la fois derrière la notion de « vie scolaire » et dans la professionnalité des personnels de vie scolaire, en particulier les conseiller·es principal·es d'éducation (CPE). Nous évoquerons davantage l'enseignement secondaire dans lequel le concept de « vie scolaire » a été créé et travaillé, mais la réflexion plus globale sur l'appréhension des espaces par les élèves peut être en partie transposée à l'enseignement primaire.

Sans occulter la place centrale de la classe dans l'école française, qui représente le lieu de l'enseignement et de la transmission des savoirs, nous irons explorer ce que nous apprennent les autres espaces, sur les élèves dans un premier temps, sur l'institution scolaire elle-même ensuite.

QU'EST-CE QUE LES ESPACES SCOLAIRES PERMETTENT DE COMPRENDRE SUR LES ÉLÈVES ?

Intéressons-nous dans cette première partie aux différents espaces scolaires. Nous remarquerons d'abord que ces espaces physiques sont différemment occupés et utilisés par les élèves, certains étant réservés à des métiers bien précis dans l'établissement (pensons par exemple aux bureaux de la gestion administrative et financière) et étant peu visités par les élèves. L'espace de la classe comme lieu d'apprentissage premier et domaine réservé du ou de la professeur·e est central dans la représentation des élèves et personnels de l'établissement, et se pose en référence. Les « espaces hors la classe », et les personnels qui les occupent, sont rarement au centre de l'attention. Il s'agit ici d'un glissement entre les espaces sociaux physiques et les espaces symboliques. Le concept de « vie scolaire » et la manière dont la profession de CPE s'est construite historiquement seront examinés à la lumière à la fois de cette relé-



gation hors la classe et de la gestion des règles scolaires et de la discipline.

Sera ensuite abordée la manière dont tous les espaces scolaires permettent ou encouragent la socialisation des adolescent·es présent·es dans l'établissement. Au tournant des années 1970, l'accompagnement et l'animation, dorénavant vus comme nécessaires, de cette socialisation transforment la vision de la vie scolaire et la professionnalité de ses personnels.

UN PARTAGE SYMBOLIQUE DES ESPACES

Les espaces dans un établissement scolaire répondent à des normes sociales, politiques, culturelles et historiques bien déterminées, en France comme ailleurs. Des travaux de recherche soulignent que l'architecture scolaire révèle l'image qu'un pays se fait de l'école et de ce qu'elle doit apporter à l'apprentissage des enfants et à la communauté scolaire (Mazalto & Paltrinieri, 2013).

Pour l'architecture des bâtiments scolaires, « dans la plupart des établissements du second degré, l'équipe enseignante (84 %) et le personnel de vie scolaire (82 %) apparaissent comme les acteurs les plus influents dans les décisions d'aménagement des espaces (citée dans les trois premiers). Les autres personnels de l'établissement (technique, entretien, administratif) (58 %) arrivent en troisième position. L'avis des élèves est, quant à lui, pris en compte dans 55 % des établissements publics. » (CNETCO, 2017)

Ainsi, en France, les espaces scolaires se distribuent autour de la classe et les [personnels de l'établissement](#) sont soit enseignant·es, soit « autres ». Mais qui sont ces personnels « autres » ? Un quart des personnels de l'Éducation nationale,

soit environ 296 000 en 2019-2020, sont qualifiés de « *personnels effectuant une mission autre que l'enseignement* » par le [ministère de l'Éducation nationale](#), et se répartissent en cinq catégories en 2019-2020 ● :

- 152 000 personnels d'assistance éducative, souvent contractuel·les (ils et elles étaient 83 000 en 2015), dont 75 000 d'AESH a priori ●, contractuel·les, et 60 000 assistant·es d'éducation ;
- 80 000 personnels pour s'occuper de l'administratif, de la logistique, de la santé et du social, dont environ 13 000 pour la partie administrative et 11 000 ingénieur·es et personnels techniques de recherche et de formation ;
- 23 000 personnels d'encadrement (direction ou inspection) ;
- 22 000 personnels s'occupant de l'organisation de la vie quotidienne de l'établissement, animation éducative, développement psychologique (dont 13 000 CPE et 8 700 psychologues a priori) ;
- 18 000 personnels de soutien à l'enseignement (8 000) et d'animation pédagogique (10 000), dont la moitié est contractuel·le ●.

Au-delà des personnels de direction sur lequel plusieurs Dossiers de veille se sont penchés (comme Rey, 2019), ces métiers proches des élèves rencontrent peu d'échos dans les travaux de recherche.

Tous ces personnels contribuent à leur échelle, puisqu'ils travaillent dans un établissement scolaire, au travail éducatif tel qu'il peut être défini par Kherroubi et Lebon (2017), reprenant Tardif et Levasseur (2010) ● : « *l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité*

« Et le grand constat à retenir est que l'organisation de ce travail éducatif s'est considérablement complexifiée depuis que la déconcentration et la décentralisation du système éducatif, le développement de politiques d'autonomie pédagogique des établissements scolaires, la mise en œuvre de pédagogies différenciées constituent en France une orientation majeure pour lutter contre les inégalités et faire face à l'hétérogénéité des publics scolaires. » (Kherroubi & Lebon, 2017)

Notons tout de suite dans le [bilan statistique](#) que, sans compter les personnels d'assistance éducative, « 19 % des personnels non enseignants travaillent en rectorat ou en administration centrale et 16 % en services départementaux », donc tous ces personnels ne sont pas seulement dans les établissements et, « outre les personnels rémunérés par le ministère en charge de l'Éducation nationale, 54 800 agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) sont affectés dans les écoles maternelles publiques de l'Éducation nationale, au 1er décembre 2018 ». Au final, il y aurait donc plutôt 250 000 personnels non enseignants dans les écoles et établissements français, contre près de 870 000 enseignant·es, enseignement privé compris.

Le détail des statuts n'est pas présent dans le [bilan statistique](#) ce qui complique le sujet puisqu'il faut croiser ces données avec celles de 2017-2018 du [bilan social](#), pour lequel les catégories sont différentes.

Mais le manque de détail des statuts ne nous permet pas de préciser de qui il s'agit précisément.

Sur l'histoire de cette forme scolaire, voir notamment la dernière exposition (virtuelle) du Musée national de l'éducation-MUNAE : « [Métier d'enseignant.e, métier d'élève](#) ».

Les tentatives de limiter au maximum les changements de classe pour les élèves pendant la période actuelle de crise sanitaire se heurtent malheureusement à l'architecture des bâtiments, où le nombre global de salles de classe n'est pas suffisant. Espérons que la prise de conscience se fasse pour les futurs bâtiments, et au moins pour une limitation minimale de la circulation des élèves.

Tableau de l'enseignant.e qui a remplacé en partie l'ardoise individuelle des élèves au début du XIX^e siècle.

des agents d'éducation – y compris bien sûr les enseignants – qui contribuent, selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus actuel de scolarisation en interaction avec les élèves. » Voyons les conséquences de ce partage du travail éducatif sur les professions présentes dans un établissement scolaire, et ces conséquences sur la prise en charge des élèves.

Historiquement, la primauté de la classe sur les autres espaces scolaires

La forme scolaire est fondée notamment sur la classe comme espace principal de l'école : c'est là qu'a lieu la transmission du savoir par les enseignant.es, c'est à partir des heures d'enseignement que se définit l'emploi du temps des élèves (les autres heures sont considérées comme des « trous », donc en creux), le temps en classe étant relié à une matière précise, et organisé sur la semaine. Différentes

coupures (symbolisées par les sonneries) organisent le temps quotidien d'apprentissage des élèves, en autorisant en même temps les moments de liberté et le changement entre deux espaces (d'une salle de classe à une autre, de la salle de permanence à la cour ou la cantine). ●

Dans les salles de classe même, le domaine du savoir est traditionnellement centré sur l'enseignant.e, son tableau et son bureau, dont l'estrade était autrefois un symbole de pouvoir : « *l'enseignant est identifié au savoir, il est le savoir et, au sens propre, il est le lieu du savoir* » (Clerc, 2020). L'impression que les élèves entrent dans le territoire de l'enseignant.e en pénétrant en classe est renforcée par le fait que les élèves n'ont souvent pas de salle attirée, et ce sont bien eux et elles qui circulent dans les couloirs pour se rendre d'une salle à l'autre ● (CNESCO, 2017).

D'après le rapport du CNESCO sur la qualité de vie à l'école (2017), 84 % des établissements attribuent certaines salles de cours à des enseignant.es (89 % dans le public, 62 % dans le privé), mais 27 % attribuent des salles à une classe (71 % dans le privé, 19 % dans le public) : les salles de classe sont-elles avant tout des espaces pour les élèves ou des espaces d'accueil des élèves dans l'espace de l'enseignant.e ?

À l'intérieur de la classe, la configuration la plus courante encore actuellement dans le second degré est ce que les chercheur.ses en éducation nomment le « dispositif autobus », où les élèves sont placés en rangs, dans un territoire distinct de celui de l'enseignant.e. D'autres agencements existent, comme le dispositif en U pour lequel « *un savoir en débat se construit, se partage dans l'espace vide au sein du U que l'enseignant peut enrichir et compléter* » (Clerc, 2020). Enfin, dans un dispositif en îlots, les savoirs sont démultipliés dans les différents groupes et construits avec l'aide de l'enseignant.e. Au final, l'espace réservé traditionnellement à l'enseignant.e reste assez peu investi par les élèves, que

ce soit le tableau ● ou la décoration des murs, même si cette dernière est à destination des élèves et pour plusieurs années.

Notons enfin que cette organisation ne facilite pas réellement la co-intervention et l'interdisciplinarité, car les savoirs qui ne sont pas disciplinaires n'ont pas toujours d'espace-temps attribué, et doivent par conséquent être pris en charge par un autre enseignant.e qui interviendrait dans le territoire de son collègue ou dans un autre espace que celui de la classe : il subsiste donc toujours un doute sur qui enseigne ou aborde ces savoirs transversaux (et où et quand), à l'image de l'éducation à la citoyenneté (Reverdy, 2015).



Certains personnels non enseignant·es peuvent être présent·es dans la classe pour être aux côtés des élèves, ce sont les AESH (accompagnant·es des élèves en situation de handicap, anciennement AVS, auxiliaires de vie scolaire). Ces personnels, précaires, dont une [formation d'adaptation à l'emploi](#) vient d'être créée (Maguet & Panissal, 2019), semblent pour Philip et Philbert (2009) dans une relation de dépendance à l'enseignant·e.

Les élèves sont censé·es respecter cette partition de l'espace de la classe et ne pas perturber son fonctionnement. Que se passe-t-il si c'est le cas ? Faisant état des travaux étudiant le recours aux exclusions de la salle de classe pour des problèmes de comportement, Douat (2016) souligne que ces exclusions entraînent une interruption de la « *concentration régulière et continue dans un lieu clos, suivant un temps scolaire divisé et planifié* ». On voit ici que l'exclusion de la classe signifie beaucoup plus qu'un changement de lieu, c'est une rupture du temps et du contrat pédagogique pour l'enseignant·e, qui mobilise alors le plus souvent le personnel de vie scolaire pour régler ces problèmes de discipline, puisqu'il ne s'agit pas là d'une prise en charge pédagogique. En effet, Payet (1997) distingue deux manières pour les enseignant·es d'appréhender la discipline : soit elle est traitée à part de l'enseignement, et elle est donc déléguée aux CPE, pour ne pas entacher « *le cadre idéal de la relation pédagogique* » ; soit elle se construit avec les élèves dans un travail à part entière, et « *les délégations à la sphère éducative-administrative sont alors sélectives* ». Une délégation récurrente à la vie scolaire risque de déboucher à terme sur ce que Millet et Thin (2012) ont nommé un « *capital institutionnel négatif* », conduisant à un « *décrochage de l'intérieur* » : les troubles du comportement, nécessitant une exclusion et une prise en charge hors de la classe puisque ce sont des « problèmes » non pédagogiques, sont considérés comme déterminant les difficultés d'apprentissage de ces élèves, et non l'inverse.

« Pour les enseignants qui y sont affectés, le recours à l'exclusion des éléments les plus perturbateurs comme stratégie ordinaire de survie leur permet de redéfinir les limites d'une mixité "gérable" et "d'assurer" leur cours. Néanmoins, en banalisant ces pratiques d'éviction (indissociable d'une activité régulière de classement), les enseignants les plus déstabilisés s'installent dans une logique gestionnaire qui les éloigne d'un idéal de démocratisation qui anime la plupart d'entre eux. » (Douat, 2016)

Les personnels de vie scolaire du côté disciplinaire de la division du travail

La partition que nous venons de voir entre pédagogique et disciplinaire dessine, pour reprendre un concept de la sociologie interactionniste de Hughes (1997), une « *division morale du travail* » pour les personnels de vie scolaire qui s'occupent des élèves exclu·es, mettant en avant les « *écarts entre l'idéal du rôle et le rôle en situation* » (Payet, 1997). ● En effet, « *la transaction avec soi-même, déterminant le sentiment de la dignité de soi, dépend largement du regard des autres sur les activités accomplies et de la capacité à déqualifier, ou à fuir des tâches jugées indignes* » (Bianchini, 2003). Le travail disciplinaire peut être vu comme une de ces tâches fastidieuses et sans prestige, déléguées par les enseignant·es aux personnels de la vie scolaire, et notamment aux CPE. À la suite de Hughes et de son concept de « *dirty work* » dans les années 1990, Payet (1997) qualifie en France le travail disciplinaire de « *sale boulot* ».

« Ces aménagements pratiques qui permettent de refouler l'hypothèse d'un renoncement ou d'une démobilisation du côté des enseignants peuvent aussi régulièrement cantonner les CPE dans un travail de SurGé [surveillant général], gestionnaires des inenseignables, ce qui dans certains contextes peut absorber l'essentiel de leur énergie en les dépossédant finalement d'une bonne part du métier auquel ils ont pu aspirer lors de leur formation. » (Douat, 2016)

« Les recherches portant sur la division du travail éducatif mettent à jour les concurrences interprofessionnelles récurrentes liées au fait que chaque catégorie de personnel cherche à défendre ou à étendre son territoire, c'est-à-dire l'ensemble des tâches qu'elle revendique avec succès dans la division du travail. » (Kherroubi & Lebon, 2017)

La tradition scolaire jésuite a de fait introduit dès le XVI^e siècle un partage des tâches entre l'enseignement d'un côté et la « police » de l'autre, confiée à des « correcteurs » ou « répétiteurs » ou « préfet des études », métiers précaires, sorte de passage obligé avant de devenir enseignant·e. Leur rôle consistait à éduquer le corps pendant que les enseignant·es s'occupaient de l'esprit. L'enseignement relève alors d'une « conception de l'autorité de type charismatique, contradictoire avec l'indignité de l'application de certaines formes de sanctions » (Bianchini, 2003). Cette figure du maintien de l'ordre et de la discipline côté institution (qui va jusqu'aux châtiments corporels ●) a été popularisée par les surveillant·es général·es ● du XIX^e siècle, caricaturé·es par les auteur·rices de bande dessinée et de romans de jeunesse du début du XX^e siècle (Condette, 2013). Elle reste encore très présente dans la représentation médiatique de l'école.

Pour contrer cette vision négative de leur profession, les CPE se sont emparé·es de la notion de vie scolaire, pour se tourner davantage vers une prise en charge globale des élèves, bien au-delà de la séparation entre pédagogique et éducatif, ce que nous verrons dans la suite de ce Dossier (Bianchini, 2003).

La relation entre les assistant·es d'éducation et les enseignant·es est quelque peu différente puisque ces personnels ont en charge, comme autrefois les « répétiteurs », une partie de l'accompagnement éducatif des élèves, notamment pour leur travail personnel : ce sont ces personnels qui interviennent dans les dispositifs « Devoirs faits » par exemple. Leur position est à construire avec les enseignant·es, vis-à-vis desquel·les il faut se faire connaître et reconnaître.

Des espaces réservés pour des métiers diversement valorisés

Joing *et al.* (2018) décrivent l'espace scolaire comme « un espace fortement spécifié (immédiatement reconnaissable) mais également un espace fragmenté en une diversité de lieux et d'usages ». Et en effet, une partie des espaces scolaires sont des espaces réservés : assez peu accessibles aux élèves car il faut souvent prendre rendez-vous, ils sont le lieu de travail de tous les personnels de l'établissement. On retrouve :

- les services administratifs, qui regroupent les bureaux des personnels de direction et du secrétariat, des directeur·rices délégué·es aux formations professionnelles et technologiques en établissement (anciennement chef·fes de travaux), mais aussi de la gestion matérielle et financière (intendant·e et secrétaires) et de l'accueil de l'établissement ;

● Environ 200 mutineries d'élèves contre les châtiments corporels sont recensées par Condette (2013) au XIX^e siècle dans le secondaire.

● Pour celles et ceux qui se poseraient des questions sur le rôle (voire l'existence tellement le mythe masculin est ancré) des surveillantes générales, voir Focquenoey (2013).

« Le "fantôme du surgé" continue, semble-t-il, d'alimenter sinon de hanter l'imaginaire collectif, et le conseiller principal d'éducation se trouve bien souvent partagé, tiraillé entre une fonction purement disciplinaire qui se veut volontiers répressive et une fonction éducative qui ne rejette pas la sanction mais en fait un outil d'éducation, de remédiation, nécessitant certes des décisions adaptées aux faits commis et reprochés [...] mais qui s'appuie aussi sur la compréhension, l'explication, le dialogue. » (Condette, 2013)



- les bureaux de vie scolaire (CPE, assistant-es d'éducation, volontaires de service civique éventuel-les) ;
- la salle des professeur-es ;
- les ateliers et laboratoires de sciences, gérés au moins dans les lycées par des [personnels techniques](#) dédiés ;
- le Centre de documentation et d'information (CDI) dans lequel le ou la professeur-e documentaliste accueille des groupes classes ou des élèves sur leur temps de permanence dans le cadre de politiques d'ouverture diversifiées selon les établissements ;
- les services médicosociaux, qui regroupent les bureaux de l'infirmier-e, du ou de la médecin, du ou de la psychologue scolaire et de l'assistant-e social-e, qui la plupart du temps partagent leur travail entre plusieurs établissements ;
- la restauration scolaire et ses personnels dédiés ;
- enfin l'ensemble des bâtiments et des espaces extérieurs sont entretenus et nettoyés par des personnels techniques dont le rattachement dépend de la collectivité territoriale (département pour les collèges, région pour les lycées), tout comme les agents de restauration, également [personnels techniques, ouvriers et de service](#).

La vie scolaire au sens pratique du terme sert souvent de lien entre tous ces espaces dédiés, puisqu'elle se trouve au carrefour de l'ensemble des services d'un établissement, mais aussi des acteur-rices : « *Le CPE est une interface qui assure la médiation entre le scolaire, le social et la santé* » (Pescatori & Bouatou, 2015).

Les travaux de recherche portant sur toutes ces professions sont très disparates : une abondante littérature scientifique sur la professionnalité et la professionnalisation des enseignant-es et, dans une moindre mesure, sur les personnels de direction. Assez peu de travaux sur les professeur-es documentalistes (Hedjerassi & Bazin, 2013 sur la professionnalisation non achevée des professeur-es documentalistes ; Gardiès, 2014 côté enseignement agricole) et les CPE (Barthélémy, 2017 ; Condette,

2013 ; Foquenoy-Simonnet, 2020 ; Rémy et al., 2010), et très peu de travaux sur les autres personnels (Martin-Lavaud, 2017 ; Maguet & Panissal, 2019). Dans quelles conditions ces personnels, centrés sur « *des missions autres que l'enseignement* » d'après le [bilan social](#) publié pour l'année 2017-2018 par le ministère, exercent leur métier dans les établissements scolaires ?

L'exemple de la santé scolaire

La santé scolaire est un terme qui englobe aussi bien les personnels de santé que la manière dont la santé, et notamment l'éducation à la santé, est abordée en France. Peu de choses nouvelles dans le dernier rapport de la Cour des comptes (2020) intitulé [Les médecins et les personnels de santé scolaire](#) ● : la santé scolaire fait face à des « *difficultés endémiques* » et apparaît comme « *une priorité de second rang au regard du cœur de métier du ministère : la mission d'instruction* ». La Cour des comptes signale notamment le manque cruel de moyens et le manque de collaboration entre les personnels et les agences régionales de santé, les collectivités territoriales et l'assurance maladie.

« *Aujourd'hui, le recrutement est loin de couvrir les effectifs mis au concours et le Conseil de l'Ordre des Médecins enregistre une baisse de 30 % de médecins qui déclarent une activité en milieu scolaire, constat révélateur de conditions de rémunération défavorables et de la faible considération dont bénéficient leurs actes professionnels. [...] Constat affligeant d'abandon d'une branche professionnelle : est-il besoin de rappeler que le personnel de santé scolaire a le privilège d'observer une entière classe d'âge entre cinq et quinze ans, et que la France est un des rares pays à être doté de fonctionnaires dédiés à cette mission ?* » (Halley des Fontaines, 2013)

Notons l'écho de ce rapport et de quelques-unes de ses 10 recommandations, renforcé par les rapports alarmistes précédents et surtout par la crise sanitaire, qui a fait adopter à l'Assemblée nationale fin octobre 2020 un [amendement](#) en vue d'une revalorisation sans précédent de 15 millions d'euros pour « *redonner de l'attractivité aux professions de la médecine scolaire* » dans le [Projet de loi de finances pour 2021](#).

Voir Gausssel (2011) pour un point sur l'histoire d'une éducation à la santé, entre approche sanitaire et prévention puis promotion de la santé dans le contexte scolaire ; voir Gausssel (2012) pour les « effets d'implantation » d'une approche globale en promotion de la santé dans les établissements scolaires.

La définition de la santé par l'Organisation mondiale de la santé a beaucoup évolué entre 1946, où elle évoquait de manière positive un « état de complet bien-être physique, psychique et social et pas seulement l'absence de maladie ou d'infirmité », et 1986 pour la Charte d'Ottawa où elle est considérée comme « une ressource de la vie quotidienne, [...] un concept positif qui met l'accent sur les ressources sociales et personnelles des individus, ainsi que sur leurs capacités physiques » (Darlington & Masson, 2019).

Voir Ehlinger et al. (2016) et le site Eduscol qui présente de nombreuses enquêtes relatives à la santé des élèves, comme l'enquête « Health Behaviour in School-aged Children » (HBSC), lancée par l'OMS depuis 1982, et l'« Enquête nationale en collège et lycée chez les adolescents sur la santé et les substances » (EnCLASS) sur les toxicomanies dans le secondaire, dont les résultats sont regroupés dans la synthèse [Comportements de santé et bien-être des élèves de 11, 13 et 15 ans](#).

Pourtant, la santé scolaire est « *un élément essentiel de la réussite scolaire et de la réduction des inégalités en matière de santé* » (Cour des comptes, 2020), comme le rappelle la mise en place du [Parcours éducatif de santé](#) (Jourdan & Lombraïl, 2015). Cette éducation à la santé en France est fondée sur l'idée qu'il existe des interactions entre les conditions de développement des enfants et des jeunes et leurs performances scolaires ●. L'objectif de cette politique est de rendre les enfants et les jeunes autonomes et responsables de leur propre santé, en renforçant à un stade précoce « *les capacités à être en bonne santé pour relever le niveau d'ensemble des compétences de vie* » (Halley des Fontaines, 2013 ; Roelens, 2019).

Les dispositifs de promotion de la santé partent de la définition de la Charte d'Ottawa ● pour s'attaquer à la mission de réduction des inégalités sociales de santé, en ciblant « *les déterminants de santé, et non uniquement les comportements individuels* » (Darlington & Masson, 2019). Ces déterminants de santé peuvent être structurels (comme le système de santé), mais ce sont surtout les conditions matérielles de vie et les conditions psychologiques qui créent une vulnérabilité et engendrent des inégalités sociales de santé. L'éducation est considérée par Darlington et Masson (2019) comme à la fois un déterminant essentiel de santé, mais également comme « *une stratégie à privilégier pour promouvoir la santé* », pouvant prendre plusieurs formes basées sur les hypothèses suivantes :

- l'éducation permet aux individus de développer des connaissances promotrices de comportements favorables à leur santé ;
- l'éducation permet d'accéder à de meilleures conditions de travail, donc à un plus faible nombre de facteurs de risque ;
- enfin il se peut que l'éducation ait une influence sur les croyances, le statut social subjectif, et les relations sociales.

Pour promouvoir la santé à l'école ●, des dispositifs partenariaux sont nécessaires,

impliquant des collaborations intersectorielles dont les éléments essentiels sont une « *vision commune, climat positif, leadership efficace, processus décisionnels participatifs, négociation et procédures claires* » (Darlington & Masson, 2019). Cela passe également pour Halley des Fontaines (2013) à l'interne de l'Éducation nationale par une « *régulation entre les préoccupations de santé des jeunes et les exigences de leur parcours scolaire* » et à l'externe par une interaction « *avec un réseau professionnel respectueux et complémentaire de leur action* », en comptant sur « *les compétences des instances territoriales et des représentants du secteur de santé libéral* ».

DES ESPACES DE SOCIALISATION AVANT TOUT

Dès les années 1970, on observe une prise en compte dans les établissements des « *besoins socio-affectifs et culturels qui jusqu'alors s'épanouissaient dans l'espace social* », hors de l'enceinte scolaire (Fabères, 2017). Ainsi en est-il de la création en 1968 des foyers socio-éducatifs gérés directement par les élèves, et à la prise en compte de leurs points de vue dans les décisions concernant les espaces de vie des établissements. C'est bien à travers la notion de vie scolaire au sens de « *vie dans l'établissement* » que la nécessité de prendre en compte ces besoins socio-affectifs dans une organisation plus globale s'impose : « *S'inscrivant également dans une démarche de contrôle et de maintien dans la scolarité, la vie scolaire se définit désormais comme "le cadre normatif et les événements spécifiques à la vie collective en milieu scolaire"*. » (Fabères, 2017)

Quels sont les espaces libres des élèves, et comment sont-ils investis ? Par qui est faite la gestion de ces espaces ? Est-ce que les élèves se sentent bien dans les établissements ? Quel nouveau rôle des personnels de vie scolaire face à cette prise en charge de la socialisation et face à la participation plus grande des élèves à la vie citoyenne de l'établissement ?



Des espaces investis par les élèves

Outre les classes, dont la symbolique forte a déjà été évoquée plus haut, et les espaces institutionnels (administration, bureau de la vie scolaire), les espaces investis principalement par les élèves sont appelés par Joing *et al.* (2018) des espaces de transition (escaliers, couloirs, hall d'entrée), des espaces d'intimité (vestiaires d'EPS, toilettes, infirmerie), des espaces de socialisation (cour de récréation, foyer, « cantine »), ou encore des espaces périphériques aux abords de l'établissement ●, qui représentent une frontière avec le quotidien des adolescent·es (parvis, arrêts de bus). Ajoutons la salle de permanence, le CDI avec les restrictions d'entrée citées plus haut. Par rapport au temps de la classe, contraint par les apprentissages et rythmé

par les enseignant·es, le temps « libre » passé dans ces espaces est très faible et reflète surtout un temps entre pairs, de socialisation. Ce sont les personnels de vie scolaire qui s'en occupent principalement, aidé·es par les enseignant·es pour la circulation des élèves dans les couloirs ou par le personnel de direction pour les entrées et sorties de l'établissement. Concernant les vestiaires d'EPS, Joing *et al.* (2018) précisent que, côté adultes, leur gestion est problématique car les élèves échappent en partie à leur vigilance, alors que les élèves les considèrent plutôt comme un lieu de socialisation. Le CDI est aussi évoqué comme un lieu d'apprentissage en autonomie et par petits groupes de pairs, particulièrement apprécié des élèves.

Payet (1997) signale que la socialisation n'est pas pensée de la même manière au premier et au second degré : « *Si l'école primaire imbrique étroitement ses missions d'apprentissage et de socialisation, le collège marque leur rupture et traduit celle-ci dans une division du travail et de l'espace scolaires. L'existence, à côté du corps enseignant, d'un corps spécialisé d'administrateurs et d'acteurs intervenant dans le domaine de la socialisation est corrélée à celle d'espaces autres que ceux consacrés à la mission d'enseignement (la "classe", les salles de cours) – espaces hétérogènes, dont la caractéristique commune est une définition négative en tant qu'espaces non pédagogiques. Cette dichotomie des métiers et des espaces traduit une conception du collège (français) qui se définit comme espace d'apprentissage et de qualification, supposant la socialisation scolaire achevée.* »

Ces lieux sont parfois des lieux d'expression pour les élèves qui peuvent les décorer lors d'un projet dédié ou utiliser les affichages prévus à cet effet. Cependant, d'après l'enquête du CNECSO (2017), 7 % des établissements n'offrent pas la possibilité aux élèves de s'exprimer par voie d'affichage. Cette même enquête note un faible accès à une connexion et à la salle informatique, ce qui peut freiner aussi bien les travaux disciplinaires que la participation des élèves. Au niveau de l'architecture, la synthèse du CNECSO (2017) précise que les bâtiments sont vétustes pour 5 % des personnels de direction interrogé·es (dont beaucoup en éduca-

tion prioritaire), mais que les espaces se sont améliorés depuis plusieurs années, et qu'il existe des locaux à disposition des élèves : foyers, cafétérias, lieux d'activités extrascolaires (dans 70 % des établissements, des pratiques musicales comme la chorale sont proposés, mais des espaces dédiés au travail personnel des élèves existent également), mais qui semblent moins présents dans les lycées professionnels.

Dans ces espaces investis par les élèves, il en est un qui se situe au plus près de leur vie quotidienne, dans un lieu particulier de vie, scolaire s'il en est : l'internat. Il incarne à lui seul de

Notons que, même si les abords de l'établissement sont en dehors de ce dernier, les personnels de vie scolaire sont chargé·es de surveiller ces espaces de transition entre deux mondes, où les problématiques de l'établissement se retrouvent, comme en témoignent les publications de [l'Observatoire de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement](#) (observatoire supprimé fin septembre 2020 en pleine crise sanitaire, voir cet [article Eduveille](#)). Citons comme exemple l'obligation du port du masque étendu très rapidement à l'espace autour des établissements scolaires (comme en Haute-Savoie cette [décision préfectorale](#)).

nombreuses problématiques du travail des assistant·es d'éducation et l'historique de la prise en charge de la socialisation des élèves. Riondet (2019) évoque la réforme des internats de 1890 appelant les maîtres d'internat à une « œuvre éducative », et leur rôle dans le développement de pratiques novatrices à l'origine des activités socio-éducatives, qui se sont étendues depuis dans l'ensemble des établissements.

Dans les années 1950, l'encadrement éducatif pouvait avoir, en complément à l'enseignement, « un rôle à jouer dans les apprentissages des élèves et leur rapport à ce monde environnant qu'ils doivent apprendre à connaître » (Riondet, 2019). De fait, l'ambition est la même aujourd'hui, si l'on en croit le

[plan de développement](#) de l'Éducation nationale lancée en 2019 : 240 internats à projet et 13 000 jeunes accueilli·es, avec notamment les internats d'excellence et 40 internats des campus pro au cœur des futurs campus des métiers et qualification d'excellence. De fait, au niveau architectural, des rénovations de bâtiments et des espaces de vie ont bénéficié de la politique déployée dès 2010, qui prenait en compte les besoins des jeunes en contrepartie d'une démarche de labellisation, ce qui a contribué à créer un cadre attractif. « *Malgré ces efforts, l'internat peine à s'imposer comme facteur d'aide à la réussite dans le parcours de l'élève du second degré.* » (Romulus, 2019)

Les internats à la loupe

L'accueil des élèves en internat stagne autour de 4 % dans le second degré, pour les CPGE et les STS. Il y a cependant « quelques nuances : taux inférieur à 1 % au collège, pics à environ 13 % et 10 % respectivement pour la voie professionnelle et les CPGE, fréquentation plus importante de l'internat dans le privé et dans l'enseignement agricole » (Romulus, 2019). Au total, ce sont 222 400 places qui sont disponibles dans les internats publics, dont 182 600 sont occupées (82 %) :

- en collège, 11 500 places disponibles dont 7 400 occupées (64 %) sur les 5 % des collèges qui possèdent un internat ;
- en lycée général et technologique, 158 900 places disponibles dont 134 000 occupées (84 %) ;
- en lycée professionnel, 52 000 places disponibles dont 41 200 occupées (79 %).

Selon [l'infographie de la rentrée 2019](#) du ministère de l'Agriculture, 59 % des 138 000 élèves sont internes, ce qui représente environ 30 % des internes de l'ensemble de l'enseignement secondaire.

De manière générale, les élèves habitent les différents espaces de l'établissement qui leur servent surtout de lieux de socialisation, pour partager leur expérience individuelle de l'adolescence avec leurs pairs et être dans les meilleures conditions possibles pour apprendre. Peut-on définir à l'école une qualité de vie, scolaire en quelque sorte ? Un rapport du CNESCO (2017) précise que « *l'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit la qualité de vie (en 1994) selon la perception qu'a un individu de sa place*

dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes ».

Plus précisément, à l'école, un modèle sociologique du bien-être de Konu et Rimpelä (2002) précise que doivent être satisfaits à la fois :

- les besoins couvrant les conditions matérielles ; les relations interpersonnelles avec les autres élèves et les



- adultes et leur accomplissement personnel ;
- un état de santé (symptômes physiques, psychologiques ou somatiques), comme nous l'avons détaillé plus haut.

Les trois catégories de facteurs déterminant la qualité de vie perçue des élèves sont liées aux caractéristiques des élèves, à la classe (climat favorisant l'entraide et le soutien, reconnaissance des efforts de l'élève...), et à l'établissement (le confort et l'esthétique influencent les performances et le bien-être des élèves).

Il apparaît bien difficile de distinguer quels facteurs sont déterminants dans l'exemple de l'ennui des élèves (Cornu, 2011) : pensé d'emblée comme le sentiment opposé d'un certain engagement ou du plaisir d'apprendre dans la classe, l'ennui se révèle être davantage un « décalage d'attentes » qu'un « manque de motivation » pour les élèves selon Leloup (2003), voire une difficulté à se projeter dans l'avenir. Il révèle ainsi, à travers une expérience individuelle, une figure du malaise social, puisqu'il est une des nombreuses causes déclarées par les élèves du décrochage scolaire (Bernard & Michaut, 2014).

Un climat scolaire à assurer pour la vie scolaire

L'assurance d'une bonne qualité de vie à l'école pour l'ensemble des élèves passe par un climat scolaire apaisé et serein, qui prend en compte la variation du bien-être des élèves selon les lieux dans lesquels ils ou elles se trouvent (Joing *et al.*, 2018). Le climat scolaire reflète « *le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle. Il renvoie donc à la qualité de vie à l'école. Il concerne les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école* » (d'après la page « [Climat scolaire et prévention des violences](#) »).

Poupeau et Moreau (2020), dans une expérimentation portant sur 10 collèges de Loire-Atlantique, rassemblent les nombreux paramètres influençant le climat scolaire en trois registres complémentaires définissant : « *le climat pédagogique (la classe), le climat éducatif (les espaces collectifs), et le climat social (l'implantation du collège dans son territoire)* ». Un « bon » climat scolaire relève pour ces auteur·rices de la prise en compte de toutes ces dimensions chez les élèves (c'est-à-dire qu'ils et elles sont à la fois des élèves, des adolescent·es et des citoyen·nes), ainsi que d'une volonté de l'établissement de « *décloisonner l'institution scolaire* » et d'inciter les personnels « *à dépasser leur fonction statutaire (notamment les enseignants), pour interagir avec les adolescents sur le plan éducatif (participer à des activités extrascolaires, par exemple), et dans une dimension citoyenne (s'investir dans le vivre ensemble)* » (Poupeau & Moreau, 2020).

Les aspects négatifs du climat scolaire comme la violence entre les élèves et la régulation des conflits ont fait l'objet d'un sursaut des politiques éducatives face à ce qui est dorénavant considéré comme un problème (voir par exemple le site dédié « [Non au harcèlement](#) » de l'Éducation nationale), et de nombreux rapports pour évaluer et tenter de lutter contre ces phénomènes ●. Souvent mis en lumière à cette occasion et douloureusement d'actualité, le [harcèlement scolaire](#) intervient quand « *un enfant-élève ou un adulte [...] subit, de façon répétitive, des actes négatifs de la part d'un ou plusieurs élèves. Trois dimensions importantes permettent de distinguer le harcèlement des autres formes de comportements violents : le pouvoir, la fréquence, et la nature des agressions* ». Il est décliné en cyberharcèlement lorsqu'il implique les réseaux

● Voir le rapport [A l'école des enfants heureux... ou presque](#) rédigé par l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'UNICEF en 2011. On peut consulter également le site « [Climat scolaire](#) » du réseau Canopé et le [padlet](#) créé par l'académie de Besançon sur la prévention du harcèlement à l'école, ainsi que la [Note d'information n° 20.19](#) (Hubert, 2020) portant sur les élèves internes.

La déviance, prise ici au sens sociologique, est définie par [Larminat](#) en 2017 comme « la transgression d'une norme », sans jugement moral sur cette transgression. Il existe une sociologie de la déviance, qui étudie notamment les déviances comme processus.

« La notion de vie scolaire est devenue le point de départ d'une véritable logique de distinction de ces personnels vis-à-vis des enseignants. La distinction d'avec les enseignants, la volonté de rompre avec une certaine culture professionnelle est une dimension essentielle des représentations professionnelles des CPE. » (Bianchini, 2003)

Un numéro spécial de la revue *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle* intitulé « [Le métier de Conseiller Principal d'Éducation \(CPE\) et la vie scolaire. 50 ans après Mai 1968](#) » (Bret et al., 2019) revient sur cette histoire.

Pour Charles (2002), les CPE subissent par rapport aux enseignant-es une relative domination scolaire (dans leurs études) et sociale (il existe encore une promotion sociale pour les personnes devenues CPE, davantage que pour les enseignant-es). De plus, il constate « le degré de relative fermeture de cette profession. En effet, elle accepte très rarement des personnes qui n'ont pas au moins [...] un membre de sa famille dans l'enseignement, un de ses parents dans la fonction publique et [qui n'ont pas été] surveillant. » (Charles, 2002)

sociaux, face auxquels les adolescent-es se révèlent particulièrement vulnérables.

Une éducation des élèves à ces problématiques, à tous les niveaux de la scolarité, émerge depuis quelques années, permettant à l'ensemble des personnels comme des élèves de prévenir au mieux les comportements à risque dès leur commencement. [D'après Audrey Azoulay](#), directrice générale de l'UNESCO, le harcèlement « porte atteinte à un droit fondamental, le droit à l'éducation ». À travers le monde, un-e enfant sur trois est harcelé-e, par des blessures physiques, pour des raisons discriminatoires ou pour son physique (en particulier les filles) ; un-e jeune sur trois est touché-e par le cyber-harcèlement. Les conséquences sont dévastatrices sur le parcours scolaire et la santé mentale, par exemple un-e jeune sur cinq dit avoir manqué l'école à cause du cyber-harcèlement.

L'ensemble des personnels de l'établissement a une part de responsabilité dans le climat scolaire et la gestion des déviances ● des élèves, mais c'est davantage l'équipe de la vie scolaire qui est chargée de cette mission de régulation sociale, qui consiste à « veiller sur » les élèves, et non seulement les « surveiller » (Riondet, 2019). Construite en opposition avec le domaine pédagogique des enseignant-es qui doivent gérer la classe et l'apprentissage des élèves, la professionnalisation des conseiller-es principal-es d'éducation (CPE), centrée sur « l'éducatif », est assez tardive, et intervient en parallèle de l'affirmation de la notion de vie scolaire ● débutée dans les années 1960 (Riondet, 2017). Plusieurs raisons à cela : d'abord

l'infléchissement des politiques éducatives suite à la scolarisation de masse dans les années 1960 (Mai 68 notamment, avec la pression des lycéen·nes). Ensuite une mobilisation des surveillant-es général-es à partir des années 1950, pour mieux pouvoir encadrer les jeunes et aller vers plus d'animation socio-éducative, sous l'influence des évolutions sociétales et des mouvements d'éducation populaire investis par quelques CPE. Enfin, la montée en grade de ce corps des surveillant-es général-es qui leur a permis d'atteindre des postes de proviseur·ses adjoint·es et de censeur·ses à partir des années 1960 (Bianchini, 2003).

En 1965, le premier inspecteur général de la vie scolaire est nommé et la notion entre véritablement dans l'école : elle « développe une conception de l'élève comme personne, défini dans la totalité de ses dimensions sociales et biographiques, dans un cadre scolaire dont la référence n'est plus strictement la classe » (Bianchini, 2003). Et c'est en 1970 qu'apparaissent les conseiller-es d'éducation pour les collèges et les lycées professionnels et les conseiller-es principal-es d'éducation pour les lycées généraux. ● De nombreuses recherches (Condet, 2013) se sont penchées sur le métier de CPE dans les années 1990 et 2000, certainement en lien avec la redéfinition du métier en [1982](#) et l'intégration des cursus pour devenir CPE dans les universités à la fin des années 1980 : une mutation s'est opérée à cette période dans la vision de ce métier, qui s'est à la fois professionnalisé et rapproché de l'encadrement administratif, en laissant derrière elle l'image du ou de la surveillant-e général-e des années 1950 ●.

Quelques données sur les personnels de vie scolaire

En 2016, il y avait 12 000 CPE dans l'enseignement secondaire public (hors enseignement agricole), dont 67 % de femmes ; en 2019, les [données officielles](#) du ministère de l'Éducation nationale indiquent près de 21 800 personnels de « corps non enseignants » dont la mission est l'« organisation de la vie quotidienne de l'établissement, animation éducative, développement psychologique » : ce nombre ne fait pas la distinction entre CPE (environ 13 000 dont 9 000 femmes) et psychologues (7 500). Il y avait, en 2017-2018, 48 000 assistant-es d'éducation dans le second degré, et 12 000 AESH (accompagnant-es des élèves en situation de handicap) dans le second degré également.



Dans l'enseignement agricole, il y avait, en 2014, 330 CPE et, en 2015, 1 247 postes d'assistant-es d'éducation. Pour aider les CPE, l'enseignement agricole dispose également de technicien-nes formation recherche (TFR) vie scolaire, sortes d'adjoint-es au CPE, profession de catégorie B spécifique à l'enseignement agricole. Il en existait 62 en 2014, mais 90 autres assuraient ces missions sans être titulaires : « *globalement le TFR vie scolaire doit avoir les compétences de l'assistant d'éducation et celles du CPE, moins, pour ce qui concerne ce dernier, celles liées à l'élaboration de la politique de la vie scolaire et une partie des compétences de management.* » (Pescatori & Bouatou, 2015)

Aujourd'hui, les recherches sur la profession de CPE (Focquenoy-Simonnet, 2020) mettent en évidence la complexité avec laquelle un établissement scolaire fonctionne, et par là-même le rôle central que jouent les CPE, véritables « urgentistes » (Condette, 2013). Pescatori & Bouatou (2015) attribuent à l'équipe de vie scolaire « *un savoir-être au service du savoir-faire* », en détaillant que le savoir-faire consiste surtout à gérer (des conflits, le stress, le temps...) et le savoir-être à faire preuve de discernement ●. En souhaitant réaliser un référentiel de compé-

tences du CPE de l'enseignement agricole, Pescatori & Bouatou (2015) ont réalisé une enquête dans 17 établissements agricoles ●, et ont choisi d'organiser ce référentiel avec trois entrées :

- les compétences du ou de la CPE en qualité de membre de la communauté éducative ;
- les compétences du ou de la CPE en qualité de membre de l'équipe d'éducation et de surveillance ;
- les compétences du ou de la CPE en qualité de chef-fe de service.

« *L'exercice du métier s'inscrit dans le cadre général de la vie scolaire, notion qui reste encore très floue dans la plupart des établissements, se limitant pour certains personnels aux temps scolaires qui se déroulent en dehors de la classe, ou s'ouvrant au contraire à l'ensemble des activités éducatives que réalisent les élèves [...]. Cette absence de clarification n'est pas sans conséquences. Elle rend quasiment impossible la délimitation du champ d'intervention du CPE qui se voit alors dans la nécessité de le circonscrire lui-même selon les marges de manœuvre qui lui sont accordées et selon le contexte de l'établissement, ou dans l'obligation d'en accepter le cadre fixé par le chef d'établissement. Ce bornage incertain soumet le CPE à une grande adaptabilité professionnelle.* » (Condette, 2013)

Comme les espaces de passage et de temps libre peuvent être très étendus (jusqu'à plusieurs hectares), Pescatori & Bouatou (2015) évoquent pour les équipes de la vie scolaire de l'enseignement agricole une difficulté de localisation des élèves qui « disparaissent » à l'intérieur même de l'établissement, mais également une difficulté de circulation de l'information à l'intérieur de la vie scolaire, due à des horaires dispersés et un manque de temps de concertation

entre les assistant-es d'éducation. Ce même problème de diffusion de l'information se retrouve, selon Blanchard et Cayouette-Remblière (2016), au niveau de l'établissement, conséquence d'un partage des tâches difficile à mettre en place. C'est aussi le cas pour la « *gestion des aspects les plus répressifs du travail scolaire* ».

● Ceci peut poser des problèmes lors des enquêtes disciplinaires menées par les personnels de vie scolaire, dans lesquelles elles et ils sont à la fois à la fois juge et parti : « *Toute tâche disciplinaire nécessitant de mettre à jour des responsabilités, des motifs dans un acte de déviance, met en œuvre une trahison des savoirs recueillis lors de moments de familiarité, voire de confiance [ce qui est] désastreux tant pour l'image publique que pour l'estime de soi des CPE.* » (Payet, 1997).

● Cette enquête révèle que c'est la sécurité physique et psychique des jeunes qui est l'activité à laquelle les CPE attachent le plus d'importance. Une activité que les CPE trouvent particulièrement difficile est la prise de sanction ; une activité particulièrement dommageable est l'accroissement des tâches administratives. Concernant les assistant-es d'éducation, il leur faut écouter et rassurer, trouver leur place dans un rôle de régulation et de désamorçage des conflits, dans un suivi à la fois individuel et collectif des élèves.

Des espaces gérés par les élèves : une citoyenneté à appuyer

Les différents lieux d'expression des élèves ont-ils toujours été présents dans les établissements ? Comment ont-ils été investis par les élèves depuis plusieurs décennies et que nous montrent-ils de la prise en compte de la parole des élèves dans l'enceinte scolaire ? À la fin des années 1960, les droits des élèves, sous la forme de la reconnaissance

d'une sorte de « citoyenneté d'élève », commencent à émerger dans l'espace scolaire. Par exemple dans la revue des *Cahiers pédagogiques*, on trouve en septembre 1968 les prises de positions des communautés lycéennes, et en particulier de certains Comités d'action lycéenne, qui interrogent les relations humaines dans l'établissement, l'organisation intérieure, l'orientation, le travail scolaire, les disciplines, l'évaluation (Riondet, 2019).

Réflexions dans les *Cahiers pédagogiques* de septembre 1968

« Au lycée Joliot-Curie de Nanterre, on estime que les élèves en permanence assureront eux-mêmes leur propre discipline. [...] Par ailleurs, à tous les niveaux, les textes de lycéens revendiquent en réalité des responsabilités (par le délégué de classe), une participation à la gestion de l'établissement, ou encore un conseil coopératif, exigent d'autres relations humaines dans l'établissement et l'introduction dans l'espace scolaire de nouvelles activités, de nouveaux objets, etc. À travers ces réflexions, c'est bien la transition d'une École fermée, disciplinaire, cloisonnée sur elle-même, à une École ouverte sur le monde, la société, le progrès technique, les loisirs, les activités culturelles qui est en jeu. » (Riondet, 2019)

Chaque établissement devient alors une mini-société, avec les représentants des élèves que sont les délégués de classe dans les conseils de classe, puis de l'établissement dans les [conseils des délégués pour la vie lycéenne](#) créés en 1998 (10 membres élu·es) et les [conseils de la vie collégienne](#), créés en 2016. Ces conseils peuvent par exemple formuler des propositions sur les attributions des fonds lycéens ou « sur les actions ayant pour objet d'améliorer le bien-être des

élèves et le climat scolaire et de promouvoir les pratiques participatives », sont consultés sur l'organisation de l'accompagnement personnalisé ou encore « sur la santé, l'hygiène et la sécurité, sur l'aménagement des espaces destinés à la vie lycéenne et sur l'organisation des activités sportives, culturelles et périscolaires ». Les élèves sont également représentés au [comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté](#). ●

Pour plus de détails sur l'éducation à la citoyenneté, voir le Dossier de veille [Regards sur la citoyenneté à l'école](#) (Ravez, 2018).

Les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, créés en 2008 dans les établissements, accueillent, en plus des « personnels d'éducation, sociaux et de santé de l'établissement [...], des représentants des personnels enseignants, des parents et des élèves [...] ainsi que les représentants de la commune et de la collectivité territoriale de rattachement » selon le [Code de l'éducation](#).

Dans chaque établissement, ce comité exerce les missions suivantes :

- il contribue à l'éducation à la citoyenneté ;
- il prépare le plan de prévention de la violence ;
- il propose des actions pour aider les parents en difficulté et lutter contre l'exclusion ;
- il définit un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques.



C'est au final un changement d'approche sur le rôle des élèves dans les établissements depuis plusieurs décennies : Buisson-Fenet (2008) montre que les élèves sont désormais considéré-es comme des usager-es de l'école, possédant des droits, notamment des droits d'expression dans les différents conseils présentés ci-dessus. Des élèves s'engagent donc pour faire fonctionner leur établissement, même si l'engagement de la plupart peut se faire dans d'autres lieux non scolaires (surtout en associations si l'on en croit [l'enquête nationale « École et citoyenneté »](#) réalisée en 2018 par le CNESCO) ou sur d'autres plans (culturel, sportif...), ou plus récemment dans les missions du service civique, ouvert aux jeunes de 16 à 25 ans.

Cela change la visée des missions des personnels de vie scolaire, qui n'est plus forcément seulement d'assurer les conditions de possibilité de la transmission et de l'apprentissage, mais davantage de prendre en charge de l'épanouissement des élèves dans l'établissement, leur orientation et leur citoyenneté. Les CPE s'emparent ainsi des dispositifs d'éducation à la citoyenneté, d'autant plus que les assistant-es d'éducation ● s'occupent par délégation davantage des missions de contrôle et d'accompagnement (Buisson-Fenet, 2008).

La régulation scolaire se fait dans un dispositif spécifique créé pour faire mieux entendre la parole des élèves : les heures de vie de classe, utilisées surtout par les professeur-es principal-es. Fabères (2017) considère ces heures comme finalement assez peu investies, « *ne constituant pas un moment privilégié de dialogue, de réflexion et de proposition entre les élèves et les adultes, autrement dit : un espace-temps d'éducation en actes de l'apprentissage citoyen* ». Cette autrice s'interroge pour savoir si ces dispositifs ne seraient pas surtout utiles pour « *aider les élèves à intégrer les principes et codes de la classe et de la société par une réflexion sur leur construction et leur application, et ainsi, permettre de résoudre les conflits* » (Fabères, 2017). Les CPE peuvent de leur côté s'appuyer sur l'élève comme « *co-producteur de la régulation scolaire* ». C'est pour les CPE un positionnement « *au côté de l'utilisateur* », débuté

dès les premiers foyers socio-éducatifs, puisqu'ils sont cogérés par les jeunes et les adultes (Buisson-Fenet, 2008).

Ainsi les pratiques et expériences des CPE s'ancrent progressivement dans une référence à la socialisation des élèves, pendant positif d'une vision disciplinaire, dans une certaine « *ambivalence avec le champ pédagogique* ». Les CPE ont « *une responsabilité dans l'orientation et la détermination du projet personnel des élèves* », même si cela reste une « *pédagogie de la vie scolaire, en concurrence avec le champ pédagogique classique* » (Bianchini, 2003). Pour Payet (1997), si cette vision d'animation de la vie scolaire, apportant l'apprentissage de savoirs alternatifs aux savoirs scolaires, « *tente de requalifier l'espace non pédagogique en définissant ses qualités éducatives, elle ne remet pas en cause la division entre des métiers et entre des espaces. En réalité, la "vie scolaire" a eu toutes les peines du monde à exister comme espace légitime du collège* ».

QU'EST-CE QUE LES ESPACES SCOLAIRES PERMETTENT DE COMPRENDRE SUR L'INSTITUTION SCOLAIRE ?

Les modifications de la vie scolaire, comme autant de missions nouvelles à investir mais sans négliger les missions plus traditionnelles, sont le reflet des modifications de la perception des élèves dans l'établissement. Favoriser l'épanouissement des élèves et les accompagner sur le chemin de la citoyenneté constitue des missions essentielles pour les personnels de vie scolaire et, au-delà, de l'ensemble des personnels, mais comment le faire sans prendre en compte à la fois les conditions de vie des adolescent-es en dehors de l'établissement et la manière dont l'institution scolaire permet ou non ces prises en charge ? La crise sanitaire de 2020 a mis en lumière la nécessité pour l'école d'être un espace plus ancré dans la so-

● Voir la thèse de Regnier (2012) portant entre autres sur la professionnalité des assistant-es d'éducation.

ciété, puisqu'il lui faut regarder en face les conditions de travail des élèves à la maison et chercher à les améliorer, en étant pour cela davantage en lien avec les familles et les collectivités territoriales. Cela passe par la reconnaissance de toutes les dimensions des élèves, et pas seulement celle d'apprenant-es. En somme, cette crise a éclairé l'importance du travail de la vie scolaire, notamment dans le lien avec les familles et les partenaires territoriaux, mais aussi le décalage et l'inertie de l'institution scolaire face à cette ouverture (Douat & Michoux, 2020).

Quelle est actuellement la place de l'établissement dans son environnement proche ? Comment cela se traduit-il pour les élèves : sont-ils et elles des citoyen·nes comme les autres à l'intérieur de l'enceinte scolaire ? De quelle manière la prise en charge de cette ouverture se fait-elle collectivement dans les établissements ?

L'ÉCOLE, UN ESPACE COMME LES AUTRES DANS LA SOCIÉTÉ ?

Bien entendu, l'espace de l'école est ancré dans son environnement et des partenariats se tissent dans une logique d'ouverture de l'école vers de nouveaux acteurs et actrices, à qui l'on reconnaît la légitimité d'intervenir (suite notamment à la décentralisation, voir cette question complexe dans Marx & Reverdy, 2020). Il s'agit par exemple d'associations d'aide aux élèves, de structures municipales qui organisent des événements à destination des adolescent·es, de la région qui est cheffe de file pour la prévention du décrochage scolaire, d'organismes intervenant pour les cours d'éducation à la sexualité, etc.

Pour assurer les partenariats et les différents projets avec les partenaires extérieur·es, l'établissement scolaire dispose d'une certaine autonomie. En France, cette autonomie initiée par la [loi d'orientation sur l'éducation](#) de 1989 reste relativement limitée par rapport à celle en vigueur dans de nombreux pays. Dans tous les cas, elle s'accompagne d'une responsabilisation (notion d'*accountabi-*

lity, de rendre des comptes), indissociable d'une autonomie accrue (Feyfant, 2017).

« *L'autonomie est un objet déclinable à plusieurs niveaux, celui de la gestion des ressources financières (ventilation des moyens affectés, collecte de fonds), celui de la gestion des ressources humaines (recrutement des personnels enseignants, octroi de suppléments salariaux) ou au niveau pédagogique (modes d'évaluation des élèves, choix du matériel didactique dont les manuels, définition du programme scolaire et élaboration de la grille des cours, mise en œuvre d'expérimentations). Selon que l'on se place d'un point de vue politique [...] ou opérationnel, [...] les motivations et mises en œuvre pour "plus d'autonomie" vont privilégier, dans les actes et/ou les discours, tel ou tel niveau d'autonomie. Ces choix vont être déterminants pour l'établissement scolaire mais aussi pour tous les acteurs éducatifs dans et hors de l'établissement.* » (Feyfant, 2017)

Des établissements plus autonomes, lieux de négociation de l'ordre scolaire

La volonté récente pour l'enseignement secondaire d'une ouverture de l'espace scolaire sur l'environnement est traduite de manière physique dans l'aménagement des bâtiments scolaires, pour tendre vers une école davantage inclusive, innovante et en même temps plus sûre : « *cinq critères de construction, rénovation et réhabilitation des établissements scolaires peuvent être identifiés :*

- école au bâti moderne et modulable pour s'adapter à des usages multiples (pédagogiques, sociaux...);
- école "sécurisée";
- école accessible aux personnes à mobilité réduite ;



- école connectée et numérique ;
- école associant des acteurs divers et ouverte sur son implantation » (CNESCO, 2017).

La lutte contre les inégalités socio-scolaires est une des problématiques principales des partenariats noués avec les collectivités territoriales. ● Dans le cas de la restauration scolaire, la prise en charge de ces inégalités est variable sur le territoire national : seules 25 % des élèves sont inscrit·es à la cantine en réseau d'éducation prioritaire REP+ (où 40 % des élèves sont issu·es de familles défavorisées). En moyenne, un repas coûte 3,30 € par repas dans l'enseignement public et 5,40 € dans l'enseignement privé. En fait, « l'adaptation des grilles tarifaires, qui est une compétence des collectivités territoriales, n'existe que dans 40 % des établissements de notre enquête, même si ces politiques se développent fortement actuellement » (CNESCO, 2017). Dans 60 % des établissements de l'enquête, les élèves paient donc le même prix, quels que soient les ressources de la famille.

Des prises en charge nouvelles, qui replacent l'établissement dans la société et ses politiques publiques gérées localement : pour Bianchini (2003), l'école est devenue un champ social comme un autre, et non plus « extraterritoriale » et « sanctuaire » comme elle l'était historiquement pour le second degré (ce qui n'est pas le cas pour le premier degré, voir Troger & Ruano-Borbalan, 2015). Même si cette dimension d'« enceinte scolaire » reste présente, l'école n'a plus le monopole de la diffusion des savoirs et de l'encadrement des jeunes pendant le temps scolaire, et « des liaisons nouvelles s'opèrent avec des espaces éducatifs qui intègrent d'autres formes de socialisations éducatives ou socioculturelles : dispositifs à destination de publics spécifiques, accueils périscolaires, espaces d'animation et d'éducation populaire, structures socio-éducatives... » (Moignard & Sauvadet, 2016). Les conséquences de cette ouverture sont « une limitation des abus de pouvoir de l'administration sco-

laire », mais aussi une plus stricte réglementation des rapports sociaux, voire une (nouvelle ?) disciplinarisation du cadre scolaire (Bianchini, 2003). Notons avec Grimault-Leprince (2012) le faible intérêt que semblent porter les enseignant·es aux enjeux éducatifs de cette disciplinarisation, ainsi que la difficulté pour l'ensemble des personnels de coopérer pour réguler l'ordre scolaire.

« Le cadre institutionnel de l'ordre scolaire a évolué avec la formalisation d'un droit des élèves, la juridicisation des décisions scolaires et la transformation des établissements en micro-sociétés politiques conduisant [à] un ordre négocié entre les agents. » (Bianchini, 2003)

En effet, l'autonomie relative des établissements a entraîné l'apparition des notions de contrat, de projet, ce qui fait de l'ordre scolaire un « ordre négocié ». La négociation devient « le mode de fonctionnement des interrelations dans l'établissement : projet d'établissement, procédure d'orientation, gestion de la relation élève/adulte », et s'inscrit dans trois dimensions : le contrôle, l'occupation et le maintien des élèves dans les établissements. On voit ainsi l'importance grandissante des CPE comme opérateur·rices de la négociation de l'ordre scolaire, mais également comme médiateur·rices lorsque la négociation se fait peu ou mal (Bianchini, 2003 ; Chevit, 2012).

« L'emprise du quotidien, de l'urgence que dénoncent nombre de CPE est la partie affleurante des zones de tensions qui caractérisent désormais la régulation des relations sociales dans les établissements scolaires. » (Bianchini, 2003)

Notons cependant avec Kherroubi et Lebon (2017) que, « sans mécanismes de régulation qui impliquent les acteurs de terrain sur des bases véritablement "partagées", la décentralisation vers le local du "travail ensemble" peut devenir lui aussi un vecteur pour de nouvelles différenciations sociales, ce que confirment les comparaisons internationales montrant une certaine corrélation entre décentralisation éducative et ampleur des inégalités entre élèves ».

Parallèlement, les élèves deviennent, puisqu'il s'agit de négocier l'ordre scolaire, des usager·es, placé·es par la loi de 1989 au centre du système éducatif (Buisson-Fenet, 2008). Les CPE, et la vie scolaire dans son ensemble, sont alors dans une compétence de service face à ces usager·es, et acquièrent une position centrale dans les relations entre élèves, établissement et familles, en devenant pour Dutercq (2000) « *une figure exemplaire de l'évolution vers l'autonomie et la responsabilité des établissements* ».

Parfois, les situations les plus inédites permettent de décentrer notre regard d'une problématique pour mieux la cerner. C'est le cas de la crise sanitaire et du confinement du printemps 2020, qui a permis de voir l'espace domestique comme un espace scolaire inédit, mettant en évidence ce qui a manqué pendant cette période spéciale, et par conséquent de mieux comprendre comment fonctionne et ce que représente l'école dans la société. ● Les premières recherches et publications sur cette période constatent tout d'abord « *la pauvreté de l'école sans école, sans liens relationnels, sans matériel adéquat dans les familles. Le numérique est loin de satisfaire toutes les dimensions scolaires et pédagogiques* », surtout pour les élèves les plus petit·es (Montmasson-Michel, 2020).

Ont été ensuite observés un regard intrusif des enseignant·es (surtout avec les premiers appels aux familles) sur les conditions de vie des enfants et la difficulté des parents à aider leurs enfants. Dans certaines familles le choix de privilégier la scolarité d'un enfant de la fratrie a pu être fait, par l'occupation de la tablette par lui ou elle seul·e (Thin, 2020).

Plusieurs enquêtes, dont [celle de l'Institut français de l'Éducation](#), réalisées lors du confinement du printemps 2020 ont fait ressortir la division du travail entre CPE et enseignant·es : souvent préoccupé·es par des « sur-sollicitations » des familles, les CPE alertent les enseignant·es sur la quantité de devoirs ou conseillent aux élèves de prioriser,

au risque d'une « *intrusion inhabituelle dans les missions du corps professoral [qui] bouscule les frontières traditionnelles de la division du travail éducatif* » (Douat & Michoux, 2020). Au final les pratiques des CPE ont été « *revisitées par l'impératif de la "continuité pédagogique"*. « *Au service* » du pédagogique, les CPE ont pu s'approcher [...] du cœur du travail enseignant, tout comme leur régulière présence auprès du pôle administratif de l'établissement a pu sembler les rapprocher de la direction ». À la fois sur le pont pendant le confinement et la mise en place du déconfinement, certain·es CPE « *ont souligné leur surexposition aux critiques d'une partie des enseignant·es par rapport aux conditions de leur retour en établissement... et l'oubli généralisé de tout le travail de l'ombre qu'elles y ont accompli – souvent à leur demande – au cœur de la crise* ».

Vis-à-vis des élèves, et dans leur rôle classique de contact avec les familles, les CPE ont adopté « *une posture "compréhensive" également caractérisée par un effort de disponibilité, d'écoute et la recherche croisée des "causes" des problèmes des élèves, [qui] trouve plus rarement ses conditions d'expression ou d'activation en temps ordinaire, tant l'exercice du métier est habituellement caractérisé par l'urgence et l'hétéronomie* » (Douat & Michoux, 2020). Les CPE sont alors qualifié·es « *d'urgentistes invisibles de la "continuité pédagogique"* ». Invisibles car oublié·es ● dans les annonces et circulaires ministérielles, et surtout dans le [vade-mecum de la continuité pédagogique](#), les CPE ont finalement été mis·es à contribution de manière diverse : point relais, « *à certains égards assistant·es des enseignant·es* », technicien·nes, facteur·rices, renseignements généraux, « *voitures-balais* » pour maintenir le lien avec certaines familles et vérifier que le travail des élèves était fait (Douat & Michoux, 2020).

Plusieurs séries d'articles Eduveille reviennent sur la relation entre [école et parents](#) et sur [le travail scolaire à la maison](#) pendant cette période.

Tout comme les CPE, les professeur·es documentalistes ont également été « oublié·es » dans la distribution de la [prime informatique](#) suite à la crise sanitaire.



« Ce que partagent le plus les CPE dont nous avons suivi le travail lors du confinement, c'est une inclination à centrer leurs interventions sur la prise en compte des conditions d'existence des familles, telles que le logement, la taille de la fratrie, les précarités financières et administrative, le mode d'exercice de l'autorité, les rythmes familiaux ou encore l'équipement informatique et son degré de maîtrise... qui sont autant d'éléments souvent ignorés ou minorés aussi bien par une partie des autres agent.e.s scolaires que par les équipes dirigeantes ayant décrété l'enseignement à distance. » (Douat & Michoux, 2020)

Des élèves mieux considérés par l'institution scolaire ?

Le statut d'usager·es accordé aux élèves et la montée de l'ordre scolaire maintenant négocié configurent à la fois une reconnaissance des droits des élèves (à l'éducation, à une scolarité sans harcèlement, à [une éducation de qualité](#), comme le défend l'UNESCO en particulier) et une plus grande participation de leur part, comme nous l'avons vu plus haut. Sont-ils et sont-elles pour autant considérés·es comme des citoyen·nes à part entière ?

« La mise en place de dispositifs participatifs effectifs [...] implique une renégociation de la forme scolaire dans une posture innovante et interdisciplinaire, s'orientant ainsi vers une répartition plus horizontale du pouvoir, garantissant aux différent·e·s acteur·trice·s la possibilité d'influencer sur leur environnement [...]. Assurer de tels dispositifs aux élèves se traduit au travers des rôles des différent·e·s acteurs et actrices et implique une réorganisation temporelle et spatiale, une refonte des pratiques pédagogiques ou encore une démarche moins centrée sur le savoir que sur l'enfant même. » (Louviot et al., 2020)

Cependant, malgré de nombreux dispositifs et initiatives de la part des établissements, la rigidité du système éducatif constitue un obstacle et « limite ainsi la reconnaissance de l'agency des élèves » (Louviot et al., 2020). ● Même constat pour Garnier (2020), qui revient sur les critiques faites à la notion d'agency dans les pays anglophones : « ce sont les prises que l'environnement matériel et humain offre ou non aux enfants qui leur permettent ou non d'exercer un pouvoir d'agir sur cet environnement » :

Partant d'influences conjointes de la sociologie de l'éducation, des *childhood studies* ● et de recherches sur les droits de l'enfant, Louviot et al. (2020) convoquent la notion d'agency, c'est-à-dire la capacité d'agir en tant qu'individu, reconnaissant par là-même les enfants et les jeunes (ici de Suisse romande) comme des acteurs et actrices social·es autonomes : la socialisation dans les espaces investis par les élèves et les dispositifs plus formels vus plus haut visent à instituer la participation des élèves dans leur expérience scolaire et renforcer ainsi leur agency.

Les « studies » convoquent un courant de recherche bien particulier, qui s'affranchit des cadres disciplinaires pour approcher le social « par le bas » de ceux et celles qui vivent les situations étudiées (voir [l'article](#) Eduveille présentant plus particulièrement les *cultural studies*).

« Une refonte en profondeur du système, sur un plan aussi bien structurel qu'idéologique, en lien avec la compréhension de l'enfance et de l'enfant dans la société et dans le système scolaire plus particulièrement, semble être un pré-requis fondamental à l'intégration de processus participatifs institutionnalisés et pérennes, permettant une réelle exploration et expression de l'agency des enfants. » (Louviot et al., 2020)

Une abondante littérature des années 1990 se développe à l'époque autour de la notion de « métier d'élève ». Perrenoud dans un [document](#) datant de 2000 indique que « réussir, c'est faire correctement son métier d'élève ». Voir à ce propos l'analyse de l'utilisation de la note de vie scolaire, supposée mesurer le savoir-être des élèves mais supprimée en 2014, par Bourdier-Porhel (2012) et par Gasparini (2013).

Plaidant pour rendre explicites dans les recherches sociologiques les représentations que les chercheur·ses ont sur les enfants, y compris la tentation de l'innocence, Garnier (2020) regrette que l'« attribution aux enfants des propriétés sociales de leurs parents ne [permette] pas de poser véritablement la question de l'agency des enfants dans la mesure où ceux-ci sont qualifiés d'emblée par et pour un ordre qui leur préexiste ». Allant plus loin dans l'influence de l'institution scolaire sur le développement même de la sociologie française, elle suggère que des comparaisons internationales pourraient mettre en évidence « à quel point la sociologie hexagonale reste tribulaire, directement ou indirectement, de

traditions éducatives et d'une emprise de l'école sur les inégalités sociales particulièrement forte en France » (Garnier, 2020). Même constat pour Moignard et Sauvadet (2016), qui plaident pour que la sociologie de l'éducation, surtout en France où il y a une véritable « passion » pour la question, ne soit pas seulement une sociologie de l'école.

Dans les conditions d'un système éducatif rigide et peu enclin à l'agency des enfants et des jeunes, quel rôle accorder aux dispositifs d'éducation à la citoyenneté gérés en grande partie par le personnel de vie scolaire, et notamment les CPE ? Que permettent-ils réellement ?

Concrètement, dans les établissements, ce sont les personnels de vie scolaire qui, pour Bianchini (2003), se situent dans un espace stratégique, « au carrefour du juridique et du politique ». Ils et elles sont ainsi les garant·es de la construction du rapport à la loi, sont les « *techniciens de la loi* » et de la normalisation. C'est à ce titre que ces personnels deviennent porteur·ses de valeurs et garant·es également du bien commun scolaire, « *promoteurs de la citoyenneté de l'élève* ».

Barrère et Martuccelli (1998) avancent que la citoyenneté scolaire serait un « simple moyen pour l'institution de faire valider ou accepter un système de discipline qu'elle ne parvient plus vraiment à imposer », faisant de l'usage de la citoyenneté un outil au service d'une sorte de « police scolaire » : les élèves incorporeraient petit à petit les règles de vie, le règlement intérieur, non pour leur seul bénéfice d'apprentissage de la citoyenneté mais pour se conformer docilement à la discipline imposée (voir également toutes les problématiques autour du corps contraint à l'école, Gausse, 2018). Même si cela semble à l'opposé de ce qui est promu par les CPE, cette hypothèse « semble hypothéquer la professionnalisation des CPE au sens d'une position sociale valorisée dans la division morale du travail » (Bianchini, 2003).

VERS UNE PRISE EN CHARGE COLLECTIVE DES « NOUVELLES PROBLÉMATIQUES ÉDUCATIVES »

L'institution scolaire est traversée par de nombreuses contradictions. Outre les politiques publiques menées parallèlement entre niveaux national et local, la structure même du système scolaire fondé historiquement sur des filières, avec une logique de hiérarchisation et donc d'exclusion des élèves en fonction de leur niveau ou de leurs caractéristiques, se heurte à la logique d'ouverture souhaitée actuellement dans le cadre de l'école inclusive. Une « incohérence institutionnelle » qui perturbe l'ensemble des personnels : « Cette contradiction entre un idéalisme républicain de promotion de la mixité et les disparités sociales et scolaires constatées à l'échelle nationale se décline au cœur des



espaces scolaires, produisant des effets particulièrement forts dans les quartiers populaires. » (Douat, 2016)

La logique de classement présente dans le système scolaire entraîne une pression de réussite pour les élèves et leurs familles, et potentiellement un découragement face à cette responsabilité individuelle. Cette « dévalorisation scolaire est vite perçue comme une dévalorisation personnelle, une expérience de rabaissement, une hypothèque sur l'avenir » (Merle, 2012).

« Alors que le discours public localise l'essentiel des problématiques scolaires au niveau des familles et du quartier (l'institution ayant surtout la charge de détecter les problèmes et d'inventer des formes de remédiation), l'enquête sociologique met au jour la manière dont les espaces scolaires, notamment à travers le mode de classement et de gestion pratique des indésirables qui s'y redéfinit, contribuent à construire des difficultés cognitives et comportementales, mobilisent et encouragent des dispositions contradictoires par rapport à la forme scolaire. » (Douat, 2016)

Les problèmes éducatifs comme le décrochage scolaire, qui impliquent des partenaires extérieurs à l'école et prolongent ou reconfigurent des problèmes sociaux dans les espaces scolaires et éducatifs, sont définis par Moignard (2018) comme étant des « nouvelles » problématiques éducatives ». C'est le cas également de l'échec scolaire, des violences à l'école, du handicap ou des questions liées au genre, etc.

Côté santé, Halley des Fontaines (2013) avance que la promotion de la santé est liée à la réussite scolaire puisqu'elle met en évidence les interactions entre les conditions de développement des jeunes et leurs performances scolaires. L'en-

semble des personnels de l'établissement est impliqué « dans ce travail de construction, dont on peut espérer qu'il contribue à la diminution de ce que l'on appelle pudiquement troubles psychiques et ce que les censeurs de l'instruction nomment décrochage scolaire ». Le partenariat avec le réseau de professionnels externes à l'établissement doit se faire de manière complémentaire, mais il faut pour cela « mobiliser les compétences des instances territoriales et des représentants du secteur de santé libéral, sans jamais perdre de vue que le principal intéressé sera l'adulte de demain. » (Halley des Fontaines, 2013)

« La prise en charge d'un certain nombre de ces problèmes témoigne d'une recomposition des espaces scolaires et éducatifs, qui se traduit par une diversification des acteurs et des formes d'interventions mobilisées à la fois dans et hors l'école. » (Moignard, 2018)

Mais qui s'occupe principalement de ces « nouvelles problématiques éducatives » dans les établissements ? La division du travail telle que nous l'avons évoquée plus haut se transforme-t-elle face à ces partenariats à mener ? Quelles responsabilités portent les différents personnels des établissements qui assument la prise en charge de ces problématiques ?

Dupeyron (2013) s'intéresse à l'éthique des enseignant·es et des éducateur·rices scolaires, notamment les CPE ●, et relève le manque de formation de ces professionnel·les sur ces questions. De plus, l'institution scolaire est aujourd'hui en difficulté pour donner à l'ensemble des élèves les biens privés (diplômes, compétences) indispensables à chaque individu, et « ses agents [...] se retrouvent chargés du poids exorbitant d'avoir à assurer l'efficacité du fonctionnement de l'institution – et dont on attend de surcroît une compétence "éthique" prescrite de façon imprécise » (Dupeyron, 2013, 2016). Tou·tes

L'éthique étant définie comme « la reconnaissance d'autrui et l'interrogation de l'individu sur la nature et la légitimité de ses propres actes » par Dupeyron (2013), qui précise qu'un cadre déontologique des professionnel·les de l'éducation n'existe pas en tant que tel, c'est le cadre général de la fonction publique qui est utilisé. L'éthique est résolulement dans l'action : « L'enjeu est de décider d'agir de façon éthique et responsable, et d'agir effectivement dans l'élan de cette décision. »

ces professionnel·les peuvent manquer de soutien de la part de leur hiérarchie, ce qu'on retrouve dans les travaux relatifs au malaise ou à la souffrance enseignante.

Pour répondre à ces enjeux, Dupeyron (2013) suggère l'organisation de collectifs de travail pour réfléchir aux questions de fond : Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'éduquer ? Il insiste sur le fait la nécessité d'un ancrage déontologique commun, dont le respect minimal permet de garantir que la relation à l'élève s'inscrit dans un cadre strictement professionnel, « *indépendamment de ce que peut nous inspirer la personne et la situation de l'élève. Tout professionnel doit ici savoir qu'il ne doit pas être "aspiré" par la relation à l'élève, mais que celle-ci doit s'inscrire dans un cadre professionnel.* » (Dupeyron, 2013).

« Les principes de vision et de division tels qu'ils se renforcent dans ces établissements compromettent finalement la mise en œuvre du fameux "travail en équipe" si souvent évoqué comme la réponse cardinale aux difficultés de toutes sortes. Ces organisations, qui incitent généralement chaque individu à endosser la responsabilité de l'échec ou de la réussite, rendent finalement aujourd'hui assez improbables une coopération durable et une réflexivité partagée, suffisamment puissantes pour rendre possible une action transformatrice des cadres de travail et des situations d'apprentissage, des formes de relations et d'exercice du pouvoir. » (Douat, 2016)

Le personnel de vie scolaire n'est pas toujours considéré comme un ensemble d'acteur·rices pédagogiques pouvant s'associer aux enseignant·es. Cela traduit pour Riondet (2019) le fait que l'école gère encore prioritairement la question des classes au lieu de penser les condi-

tions d'une « *transmission par l'École dans une société complexe, seule condition pour comprendre ce que doit être une vie scolaire* ». Celle-ci, en étant à la fois filtre du dehors et condition de possibilité d'un travail culturel dans l'École, nécessite en effet des professionnel·les spécifiques collaborant avec les enseignant·es, alors que les CPE sont toujours dans l'urgence, voué·es à « *compenser en vain les contradictions propres au système éducatif en étant [les éternels] absent[s] des débats* » (Riondet, 2019)

Du côté des relations avec le personnel de direction, il n'est pas forcément évident pour un·e CPE de savoir comment mettre en œuvre ses missions concrètement, si l'essentiel des demandes sont relatives à l'ordre et à la discipline. Le travail quotidien des CPE repose en effet en grande partie sur le contexte de l'établissement et ses contraintes, et sur la vision et les impératifs de management du ou de la chef·fe d'établissement. Dans ce cadre, un écart se creuse entre ce que les CPE ont appris durant leur formation et la réalité des contextes, qui déterminent, peut-être plus que dans certains métiers, leurs activités. Leur formation même tend à refléter la complexité du métier, car les savoirs à acquérir sont de trois types : les savoirs « universitaires » (histoire, philosophie, psychologie, droit ou sociologie) ; les savoirs institutionnels portant principalement sur la connaissance des textes règlementaires ; et les savoirs « professionnels » qui sont des savoirs pratiques. Les futur·es CPE abordent ces savoirs à partir de thématiques : par exemple dans le tronc commun d'une première année de master MEEF (Woollven, 2019), on trouve « Institution, éthique, responsabilité » (approche institutionnelle et philosophique), « Les processus d'apprentissage des élèves » (perspective psychologique) et « Culture de l'égalité » (éléments de sociologie).

Pescatori et Bouadou (2015) invitent, dans le cadre de l'enseignement agricole, à mieux former les CPE à la conduite de projet (de vie scolaire), en lien avec la direction (travail d'équipe). Il semble également indispensable dans le cadre des



formations d'utiliser des mises en situation à partir de cas concrets et avec d'autres acteur·rices. On retrouve dans ce qui précède l'ensemble des activités des CPE vues dans ce Dossier, à travers une perspective chronologique. Le métier actuel, sorte de superposition des strates disciplinaire, éducative, émancipatrice, administrative, est modelé par les contextes à négocier. Le métier de CPE se rapproche ici de celui du ou de la chef·fe d'établissement pédagogue, et représente une forme de « magistrature » : on retrouve une même logique de carrière et la même logique de « service éducatif » pour les élèves, ce qui place les CPE comme de vraies leaders administratives et pédagogiques (Buisson-Fenet, 2008).

« Dédouané du sale boulot, le conseiller d'éducation reçu au concours des chefs d'établissement aurait alors à composer avec le rapport de domination le plus classique et à travailler sur une autre frontière [avec les enseignant·es] – non plus celle, mouvante, qui distingue le pédagogue de l'éducateur ; mais celle, sans doute bien plus stable, qui sépare le "eux" du "nous" sur une ligne hiérarchique continue. »
(Buisson-Fenet, 2008)

À travers ce que nous avons vu de la vie scolaire, les frontières entre les espaces scolaires et les espaces éducatifs deviennent floues et ces espaces se recomposent, comme en témoignent à la fois les alliances autour des nouvelles problématiques éducatives et les nouvelles formes de division du travail, ce qui « *marque sans doute durablement une transformation des cadres et des structures d'encadrement de la jeunesse* » (Moignard & Sauvadet, 2016). Quel sera l'impact sur les fonctions d'une école qui participe à la distribution méritocratique des positions sociales, tout en contribuant à la reproduction massive des inégalités sociales ? Le cadre théorique bourdieusien, particulièrement utilisé pour saisir les inégalités scolaires en France et ailleurs, peut alors être relu avec Ripoll (2013) en recherchant la dimension spatiale contenue dans chaque état du capital culturel : l'espace se situe dans les choses (matérialité de l'offre scolaire et de l'espace résidentiel des élèves et des familles), mais aussi dans les représentations (espace des possibles d'orientation) et dans les institutions (maillage académique, ancrage des dispositifs, carte scolaire). Pour Moignard et Sauvadet (2016), il « *reste donc à définir les conditions à partir desquelles ces recompositions produiront des ressources et des espaces démocratiques renouvelés, indispensable à l'émancipation de toutes les jeunesse*s ».

BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Barrère Anne & Martuccelli Danilo (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, vol. 39, n° 4, p. 651-671.
- Barthélémy Véronique (2017). *Vers la conceptualisation des pratiques de collaboration du Conseiller principal d'éducation dans un établissement scolaire inclusif*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine, Nancy.
- Bernard Pierre-Yves & Michaut Christophe (2014). « Marre de l'école » : les motifs de décrochage scolaire. *Notes du CREN*, n° 17.
- Bianchini Maria (2003). La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation : entre maintien de l'ordre scolaire et éducation à la citoyenneté. In *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 75-87.
- Blanchard Marianne & Cayouette-Remblière Joanie (2016). Les enseignants et professionnels du système éducatif. In *Sociologie de l'école*. Paris : La Découverte, p. 81-92.
- Bonnéry Stéphane & Douat Étienne (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.
- Bourdier-Porhel Isabelle (2012). La note de vie scolaire : d'une directive nationale à une application locale. *Sociologies pratiques*, n° 25, p. 21-34.
- Bret Dominique et al. (2019). Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, n° 4, p. 7-11.
- Broccolichi Sylvain & Mathey-Pierre Catherine (2010). 9. Un durcissement des oppositions entre « bons » et « mauvais ». In Sylvain Broccolichi et al. (dir.), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte, p. 166-179.
- Buisson-Fenet Hélène (2008). Usages de l'usager et distinctions professionnelles : le cas des Conseillers principaux d'éducation. In Thomas Le Bianic & Antoine Vion (dir.), *Action publique et légitimés professionnelles*. Nanterre : L.G.D.J, p. 145-159.
- Cavet Agnès (2009). *Quelle vie scolaire pour les élèves ?* Dossier d'actualité, n° 49, novembre. Lyon : INRP.
- Charles Frédéric (2002). L'accès au champ des professions de l'éducation : le cas des CPE. In Sébastien Ramé (dir.), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*. Paris : L'Harmattan, p. 123-146.
- Chevit Bénédicte (2012). La division du travail de contrôle des élèves au collège. *Sociologies pratiques*, n° 25, p. 61-72.
- Clerc Pascal (2020). La salle de classe : un objet géographique. *Géocarrefour*, vol. 94, n° 1.
- CNESCO (2017). *Qualité de vie à l'école*. Paris : CNESCO. En ligne : <http://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/>.
- Condette Sylvie (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, n° 35, p. 105-131.
- Cornu Laurence (2011). Le plaisir et l'ennui à l'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 57, p. 39-50.
- Cour des comptes (2020). *Les médecins et les personnels de santé scolaire*. Paris : Cour des comptes. En ligne : <https://www.ccomptes.fr/fr/documents/51825>.
- Darlington Emily & Masson Julien (2019). Articuler inégalités sociales, équité, citoyenneté et solidarités en promotion de la santé : enjeu et perspectives. *Éducation, Santé, Sociétés*, vol. 6, n° 1, p. 7-22.
- Douat Étienne (2016). La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires. *Espaces et sociétés*, n° 166, p. 31-45.
- Douat Etienne & Michoux Clémence (2020). Urgentistes invisibles de la « continuité pédagogique » : les CPE. In Stéphane Bonnéry & Etienne Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute, p. 55-70.

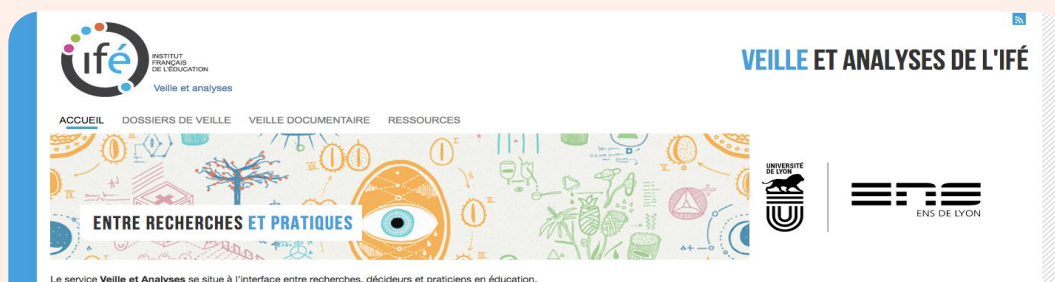


- Dubar Claude (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dupeyron Jean-François (2013). La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France. *Formation et profession*, vol. 21, n° 3, p. 4-17.
- Dupeyron Jean-François (2016). La responsabilité éthique des Conseillers Principaux d'Éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36, p. 167-188.
- Duterq Yves (2000). Un métier d'avenir ? In Jean-Paul Falcy (dir.), *Être CPE aujourd'hui*. Paris : ADAPT Éditions.
- Ehlinger Virginie *et al.* (2016). Présentation de l'enquête HBSC sur la santé et les comportements de santé des collégiens de France en 2014. *Agora débats/jeunesses*, Hors-série, n° 4, p. 7-22.
- Fabères Alexandra (2017). *L'heure de vie de classe : un espace-temps d'éducation à la citoyenneté*. Mémoire de master 2, Université de Bordeaux, Bordeaux.
- Feyfant Annie (2017). *À la recherche de l'autonomie des établissements*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 118, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Focquenoy Christine (2013). Du surveillant général au conseiller principal d'éducation : l'évolution d'une fonction éducative entre tensions et dynamismes. Déconstruction d'un mythe. In *Actes du Congrès international de l'AREF*, Montpellier.
- Focquenoy-Simonnet Christine (2020). Le conseiller principal d'éducation entre héritage et nouvelles professionnalités, éclairage de la recherche. *Carrefours de l'éducation*, n° 49, p. 13-16.
- Gardiès Cécile (2014). Le travail des professeurs-documentalistes : identité, professionnalisation, éducation à l'information. In Jean-François Marcel & Paul Olry (dir.), *Recherches en éducation. Pratiques et apprentissages professionnels*. Toulouse : Educagri Éditions, p. 33-60.
- Garnier Pascale (2020). Penser les inégalités sociales entre enfants. Retour sur les méthodologies de recherche sur/avec les enfants. *Revue des sciences sociales*, n° 64, p 54-61.
- Gasparini Rachel (2013). *La discipline au collège : Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Paris : PUF.
- Gausse Marie (2011). *L'éducation à la santé (volet 1)*. Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 69, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Gausse Marie (2012). *Vers une École saine : éducation à la santé, volet 2*. Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 77, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Gausse Marie (2018). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 126, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Grimault-Leprince Agnès (2012). Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales. *Sociologies pratiques*, n° 25, p. 47-59.
- Halley des Fontaines Virginie (2013). Santé des jeunes, santé à l'école. *Santé Publique*, vol. 25, n° 2, p. 127-128.
- Hedjerassi Nassira & Bazin Jean-Michel (2013). Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? *Recherche et formation*, n° 74, p. 71-86.
- Huber Machteld *et al.* (2011). How should we define health? *BMJ*, vol. 343, p. d4163.
- Hubert Tamara (2020). Enquête nationale 2018 de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens : le point de vue des élèves internes. *Note d'information*, n° 20.19.
- Hughes Everett C. (1997). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Joing Isabelle *et al.* (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège. *Spirale*, n° varia, p. 19-40.
- Jourdan Didier & Lombrail Pierre (2015). *La santé des enfants et des adolescents en milieu scolaire. Dix mesures pour une politique de santé à l'École à la hauteur des défis de notre temps*. Paris : Ministère des Affaires sociales et de la Santé ; Ministère de l'Éducation nationale.

- Kherroubi Martine & Lebon Francis (2017). Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 50, n° 4, p. 7-23.
- Konu Anne & Rimpelä Matti (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, vol. 17, n° 1, p. 79-87.
- Leloup Stéphanie (2003). *L'ennui des lycéens : du manque de motivation au décalage des attentes*. Thèse de doctorat, Université de Reims, Reims.
- Levrard Sophie (2020). *Les enfants dans l'école : une sociologie des acteurs sociaux et territoriaux*. Thèse, sociologie, Normandie Université, Caen.
- Louviot Maude *et al.* (2020). L'enfant et ses droits participatifs dans le contexte scolaire. Le cas de la Suisse romande. *Revue des sciences sociales*, n° 64, p. 28-37.
- Lussault Michel (2018). Entretien avec Michel Lussault : « Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire ». *Diversité*, n° 191, p. 13-17.
- Maguet Ulla & Panissal Nathalie (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : quelles compétences éthiques ? *Pensée plurielle*, n° 49, p. 49-59.
- Martin-Lavaud Virginie (2017). *Psychologue à l'école*. Toulouse : ERES.
- Marx Lisa & Reverdy Catherine (2020). Travailler en partenariat à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 134, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Mazalto Maurice & Paltrinieri Luca (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 64, p. 31-40.
- Merle Pierre (2012). *L'élève humilié*. Paris : PUF.
- Millet Mathias & Thin Daniel (2012). *Ruptures scolaires*. Paris : PUF.
- Moignard Benjamin (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet. *Revue française de pédagogie*, n° 202, p. 65-75.
- Moignard Benjamin & Sauvadet Thomas (2016). Espaces scolaires et éducatifs : les liaisons nouvelles entre l'école et le champ éducatif. *Espaces et sociétés*, n° 166, p. 7-13.
- Montmasson-Michel Fabienne (2020). Une étrange parenthèse pédagogique à l'école l'école. In Stéphane Bonnéry & Etienne Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute, p. 25-38.
- Musset Marie (2012). *De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?* Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 75, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Payet Jean-Paul (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 19-31.
- Pescatori Gilbert & Bouatou Annie (2015). *Les métiers de la vie scolaire*. Paris : Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt.
- Philip Christine & Philbert Marie-Christine (2009). Auxiliaire de vie scolaire, un nouveau métier ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, p. 5-8.
- Poupeau Coline & Moreau Christophe (2020). Espaces de vie et climat scolaire : l'appropriation des espaces et la place des adolescents au collège. *Géocarrefour*, vol. 94, n° 1.
- Ravez Claire (2018). *Regards sur la citoyenneté à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 125, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Regnier Wilfried-Loïc (2012). *Les écarts interprétatifs sur l'éthique du travail prescrit de surveillance et la compétence de l'assistant d'éducation pour l'esprit du système scolaire*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université de Haute-Alsace, Mulhouse.
- Rémy Régis *et al.* (2010). *Les conseillers principaux d'éducation* [5^e éd.]. Paris : PUF.
- Reverdy Catherine (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2019). *Pilotes et pilotage dans l'éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 128, février. Lyon : ENS de Lyon.



- Riondet Xavier (2017). Pour une philosophie normative de la vie scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 43, p. 90-106.
- Riondet Xavier (2019). Les « Surgés » et les maîtres d'internat dans la rénovation pédagogique. Vers une anamnèse des maux du CPE contemporain ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, n° 4, p. 121-136.
- Ripoll Fabrice (2013). 25. Quelle dimension spatiale des structures sociales chez Bourdieu ? Localisations résidentielles et jeux d'échelles dans *La Distinction*. In Philippe Coulangeon & Julien Duval (dir.), *Trente ans après La Distinction de Pierre Bourdieu*. Paris : La Découverte, p. 365-377.
- Roelens Camille (2019). Quelle éthique pour l'éducation et la prévention en santé ? *Éducation, Santé, Sociétés*, vol. 6, n° 1, p. 137-152.
- Romulus Anne-Marie (2019). Quelle vision moderne de l'internat ? *Administration et éducation*, n° 162, p. 71-75.
- Soussan Michel (1988). Vie scolaire : approche socio-historique. *Revue française de pédagogie*, n° 83, p. 39-49.
- Tardif Maurice & Levasseur Louis (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : PUF.
- Thin Daniel (2020). La scolarisation de l'espace familial au quotidien. In Stéphane Bonnéry & Etienne Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute, p. 39-54.
- Troger Vincent & Ruano-Borbalan Jean-Claude (2015). L'école entre autonomie et centralisation. In *Histoire du système éducatif*. Paris : PUF, p. 58-73.
- Verneuil Yves & Savoie Philippe (2013). Encadrement éducatif et vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire depuis le XVII^e siècle. *Carrefours de l'éducation*, n° 35, p. 9-15.
- Woollven Marianne (2019). Enseigner la sociologie dans des formations professionnelles universitaires. Les cas des orthophonistes et des conseillers principaux d'éducation. *Socio-logos*, n° 14.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Reverdy Catherine (2020). *Écouter les élèves dans les différents espaces scolaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 136, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=136&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Ravez Claire (2020). *Enseigner les sciences humaines et sociales : entre savoirs et société*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 135, juin. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=135&lang=fr>
- Marx Lisa et Reverdy Catherine (2020). *Travailler en partenariat à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 134, avril. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=134&lang=fr>
- Gibert Anne-Françoise (2020). *Éduquer à l'urgence climatique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 133, mars. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=133&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774