La construction territoriale des enseignant.e.s : la socialisation des professeur.e.s des écoles dans un territoire rural et populaire

Muriel Marnet

▶ **To cite this version:**

Muriel Marnet. La construction territoriale des enseignant.e.s : la socialisation des professeur.e.s des écoles dans un territoire rural et populaire. Education. Université de Bordeaux, 2019. Français. NNT : 2019BORD0267 . tel-02496838

HAL Id: tel-02496838
https://theses.hal.science/tel-02496838

Submitted on 3 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LACES
Laboratoire cultures éducation sociétés
université de BORDEAUX

Thèse présentée pour obtenir le grade de **Docteur de l'Université de Bordeaux**

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

Sciences de l'éducation

Par Muriel MARNET

La construction territoriale des enseignant.e.s

La socialisation des professeur.e.s des écoles dans un territoire rural et populaire

Sous la direction de Régis MALET et de Stéphanie RUBI

Soutenue le 2 décembre 2019

Jury :

Stéphane BONNERY, Professeur de sciences de l'éducation, Université Paris VIII, président du jury
Régis MALET, Professeur de sciences de l'éducation, Université Bordeaux/INSPÉ/IUF, directeur
Pierre PERIER, Professeur de sciences de l'éducation, Université Rennes 2, rapporteur
Patrick RAYOU, Professeur émérite de sciences de l'éducation, Université Paris VIII, rapporteur
Stéphanie RUBI, Professeure de sciences de l'éducation, Université Paris-Descartes, directrice
Pascal TOZZI, Professeur de géographie et d'urbanisme, Université Bordeaux-Montaigne, examinateur
Agnès VAN ZANTEN, Directrice de recherche au CNRS, Science-Po/OSC, examinatrice

Résumé de la thèse

La construction territoriale des enseignant.e.s

La socialisation des professeur.e.s des écoles dans un territoire rural et populaire

Résumé : Cette thèse vise à montrer en quoi la socialisation des enseignant.e.s du premier degré est territoriale. Le territoire est ici appréhendé dans ses dimensions géographique, sociodémographique et politico-administrative. Mobilisé pour enquêter, entre 2015 et 2019, dans une zone enclavée, rurale et populaire, ce mode d'appréhension est propice à la compréhension des liens entre les engagements comme enseignant.e et le territoire comme générateur de pratiques professionnelles et extra-professionnelles. Comme le montre une **première partie**, l'analyse de ces processus nécessite de construire une enquête qui retrace les parcours des enseignant.e.s et dévoile les conditions, les formes et les effets de leur socialisation par le territoire. Ces dynamiques sont examinées au prisme des outils des sciences de l'éducation et de la sociologie les plus opératoires pour interroger cette socialisation. Une **deuxième partie** peut alors s'atteler à restituer les conditions de celle-ci, à montrer comment les inscriptions enseignantes dans un territoire se situent au croisement de logiques individuelles et collectives et de logiques sociales et politico-administratives. Etant donné que cette socialisation par le territoire est fondée sur l'engagement comme enseignant.e, une **troisième partie** reconstitue ensuite sa « matrice scolaire » : les formes de ces processus sont fondées sur l'inscription dans des collectifs pédagogiques, sur les modalités locales de l'action publique éducative ainsi que sur les caractéristiques des publics scolaires. Les effets de cette socialisation ne sont pas cloisonnés à l'univers scolaire. Par conséquent, une **quatrième et dernière partie** identifie ces derniers en replaçant les pratiques et les représentations du territoire liés à l'engagement scolaire dans la vie à côté et dans la temporalité des enseignant.e.s – les carrières professionnelles mais aussi les trajectoires dans leur ensemble. Ces analyses révèlent la multidétermination territoriale des socialisations et leurs variations selon les caractéristiques des lieux et des acteurs. Cela étant, l'enquête effectuée est éclairante sur la réalité plus vaste des socialisations territoriales des enseignant.e.s et sur la manière dont, en retour, ils interviennent dans les existences des publics scolaires et des habitants : pendant que les territoires construisent les enseignant.e.s, ces dernier.ère.s construisent les territoires.

Mots-clés : socialisation, territoire, rural, enseignant.e.s du premier degré, trajectoire.

Remerciements

En arrivant quasiment au terme de ce parcours doctoral, je pense à tou.te.s celles et ceux y ayant participé, chacun.e à leur façon.

Tout d'abord je voulais adresser mes remerciements à Stéphane Bonnery, Pierre Périer, Pascal Tozzi, Patrick Rayou et Agnès van Zanten d'avoir bien voulu participer à ce jury.

Je voulais aussi exprimer ma sincère reconnaissance aux personnes rencontrées sur le terrain. Merci beaucoup pour le temps consacré à me recevoir et échanger avec moi. Cette thèse repose sur ces moments précieux passés dans un territoire dont j'ai encore beaucoup à découvrir et dont j'espère avoir pu, à travers cette thèse, restituer aussi fidèlement que possible ce qu'il est et ce qu'il s'y passe.

Au moment de terminer ce manuscrit, je pense aussi aux premières prises de contact avec les chercheur.e.s qui allaient m'accompagner dans l'élaboration de ce travail, dans sa fabrication puis dans sa finition, Régis Malet et Stéphanie Rubi. Merci à lui pour la confiance qu'il m'a accordée et l'exigence bienveillante qu'il m'a exprimée depuis notre rencontre. Merci à elle pour sa présence, ses interventions toujours constructives et son énergie communicative, merci également pour son souci de la rigueur et ses relectures nombreuses, riches et stimulantes, jusqu'au point final !

Cet accompagnement dans la thèse s'est inscrit dans le cadre du Laboratoire Cultures, éducation et sociétés (LACES), notamment de son équipe ERCEP3, de l'axe transversal Diversité et du séminaire des doctorants. Je remercie leurs animateur.rice.s pour leur enthousiasme à faire vivre ces lieux d'échanges qui ont alimenté sans cesse ma réflexion et m'ont aussi permis, à travers la présentation de mon travail, d'avancer dans la construction de la thèse.

Cette construction doit aussi beaucoup aux comités de thèse auxquels ont bien voulu participer, aux côtés de Régis Malet et Stéphanie Rubi, Martine Derivry, Eric Dugas, Jean-Yves Rochex, Fabien Sabatier, Pascal Tozzi et Joël Zaffran. Merci pour leurs lectures et conseils avisés.

La thèse s'est aussi nourrie des échanges avec les collègues rencontrés à l'INSPÉ et à l'Université de Tours dans le cadre de mes missions d'ATER. A l'INSPE, Jacques Mikulovic et Gianni Colamonico ont beaucoup contribué à rendre possible mon engagement dans ce parcours. Et à l'IUT Carrières sociales, je trouve aujourd'hui une équipe pédagogique très accueillante et compréhensive de mes contraintes de (future-ex.) doctorante. L'intérêt que Selma Josso, Frédéric Chateigner, Laurent Besse, Sylvie Fortin et Jérôme Camus ont manifesté pour mon travail a été depuis l'automne 2018 véritablement salutaire.

Je pense aussi à tou.te.s mes collègues et ami.e.s des écoles de Gennevilliers et de Paris auprès desquel.le.s j'ai commencé ma formation de recherche en Sciences de l'éducation à Paris 8.

J'ai eu la chance aussi pendant la thèse d'avoir le soutien d'ami.e.s dont je me suis particulièrement réjouie de l'existence ces derniers temps... Merci pour les relectures scrupuleuses, les gardes d'enfants (chapeau à ceux ayant rempli les deux missions !) et les messages d'encouragements à Gaëlle Pochat, Ronan Bleno, Marie Delcroix, Julien Paréja, François Harambat, Céline Joulin, Maryline Cotentin, Alix Letourneux, Cécile Picart, Freddy Limpens, Christelle Dormoy-Rajramanan, Séverine Trayaud, Carine Vigneau, Marianne Miossec, Vincent Froustey, Matthieu Saint-Denis, Fanelie Briand, Florent Paclet, Irène et Thomas Goubin, Elisette Garnier, Alina Surubaru, Antoine Bernard de Raymond, Hélène Rotrou, Gilles Delarue-Ducan, Géraldine Dourlhès et Yoann Lafon-Jalby.

Un remerciement chaleureux aussi à ma grand-mère Raymonde, ancienne institutrice loin d'être étrangère à ce travail et à qui je dois beaucoup.

Et enfin, évidemment, un immense merci à Sylvain pour ses encouragements et son soutien sans failles et à Lucien et Eugène pour leur belle patience.

Sommaire

INTRODUCTION **7**

PREMIÈRE PARTIE **15**

LA CONSTRUCTION TERRITORIALE DES ENSEIGNANT.E.S. : QUESTION DE RECHERCHE ET CONSTRUCTION D'ENQUÊTE **15**

CHAPITRE 1. COMPRENDRE LA CONSTRUCTION TERRITORIALE DES ENSEIGNANT.E.S : DES SAVOIRS EXISTANTS A LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEL OBJET 17

CHAPITRE 2. ENQUETER SUR LA CONSTRUCTION TERRITORIALE DES ENSEIGNANT.E.S 41

DEUXIÈME PARTIE **63**

ENTRE LOGIQUES ADMINISTRATIVES ET LOGIQUES INDIVIDUELLES : ENTRER DANS UN TERRITOIRE RURAL ET POPULAIRE COMME PROFESSEUR(E) DES ÉCOLES **63**

CHAPITRE 3. UN TERRITOIRE RURAL ET POPULAIRE COMME POSSIBLE PROFESSIONNEL ET RESIDENTIEL 66

CHAPITRE 4. PARCOURS FAMILIAUX, GEOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES VERS LE METIER : DEVENIR ENSEIGNANT(E) DU PREMIER DEGRE 90

CHAPITRE 5. ARRIVER DANS LE TERRITOIRE, ENTRER DANS LES ECOLES : LE MEDOC COMME CONSEQUENCE DU PROJET PROFESSIONNEL (OU INVERSEMENT ?) 113

TROISIÈME PARTIE **143**

ACTION PUBLIQUE ÉDUCATIVE, INEGALITÉS SOCIALES ET SCOLARISATION : LA « MATRICE SCOLAIRE » DE LA SOCIALISATION PAR LE TERRITOIRE **143**

CHAPITRE 6. DES ENSEIGNANT.E.S ET DES FORMES D'EXERCICE PROFESSIONNEL : ORGANISATION ET DIVISION DU TRAVAIL DANS LES ECOLES DU TERRITOIRE 146

CHAPITRE 7. LE TERRITOIRE COMME CATEGORIE D'ACTION PUBLIQUE EDUCATIVE : FORMES ET IMPLICATIONS POUR LES ENSEIGNANT.E.S 173

CHAPITRE 8. TRAVAILLER AVEC LES MEDOCAIN.E.S : L'ENCASTREMENT DU RAPPORT AUX PUBLICS SCOLAIRES DANS LES QUESTIONS SOCIALE, MIGRATOIRE ET LINGUISTIQUE 210

QUATRIÈME PARTIE **245**

DES EMPREINTES MUTUELLES : LES ENSEIGNANT.E.S ET LE TERRITOIRE EN INTERACTIONS **245**

CHAPITRE 9. CARRIERES ET TRAVAIL DANS LE TERRITOIRE : ANCRAGES, MOBILITES ET SENS DU METIER 248

CHAPITRE 10. LES ENSEIGNANT.E.S DANS LE TERRITOIRE ET LES TERRITOIRES « DANS » LES ENSEIGNANTS 281

CONCLUSION **317**

BIBLIOGRAPHIE **327**

SOURCES **343**

TABLES DES TABLEAUX, CARTES ET ENCADRES **348**

REPERTOIRE DES SIGLES **350**

ANNEXES **352**

TABLE DES MATIERES **357**

Note sur la présentation de la thèse

Cette note présente les formes typographiques de mise en page adoptées ainsi que des avertissements (mode d'anonymisation des personnes et des lieux, rédaction du texte). Ce paragraphe est écrit dans le style utilisé dans le corps du texte.

« Les courtes citations d'auteurs sont écrites dans le même style utilisé que pour le corps du texte mais mises entre guillemets ».

> « Les citations d'auteurs assez longues pour nécessiter un détachement du corps du texte sont écrites dans ce style ».

> « Les citations d'auteurs placées en note de bas de page sont écrites dans ce style. »

« *Les citations d'enquêtés et les extraits de documents ne nécessitant pas un détachement du corps du texte sont écrits dans ce style* ».

> « Précédées des prénoms des locuteurs, de leur qualité professionnelle et de leur lieu d'exercice professionnel, les citations d'enquêtés nécessitant un détachement du corps du texte sont présentées dans ce style. La majorité des citations d'enquêtés sont le résultat d'entretiens enregistrés. Ces citations résultent plus rarement de conversations informelles ayant été retranscrites le plus rapidement possible après leur survenue. »

La quasi-totalité des prénoms qui sont utilisés dans le texte sont des pseudonymes. Seuls les prénoms et patronymes de personnages publics connus au-delà du territoire d'enquête ont été conservés.

En ce qui concerne les territoires, les communes et les quartiers, l'ensemble de leurs noms ont été anonymisés, à l'exception du territoire du Médoc, de Bordeaux et des villes importantes de sa métropole. Par ailleurs, les noms de vins « prestigieux » ont été conservés.

Le texte est principalement rédigé à la première personne du pluriel. La première personne du singulier (je) est cependant utilisée à quelques reprises pour restituer des situations précises d'enquête. Enfin, si l'écriture inclusive n'a pas été systématisée, son usage est néanmoins privilégié dans les différents titres et sous-titres.

« (…) Mais que serait un individu sans déterminations ? Nous naissons au milieu d'elles, d'emblée héritiers d'une nation, d'une région, d'une famille, d'une race, d'une langue, d'une culture. Ce sont elles qui constituent et nourrissent notre individualité. Nul ne peut se former sans se référer à elles, et l'innovation elle-même comme la création doivent y trouver leur point d'appui », Mona Ozouf, *Composition française. Retour sur une enfance bretonne,* Paris, Gallimard, 2009, p. 242.

INTRODUCTION

« A la rentrée 2019, 359 écoles rurales ont fermé » peut-on entendre dans un reportage diffusé sur la radio publique France info le 2 septembre 2019[1]. Ce document est significatif d'un phénomène plus global : c'est principalement lors des fermetures d'école et de classe en milieu rural qu'une parole publique sur les établissements de ce type de territoires est relayée médiatiquement. En général, les parents, les élus et les enseignants expriment alors d'une même voix leur désarroi pour les élèves et les familles, contraints notamment, par ces fermetures, à des déplacements et à de nouvelles dépenses financières. Ils expriment aussi à ces occasions leur inquiétude pour les communes, hautement dépendantes, dans le maintien de leur activité sociale et économique et, par conséquent, dans la construction de leur attractivité, de l'école. Si des déplorations et des contestations similaires opèrent dans les quartiers populaires urbains, reste que la (menace de) disparition d'une école en milieu rural présente un caractère plus dramatique. Derrière cet événement se profile le spectre de l' « extinction des campagnes ».

Dans cette parole médiatique d'une seule voix *pour* les écoles rurales, les mots des enseignants sont quelque peu dilués dans le « message » collectif et politique de défense de l'école. Cette dilution s'inscrit dans une certaine méconnaissance générale de ces acteurs scolaires. En effet, si l'on dispose d'informations sur leurs parcours universitaires, leurs modes de recrutement par concours et leur âge moyen – 41,6 ans en 2016 (Robert, Carraud, 2018, p. 40) –, le savoir sur leurs trajectoires sociales et spatiales, sur leurs inscriptions dans les territoires, sur leurs manières de voir l'école rurale et de s'y voir et, enfin, sur leurs manières de vivre en dehors de l'école, apparaît plus limité. En concentrant leur attention, lorsqu'elles s'intéressent aux enseignants d' « aujourd'hui », sur les acteurs du secondaire des quartiers populaires (Périer, 2014 ; Barrère, 2002 ; Lantheaume, Hélou, 2008), et en examinant principalement les professeurs des écoles au prisme de leur entrée et de leur sortie dans la carrière (Broccolichi, Joigneaux, Mierzejewski, 2018 ; Broccolichi, Kurdziel, 2019, Bouchetal, 2019), la sociologie et les sciences de l'éducation laissent ouvertes un espace de recherches sur les enseignants du premier degré dans les territoires, sur la manière dont ils sont façonnés par ces derniers

[1] *France Info*, reportage du 2 septembre 2019.

et sur la manière dont, en retour, ils façonnent ces espaces (Darmon, 2006 ; Ripoll, Tissot, 2010).

Ces recherches peuvent prendre la forme d'enquêtes localisées, en milieu urbain et en milieu rural, dans des territoires riches ou pauvres permettant une étude fine de ces dynamiques de socialisation (Lahire, 2013 ; Dubar, 2000). Dans la continuité d'une première recherche conduite dans un quartier populaire urbain et dont l'objet était les ressorts de l'ancrage scolaire et extra-scolaire enseignant dans ce type de territoire (Marnet, 2013), notre réflexion porte ici à nouveau sur l'école des territoires populaires. Cependant notre regard se déplace vers les espaces ruraux. Ce déplacement est en grande partie déterminé par le projet d'apporter à la connaissance de ces enseignants surgissant ponctuellement dans les médias lorsqu'une classe ou une école disparait mais demeurant, hormis ces séquences, dans l'ombre et dans un certain silence. En dehors de ce temps médiatique, que sont-ils pour leurs administrations mais aussi pour leurs collègues, leurs élèves, les parents et les habitants ? Que font-ils dans le territoire où ils sont affectés ? Quels effets ces rôles et ces pratiques produisent-ils sur eux ? Nous allons apporter des éléments de réponses à ces deux ensembles de questionnement liés – quelle est la force du territoire sur les vies des enseignants et quelle est la force des vies enseignantes sur le territoire ? – à partir des éléments d'une enquête réalisée dans la péninsule du Médoc, dans le département de la Gironde, au Nord de Bordeaux, ville classée par le guide de voyage Lonely Planet en 2017 comme la plus attractive au monde[2].

Cette attractivité est pour une grande partie liée aux vins prestigieux élaborés dans les châteaux des espaces ruraux de Gironde. Chaque année, des touristes par centaines de milliers affluent dans la ville du Port de la Lune et dans les exploitations viti-vinicoles de la région et en l'occurrence du Médoc (Daney, 2016). Cependant, ces territoires sont irréductibles au rayonnement touristique favorisé par les monuments historiques et les traditions culinaires. En effet, à l'image de certains quartiers de la métropole bordelaise (Victoire, 2014), les zones viticoles sont aussi le théâtre de la précarité (Cingolani, 2004). C'est à la pointe de la péninsule du Médoc que commence cette zone du Sud-Ouest de la France à laquelle l'INSEE donne le nom de « couloir de

[2] https://www.lonelyplanet.fr/article/les-10-villes-visiter-en-2017

pauvreté »[3] et qui s'étend jusqu'à Agen, préfecture du département du Lot-et-Garonne. Notre recherche nous a conduite vers l'exploration de cette péninsule principalement rurale et peuplée de près de 90 000 habitants. Coexistent, ici, les grandes fortunes liées au « monde du vin » à des positions de dirigeants et les grandes infortunes également impliquées dans le secteur viti-vinicole mais à des postes de subalternes (Delaporte, 2019). Comme le montre la restitution écrite ci-dessous d'extraits d'un documentaire intitulé « Le couloir de pauvreté »[4], nul besoin de travailler à la vigne pour mesurer la puissance de ces forces économiques « du vin » et la relative impuissance de la majorité des Médocains face à leurs employeurs : chacun, ici, est le spectateur de contrastes économiques et sociaux capables de révolter élus, acteurs associatifs, enseignants et habitants[5].

> *Documentariste* : « Maraye, petite commune de 1300 habitants, située en lisière de ce que l'on appelle le couloir de pauvreté. Très près des grands crus mais en même temps très loin de la prospérité agricole. Le Médoc est connu pour ses vins, Margaux, Mouton-Rothschild.
>
> *Maire de Maraye* : Une seule de ses bouteilles, c'est parfois le revenu mensuel de toute une famille. Derrière moi, c'est 1000 euros la bouteille, ici c'est 800 euros la bouteille. A certains endroits, le prix courant d'une bouteille d'un grand cru est de 200 euros la bouteille ! ».

Dans ce document, les plans larges sur les vignobles alternent avec des resserrements de focale sur les communes frappées par le chômage et la fermeture des commerces en centre-ville. C'est le cas de Caudrian, ville de 6000 habitants, sous-préfecture de la Gironde, située au Centre-Est du Médoc et où l'enquête a pris place

> *Documentariste* : « A Caudrian par exemple une ligne de chemin de fer, mais unique, les trains sont rares. Les usines sont à l'abandon comme les petits commerces qui mettent aussi la clé sous la porte. Résultat dans cette partie du couloir de pauvreté, le chômage atteint 21%. C'est deux fois plus que la moyenne nationale. »
>
> *Kadidja* : « Aujourd'hui quatre heures ce matin, trois heures cet après-midi, je fais pas mal de remplacements dans la restauration donc on peut m'appeler à n'importe quel moment de la journée ! Il faut être disponible toujours. J'ai 48 ans. Aujourd'hui j'ai neuf employeurs pour 900 euros. Je gagne moins bien que mes parents c'est-à-dire il y a trente ans ! ».

[3] D'après un travail réalisé par l'INSEE en juin 2011, « la pauvreté est intense dans un vaste couloir reliant la pointe du Médoc à Agen », *Quatre pages INSEE Aquitaine* N° 194, 06/2011.

[4] « Le couloir de pauvreté », https://www.francetvinfo.fr/replay-magazine/france-2/l-angle-eco/video-le-couloir-de-pauvrete_826843.html

[5] https://www.humanite.fr/plongee-au-coeur-du-couloir-de-la-pauvrete-546370

Un autre interviewé, présenté dans le reportage comme un travailleur précaire de 25 ans et « montré » à une distribution des « *Restos du cœur* », relate :

> « J'ai perdu mon boulot parce que j'avais pas le permis, les bus dans le secteur ils desservent rien. (…) On est abandonné, on est le fin fond du monde ! ».

Ces témoignages apparaissent significatifs de l'instabilité économique et du sentiment d'exclusion de nombreux médocains passés par les écoles publiques du territoire et/ou y ayant leurs enfants scolarisés dans des établissements. Ces établissements sont souvent animés par des enseignants initialement étrangers à ce territoire. En effet ce dernier est très souvent non pratiqué par les professeurs avant qu'ils n'aient à y venir pour des raisons professionnelles. La plupart des girondins ne vont dans le Médoc pour leurs loisirs que lorsqu'ils prennent la direction des stations balnéaires du Nord-Ouest et de l'Ouest du territoire telles que Rabanne et Galvaud. Cette distance objective de la capitale de la Gironde et ces représentations négatives – ne négligeons pas que de similaires classements de territoire opèrent en milieu urbain – font du Médoc un territoire largement « à éviter » au moment des (premières) affectations. Mais ce ne sont pas tant les écoles qui sont craintes que le territoire, notamment sa partie rurale et estuarienne.

Qui sont alors ces enseignants venant (quand même) ici malgré cette mauvaise réputation ? Que disent et pensent-ils du territoire ? Comment y travaillent-ils et qu'y font-ils ? Y habitent-ils ? Que révèlent ces venues, ces pratiques et ces représentations de la « condition enseignante » (Farges, Guidi, Métais, 2018) et de son tribut au(x) territoire(s) – les territoires administratifs de l'Éducation nationale et des politiques publiques d'éducation, les territoires pratiqués et les territoires aspirés, les territoires appréciés ou dépréciés, les territoires recherchés et les territoires évités, les territoires habités et/ou les territoires investis pour travailler ? La présente thèse ambitionne d'éclairer ces questions à lumière d'une enquête de terrain réalisée entre 2015 et 2019 essentiellement auprès d'enseignants du premier degré et d'administrateurs locaux de l'éducation. Cette enquête vise à apporter des réponses à la question de recherche suivante : « Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignants du premier degré par le territoire ? ».

Structure de la thèse

Comme nous proposons de l'expliciter dans une **première partie**, cette enquête est construite pour saisir l'ensemble des ressorts territoriaux et des effets du territoire sur les enseignants. Cet objectif nécessite, à partir de la mobilisation des savoirs sur l'école et les enseignants contemporains, de combiner les outils d'analyse des trajectoires biographiques et des carrières – les socialisations « générales » et les socialisations professionnelles » – avec les outils d'analyse des inscriptions spatiales des positions sociales et, plus généralement, de la dimension territoriale des existences, dans leurs ressorts individuels et politico-administratifs **(chapitre 1)**. Cet objectif nécessite également, d'un point de vue méthodologique, de réaliser des entretiens approfondis sur la biographie, la vie scolaire et la vie extra-scolaire, et des observations, et de produire des données empiriques sur ce qui a conduit les enseignants vers ce territoire pour travailler et parfois y habiter, ainsi que sur ce qui structure leurs existences et ce qui alimente leurs aspirations **(chapitre 2).** Une fois les termes du questionnement scientifique posés et les modalités de l'investigation explicitées, il sera possible, dans une **deuxième partie**, d'opérer une incursion concrète dans l'espace d'enquête pour montrer en quoi le fait d'entrer dans un territoire rural et populaire comme professeur(e) des écoles est le produit combiné de logiques administratives et de logiques individuelles. Ces logiques s'expriment en constituant le territoire rural et populaire enquêté, avec ses caractéristiques géographiques et sociodémographiques, avec ses attraits et ses aspects répulsifs potentiels, comme possible professionnel et résidentiel (**chapitre 3**). Ces possibilités ressortissent, en amont, aux cheminements vers le métier d'enseignant du premier degré, dont les modalités doivent à la fois à la territorialisation des conditions de l'engagement professoral et aux parcours familiaux, géographiques et scolaires vers le métier (**chapitre 4**). Ces possibilités peuvent, sous l'impulsion des procédures d'affectation, se traduire par une arrivée dans le territoire d'enquête et une entrée dans ses écoles. Loin de se réduire à une procédure administrative, cette arrivée a partie liée avec les représentations et les pratiques initiales du territoire, les perspectives conjugales et familiales présentes et à venir, les projets résidentiels et les aspirations professionnelles (**chapitre 5**).

Cette deuxième partie aura permis de restituer les multiples ressorts d'entrée des enseignants dans le territoire. Cette entrée est le produit de socialisations scolaires et universitaires ayant conduit vers le métier d'enseignant du premier degré, socialisations inscrites dans des trajectoires biographiques et géographiques favorables, dans le cadre des procédures officielles de certification et d'affectation, à une orientation vers la péninsule du Médoc pour travailler. Restant attentive à la dimension territoriale de la « condition enseignante », **une troisième partie** pourra alors s'attacher à l'analyse de la relation entre d'un côté conditions et expressions de la pratique professionnelle et, de l'autre côté, caractéristiques du territoire représenté et pratiqué et ses populations. Le territoire rural, avec ses caractéristiques géographiques, sa composition sociodémographique et ses enseignants, participe de la définition de l'organisation et de la division du travail dans les écoles (chapitre 6). Le territoire (rural) comme catégorie d'action publique éducative dédiée aux espaces « problématiques » joue un rôle non moins central dans les modalités de la pratique professionnelle (**chapitre 7**). Conjointement, le territoire comme théâtre d'existence principal de ces populations « à problèmes » en vertu de leur précarité économique et de la distance avec les normes culturelles dominantes « offre » aux enseignants une possible cohabitation avec ces populations dont ils sont éloignés socialement mais avec lesquelles ils peuvent construire des complicités (**chapitre 8**). Force est de constater que les enseignants investissent le territoire, ses écoles, ses communes, et s'investissent dans la vie des habitants, en l'occurrence dans celles des publics scolaires. Mais ces investissements ne sont pas unilatéraux, ne vont pas sans générer, à la faveur des interactions et des coprésences qu'ils génèrent, certaines réciprocités. **Une quatrième et dernière partie** s'attachera à mettre au jour ces investissements mutuels producteurs d'effets mutuels. Le territoire entendu à la fois comme entité administrative de l'Éducation nationale – la circonscription – et comme espace d'exercice professionnel et d'installation résidentielle participe de la définition des orientations et des stratégies de carrière, des formes de la vie conjugale et résidentielle et de la construction du rapport au métier (**chapitre 9**). Pour celles et ceux qui restent et qui s'ancrent, le territoire devient une composante centrale de l'existence tant sur le plan professionnel que personnel. Celui-ci engendre ou consolide un sentiment d'attachement à l'espace local, à sa population et à ses publics scolaires, lequel peut

offrir, en retour, des opportunités professionnelles « improbables » en d'autres circonstances. Cet accomplissement dans l'éducation se complète alors dans les autres sphères sociales, depuis la vie associative jusqu'à l'engagement politique (**chapitre 10**).

Cette recherche réalisée à partir d'une enquête localisée dans un territoire rural et centrée sur les professeurs des écoles met au jour les spécificités éventuelles des inscriptions territoriales et professionnelles déterminées par le « rural » et le « premier degré ». Cependant, la portée des enseignements de cette investigation se veut plus ample en offrant des éléments de réflexion généraux sur la « condition enseignante ».

PREMIÈRE PARTIE

LA CONSTRUCTION TERRITORIALE DES ENSEIGNANT.E.S. : QUESTION DE RECHERCHE ET CONSTRUCTION D'ENQUÊTE

La production d'une connaissance sur les enseignants du premier degré dans les espaces ruraux à la fois pertinente et capable de produire des apports de portée générale sur les enseignants est conditionnée à trois préoccupations centrales. La première de ces préoccupations est de concevoir un projet de connaissance autour de notions et concepts opératoires pour éclairer cette construction. Ces concepts sont mobilisés pour éclairer les parcours familiaux, scolaires, universitaires et professionnels des enseignants et pour étudier les territoires qui sont le « théâtre » de leurs existences professionnelles et extra-professionnelles, de leurs mobilités spatiales et de leurs ancrages résidentiels. L'objet de recherche va ainsi se construire autour de trois concepts – socialisation (Lahire, 2013 ; Darmon, 2006), biographie (Dubar, Nicourt, 2017 ; Bertaux, 1996) et territoire (Di Méo, 1998) indispensables pour concevoir des données de terrain éclairantes sur les processus qui sont ici l'objet de notre attention. La production d'apports empiriques est la deuxième de nos préoccupations centrales. Il s'agit, en allant à la rencontre des enseignants, en les faisant parler, en faisant parler d'eux, en les écoutant et en les observant, dans leurs établissements et dans « leurs » territoires, de comprendre ce qu'ils sont, ce qu'ils font et ce que ces situations professionnelles, résidentielles et territoriales font de leur personne. L'articulation de ces données de terrain aux notions les plus opératoires pour les analyser, et ceci est la troisième préoccupation centrale nous ayant guidée dans ce projet, est capable de dessiner des perspectives de réflexion générale sur la construction de la « condition enseignante », entendue, avec Farges, Guidi et Métais, comme étant :

> « (…) les situations contrastées (…) permett[a]nt (…) de "penser ensemble différentes dimensions composant les conditions enseignantes et contribuant à les transformer : les politiques scolaires qui les orientent, ou ambitionnent de le faire, les statuts et les identités enseignantes qui se renouvellent, s'adaptent ou résistent au changement, et enfin le travail enseignant lui-même tel qu'il est défini ou effectivement mis en œuvre » (2018, p. 20).

Chapitre 1. Comprendre la construction territoriale des enseignant.e.s : des savoirs existants à la construction d'un nouvel objet

L'objectif de ce chapitre est double : il vise d'une part à expliciter la manière dont nous avons construit cette recherche à partir des savoirs existants et, d'autre part, à livrer les outils théoriques et les notions qui se sont révélés les plus opératoires pour produire une connaissance sur la construction territoriale des enseignants (du premier degré en milieu rural). Selon cette perspective, un premier point est consacré à l'examen des principaux travaux de recherche en éducation qui nous ont conduite vers ce projet. Ces travaux ont en commun de s'intéresser à la fonction d'enseignant et aux activités d'enseignement. Ils développent une attention pour les relations des personnels éducatifs à leurs publics scolaires, relations où entrent en jeu les parcours biographiques, les caractéristiques et les vies extra-scolaires des uns et des autres[6]. Ces travaux ont aussi en commun de réinscrire ces activités scolaires et sociales dans les territoires où elles sont effectuées. La plupart du temps, ils se focalisent sur les quartiers d'implantation des écoles et de résidence des publics et s'intéressent, plus rarement, aux territoires où vivent les enseignants, qui peuvent être les mêmes que ceux des élèves. Un autre point commun à ces travaux est de privilégier une approche monographique propice à la construction d'une connaissance fine d'une part des formations scolaires, universitaires et professionnelles des enseignants et, d'autre part, de leurs pratiques sociales, ces analyses se focalisant, en général, sur les pratiques scolaires. En s'appuyant sur les démarches des différents auteurs déjà mobilisés, un deuxième point s'attache à mettre au jour les notions scientifiques pertinentes pour élaborer ce projet de connaissance (Lahire, 2012) sur la construction territoriale des enseignants. Ces notions ont à voir à la fois avec la vie

[6] Nous empruntons la définition de relation à Max Weber : « Nous désignons par "relation" sociale le comportement de plusieurs individus en tant que, par son contenu significatif (…), celui des uns se règle sur celui des autres (…) et s'oriente en conséquence. La relation sociale *consiste* donc essentiellement et exclusivement dans la *chance* que l'on agira socialement d'une manière (significativement) exprimable, sans qu'il soit nécessaire de préciser d'abord sur quoi cette chance se fonde (…). Le concept *ne* se prononce *pas* sur l'existence d'une "solidarité" entre les agents ou le contraire » (1995, p. 58).

des acteurs et avec l'intervention des politiques publiques, en particulier éducatives et territoriales. Il s'agit de fait de combiner la mobilisation des outils théoriques pertinents pour étudier la socialisation des individus (Dubar, 2000 ; Darmon, 2006 ; Lahire, 2013) dans le monde scolaire et la mobilisation des concepts nécessaires pour comprendre en quoi ces socialisations, leurs dimensions professionnelles mais aussi extraprofessionnelles, sont territoriales.

1. Les enseignant.e.s du premier degré dans les territoires ruraux et populaires : un objet scientifique à construire à partir des savoirs existants

Notre intention de construire, à partir de cet objet de recherche sur les enseignants du premier degré en milieu rural, une connaissance de portée générale sur la construction territoriale des personnels d'enseignement, nécessite de replacer leurs trajectoires et leurs pratiques d'une part dans la forme scolaire, que Vincent définit comme une forme socialisée d'enseignement visant à la formation pour tous et dont la construction liée à l'histoire longue du système scolaire (1980) a contribué « de manière centrale à l'instauration d'un nouveau rapport à l'enfance et d'une nouvelle façon de socialiser » (Thin, 1998, p. 27), et, d'autre part, dans l'école, considérée comme « construction socio-spatiale » collective :

> « Sa localisation, son fonctionnement, ses difficultés, ses atouts dépendent des représentations et des choix des partenaires de l'éducation : l'État central et les services déconcentrés, les élus, les enseignants, les parents » (Jean, 2007, p. 9).

Cette perspective permet de combiner une attention pour le premier degré et le rural – leurs spécificités ? – et une attention pour les dynamiques qui caractérisent possiblement l'ensemble de l'institution scolaire et des enseignants – n'oublions pas que les professeurs des écoles, encore communément appelés « les instits », font partie de la « communauté » des professeurs. De plus, cette perspective peut avoir pour nous l'intérêt, après avoir réalisé une enquête en milieu urbain dans le cadre d'un master 2 en sciences de l'éducation, de réinterroger ce qui nous a semblé, à l'issue de cette investigation, relever spécifiquement de la ville, et plus précisément des zones urbaines ciblées par l'éducation prioritaire (Marnet, 2013). Par ailleurs, le développement de ce

regard est utile pour considérer que l'ensemble des personnels et des territoires scolaires sont travaillés par l'action publique scolaire territorialisée (Ben Ayed, Guillon, 2015).

1.1 Les enseignant.e.s du premier degré dans la forme scolaire

Depuis plusieurs dizaines d'années, la sociologie, l'histoire et les sciences de l'éducation étudient les enseignants du premier degré, leur fonction et leur place dans l'institution scolaire. Des ouvrages tels que *Les Instituteurs d'une génération à l'autre* (Berger, 1979), *Le Métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs de 1968* (Muel-Dreyfus, 1983), ou *La République des instituteurs* (Ozouf, Ozouf, 1992), rendent compte du métier d'enseignant du premier degré à différentes périodes, le métier étant entendu, dans notre travail, avec de Lescure, comme « une notion polysémique qui oscille entre les deux acceptions principales, l'une liée à l'idée de corps professionnel et l'autre liée à son activité » (2013, p. 189). Cependant, la production sur les enseignants tend le plus souvent à privilégier leur étude globale et cela à partir d'enquêtes sur les professeurs du second degré (van Zanten, Rayou, 2014 ; Périer, 2016 ; Lantheaume, Hélou, 2008 ; Barrère, 2002). On peut faire l'hypothèse que cette concentration sur le secondaire est révélatrice de la domination symbolique, dans le « monde enseignant », des professionnels du second degré, dont on peut noter qu'ils demeurent, à niveau d'étude égal, étant donné que dans la période contemporaine, les enseignants du secondaire et les professeurs des écoles entrent dans l'enseignement avec le même type et le même niveau de formation et de certification, à savoir un master 2 et un concours de l'Éducation nationale[7], mieux rémunérés que leurs homologues du premier degré. Plus que ceux du premier degré, les professeurs en collège et lycée représenteraient le monde enseignant et seraient de fait les enquêtés « naturels » des chercheurs, eux-mêmes parfois issus de ce segment du corps professoral. Cette concentration sur l'enseignement secondaire est peut-être aussi la marque d'un relatif effacement symbolique de ce « groupe professionnel » des enseignants du premier degré, moins visible dans les mouvements sociaux et dans les négociations des syndicats avec les pouvoirs politiques (Geay, 1999). Ce retrait relatif est enfin possiblement lié aux différences d'origine sociale et de

[7] Le master 2 est le plus souvent préparé en parallèle du concours du CRPE pour les enseignants du primaire et du CAPES ou de PLP2 pour les enseignants du secondaire.

conditions de travail entre les acteurs du premier degré et ceux du deuxième degré (Farges, 2017).

Les professeurs du secondaire sont majoritairement originaires des « classes moyennes »[8], avec souvent un ou deux parents employés de la fonction publique voire dans l'Éducation nationale (Périer, 2014). Ils sont ainsi les représentants, selon Chapoulie, d'un « métier de classes moyennes » (1987) de plus en plus situés, dans la période contemporaine, en position de reproduction sociale (Farges, 2011, p. 170). L'origine sociale des professeurs des écoles est plus modeste. En effet, si, au fil du temps, les milieux sociaux d'origine des enseignants des deux degrés se sont rapprochés – dès 1964, Berger montre que le recrutement des enseignants du primaire s'élève, le recrutement social des professeurs des écoles reste plus bas et, en outre, plus féminin. De fait, ces enseignants sont davantage que leurs homologues du second degré inscrits dans des parcours sociaux d'ascension (Farges, 2017).

Ces différences d'origine sont recoupées par des différences de conditions de travail. Alors que les professeurs du secondaire dispensent des enseignements d'une ou de deux disciplines de leur spécialité et enseignent en moyenne 18 heures par semaine à des niveaux allant de la sixième à la terminale, leurs homologues du premier degré en charge des écoliers de la petite section à la deuxième année du cours moyen sont tenus à 27 heures de présence hebdomadaires à l'école[9]. Ces derniers, s'ils ont seulement dans leur classe, chaque année, la responsabilité d'un ou de deux niveaux, dispensent cependant toutes les disciplines inscrites aux programmes officiels.

Réinscrivant les enseignants dans la vie scolaire « générale », les recherches menées sur le premier degré prennent assez largement pour objet les publics scolaires (Bautier, Rochex, 1997, Duru-Bellat, 2002) et les relations des parents à l'école (Thin, 1998 ; Millet, 2005 ; Périer, 2019). Par ailleurs, ne se concentrant pas, la plupart du temps, sur un des différents groupes parties prenantes de la vie scolaire – enseignants, publics,

[8] Cette notion désigne, avec Serge Bosc, ces personnes qui seraient dans un entre-deux aux formes variables entre les classes supérieures et les classes populaires, entre « la France d'en haut », celle des élites sociales et « la France d'en bas », celle des fractions défavorisées de la structure sociale (2008).

[9] Le temps de service, appelé « obligation réglementaire de service » (ORS) s'élève à 15 heures pour les professeurs agrégés et de chaires supérieures, 18 heures pour les professeurs certifiés (et assimilés) et 20 heures pour les professeurs d'éducation physique et sportive (PEPS), http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/46/4/DEPP_NI_2013_13_temps_travail_enseignants_second_degre_public_2010_260464.pdf

parents, ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles) –, les enquêtes tendent à développer un regard global sur l'activité des établissements ne permettant pas de soutenir un regard appuyé sur la vie scolaire et extra-scolaire des enseignants. Cependant, des recherches récentes se consacrent entièrement aux enseignants du premier degré. Mais en focalisant leur attention sur la formation professionnelle et les entrées dans la carrière[10] (Broccolichi, Joigneaux, Mierzejewski, 2018 ; Geay, 2010) et aux démissions (Farges, Garcia, Danner, 2017), ces recherches laissent ouvert l'espace des enquêtes contemporaines possibles sur les parcours sociaux des enseignants dans leur globalité et sur la condition enseignante (Farges, Guidi, Métais, 2018). Cet espace peut s'appuyer sur les apports de quelques recherches notables conduites dans les années 1980 et 1990. Geay réalise ainsi le portrait social des instituteurs dans un ouvrage intitulé *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et actions syndicales* (Geay, 1999). L'auteur expose la construction sociale et historique de ce corps professionnel façonné à la fois par des « logiques de reproduction et des logiques de transformation » (1999, p. 223). Dans une approche également socio-historique, Charles, avec son livre *Instituteurs : un coup au moral* (Charles, 1988), souligne le caractère socialement construit de la vocation professorale et de son inscription dans une conjoncture socio-économique et universitaire inégalement propice, selon les périodes, à la vitalité de cette vocation.

Marquées par la « transformation » des instituteurs en professeurs des écoles, les années 1980-1990 apparaissent comme une période à la fois de dépréciation symbolique et de transformation du métier. Faisant résonance à ces dynamiques, paraît en 1994 l'ouvrage « Instituteur des cités HLM » de Careil, lequel, à partir d'une enquête par questionnaires, interroge la diversité des enseignants du premier degré dans une école « à plusieurs vitesses » et prend en considération, pour l'analyse, des « variables identitaires, idéologiques et institutionnelles » (1994, p. 197). Ensuite, Peyronie explore d'une part la construction de l'identité professionnelle des enseignants du premier degré en examinant l'engagement dans la formation et, d'autre part, la recomposition de celle-ci « dans les interactions sociales liées à la situation professionnelle » (1998, p. 68). Ces auteurs ont en commun de souligner une évolution structurelle du métier qui dépasse le

[10] On peut ici appréhender, avec Howard Saul Becker, le concept de carrière comme une série d'adaptations des individus aux institutions, aux organisations officielles et aux relations informelles inhérentes aux activités professionnelles (1951).

seul cas des enseignants du premier degré et qui serait liée à celles de l'école et de la formation professionnelle. Comme le souligne Farges, les enseignants connaissent une revalorisation des carrières et une augmentation du niveau d'études requis pour accéder au métier[11]. Néanmoins, Périer souligne le double processus de désaffection des catégories les plus favorisées et d'« intensification de l'autorecrutement »[12] qui définit les contours de l'engagement professionnel et entraîne une baisse de la valeur sociale du métier d'enseignant (Périer, 2014, p. 23). Désormais, par certains aspects, l'activité enseignante serait pratiquée comme une activité comme les autres, accomplie surtout par la nécessité d'avoir un travail (Méda, 2015).

Attendu que les travaux les plus récents se concentrent sur l'entrée dans le métier et les démissions, notre recherche entend contribuer aux parcours enseignants « récents » dans leur globalité depuis les années 1990. Dans la continuité des recherches évoquées plus haut, cette contribution est attentive aux trajectoires enseignantes. Elle propose en outre d'organiser ses réflexions autour de l'inscription de ces acteurs dans la construction socio-spatiale de l'école.

1.2 Les enseignant.e.s du premier degré dans les écoles comme constructions socio-spatiales

De façon générale, les territoires d'inscription de la vie scolaire demeurent un objet relativement peu étudié par les sciences de l'éducation. Par conséquent, la relation entre pratiques du métier d'enseignant et pratiques des territoires n'est pas toujours considérée par les chercheurs. Cependant on sait, avec van Zanten, que les « contextes locaux [jouent] un rôle central dans la structuration de l'activité éducative » (2012, p. 2). C'est à partir de cette considération pour le contexte local que l'auteure définit la notion d'école périphérique, qui

[11] Remplacés en 2013 par les ESPÉ (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation), les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) avaient pour fonction de préparer les candidats aux concours de l'Éducation Nationale et de former les professionnels de l'enseignement public. Leur création est contemporaine de la disparition du corps professionnel des instituteurs, qui deviennent professeurs des écoles et dont le niveau de recrutement passe du baccalauréat à la licence.

[12] L'autorecrutement concerne les enseignants ayant au moins un parent enseignant. Pour Géraldine Farges, « le statut d'enseignant s'inscrit donc de plus en plus dans une logique de reproduction sociale, qui modifie le rapport qu'entretiennent les jeunes enseignants avec les générations précédentes » (2011, p. 170).

> « renvoie (…) à une localisation spécifique de l'institution scolaire à l'extérieur des grandes villes (…) [et s'adressant] à une population spécifique : les familles des classes populaires marginalisées parmi lesquelles les familles d'origine immigrée sont largement surreprésentées » (2012, p. 3)[13].

Comme le souligne l'auteure, ces effets de territoire ne concernent pas seulement les élèves et les établissements mais aussi les espaces géographiques dans leur ensemble :

> « Il faut analyser la ségrégation dans l'espace scolaire comme un état qui, à un moment donné, peut produire des effets spécifiques soit sur le fonctionnement des établissements, soit, plus largement, sur le fonctionnement du contexte local environnant et de la société globale » (1996, p. 281).

Ben Ayed détaille les ressorts et les enjeux scolaires et socio-économiques de cette interaction entre école et territoire :

> « L'incidence du territoire sur les parcours scolaires résulte ainsi de la combinaison de phénomènes complexes qui associent des facteurs externes au système éducatif (variables démographiques, taux d'urbanisation, ségrégations urbaines), et des facteurs internes (modes de régulation des migrations scolaires, présences d'enseignants expérimentés…) Ces différentes sources de variations locales des parcours scolaires mettent ainsi à mal l'illusion d'unité du système scolaire » (2008, p. 655).

Comme nous nous attachons ici à le faire, les recherches en éducation peuvent mettre au jour les expressions rurales de cette interaction, liées d'après Jean et Champollion, à la localisation géographique et aux dynamiques démographiques (2007, p. 39). Rayou et van Zanten soulignent que l'école rurale est « un élément déterminant de la dynamique des territoires ruraux, et un enjeu des politiques d'aménagement du territoire » (2011, p. 65). Dans ces dynamiques et ces politiques relatives à l'administration locale de l'institution, les responsables politiques locaux jouent, en milieu rural, un rôle crucial et spécifique. Ce rôle peut s'inscrire dans le cadre d'une « plus grande responsabilisation des partenaires locaux de l'Éducation nationale » et se traduire « par une meilleure prise en compte de l'environnement local » (Derrien, 2007, p. 130). Sur ce sujet, Barrault-Stella estime, quant à lui, que

> « la question de la présence des institutions éducatives publiques dans les campagnes constitue toujours un enjeu politique et social en France, se posant avec d'autant plus

[13] Sans figer l'appréhension de cette notion de classes populaires, on peut considérer, avec Louis Chauvel, que d'un « point de vue statistique, si l'on se réfère aux PCS, la majorité des classes populaires font partie des groupes employés et ouvriers : « (…) c'est-à-dire les exécutants du travail conçu comme routinier respectivement dans les services et dans l'industrie » (2001, p. 323).

> d'acuité dans le contexte contemporain d'augmentation des déficits publics qui semble conduire à une amplification des fermetures » (2016, p. 34).

Dans le travail de compréhension des « variations locales » (Ben Ayed, 2009) du fonctionnement des écoles et de leur contribution à la construction des inégalités scolaires (van Zanten, 2008, p. 115), il faut examiner la contribution des enseignants à ces dernières. Cet examen passe pour une attention pour les

> « relations qui se sont construites historiquement entre les écoles et les gestionnaires des territoires, entre ce qui est attendu socialement et politiquement des enseignants et ce à quoi ils sont eux-mêmes disposés en fonction de leurs trajectoires et de leur socialisation professionnelle » (Jean, 2007, p. 107).

Cette perspective « socio-spatiale » caractérise la recherche de Careil sur *Les Instituteurs des cités HLM* (1994), qui est éclairante sur ce que les enseignants du premier degré doivent au territoire dans leur pratique scolaire et extra-scolaire. Par la suite, ce travail sur l'urbain a trouvé, avec les recherches menées par Alpe et ses collaborateurs, son pendant rural (et « montagnard ») (Alpe, Champollion, Fromajoux, Poirey, 2001). Il convient, pour comprendre la construction contemporaine de cette école, d'examiner les caractéristiques et les trajectoires de ses enseignants. A ce sujet, Duru-Bellat et van Zanten observent que « quelques enseignants ″enracinés″ » exercent au côté d'une proportion de « jeunes enseignants mobiles » plus importante que dans les villes (2012, p. 93). Ainsi notre recherche est attentive à ces dynamiques d'enracinement et de mobilité liées aux appartenances générationnelles.

Pour comprendre l'expérience territoriale de ces enseignants, il ne suffit pas de prendre en considération leurs parcours et les caractéristiques des espaces locaux où ils se retrouvent à travailler. Il faut aussi examiner en quoi l'action publique territorialisée détermine les modalités de leurs expériences professionnelles.

1.3 Les enseignant.e.s du premier degré dans l'action publique territorialisée

Issue des premières lois de décentralisation du début des années 1980, l'action publique dite territorialisée, c'est-à-dire une action publique ne ciblant plus prioritairement des secteurs ou des problèmes mais des territoires, trouve en l'éducation

prioritaire une de ses principales expressions emblématiques, cela dans le cadre politico-administratif plus large de la Politique de la ville (Ben Ayed, 2013), avec laquelle elle entretient des liens officiels et symboliques assez « forts »[14]. Pour Ben Ayed, ces politiques de décentralisation contribuent à « l'émergence d'un nouvel ordre éducatif local » (2009, p. 2). Désormais,

> « le territoire traduit des politiques éducatives supranationales, nationales, régionales en instruments d'action concrets sur des espaces sociaux, ce qui suppose une série d'opérations d'adaptation aux dynamiques locales et de mobilisation des acteurs concernés » (2018, p. 7).

Concrètement, la prise en compte de la « différenciation géographique inégalitaire du système éducatif (…) aboutit en 1981 à la création des zones d'éducation prioritaires » (Ben Ayed, 2008, p. 654). Avec la création des ZEP, la question scolaire s'intègre clairement dans la question sociale. Merle souligne notamment une « surreprésentation de (…) [la] violence scolaire dans les médias » (2007, p. 51). Pour Moignard et Rubi, à la suite d'Isambert-Jamati qui montre comment l'échec scolaire devient un problème social (1996), les problématiques initialement scolaires telles que la violence à l'école, le décrochage scolaire et les discriminations « débordent des cadres de l'école » (2018, p. 48), deviennent des problèmes publics et politiques et s'invitent sur la scène sociale et publique, générant alors des plans nationaux, des programmes et des dispositifs spécifiques (2018).

La géographie prioritaire a pour objectif de réduire les inégalités scolaires en apportant des soutiens institutionnels et financiers aux établissements situés dans des aires géographiques estimées « problématiques » (Ben Ayed, 2017 ; Heurdier, 2014 ; Rochex, 2011). L'accès à ces soutiens est conditionné à la satisfaction à des critères externes et internes au système scolaire. La circulaire du 1er juillet 1981 définissant les contours de ces zones d'éducation prioritaire, énumère ces critères :

> « L'implantation géographique, la composition socio-économique des familles, la présence d'enfants étrangers, de retard scolaire, la part des élèves de CPPN-CPA par rapport à l'ensemble des élèves, les abandons de scolarité au niveau des collèges »[15].

[14] Sur l'instauration des politiques éducatives territorialisées, *cf.* Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2012, notamment le chapitre 1, « Montée et déclin du modèle des banlieues rouges », p. 39-66.

[15] Circulaire n° 81-238, du 1er juillet 1981 « Zones Prioritaires » (BO, n° 27 du 9/07/81).

Cet extrait de circulaire est significatif de la prise en considération du contexte local, non plus exclusivement à partir de données scolaires mais aussi à partir des données géographiques, sociales et économiques. La création des zones d'éducation prioritaire révèle en même temps qu'elle développe et renforce une territorialisation du domaine scolaire. D'après Charlot, celle-ci légitime « la diversité et l'hétérogénéité » de celui-ci (Charlot, 1994, p. 39). Ben Ayed souligne alors le rôle donné aux territoires dans l'action éducative :

> « Dans les textes officiels, le territoire est investi d'un ensemble de vertus telles que la gestion de proximité, l'adaptabilité, la réactivité et la transversalité de l'action éducative » (2008, p. 655).

Ce zonage produit des effets sur les modes de gestion des écoles, dont, dès lors, une part revient aux collectivités locales (Ben Ayed, 2009 ; Bernard, Berthet, 2018 ; Duru-Bellat, van Zanten, 2002). D'après Ben Ayed, le local devient officiellement « une nouvelle ressource éducative » et, par conséquent, « un nouvel espace politique » (2008, p. 655) producteur d'effets sur les enseignants en poste et l'offre pédagogique :

> « (…) l'inscription locale des établissements, la planification spatiale de leur recrutement et leur offre d'enseignement (…) ont également entériné au sein de l'école des différences existantes entre les campagnes et les villes, et au sein des villes, entre les différents quartiers » (van Zanten, 1996, p. 282).

La focalisation médiatique sur les ZEP des écoles des banlieues urbaines et les nombreuses enquêtes scientifiques réalisées sur ce dispositif dans ces territoires (Bouveau, Rochex, 1997 ; van Zanten, 2001 ; Thin, 1998) peuvent détourner l'attention sur le fait que des ZEP sont aussi instaurées en milieu rural. Comme nous le soulignons dans notre travail, ces effets ne concernent pas seulement les territoires urbains « à problèmes » mais aussi certaines zones rurales touchées par la précarité sociale. En outre, cette territorialisation de l'action publique éducative trouve des prolongements récents dans la réforme des rythmes scolaires appliquée en 2013 (Lebon, Simonet, 2017 ; Gaulène, Chevalier, 2016 ; Netter, 2016) et dont nous rendrons compte des expressions et des effets. Avant cela il convient de livrer les concepts et les notions opératoires que nous avons choisies de mobiliser pour étudier ces enseignants, leurs parcours, leurs existences et « leurs » territoires.

2. Construction d'objet. Une attention synchrone pour les trajectoires scolaires et spatiales, les modes de vie et les territoires

L'objectif central de ce travail est de construire une connaissance sur les enseignants du premier degré des territoires ruraux de pauvreté. Par connaissance, nous entendons une production de savoirs sur ce qui les a constitués et les constitue dans la période contemporaine. Il s'agit, à bien des égards, de saisir quelle est leur identité sociale, notion définissable, avec Dubar, comme

> « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (2000, p. 109).

Il est ainsi question d'examiner, dans un même mouvement, comment les institutions font les enseignants et ce que les enseignants font des institutions.

> « (…) l'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie (…). L'identité est un produit des socialisations successives » (2000, p. 15).

Conformément à l'approche processuelle et relationnelle de la construction des individus développée par Dubar, nous allons saisir les enseignants dans les ressorts biographiques, inséparablement sociaux, scolaires et spatiaux, de cet engagement professionnel. Sans écarter de la réflexion le cycle de vie, il s'agira aussi de saisir les enseignants dans les caractéristiques de leurs modes de vie, au travail et en dehors du travail, modes de vie impensables sans une attention conjointe pour les territoires où les existences prennent place.

2.1 Devenir enseignant.e du premier degré : trajectoires sociales, scolaires et spatiales

Ici, la biographie des enseignants, en l'occurrence dans les dimensions sociales, familiales, scolaires, universitaires, spatiales et géographiques ayant conduit vers l'activité professorale, doit être reconstruite. Dans cette partie du projet, les réflexions de Levi sur la manière dont les individus – ici des personnes ayant à passer un/des concours dont la réussite implique des mobilités géographiques – composent avec les contraintes sociales et institutionnelles pour se frayer un « chemin » ajusté a minima à leurs attentes et à leurs croyances, sont utiles. Comme l'écrit cet auteur, la biographie peut constituer

> « (…) le lieu idéal pour vérifier le caractère interstitiel – et néanmoins important – de la liberté dont disposent les agents, comme pour observer la façon dont fonctionnent concrètement des systèmes normatifs qui ne sont jamais exempts de contradictions » (1989, p. 1333).

Notre manière d'envisager le fait de devenir enseignant du premier degré (en milieu rural) comme un processus connaissant un premier aboutissement avec l'obtention d'un concours donnant le droit à un premier poste conduit vers la mobilisation de la notion de trajectoire théorisée par Bourdieu, lequel s'attache à ne jamais dissocier les activités individuelles des protagonistes de leur contexte collectif – la position des enseignants est liée à un établissement lui-même lié à une académie et à une politique publique éducative, et ainsi de suite. Pour ce même auteur, une trajectoire est la « série des *positions* successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations ». Cela étant, « (…) les événements biographiques se définissent comme autant de *placements* et de *déplacements* dans l'espace social » (1994, p. 72). Ces mouvements doivent être appréhendés en prenant en considération les différentes temporalités des personnes et des instances qu'ils pratiquent : une enseignante peut prendre son premier poste aux côtés d'une équipe pédagogique majoritairement constituée de personnes proches de la retraite. Il convient, dans ce cas, d'interroger les expressions et les effets de ces temporalités différentes. Dubar et Nicourd estiment ainsi qu'« une des singularités d'une analyse sociologique des biographies consiste à considérer la temporalité au cœur des connaissances à produire : temporalité des phases, des âges, des scènes, des contextes

de la vie, etc. » (2017, p. 4). Ce regard répond, comme le souligne Wright Mills, au « besoin de connaître la signification sociale et historique de l'individu, dans la société et durant la période où il plonge et vit » (1997, p. 9). Seule cette contextualisation permet de saisir les différents éléments constitutifs du « capital d'expérience biographique » des enseignants (Bertaux, 1996, p. 24).

Ce capital s'enracine pour partie dans l'origine sociale et géographique, d'où l'importance, au moment de considérer les biographies des enseignants, de prêter attention à ces aspects. Leur expérience biographique s'insère dans une dynamique globale de hausse du recrutement social des professeurs des écoles et assimilés :

> « Les recrutements parmi les pères indépendants, les ouvriers et les employés ont globalement décliné dans la seconde moitié du XXème siècle, tandis qu'ont augmenté les recrutements parmi les pères cadres/ professions libérales, professions intermédiaires ou enseignants » (Farges, 2015, p. 171).

Cette hausse s'accompagne d'un accroissement de la féminisation. Il faut ainsi noter, avec Charles et Cibois, l'« arrivée de plus en plus importante dans la profession d'instituteur de jeunes femmes issues des classes moyennes et supérieures » (2010, p. 10). Tant pour les hommes que pour les femmes, cette arrivée intervient à l'issue de cursus scolaires et universitaires dont il convient d'interroger les modalités. On sait que les professeurs des écoles sont souvent des anciens « bons élèves » mais pour lesquels la poursuite de longues études n'est pas facilement imaginable (Périer, 2014 ; Rayou, van Zanten, 2004). Cet engagement professionnel résulterait alors assez largement, chez les enseignants entrant tôt dans le métier, d'un sentiment d'évidence à propos de l'enchaînement des études avec la voie professorale (Périer, 2014 ; Rayou, van Zanten, 2004).

L'inscription dans le métier s'inscrit non seulement dans l'origine sociale et les parcours scolaires et universitaires mais aussi dans la situation conjugale et familiale. Ainsi, comme le soutien Delcroix, la féminisation de la profession peut s'expliquer par le fait que le professorat des écoles est ajusté à « la vie de certaines femmes mariées avec enfants […] qui leur permet d'articuler vie professionnelle et vie familiale » (2011, p. 10). Cet ajustement peut intervenir à la sortie des études ou à la suite d'autres expériences professionnelles. Comme dans d'autres « mondes du travail » (Pailhé, Solaz, 2009), ces

réorientations et ces bifurcations sont parfois générées par des attentes concernant « une organisation du temps de travail permettant une meilleure conciliation entre vie familiale et vie professionnelle » (Narcy, Lanfranchi, Meurs, 2009, p. 363). Ces projets qui peuvent impliquer des mobilités géographiques sont le plus souvent le fait des femmes, de plus en plus engagées, au contraire des professeurs du second degré, dans des couples professionnels mixtes, c'est-à-dire que leurs conjoints sont de moins en moins souvent des enseignants (Farges, 2017 ; Périer, 2014). Les processus décisifs pour le devenir enseignant du premier degré, tant en matière professionnelle qu'extra-professionnelle, se prolongent lorsqu'interviennent l'engagement dans la carrière et la vie liées à la voie enseignante.

2.2 Travailler (et vivre) comme enseignant.e : modes de vie et socialisations professionnelles et extra-professionnelles

Il va s'agir ici d'examiner la construction de l'identité professionnelle et sociale à travers les investissements dans le professorat. Pour cela, la mobilisation de Dubar est une nouvelle fois pertinente. D'après lui, cette identité se construit par des socialisations multiples, dans le domaine de l'emploi notamment. Pour le sociologue, le « sens du travail » est « la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi par les partenaires (et notamment ceux qui jugent le résultat) » (2010, p. 104). Cet engagement est saisissable, avec Becker, en mobilisant la notion de carrière dans ses dimensions horizontales, c'est-à-dire, ici, le mouvement (on parle d'ici d'attribution de poste) parmi les positions disponibles à un certain niveau d'une hiérarchie (1951). Dans un travail sur les carrières des instituteurs de Chicago, le sociologue souligne en 1951 que toutes les positions à un même niveau de la hiérarchie dans la division du travail – positions théoriquement identiques –, n'offrent pas des conditions de travail également intéressantes et valorisantes (Becker, 1951). Dans les années 2010 en France, le « bonheur professionnel » (Baudelot, Gollac, 2003) des enseignants est aussi inégal et lié à la vie à côté du professorat.

Notre focale va s'élargir à l'extraprofessionnel et s'attacher à ne pas dissocier le présent des enseignants de leur passé. Pour examiner, dans une perspective

diachronique, les liens entre expériences passées et expériences présentes, et dans une perspective synchronique, expériences professionnelles et expériences extra-professionnelles, attendu que les enseignants ne sont pas réductibles à leur métier, des propositions de Lahire sont pertinentes : pour cet auteur, cette articulation entre « « passé » (incorporé) et « présent » (contextuel) (…) revêt une importance particulière lorsque « passé » et « présent » sont eux-mêmes fondamentalement pluriels, hétérogènes » (1998, p. 55). L'auteur complète :

> « La question du poids relatif des expériences passées et de la situation présente pour rendre raison des actions est fondamentalement liée à celle de la pluralité interne de l'acteur, elle-même corrélative de celle de la pluralité des logiques d'action dans lesquelles l'acteur a été et est amené à s'inscrire » (1998, p. 54).

Ces propositions font écho à Bouchetal précisant que les « trajectoires professionnelles s'organisent selon une variété de rythmes et d'engagements dans le travail, impulsés aussi bien par l'évolution des situations professionnelles que par celle des situations personnelles » (2017, p. 23). Comme l'observe Grossin, il convient d'observer les tensions et les contradictions possibles entre les différents cadres temporels dans lesquels les personnes évoluent et qui, selon lui, trouvent une « équation temporelle personnelle » variable selon les âges mêlés de la vie professionnelle et de la vie personnelle (1996). A propos de cette articulation entre « professionnel » et « personnel » chez les enseignants, Hélou et Lantheaume pointent « une forte emprise du travail à l'origine d'une porosité entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle » potentiellement génératrice de « souffrance » (2008, p. 70). Les formes de cette porosité entre la vie professionnelle et la vie conjugale, familiale, parentale et amicale sont définies par les territoires de vie des enseignants, depuis celui de l'établissement jusqu'à celui de l'espace résidentiel.

2.3 S'inscrire dans des territoires : de l'école à la maison, du territoire professionnel au territoire extra-professionnel

Dans ce travail, le territoire est appréhendé dans les multiples pratiques qu'il génère et dans les effets que produisent ces pratiques, sur les enseignants et sur les personnes de leur environnement. Le mot désigne ainsi, avec Di Méo, « une appropriation à la fois économique, idéologique et politique (sociale, donc) de l'espace par des groupes qui se donnent une représentation particulière d'eux-mêmes, de leur histoire » (1998, p. 40). Ces appropriations et ces représentations s'inscrivent dans des contextes socio-économiques, géographiques, politico-administratifs et temporels. Cette perspective conduit ainsi également vers la mobilisation de la définition « globale » de la notion de territoire proposée par Hommage :

> « La notion de territoire n'est pas seulement spatiale mais implique une dimension temporelle d'appropriation et de constitution de celui-ci. Il est un ensemble d'usages et de rapports sociaux ; constitutif de l'individu et non simplement un lieu de vie. Le territoire doit se penser comme une globalité » (2006, p. 122).

Le territoire comme espace de pratiques et comme cible d'action publique possède une tonalité générale en partie liée à sa position géographique. Celui que nous avons défini comme espace d'enquête se situe dans une péninsule qualifiable d'enclavée par rapport à la métropole régionale où se concentrent l'activité économique et la population. Pour saisir les effets socialisateurs de cette situation géographique sur les enseignants et les publics scolaires, les réflexions de Bourdieu sur les effets de lieu apparaissent pertinentes :

> « L'incorporation insensible des structures de l'ordre social s'accomplit sans doute, pour une part importante, au travers de l'expérience prolongée et indéfiniment répétée des distances spatiales dans lesquelles s'affirment des distances sociales, (Paris-banlieue) et aussi, plus concrètement, au travers des déplacements et des mouvements du corps que ces structures sociales converties en structures spatiales, et ainsi naturalisées, organisent et qualifient socialement comme ascension ou déclin, ou sortie, rapprochement ou éloignement par rapport à un lieu central et valorisé » (1993, p. 261).

Ces « effets de lieu » tiennent autant à des éléments de distance spatiale avec les lieux centraux et valorisés qu'à des éléments de distance sociale entre les habitants des différents territoires. Comme le souligne Grafmeyer,

> « L'inégale distribution des groupes dans l'espace est un phénomène qui ne va pas de soi, et qui va même à l'encontre des principes égalitaires auxquels adhèrent les sociétés démocratiques » (1996, p. 210).

Lorsque l'enclavement géographique se combine avec une concentration de personnes précaires socialement enclavées, dans le sens de « mises à la marge » (Castel, 1995), les conditions d'une immobilité sociale « négative » et de difficultés sociales insolubles sont réunies.

> « Le rassemblement en un même lieu d'une population homogène dans la dépossession a aussi pour effet de redoubler la dépossession, notamment en matière de culture et de pratique culturelle : les pressions exercées, à l'échelle de la classe ou de l'établissement scolaire ou à l'échelle de la cité, par les plus démunis ou les plus éloignés des exigences constitutives de l'existence « normale » produisent un effet d'entraînement vers le bas, donc de nivellement et ne laissent d'autre issue que la fuite – interdite par le manque de ressources – vers d'autres lieux » (Bourdieu, 1993, p. 261).

Notre recherche va examiner les implications de cette introversion spatiale et sociale dans la vie professionnelle et extraprofessionnelle des enseignants tenus, dans ce type de territoire, de faire, au début de leurs carrières, leurs armes et leurs preuves (Périer, 2014 ; Rayou, van Zanten, 2004 ; Broccolichi, Joigneau, Mierzejewski, 2018) en vertu du faible nombre de candidats aux postes offerts (Becker, 1951 ; Malet, 2008). Cet apprentissage et ses suites, assimilable à une série d'épreuves (Périer, 2014), peut impliquer des contraintes spatiales de mobilité.

> « Les nouvelles obligations font exploser la vie quotidienne. Elles ajoutent une heure, deux heures, trois heures au temps de travail journalier et épuisent les individus » (Le Breton, 2019, p. 14) et elles « imposent des trajets à des horaires et sur des zones d'emploi mal desservies par les transports collectifs, quand ils existent » (Le Breton, 2019, p. 19).

De façon plus générale, l'inscription dans ce type de territoires peut générer, pour des enseignants des « classes moyennes » majoritairement blancs, des contacts problématiques avec d'autres de milieux sociaux et de couleurs de peau et d'identité ethnique, cette forme d'« (…) être perçu fonctionnant comme un capital symbolique négatif ou positif » (Bourdieu, 1997, p. 191).

L' « expérience biographique » (Bertaux, 1996) accumulé au-delà de cet apprentissage et par-delà la seule institution scolaire est saisissable à travers la notion de « capital d'autochtonie », entendue, avec Rétière, comme « un capital social dont la valeur

deviendrait obsolète à l'extérieur du marché franc que constitue » (2003, p. 126) l'espace local. Cet auteur ajoute :

> « L'enracinement et l'héritage que l'on pouvait naguère considérer comme des ressources n'ont de chances de devenir capital d'autochtonie conférant une puissance (d'accès à des positions, à des titres de reconnaissance, etc.) à son détenteur que pour autant que les autorités locales en reconnaissent ou se trouvent contraintes d'en reconnaître la valeur » (2003, p. 139).

La compréhension des enseignants nécessite donc de saisir comment la construction d'une certaine autochtonie se traduit en gratifications et en valorisations offertes par les autorités sociales et politiques locales. La construction de ce capital peut être également, en lien avec ce que Bertaux désigne par les « relations intersubjectives fortes », à savoir « celles qui s'établissent (…) entre des personnes reliées entre elles par des relations de parenté, de conjugalité, voire de hiérarchie, et celles de l'amour, de la camaraderie et de l'amitié (ou de la haine), de l'alliance (…) » (1996, p. 87).

La présence professionnelle et résidentielle des enseignants est significative d'une « généralisation de l'urbanité » impliquant « la coexistence, au sein des espaces ruraux, de populations différentes, dont les intérêts divergent et qui portent des visions contradictoires de la gestion de ces espaces » (Hervieu, Purseigle, 2013, p. 267). Cette coexistence résulte de la concrétisation de projets familiaux d'installation à la campagne dans une maison plutôt que dans un appartement (Kayser, 2004) tout en continuant à bénéficier, à distance « raisonnable » (Vermeuren, 2019), des avantages d'une métropole. Si ces enseignants sont travaillés par le territoire dans leurs modes de vie, ils travaillent aussi le territoire et ses habitants. La réflexion sur ces empreintes mutuelles peut se nourrir des apports de Schwartz sur l'acculturation :

> « Formes de déségrégation, de franchissement des frontières, par la suite desquels les membres des classes populaires sont mis en contact avec des éléments ou des systèmes culturels qui peuvent être largement étrangers à leur univers familier. Celui-ci ne peut pas ne pas en être plus ou moins profondément remanié. L'acculturation transforme toujours à la fois ce qu'elle assimile et celui qui assimile » (1998, p. 119).

La force d'acculturation des enseignants est liée à leurs modes d'inscription dans les territoires, aux formes de distance et de proximité qui s'installent entre eux et les

habitants et aux modes de réception, par les habitants des « minorités ethniques »[16] et de milieu populaire, de leur être social et de leurs manières d'être enseignant. Comme le rappelle Hoggart,

> « Les membres des classes populaires ont souvent recours à des moyens symboliques pour échapper au poids de l'autorité ». L'auteur évoque notamment « l'art populaire du "débinage", du pied de nez que l'on peut faire à l'autorité en la singeant ou en la dégonflant » (1970, p. 122).

L'engagement professoral, les ancrages territoriaux et la connaissance pratique de la population locale ne sont pas une force de transformation garantie des élèves et de leurs parents.

> « La socialisation familiale produit (…) des "dispositions irréversibles" si l'on entend par ce terme non une disposition définitive mais bien « une disposition qui ne peut être elle-même réprimée ou transformée que par un processus irréversible produisant à son tour une nouvelle disposition irréversible ». Dans cette perspective, il n'est donc pas impossible que les dispositions acquises lors de la socialisation familiale soient "réprimées" ou "transformées" » (Darmon, 2006, p. 22).

Récapitulons : notre projet de connaissance sur les enseignants du premier degré en milieu rural s'origine dans un mémoire de master 2 en Sciences de l'éducation ayant posé les premiers jalons de cette réflexion. Ces jalons sont les suivants : tenir, pour comprendre qui sont ces enseignants, d'une part une attention pour leur trajectoire et, par conséquent, pour les ressorts qui les conduisent, à un moment donné, dans un territoire pour enseigner et, d'autre part, une attention pour la manière dont leur activité professionnelle s'articule à des activités extra-professionnelles et, par conséquent, pour la manière dont leurs inscriptions dans le territoire d'exercice professionnel se connectent ou se déconnectent des inscriptions territoriales en dehors du travail. Ce questionnement est à même de mettre au jour la force du territoire sur les socialisations

[16] On peut s'appuyer pour réfléchir à ces aspects sur la définition de l'ethnicité proposée par Frederik Barth, pour lequel il s'agit d'un concept qui « permet de décrire les frontières et les relations des groupes sociaux en termes de contrastes culturels hautement sélectifs qui sont utilisés de façon emblématique pour organiser les identités et les interactions ». L'ethnicité doit être alors envisagée comme « un processus social » mettant en relation des groupes ethniques qui « (…) sont des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes et ont la caractéristique d'organiser les interactions entre les individus » (Barth, 1995, p. 205).

enseignantes : nous entendons ainsi par force du territoire la force socialisatrice de ce dernier, sa manière de travailler le rapport au métier, aux publics, à son entourage et à soi-même. Quant à la notion de socialisation enseignante, elle désigne les socialisations à l'œuvre dans un cadre territorial donné sur les enseignants au contact des collègues, des administrateurs locaux de l'Éducation nationale (les enseignants peuvent le devenir), des publics et des habitants. Dans cette analyse, le territoire est indissociablement espace géographique, espace d'action publique éducative et espace de pratique sociale professionnelle et extraprofessionnelle dans un contexte sociodémographique donné : la socialisation territoriale des enseignants est le produit de ces différentes dimensions du territoire.

Cette attention croisée pour la trajectoire et pour la vie présente, pour les socialisations passées et les socialisations présentes, pour les territoires pratiqués antérieurement et les territoires pratiqués présentement, pour les relations entre les ressorts d'engagement dans la voie professorale et les différentes formes d'engagement dans le territoire, est potentiellement éclairante sur les acteurs de l'enseignement qui construisent l'école : pour comprendre cette dernière, il est nécessaire de savoir comment ses « éducateurs » sont façonnés, non seulement par leurs parcours familiaux, scolaires et professionnels, mais aussi par leurs parcours géographiques et leurs pratiques et représentations territoriales. Afin d'avancer dans la compréhension des socialisations enseignantes par les territoires, restituons la question de recherche que nous avons formulée et ce qu'elle propose de « résoudre » comme enjeux scientifiques.

3. Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignant.e.s du premier degré par le territoire ?

Pour élaborer cette compréhension, nous allons donc nous questionner dans les termes suivants : « Quels sont les conditions, les expressions et les effets de la socialisation des enseignants du premier degré par le territoire ? ». Cette question générale nous oriente vers une première série de sous-questions relatives aux conditions de la socialisation territoriale des enseignants.

Les conditions de cette socialisation sont liées aux caractéristiques du territoire pratiqué. Se (re)trouver dans tel ou tel territoire, pour enseigner et parfois pour devenir enseignant titulaire n'est pas anodin – un territoire, aussi petit soit-il, ne forme pas un bloc géographique et sociodémographique strictement homogène, c'est pourquoi il convient d'être attentif à ses disparités. Dans cette optique il faut répondre aux questions suivantes : quel est le territoire où les enseignants travaillent ? Quelles sont les caractéristiques de cet espace que nous avons définies comme zone d'investigation de ces processus de socialisation ? Ces processus ont à voir avec des processus analogues ayant potentiellement opéré dans d'autres territoires. De ce fait, il convient d'interroger la manière dont les socialisations antérieures, dans le.s territoire.s, par le.s territoire.s, déterminent les modalités des socialisations territoriales présentes. Etant donné que les territoires ne sont jamais la seule force socialisatrice opérant sur les individus, il convient également d'articuler, dans le questionnement, les enjeux territoriaux aux enjeux familiaux, scolaires, universitaires et professionnels. Cette articulation amène, quant à elle, aux questions suivantes : d'où viennent les enseignants, non seulement sur le plan territorial mais aussi les plans de l'origine sociale, des parcours éducatifs et de travail, ces différentes dimensions étant indissociables les unes des autres ? Nous éclairerons ainsi les modalités d'entrée dans le territoire d'enquête à la lumière des socialisations antérieures à l'arrivée en son sein, et décidant des manières de pratiquer et de se représenter ce territoire à la fois « espace social » et « espace vécu », dont la connaissance passe autant par l'« expérience concrète » que par l'« écoute des acteurs » (Di Méo, 1998). Les conditions de la socialisation territoriale ne sont pas seulement liées aux caractéristiques

géographiques et sociodémographiques mais aussi à l'inscription du territoire dans l'administration de l'Éducation nationale et, en particulier, aux modalités d'affectation des enseignants. Le territoire est, de la sorte, un possible professionnel (et résidentiel) défini par les procédures officielles d'affectation et par la manière dont les enseignants, compte-tenu de leurs socialisations, « composent » avec ces dernières. Il nous faut, de ce fait, interroger les liens entre engagement dans la voie enseignante et inscriptions territoriales des vies professionnelles et extra-professionnelles : comment cette administration fait-elle (re)venir dans le territoire d'enquête et, en l'occurrence, dans ses circonscriptions, des enseignants ? Qui y (re) vient par ce biais ? Que révèlent ces mouvements et ces (r)entrées territoriales, professionnelles et résidentielles, de la condition enseignante ? Les éléments de réponse apportés à ces différentes questions sur les caractéristiques du territoire, les caractéristiques des enquêtés investissant ce territoire et les caractéristiques de leurs premiers pas ici même en tant qu'enseignant auront permis de montrer sur quels « matériaux humains » (Darmon, 2006) le territoire, dans ses dimensions géographique, politico-administrative et sociodémographique, opère comme force de socialisation, et ainsi d'avancer dans la compréhension de ces personnes allant, de façon synchrone, être travaillées par ce territoire et travailler (dans) ce territoire.

Cet ensemble de questions sur les conditions de la socialisation territoriale ouvre, logiquement, un questionnement sur les expressions de cette socialisation et, en premier lieu, sur leurs dimensions scolaires, attendu que l'engagement dans le professorat est décisif dans l'ensemble des dynamiques socialisatrices ici à l'œuvre. Quelles sont les opérations de socialisation à laquelle s'exposent les enseignants à partir de cette « matrice scolaire » ? Quelles formes prennent ces opérations ? Qui impliquent-elles ? Pour répondre à ces questions, il faut d'abord examiner en quoi cela consiste, d'un point de vue institutionnel, de devenir enseignant dans le territoire enquêté. Les formes de la socialisation sont inséparables de la « forme scolaire » (Vincent, 1980). D'où le triple engagement dans l'examen des conditions d'exercice professionnel au sein des collectifs pédagogiques : comment le travail est-il organisé et divisé ? ; dans l'analyse de l'action publique éducative territorialisée : comment celle-ci se déploie-t-elle et impacte-t-elle le travail enseignant ? ; dans le décryptage des rapports aux publics scolaires et à leur

définition, dans notre contexte territorial d'enquête, par les questions sociale, migratoire et linguistique : comment-les enseignants appréhendent-ils leurs publics et le travail à leurs côtés ? Il s'agit, en somme, de se demander en quoi les conditions de travail au sein des écoles, l'intégration de ces dernières dans des dispositifs d'action publique éducative territorialisée et les contacts avec l'altérité sociale, migratoire et linguistique des publics, inscrites dans un territoire à la fois géographique, politico-administratif et sociodémographique, sont de potentielles forces de socialisation génératrices d'effets sur les manières de travailler et, plus généralement, sur les manières de vivre.

Ces processus nécessitent de questionner, dans un même mouvement, ce qui se joue dans la pratique professionnelle et dans la pratique extra-professionnelle au sein du territoire, lieu du déroulement temporaire ou définitif des carrières mais aussi de la vie dans ses autres dimensions – conjugale, familiale, amicale, résidentielle, associative, politique. Non seulement ces dynamiques socialisatrices à l'œuvre dans le giron scolaire ne sont pas isolées des autres dimensions de l'existence des enseignants, mais leurs effets ne sont pas davantage unilatéraux, c'est-à-dire qu'ils ne produisent pas uniquement des effets de socialisation sur ces personnels scolaires. Autrement dit, si la « forme scolaire » est la matrice de la socialisation territoriale des enseignants, elle peut être la génératrice d'effets de socialisation au-delà du scolaire et des enseignants. Cela étant, une autre série de questions construites à partir de celles qui ont précédées sur les conditions et les formes de ces socialisations territoriales par « la forme scolaire » interroge les effets de ces dynamiques en replaçant la vie scolaire territoriale dans le cadre plus large de la vie sociale. Comment le territoire contribue-t-il au déroulement des carrières et aux stratégies de carrière, aux im-mobilités spatiales et aux stratégies résidentielles ? Que révèlent la durée des installations locales et les attentes placées en elles de la force du territoire ? Quelles ressources permet-il d'acquérir et d'accumuler ? Est-il, dans une forme de proximité avec le « capital d'autochtonie » (Rétière, 2003), le principe structurant d'un « capital social scolaire local » dépendant d'une intrication du professionnel et de l'extraprofessionnel – un mode de vie « articulé » ? Enfin, que font les enseignants au territoire et à ses populations ? Une dynamique d'empreinte mutuelle est-elle à l'œuvre ou est-ce seulement les enseignants qui sont socialisés par le territoire ? De façon plus générale, en quoi l'examen de ces temporalités enseignantes dans le territoire

éclairent la façon dont ces dernières structurent la vie quotidienne dans ses différentes dimensions et exercent une influence décisive dans la réalité sociale des enseignants, dans la construction des carrières et, par conséquent, de leur identité sociale (Dubar, 2000). Enfin, que révèlent ces dynamiques de la participation enseignante à la construction des territoires ?

***

Les savoirs existants sur les enseignants du premier degré dans la « forme scolaire », dans l'institution scolaire, et les concepts opératoires pour analyser leurs pratiques sociales et leurs représentations, leurs parcours sociaux et leurs parcours spatiaux, leurs inscriptions dans l'action publique et dans les territoires, sont à présent restitués. Ces savoirs et ces concepts sont indispensables à notre projet de connaissance sur la construction des enseignants du premier degré dans les territoires ruraux et populaires et que nous questionnons dans les termes suivants : « Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignants du premier degré (en milieu rural et populaire) par le territoire ? ». Cette construction est liée à l'histoire de l'éducation scolaire et de l'enseignement et aux formes que prennent ceux-ci dans les territoires. Cette construction est aussi liée aux caractéristiques des protagonistes de l'éducation, professeurs et élèves. Cette construction est enfin liée à l'imbrication de la question scolaire dans la question sociale, une imbrication aux formes variées selon la géographie et la composition sociale des territoires. Outre qu'elle nécessite des savoirs et des notions opératoires, la compréhension de cette construction territoriale des enseignants nécessite de produire des matériaux empiriques. Ces matériaux doivent être capables de rendre raison de l'identité sociale de ces acteurs (Dubar, 2000) et, avant cela, des processus socialisateurs qui les ont constitués et les façonnent (Darmon, 2006 ; Lahire, 2013). Examinons en quoi leur production consiste.

Chapitre 2. Enquêter sur la construction territoriale des enseignant.e.s

A la rentrée 2018, la population des professeurs des écoles est estimée à 378 800 enseignants dans le premier degré dont 333 000 dans l'enseignement public. Ces enseignants sont les responsables officiels de l'éducation scolaire de 6 750 250 élèves répartis dans 50 500 écoles[17] dans lesquelles 1,2 million d'écoliers sont scolarisés. La compréhension de l'institution scolaire et de sa place dans les territoires, nécessite de savoir pourquoi ces femmes et ces hommes font ce métier et de comprendre d'où ils viennent, qui ils sont, où ils sont et ce qu'ils font dans la classe, dans l'école et en dehors. L'enquête que nous avons menée dans un territoire rural et populaire va contribuer à cette production de connaissances en se focalisant, en particulier, sur la manière dont les territoires d'inscription professionnelle et extra-professionnelle façonnent ces enseignants.

Un premier temps de réflexion est ici consacré d'une part à l'explicitation de nos attentes concernant la réalisation d'une enquête localisée dans un territoire dont les contours géographiques – une péninsule enclavée[18] – et les contours administratifs – une circonscription de l'Éducation nationale – coïncident et, d'autre part, à l'exposition générale de la manière privilégiée pour investir l'espace d'enquête. Cette coïncidence permet de saisir la manière dont peuvent s'imbriquer, dans les trajectoires et les vies enseignantes, le territoire comme théâtre de séquences et de certaines dimensions de l'existence – professionnelle, résidentielle, familiale, conjugale, amicale, culturelle et sportive – et le territoire comme vecteur administratif de la situation, de l'orientation et des stratégies professionnelles. Comme nous le verrons dans un deuxième point, ces présences et ces activités sociales enseignantes dans le territoire s'originent dans des biographies – accomplies ici ou ailleurs – qu'il est nécessaire de retracer. Il convient, dans une identique perspective de compréhension des inscriptions de l'existence dans le

[17] L'Éducation nationale en chiffres 2019, les publications de la DEPP, https://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html

[18] La notion d'enclavement, pour Jean Debrie, désigne « une situation de fermeture spatiale : l'enclave est un espace partiellement isolé ou fermé dans un système de relations » (2005, p. 1).

territoire, d'examiner leurs formes dans des instances professionnelles et extra-professionnelles, auprès d'acteurs scolaires et extra-scolaires, à travers des entretiens, ainsi qu'à travers des observations.

1. Une enquête localisée dans un territoire « élargi » géographique et administratif

La construction de notre enquête a nécessité de réfléchir aux échelles de contexte qui sont les plus pertinentes pour étudier les processus de socialisation territoriale des enseignants. Ce questionnement général appelle à une série de sous-questions sur la « grandeur » et la forme des territoires à enquêter et sur les formes de l'enquête au sein du/des territoire.s désigné.s pour réaliser celle-ci.

1.1 Saisir la construction des enseignants dans et par les territoires

L'objectif d'étudier, pour comprendre les socialisations enseignantes, les ressorts, les expressions et les effets des inscriptions territoriales de ces acteurs, nous a conduite à privilégier la monographie d'un territoire qualifiable de rural, qu'on peut définir ici, avec Schmitt et Goffette-Nagot, comme

> « un espace de faible densité d'emploi et/ou de population faiblement diversifiés, aux sols peu artificialisés, où l'agriculture tient une place dominante, où règnent principalement, à l'instar de l'activité agricole, le processus de dispersion des activités et des populations et que les processus d'agglomération ont tendance à vider de leur contenu » (2000, p. 43).

La définition de l'INSEE d'avant 2011, pour qui l'espace rural « regroupe l'ensemble des petites unités urbaines et communes rurales n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine (pôles urbains, couronnes périurbaines et communes multipolarisées)[19] » est aussi opératoire pour penser le territoire[20].

Même si cette échelle de contexte territorial offre une certaine unité « environnementale » – il s'agit d'un territoire à dominante rurale où les communes les plus peuplées comptent tout au plus 5000 habitants – et socio-économique – la majorité

[19] https://www.INSEE.fr/fr/metadonnees/definition/c1034

[20] Depuis 2010, l'INSEE a requalifié un nouveau zonage du territoire français en aires urbaines afin de « décrire l'influence des villes sur l'ensemble du territoire ». Selon l'INSEE, 95% de la population vit sous l'influence des villes. Néanmoins les couronnes des pôles urbains sont constituées de communes rurales dans lesquelles un français sur cinq réside, https://www.INSEE.fr/fr/statistiques/1281191

numérique des habitants sont ouvriers et employés, principalement dans des exploitations viti-vinicoles et dans des entreprises de la grande distribution –, elle offre aussi une certaine diversité d'environnements et de contextes sociaux et économiques. Cette diversité est largement liée aux distances inégales des communes du territoire avec la métropole régionale. L'accès empirique à cette diversité suppose de ne pas limiter la monographie à une seule localité et de l'élargir à un territoire comprenant plusieurs communes. D'après Lahire,

> « (…) plus l'unité d'analyse que l'on choisit est petite et plus on a de chances de se représenter le social comme un jeu d'intentionnalités, de volontés, de décisions individuelles, de calculs. Plus on se centre sur les interactions et plus on voit à l'œuvre des intentions locales, immédiates qui, parce qu'elles constituent l'horizon immédiat des acteurs, peuvent sembler, de leur point de vue et du point de vue du chercheur qui s'y attache exclusivement, prendre une place essentielle dans le déroulement des événements de la vie quotidienne » (1996, p. 397).

En ce qui nous concerne, le choix d'une focale territoriale « élargie » aide à éviter les écueils de surinterprétation et l'effet de myopie pointés par l'auteur. En effet, circuler entre les communes et, par conséquent, entre les écoles, permet de mettre en perspective de façon continue les choses entendues et vues dans les différents lieux de l'enquête les unes avec les autres. Cet élargissement n'exclut pas, pour autant, la possibilité de mobiliser les potentialités de la méthode monographique à rendre raison de ce que les enseignants font dans les territoires et de ce que les territoires font d'eux. Nous nous inscrivons, de fait, dans la continuité des travaux monographiques qui s'efforcent de tenir « solidairement processus et agents sociaux » (Rétière, 2003, p. 139). Il s'agit, avec Rétière, de « donner une définition nouvelle de la localité, non plus en termes de réalité visible, bornée par des frontières, mais en termes de systèmes d'action » (2003, p. 122) et de considérer, avec Elias et Scotson, que « les problèmes de petite échelle, liés au développement d'une communauté, et ceux de grande échelle, liés au développement d'un pays, sont inséparables » (1997, p. 31). Ces observations sur la signification des matériaux produits par la monographie rejoignent les considérations de Becker sur la portée générale des cas d'étude :

> « Chaque terrain de recherche est un cas au sein d'une catégorie générale, de sorte que tout ce que nous apprenons sur lui nous en apprend sur le phénomène général. Nous ne pouvons faire comme si ce cas était absolument semblable aux autres cas, ou tout du moins comme s'il leur était semblable sur tous les points pertinents, qu'en mettant de

côté pour mieux les ignorer toutes ses caractéristiques locales et spécifiques » (2002, p. 97).

Ce cas de territoire, l'unité territoriale d'analyse choisie, est seulement compréhensible à la condition de montrer, notamment en mobilisant les ressources documentaires de seconde main – documents officiels de l'Éducation nationale, travaux d'histoire locale et données tirées des enquêtes statistiques de l'INSEE principalement, ce qui le caractérise d'un point de vue démographique, socio-économique et géographique.

1.2 Saisir la réalité sociale de populations et d'écoles principalement rurales

La compréhension de ce territoire rural et populaire nécessite notamment de considérer ses liens avec le milieu urbain. Il s'agit moins de « définir le rural seulement par référence à l'urbain » (Alpe, Fauguet, 2008a, p. 38), que de réfléchir aux manifestations de cette interdépendance, notamment sur le plan du flux migratoire pouvant exister entre la ville et la campagne et qui participe de la construction de l'espace social local. Ce flux migratoire peut dépendre « des stratégies d'investissement de l'espace rural par les couches urbaines moyennes » (Lacombe, 2007) et des investissements de celui-ci par les classes populaires plus ou moins précaires et pauvres de milieu urbain (Pagès, 2004), ainsi que de l'aménagement du territoire qui peut rendre celui-ci plus ou moins attractif ou répulsif et de la conjoncture économique.

Au moment d'enquêter dans ce territoire à dominante rurale, il convient de considérer les transformations du monde agricole des cinquante dernières années et leurs effets (Alpe, Fauguet, 2008a). Alors qu'au début du XXème siècle, la France compte près de 50% des actifs qui dépendent du milieu agricole, en 1990, ils ne sont plus que 5%. Si l'agriculture fût antérieurement « la forme principale d'occupation du patrimoine naturel » (Lacombe, 2007), désormais une agriculture moins forte coexiste avec des activités diversifiées telles que « des activités industrielles et commerciales » conduisant les territoires ruraux à avoir de « nouvelles fonctions » sociales, notamment en matière d'emplois (Alpe, Fauguet, 2008a, p. 25). Ces transformations ont généré de nouvelles formes d'occupation du territoire et produit des effets sur les mondes du travail locaux et le marché de l'emploi. En effet, dès la fin des années soixante, les agriculteurs ne sont plus la principale catégorie d'actifs en milieu rural : ils sont dépassés numériquement par

les ouvriers et les employés. Dans notre espace d'enquête, l'agriculture repose principalement sur l'activité vitivinicole, laquelle a connu également de profondes transformations depuis les cinquante dernières années tant dans ses modes de production que dans la gestion de son personnel (Crenn, 2013). Il ne s'agit pas seulement d'étudier les caractéristiques professionnelles mais néanmoins de considérer qu'elles sont centrales dans la définition des caractéristiques générales de la population locale. Comme le souligne Becker,

> « Les caractéristiques de population – niveau d'éducation, répartition et proportion des divers groupes ethniques et raciaux, prévalence de certaines qualifications professionnelles spécifiques – constituent elles aussi une variable. Ces données, ainsi que d'autres données du même genre, sont pertinentes pour toute étude de processus de stratification et des schémas de comportement et d'organisation qui sont indirectement liés à ces processus » (2002, p. 98).

En s'appuyant sur l'exploitation de l'Enquête emploi de 2005 de l'INSEE, Cahuzac et Détang-Dessendre informent que « les salariés du secteur agricole sont très majoritairement des hommes (70%) » et que ces emplois « sont très majoritairement peu qualifiés : plus de quatre emplois sur cinq sont des emplois d'ouvriers » (2011). Ces emplois sont souvent temporaires, à la fois révélateurs et générateurs de précarité :

> « La particularité du travail en agriculture est sa grande saisonnalité, conduisant à une instabilité des statuts. Cependant, se dégagent de ce travail des trajectoires de "saisonniers permanents" dans le sens où ces salariés inscrivent leurs activités de saisonniers dans la durée » (Bellit, Détang-Dessendre, 2014, p. 2).

Au sujet du contraste social et économique entre les pôles urbains et les zones rurales les plus éloignés des villes, Mischi et Renahy soulignent :

> « Alors que la France métropolitaine concentre plus de 76% de ses cadres en ville, plus on s'éloigne des « pôles urbains », plus la part des classes populaires augmente : la part des CSP ouvriers et employés parmi les actifs est de 55% dans l'espace urbain, de 58% dans le périurbain, et de 61% dans l'espace à dominante rurale » (2008, p. 9)

Tandis que la pauvreté urbaine suscite une large attention médiatique et scientifique, ces types de précarité et de pauvreté rurales sont moins traités. Pourtant, comme le montrent notamment les travaux de Pagès, celles-ci sont bien réelles et souvent liées à des migrations fondées sur l'espoir d'être moins stigmatisé à la campagne qu'à la ville (2004). Pagès, puis Roche, ont notamment montré que les ménages ruraux sont souvent placés au bas de l'échelle des revenus (Pagès, 2004 ; Roche, 2016).

> « L'espace social tend à se retraduire, de manière plus ou moins déformée, dans l'espace physique, sous la forme d'un certain arrangement des agents et des propriétés. Il s'ensuit que toutes les divisions et les distinctions de l'espace social (haut/bas, gauche/droite, etc.) s'expriment réellement et symboliquement dans l'espace physique approprié comme espace social réifié (Bourdieu, 1997, p. 195).

En parallèle de cette attention pour les situations professionnelles et les conditions sociales de ces habitants, il y a donc à considérer la « distribution » de ces membres des classes populaires dans l'espace et les localités (et leurs quartiers), notamment dans

> « les pôles d'emploi de l'espace rural (…) [où les] petites villes exerç[e]nt une forte attraction sur les communes voisines » (Jean, Rieutort, 2018, p. 40).

Cet espace rural de « zones peu denses » est très vaste puisqu'il représente « 90% du territoire national français et un peu plus d'un tiers des Français » (Jean, Rieutort, 2018, p. 3).

Dans un « très fort mouvement d'exode rural » (Servolin, 1989), les transformations territoriales, qui s'accélèrent dans les années 1954-1968, ont également des incidences sur « les pouvoirs locaux et l'espace social villageois » (Henriot-van Zanten, 1993) et, par conséquent, sur l' « école rurale », entendue comme forme scolaire aux contours « ruraux » (Alpe, Fauguet, 2008a).

1.3 Mutations des mondes ruraux et de l'école rurale

L'étude de la transformation des mondes ruraux doit être articulée à la « dimension historique des phénomènes de scolarisation » (Henriot-van Zanten, 1993). Sur ce sujet Alpe et Fauguet estiment que « les textes officiels (de 2005) ignorent superbement l'école rurale » alors que « l'espace à dominante rurale (…) accueillait 21% des élèves du primaire à la rentrée 2002 (enseignement public seul), pour 31% des écoles » (2008a, p. 54). De plus, ces auteurs déplorent que, malgré le fait que les résultats scolaires soient analysés et comparés par académie ou par département, le type de milieu dans lequel ils sont issus ne soit pas pris en compte. Ces auteurs appellent à une plus grande considération des pouvoirs publics pour la spécificité de l'école en milieu rural. Selon Alpe et Fauguet, sous l'impulsion des mouvements démographiques qui vident des

communes rurales de leurs populations parfois presque entièrement, « la question de l'école rurale devient celle du maintien d'un service public en milieu rural, dans le cadre d'une problématique générale d'aménagement du territoire » (2008a, p. 25). Les craintes récurrentes manifestées à chaque fin d'année scolaire de fermeture de classe sont significatives du « statut » des écoles dans les zones rurales. Dans les représentations collectives, une commune restante en vie, légitime d'exister, n'est-elle pas dotée d'au moins une école ? A l'heure du « problème » de la désertification des campagnes et du déclin de l'agriculture (Alpe, Fauguet, 2008a), parler en ces termes ne semble pas exagéré.

L'école est tributaire de la diversité des dynamiques locales, qui résultent elles-mêmes d'inégalités régionales ou territoriales. Les territoires peuvent être ainsi les générateurs d'un isolement social et spatial pour certains habitants (Pan Ké Shan, 2003) et, pour d'autres habitants, des vecteurs de solidarités et de liens sociaux (Paugam, 2013) propres au milieu rural (Billaud, 2009). Comme l'écrit Henriot-van Zanten, l'espace rural, espace « multiforme » utilisé et appréhendé différemment par les acteurs, agit comme une « influence » sur ces derniers (1993, p. 185). Restituons la manière dont nous allons, dans notre territoire d'enquête, espace géographique en même temps que circonscription de l'Éducation nationale, saisir ces effets sur les enseignants.

2. Une enquête localisée sur des enseignant.e.s : les entendre, faire parler d'eux.elles et les observer

Le territoire d'enquête n'est pas le théâtre au décor figé de l'activité pédagogique et sociale des enseignants. Il est, compte tenu de ses mouvements de population, de sa conjoncture économique possiblement fluctuante et des recompositions de la socio-démographie des espaces locaux, un protagoniste de la vie sociale ici étudiée. Rendons compte de la manière dont nous appréhendons cette articulation entre territoire et activités enseignantes. Puis restituons les acteurs qu'il nous faut rencontrer à des fins d'entretiens et d'observations pour ce projet de connaissance sur la construction territoriale des enseignants. Enfin, apportons des éléments sur la manière dont nous procédons sur le terrain ainsi que sur les attentes liées à ces opérations empiriques.

2.1 Le territoire et les enseignant.e.s : maintenir une attention synchrone

Cette approche dynamique emprunte à Chamboredon, Mathy et Méjean, auteurs favorables au replacement systématique des activités sociales dans leurs « ressorts territoriaux » :

> « Etude de la sociabilité, des modes d'insertion, de la variation des aires des différentes pratiques. Relève de cette logique l'analyse des formes de participation et de la mobilisation politique locale, du pouvoir local, des solidarités territoriales dans les mouvements sociaux » (2009, p. 154).

Cette perspective d'analyse territoriale est utile pour penser les arrivées, les installations et les départs des enseignants des territoires ruraux. D'après Alpe et Fauguet, ces derniers « sont rarement issus du monde rural, ils ont fait des études universitaires, et leurs modèles culturels sont ceux des urbains » (2008b, p. 7). Les arrivants rejoignent

> « des enseignants installés depuis longtemps (…) ancrés dans leur territoire » et « des enseignants plus jeunes, qui sont arrivés dans le rural par le hasard des affections, et qui, pour la plupart, attendent de pouvoir repartir vers des postes situés en ville » (2008b, p. 7).

L'inscription territoriale des professeurs des écoles est ainsi analysée au prisme de l'« espace matériel », de ses usages et de ses représentations, appréhendés comme un « enjeu social » (Backouche, Ripoll, Tissot, Veschambre, 2011). Le territoire est un « enjeu social » dans la mesure où il constitue, pour les acteurs sociaux, un cadre central dans leurs pratiques de l'espace social et où il est, pour eux, à la fois un pourvoyeur de ressources et un porteur de contraintes. Pour les arrivants comme pour leurs prédécesseurs, il y a à se demander quelles sont les conditions requises pour que le territoire constitue une ressource ou une contrainte dans la vie professionnelle et extra-professionnelle. Eclairer cette question nécessite d'étudier les manières de pratiquer le territoire, de s'en saisir, de l'emprunter ou de l'éviter et, par conséquent, les manières d'être investi par le territoire. Concernant ces acteurs, il y a donc aussi à se demander s'ils sont ou s'ils deviennent ajustés à cet environnement territorial décidé par l'orientation et la situation professionnelle. Ces (dés)ajustements sont liés d'une part aux trajectoires biographiques et spatiales et aux caractéristiques sociales des enseignants et, d'autre part, aux caractéristiques des habitants qu'ils vont rencontrer et côtoyer, notamment

dans le contexte scolaire : l'espace local est aussi un « enjeu social » parce qu'il est le lieu où s'expriment voire s'exacerbent les différenciations sociales (Backouche, Ripoll, Tissot, Veschambre, 2011). Ces processus impliquent de prendre en compte les différences entre les professeurs des écoles et les autres occupants du territoire, les proximités objectives et subjectives de ces acteurs avec les membres de certains groupes – élus, administrateurs de la circonscription, acteurs associatifs – mais aussi les disparités de parcours géographiques, sociaux, familiaux et professionnels entre enseignants (Billaud, 2009).

Ces relations sociales, ces caractéristiques et ces parcours participent à la construction du territoire comme une « production sociale » où, il ne faut pas le négliger, « l'État aménageur » (Billaud, 2009) mais aussi, de façon générale, l'action publique, entendue comme « l'action menée par une autorité publique (seule ou en partenariat) afin de traiter une situation perçue comme un problème » (Lascoumes, Le Galès, 2012, p. 7) interviennent également pour définir l'activité des acteurs locaux et les ressorts de cette activité. Ainsi, l'arrivée et les mobilités intra et extra-territoriales des enseignants doivent être appréhendées à la lumière des procédures officielles d'affectation et des expressions locales des politiques publiques d'éducation « territorialisées » – le territoire d'enquête comprend deux REP (Réseau d'éducation prioritaire), dispositifs emblématiques de cette forme d'action publique (Robert, 2009). Cependant, si les enseignants sont des fonctionnaires d'État et sont orientés vers les territoires d'exercice en vertu de procédures publiques officielles où l'Inspection d'Académie, d'échelle « régionale », joue un rôle central, et si le travail des enseignants s'inscrit dans un cadre réglementaire et des dispositifs de type principalement nationaux (Ben Ayed, Guyon, 2015), reste que ces espaces sont les lieux d'interprétation des procédures et des mesures gouvernementales. Cela étant, comme le souligne Becker, les « (…) schémas de culture professionnelle (…) varient en fonction du lieu où les professionnels en question opèrent » (2002, p. 99). Ce travail du national par le local dans les territoires nécessite d'interroger et d'observer en priorité les enseignants tout en s'intéressant, en parallèle, aux autres protagonistes de leur environnement professionnel, de l'Inspection académique aux associations de soutien linguistique et d'alphabétisation. Il s'agit, par-là, de comprendre leurs inscriptions dans des collectifs de travail et leurs participations à ces

derniers, et de saisir comment les membres de l'entourage professionnel interviennent dans ces activités collectives.

2.2 Qui enquêter ? Les enseignant.e.s, leurs collectifs de travail et leurs entourages professionnels

Dans une perspective similaire à celle privilégiée par Périer dans une recherche consacrée aux professeurs débutants du secondaire (2014), l'enquête sur les enseignants est guidée par la préoccupation d'exposer la diversité des profils et des contextes socio-économiques et géographiques d'exercice. Le travail de l'auteur sur les débuts professionnels des enseignants du second degré, dont il montre qu'ils sont marqués par une série d'épreuves, consiste largement à déconstruire les représentations du métier des enseignants et à restituer les modalités de la pratique professionnelle. Périer accorde une place importante à l'exploration des ressorts de l'engagement professionnel. Ces ressorts sont multiples, liés à l'origine sociale et familiale, aux parcours scolaires et aux rencontres suscitant l'« intérêt pour une discipline » (2014, p. 36) ou l'envie d'enseigner. Pour Périer, et nous le rejoignons dans cette perspective, ces orientations professionnelles expriment à la fois des socialisations antérieures et des processus de socialisation à l'œuvre dans ces contextes souvent « difficiles ».

Ces enseignants sont accompagnés et encadrés dans leurs pratiques par des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques, des coordonnateurs REP et des Inspecteurs. Enquêter sur ces accompagnateurs et encadrants est doublement pertinent. Premièrement, ils sont au fait d'une certaine situation globale des enseignants dans le territoire, construisent des formes de savoirs sur cette population, sur leurs pratiques, leurs représentations du métier et leurs aspirations, qu'il est possible de croiser avec les discours des « simples » enseignants (Bertaux, 1996, p. 24). Deuxièmement ils sont eux-mêmes des enseignants ou ex-enseignants. Par conséquent, leurs situations professionnelles présentes sont significatives des parcours enseignants possibles dans le territoire, des parcours qui se construisent en fonction des expériences professionnelles vécues, des réseaux de relations sociales construits et de la vie à côté du scolaire. Comme le rappellent Duru-Bellat et van Zanten, les manières d'exercer et de voir le métier sont indissociables des « liens qu'ils établissent entre vie professionnelle et vie familiale »

(2002, p. 157). Dans l'enquête, cette attention pour l'« entourage professionnel » des enseignants se prolonge en s'orientant vers les services scolaires municipaux et les actions de soutien périscolaire et linguistique, dont les protagonistes ont aussi des points de vue capables de nous éclairer sur les pratiques et les représentations des enseignants dans et sur le territoire.

2.3 Comment enquêter ? Explorer le territoire, rencontrer les enseignant.e.s et leurs « partenaires »

Les modalités d'exploration du territoire ont été structurées autour de la préoccupation de saisir à la fois les éléments d'unité et les éléments d'hétérogénéité dans les dynamiques territoriales enseignantes. Pour atteindre cet objectif, nous avons ciblé des communes (n=7) et, dans les communes, des établissements (n=12)[21]. Le ciblage des communes a procédé de la volonté de « balayer » géographiquement l'ensemble de la circonscription et d'opérer ainsi des « coups de sonde » dans des réalités scolaires contrastées. Ces contrastes sont liés à la relative hétérogénéité socio-économique et démographique locale. Celle-ci est elle-même en grande partie liée aux formes de l'activité viti-vinicole et des emplois offerts dans le secteur. Elle doit également aux distances inégales des communes avec la métropole régionale ainsi qu'aux différences de taille de ces dernières, depuis la « petite ville » de 5000 habitants (Jean, Périgord, 2017) au village de quelques centaines d'habitants. Cette dimension compte dans la définition de la forme scolaire administrative, du groupe scolaire de plus de 100 élèves jusqu'au RPI (Regroupement pédagogique et intercommunal) accueillant tout au plus quelques dizaines d'élèves de plusieurs communes différentes. Cette dimension compte aussi dans la réputation des écoles et donc dans le « climat scolaire » expérimenté et construit par les enseignants : les « petites villes » concentrent les écoles « bien réputées » et « mal réputées » tandis que les écoles des plus petits villages sont en général toutes appréciées pour leur côté « familial ». Ces différences de réputation ont à voir avec les différences de recrutement social du public scolaire. Cette dimension compte, enfin, dans la définition des formes des collectifs pédagogiques, depuis les écoles animées par trois enseignants jusqu'à celles comprenant une douzaine de professeurs. Quant aux écoles, elles ont été

[21] La circonscription compte 41 établissements, si bien plus d'un quart d'entre eux ont été considérés dans l'analyse.

choisies dans le but de saisir à la fois les traits communs aux établissements et leurs disparités, en termes de « taille » des collectifs pédagogiques et de recrutement social des publics scolaires. Nous avons ainsi enquêté à parts égales dans des « petites écoles » implantées dans des villages surtout peuplées par des enfants des classes populaires stabilisées et des classes moyennes et dans des « grandes écoles » implantées dans des communes plus importantes surtout peuplées par des enfants des classes populaires précaires.

La compréhension de la construction des enseignants par le territoire, dans des collectifs de travail et des vies scolaires collectives, nécessite d'analyser des « cas individuels » :

> « Méthodologiquement parlant, les analyses de cas individuels, qui cherchent à retracer les parcours d'un ou plusieurs individus donnés en réunissant un grand nombre d'informations sur les individus et leur histoire, sont un moyen particulièrement riche d'accès aux emboîtements de leurs socialisations, qui sont sinon difficiles à appréhender » (Darmon, 2016).

Ces informations sur les histoires individuelles et les origines sociales sont indispensables pour saisir « la place du groupe dans l'espace social, les différentes compétences mises en œuvre par les professionnels ou encore la dynamique du changement au sein de la profession » (Quemin, 2002, p. 317). Ces informations sont aussi nécessaires à la compréhension des rapports aux territoires, des mobilités et des immobilités professionnelles et spatiales, sachant que, dans les territoires populaires,

> « (…) lorsque leur ancienneté le leur permet ou qu'ils n'en peuvent plus, certains professeurs vont chercher ailleurs de « vrais » élèves et une fonction professionnelle correspondant à leur formation (Broccolichi, Ben-Ayed, Trancart, 2010, p. 161).

Comment construire ces informations ? Fondamentalement en réalisant des entretiens, dont les objectifs sont de reconstruire des biographies et de produire des données sur les pratiques et les représentations sociales liées au métier et aux inscriptions territoriales. Le fil conducteur de ces entretiens a été un questionnement sur les ressorts et les expressions de la présence dans l'espace d'enquête.

2.4 Les entretiens comme principaux générateurs de données : objectifs biographiques et perspectives ethnographiques

Dans la réalisation de ces objectifs de production de connaissances sur les biographies, nous pouvons suivre les observations de Malet, lequel estime que

> « La vertu de l'approche biographique, au-delà de la variété de pratiques que l'on peut y rencontrer, est d'affronter cette irrésolution constitutive du sujet dans ce qu'il a de plus intime et de plus incomplet, le récit de sa vie (…). Prendre en considération la parole du sujet revient à ne pas vider l'expérience vécue de son historicité propre, mais ce faisant, construire néanmoins du sens, un sens qui ne soit pas « commun », mais nécessairement en rupture d'avec - en même temps qu'instruit par - ce qui est raconté par le sujet : un sens commun somme toute, c'est-à-dire partagé » (2000, p. 179).

La construction de récits de vie peut aussi mobiliser avec profit les apports méthodologiques de Bertaux, lequel appréhende ce mode de production de données comme un « entretien narratif » et « non directif »,

> « au cours duquel un chercheur […] demande à une personne […] de lui raconter tout ou partie de son expérience vécue. En mettant l'accent sur l'aspect "vie sociale" : relations avec d'autres personnes, situations traversées avec leurs contraintes et leurs opportunités, pratiques récurrentes, projets formés et cours d'actions orientés vers leur réalisation… » (Bertaux, 2016, p. 11).

Le chercheur développe non seulement sur l' « esprit » de cet entretien mais aussi sur ses potentialités analytiques :

> « Sans doute en faudrait-il plus que quelques dizaines, mais ce nombre suffit pour y voir beaucoup plus clair, pour saisir des mécanismes générateurs des processus récurrents. Il fait apparaître le rôle de certaines "variables" oubliées dans les enquêtes statistiques ou de certains processus insaisissables par une enquête quantitative » (2016, p. 10).

Le récit de vie peut être instructif sur les ressorts d'engagement dans l'activité professorale, être éclairant sur les faits explicatifs de cet engagement et propice, en produisant des « discours vocationnels » (Iori, Nicourd, 2014), à la compréhension de la vision du métier des enquêtés, laquelle est inséparable d'une vision d'ensemble de la « trajectoire vécue », notion conçue par Dubar pour désigner

> « la manière dont les individus reconstruisent subjectivement les événements qu'ils jugent significatifs de leur biographie sociale. Ces trajectoires peuvent être appréhendées à travers leurs mises en récit impliquant des catégorisations et des argumentaires spécifiques » (1998, p. 75).

Les entretiens peuvent servir à reconstituer les biographies mais aussi à construire des données sur les pratiques sociales caractéristiques de la vie professionnelle et extra-professionnelle – la majorité d'entre eux ont été réalisés dans les établissements scolaires, seule deux enquêtées ont pu être rencontrées à leur domicile. Les choses dites par ces enseignants sont d'abord appréhendées comme des sources d'information sur leur perception d'eux-mêmes et de leurs usages sociaux et, dans une moindre mesure, comme des données permettant de saisir leurs registres de pratiques : il faut considérer que ces données « sont en fait nos constructions des constructions des autres quant à ce qu'ils font [que] nous expliquons des explications » (Geertz, 2003, p. 213). Reste que les récits de « pratiques en situation » apportent à la compréhension des enseignants, d'autant plus lorsqu'ils sont envisagés, dans les établissements et à leur domicile, selon la « méthode » de l' « entretien ethnographique » proposée par Beaud :

> « L'expérience de l'enquête prouve qu'un entretien approfondi ne prend sens véritablement que dans un « contexte », en fonction du lieu et du moment de l'entretien. La situation d'entretien est, à elle seule, une scène d'observation, plus exactement seule l'observation de la scène sociale (lieux et personnes) que constitue l'entretien donne des éléments d'interprétation de l'entretien » (1996, p. 236).

L'ensemble des entretiens réalisés (n=31), pour la plupart individuels (n=27) mais pouvant se transformer, au gré des passages dans la pièce de rencontre, en entretiens collectifs (n=4), se sont attachés à observer l'activité sociale des enseignants, les interactions avec les collègues et élèves et l'atmosphère environnante – des enseignants se trouvent en parallèle à la direction d'une d'école, à un poste de conseiller pédagogique ou de coordination d'un Réseau d'éducation prioritaire. Selon Beaud, « le cadre de l'entretien est en lui- même un moyen d'objectivation » (1996, p. 241). Une approche similaire a structuré les entretiens avec les conseillères pédagogiques (n=4), un Inspecteur de circonscription, une chargée des affaires scolaires municipales et la salariée d'une association d'alphabétisation, entretiens destinés à saisir les points de vue de l'encadrement professionnel et des partenaires politico-administratifs et associatifs sur les enseignants et leurs publics (au total, 38 personnes ont été interviewées). Sur ces 38 enquêtés, 32 sont des enseignants en activité devant élèves. Dans la circonscription, ces

derniers sont en tout 321 : l'enquête a donc permis de rencontrer 1/10ème des enseignants du premier degré du territoire[22].

Les entretiens ont duré en moyenne 1h30. Ils ont été réalisés dans une forme de fidélité avec les chiffres nationaux[23] auprès d'une majorité de femmes et d'une minorité d'hommes âgés entre 23 et 62 ans et dans des « petites villes » et des villages, dans des écoles « bien réputées » et « mal réputées ». Ces entretiens ont trouvé un prolongement de type ethnographique dans des séquences ponctuelles d' « observation directe » (Péretz, 2004) avant et après les entretiens et dans des séquences continues d' « observation directe » en mai et juin 2016 dans deux écoles (une semaine dans chacune d'elle). Tandis que l'une est petite (deux classes), accueille une majorité d'élèves des classes populaires stabilisées et des classes moyennes employées dans les « châteaux » et est implantée dans un village de 600 habitants, l'autre est grande (10 classes), accueille une majorité d'élèves des fractions précaires des classes populaires et se situe dans une ville de 5000 habitants. Du lundi au vendredi, nous sommes arrivée à 10 heures et repartie à 16 h 30 (6h30 par journée d'observation). Pendant ces 52 heures d'observation, nous avons pu assister aux récréations, à des séances de cours en UPE2A, avec le maître E et dans des classes de GS, CP, CE1-CE2, CM1-CM2 et CM2.

D'après Beaud et Weber,

> « une observation sans entretiens risque de rester aveugle aux points de vue indigènes ; un entretien sans observations risque de rester prisonnier d'un discours décontextualisé » (1997, p. 138).

Attentive à ces considérations de complémentarité entre les deux méthodes, ces séquences d'observation ont pris place dans l'unique école élémentaire, bien réputée, d'une « petite commune » d'un peu plus de 600 habitants et dans une école « mal réputée » d'une des « petites villes » enquêtées de 5000 habitants. Ces deux écoles ont été appréhendées comme des lieux d'interactions multiples méritant d'être toutes prises au sérieux (Masson, 1999) et, de surcroît, liées entre elles :

> « Chaque activité s'opère en réaction à une situation donnée, (et que) les relations entre les situations et les activités présentent une forme de cohérence et de constance qui permet la généralisation » (Becker, 2002, p. 87).

[22] *Source* : SNUIPP Gironde, rentrée 2018.

[23] En 2018, 85,6% des enseignants du premier degré sont des femmes (source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019*).

Consignées de façon systématique dans un journal de bord (la prise de notes fût surtout effectuée en repartant des écoles), les données d'observations ont permis de mettre en perspective les choses dites par les enquêtés avec les choses qu'ils peuvent faire aux différents moments de leur journée de travail, depuis l'ouverture des grilles jusqu'à leur fermeture en passant par la pause déjeuner. Ces séquences ont aussi permis de saisir l'ambiance des écoles, l' « esprit » des collectifs de travail et leurs manières d'être avec les élèves et les parents. Enfin, de manière à saisir des séquences de la vie extra-scolaire des enseignants et de leurs publics et, plus généralement, de l'activité sociale locale, nous avons aussi effectué des observations directes hors de l'école, notamment sur les marchés (à Bourdat, à trois reprises, le samedi matin, en 2014, 2015 et 2016), dans les bibliothèques municipales (à Caudrian un après-midi de 2017 et à Bourdat un après-midi de 2016) et lors de spectacles (carnaval chaque année à Bourdat entre 2015 et 2018 ; concert annuel d'une association de solidarité animée par une des enquêtées ancienne enseignante trois années, 2016, 2018 et 2019). Notons, par ailleurs, que dans une préoccupation de préservation de l'anonymat des enquêtés, dont une grande partie sont des homologues, l'ensemble des patronymes ont été, à l'exception des personnages publics connus nationalement, modifiés. Cette préoccupation s'est aussi traduite par l'anonymisation de l'ensemble des noms de communes et d'écoles enquêtés[24]. En revanche, les autres collectivités territoriales évoquées telles que la métropole de Bordeaux, le département de la Gironde et la région Nouvelle Aquitaine n'ont pas été anonymisés.

L'objectif d'éclairer la construction des enseignants par leurs pratiques et représentations des territoires nous a conduite à privilégier l'enquête sur leurs biographies et leur temps présent. Sur le plan des modalités de l'investigation, cette focalisation de l'attention sur les enseignants se traduit par le fait que les autres contributeurs à cette construction territoriale, c'est-à-dire les non enseignants et représentants de l'Éducation nationale – parents, élèves, élus et associatifs – sont surtout envisagés à partir des discours des enseignants sur ces acteurs et saisis de façon plus marginale par des entretiens directement auprès d'eux. Notons, cependant, que le multipositionnement de certains acteurs, enseignants mais aussi engagés localement

[24] Ces choix ont contribué à limiter notre usage des cartes malgré l'intérêt indéniable, dans ce type de recherche localisée et intéressé par les territoires, à mobiliser les outils de la cartographie.

dans la vie associative et politique, ont apporté des éclairages sur le rapport des enseignants au territoire, à ses animateurs et à ses habitants et, par conséquent, aux effets de leurs présences dans les vies locales. A ce sujet, les entretiens avec une bénévole d'une association de solidarité, une salariée d'une association d'alphabétisation et une chargée des affaires scolaires au sein d'une municipalité nous ont confirmé la pertinence qu'il y aurait eu à croiser davantage les points de vue des enseignants avec ceux de ces partenaires et interlocuteurs sur ce que sont, font et devraient faire les professeurs des écoles dans le territoire. Cette perspective de concentration de l'investigation sur les enseignants est aussi liée aux formes de l'enquête et à ses conditions matérielles et temporelles de réalisation. En ce qui concerne les formes de l'enquête, celle-ci s'est notamment heurtée à la difficulté d'entrer en contact avec les mères de famille, allophones et francophones. Mes différentes tentatives d'approche et d'interaction au portail des écoles ont été infructueuses. Ces « refus » n'ont pas pu être transformés au fil du temps en acceptation d'échange. Cette impossibilité a à voir avec les conditions de réalisation de cette investigation prenant place sur un terrain situé à plus de 1h30 de notre domicile et s'inscrivant dans divers engagements professionnels difficilement compatibles avec un engagement plus intensif sur le terrain[25].

Dans ces différentes opérations fondées sur notre intérêt pour la construction territoriale des enseignants et dépendantes de la réception de la démarche d'enquête par les différents interlocuteurs, nous avons éprouvé une posture de recherche indissociable de notre expérience professionnelle de professeur d'école – le temps de la thèse a d'ailleurs été marqué par une césure d'une année de retour à un poste de ce type dans une zone d'éducation prioritaire de Bordeaux.

2.5 D'enseignante à enseignante et chercheure : des atouts et des obstacles

Cette enquête réalisée entre 2015 et 2019 pour les besoins de la thèse vient à la suite d'une première investigation de terrain menée entre 2012 et 2013 dans le cadre du

[25] J'ai d'abord travaillé dans un établissement pour enfants et adolescents handicapés avant d'occuper un premier poste d'ATER à temps plein à l'ESPE Nouvelle Aquitaine. Ensuite, j'ai repris pendant une année une activité d'enseignante du premier degré à temps plein dans une zone d'éducation prioritaire à Bordeaux avant d'entamer, en 2018, une nouvelle expérience d'ATER, cette-fois-ci à l'IUT de Tours, laquelle continue aujourd'hui puisque mon contrat a été renouvelé.

Master 2 de Sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII. Cette année-là, nous sommes encore professeure des écoles à plein temps et entamons notre 8ème année en tant que titulaire. Nous engageons une recherche sur l'ancrage professionnel et résidentiel des enseignants du premier degré dans les quartiers populaires. La recherche se fonde assez largement sur les matériaux que nous construisons sur les biographies et les vies sociales des collègues de l'établissement où nous travaillons dans les Hauts-de-Seine. La perspective alors privilégiée nous conduit vers les réflexions de Bourdieu sur ce que révèle et ce à quoi oblige l'enquête scientifique quand elle est réalisée sur les « siens » : « On n'entre pas en sociologie sans déchirer les adhérences et les adhésions par lesquelles on tient d'ordinaire à des groupes » (1982, p. 8). Si la position officielle d'enseignante offre, d'une certaine manière, une entrée sur le terrain auprès de personnes avec lesquelles il existe une proximité sociale liée aux origines sociales et aux situations professionnelles, l'enquête ne va pas cependant de soi. A cette période, si nous commençons à élaborer un regard distancié par rapport au professorat des écoles et aux professeurs, nous sommes encore assez loin d'une véritable coupure avec ce milieu professionnel. Ce positionnement intermédiaire se traduit par une certaine réserve dans la posture de recherche. En effet, si nous parlons ouvertement de la recherche aux collègues, et si nous les sollicitons pour des entretiens et qu'ils se prêtent au jeu de notre enquête, il nous arrive de mettre en veille le regard scientifique pour redevenir, peut-être de façon illusoire, « entièrement » enseignante et collègue. Cette gêne de l'enquêtrice, forte au départ et moins accentuée ensuite au fur et à mesure des entretiens et de la systémisation de la prise de notes, est liée à la difficulté de se sentir autorisée à enquêter sur ces personnes, à ne pas se sentir trahir leur confiance. Malgré les difficultés qu'il génère, depuis le début de l'enquête jusqu'à la production des analyses les plus objectivantes possibles, cet engagement simultané sur les deux fronts, scientifique et professionnel, nous a néanmoins montré qu'il est possible, en effet, de

> « soumettre son propre univers social, sa propre position sociale à une analyse sans complaisance ni narcissisme et qu'il ne s'agissait pas là d'une prouesse unique réservée à quelques-uns, mais d'une chose accessible au prix, d'une part, d'une certaine formation intellectuelle, par une acquisition technique, et, d'autre part, de l'acquisition d'une attitude à l'égard de sa propre position » (Bourdieu, 2015, p. 457).

L'inscription en thèse, à la suite d'une mise en disponibilité de l'Éducation nationale et d'une mobilité géographique de Paris vers Bordeaux synonymes d'une parenthèse professionnelle et d'un éloignement du milieu d'interconnaissance de Gennevilliers, a favorisé cette posture analytique. Celle-ci s'est exprimée dans la présentation de soi dans les différentes opérations d'enquête. Nous n'avons pas nié et dissimulé notre expérience et notre statut d'enseignante. Cette connaissance pratique et cette appartenance professionnelle favorisent, chez les enquêtés, le sentiment d'avoir affaire à quelqu'un qui peut les comprendre davantage qu'une personne moins familière de cet univers scolaire. De notre côté, l'expérience professionnelle accumulée est porteuse d'atouts, notamment dans le choix des questions pour les entretiens et dans les manières privilégiées pour relancer les enquêtés, mais aussi dans la compréhension de l'activité sociale observée et, par conséquent, lorsqu'il s'agit, pendant une séquence d'observation, de réfléchir au comportement le plus approprié en présence des enseignants et des publics. Comme le souligne Bizeul,

> « Pour que des contacts ou des événements peu différents de beaucoup d'autres s'imposent ainsi à l'imagination analytique du chercheur, il faut qu'ils soient en résonance avec des expériences du monde qui ont laissé leur empreinte sur lui » (2011, p. 175).

En parallèle, nous avons davantage « assumé » une position de chercheure. Ce positionnement se traduit par une présentation de soi au téléphone ou par mail, notamment auprès des directrices ou des directeurs qui ont constitué les principales portes d'entrée dans les établissements et des sources d'informations factuelles sur les collectifs pédagogiques et le territoire, comme doctorante en Sciences de l'éducation (travaillant sur « *l'ancrage des enseignants en zone rurale difficile* »). Cette présentation manifeste une distanciation supplémentaire avec le statut de professeur des écoles. Dans le territoire d'enquête, nous sommes ainsi davantage identifiée comme doctorante que comme enseignante du premier degré. Cette identification n'efface en rien la difficulté existante, au moment de produire les analyses, à demeurer davantage chercheure qu'enseignante, à privilégier un questionnement de scientifique à un questionnement de professionnelle de l'enseignement.

***

Le dispositif d'enquête ici imaginé vise à tenir, de façon constante, les enjeux territoriaux et les enjeux enseignants. Dans notre projet de connaissance, ces enjeux ne font qu'un. Il s'agit d'enjeux de socialisation par le territoire et par le métier, saisis empiriquement principalement à travers une enquête localisée dans un territoire « élargi » où des entretiens de type ethnographique combinés à des observations directes permettent de produire des analyses sur la construction territoriale des enseignants du premier degré des zones rurales de pauvreté. Nous voulons comprendre, avant tout, ce que le territoire leur fait et, ainsi, apporter des éclairages sur ce qu'ils font au territoire. Ces analyses sont à la fois attentives à mettre au jour les « variations locales » (Becker, 2002, p. 102) et les formes d'unité dans l'activité sociale observée dans le territoire. Ces analyses prennent aussi le soin de considérer, avec Lahire, que l'intériorisation des manières de pratiquer et de voir le monde et ses territoires – les dispositions – « (…) ne sont jamais directement observées par le chercheur » mais étudiées sur la base de

> « la description ou (de la reconstruction) des situations dans lesquelles ces pratiques se sont déployées (…), et de la reconstruction des éléments jugés important de l'histoire (itinéraire, biographie, trajectoire, etc.) du pratiquant » (1998, p. 63).

Pour autant, l'enquête par « entretiens ethnographiques », en articulation avec l'enquête par « observation directe », donne à voir la manière dont ces descriptions et ces reconstructions orientent les pratiques sociales et continuent ainsi le travail continu de modelage des enseignants.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Voici donc, à présent, restitués les outils théoriques et méthodologiques mobilisés pour élaborer ce projet de connaissance sur la construction territoriale des enseignants du premier degré dans les espaces ruraux et populaires : un projet qui, à partir de la question de recherche « Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignants du premier degré (en milieu rural et populaire) par le territoire ? », ambitionne d'apporter des éclairages sur la réalité plus vaste de la « condition enseignante », entendue dans sa diversité à la fois géographique, sociale et professionnelle (Farges, Guidi, Métais, 2018). Il s'agit d'examiner les trajectoires, les représentations et les pratiques en les replaçant, systématiquement, dans leur contexte territorial : les territoires des enseignants, pendant le temps de leurs socialisations enfantines et juvéniles (Galland, Lambert, 1993 ; Court, 2017), sont ceux des espaces résidentiels parentaux et des sphères scolaires et universitaires. Pendant le temps de leurs socialisations adultes et professionnelles (Dubar, 2002 ; Darmon, 2006), ces territoires sont ceux des établissements d'exercice, des espaces résidentiels conjugaux, de l'administration de l'Éducation nationale et de l'action publique éducative territorialisée – depuis les procédures d'affectation jusqu'aux dispositifs de l'éducation prioritaire. Les territoires des primes socialisations et les territoires de ces socialisations secondaires ne sont pas disjoints. C'est pourquoi, la compréhension des orientations et des aspirations professionnelles ainsi que les pratiques et les représentations des territoires nécessite de considérer qu'elles s'alimentent tant des socialisations territoriales antérieures que des vies présentes. La concentration de l'enquête dans une unité territoriale géographique où opèrent l'Éducation nationale, l'action publique éducative, les enseignants, les élèves, les parents, les élus, les associatifs et les employeurs est propice à la mise au jour de la multidétermination territoriale de la construction des enseignants, ceux des enseignants du premier degré dans les zones rurales populaires comme les autres membres de la « communauté » des professeurs.

DEUXIÈME PARTIE

ENTRE LOGIQUES ADMINISTRATIVES ET LOGIQUES INDIVIDUELLES : ENTRER DANS UN TERRITOIRE RURAL ET POPULAIRE COMME PROFESSEUR(E) DES ÉCOLES

Cette deuxième partie ambitionne d'apporter des premiers éléments de réponse à la question « Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignants du premier degré par le territoire ? ». Ces éléments ont ici trait, en particulier, aux conditions de cette socialisation et restituent, pour ce faire, les ressorts et les modes d'entrée des professeurs des écoles dans un territoire rural et populaire tel que l'espace d'enquête. Cette entrée est un processus à l'articulation de logiques administratives et de logiques individuelles. Ces logiques conduisent les acteurs vers des territoires dont les caractéristiques – géographiques, économiques, culturelles et sociales – pèsent dans la vie professionnelle et, plus largement, dans les modalités de la vie sociale.

Cela étant, le chapitre 3 examine d'une part la situation géographique et la composition sociale de la population du territoire d'enquête et, d'autre part, la réputation de ce dernier, notamment auprès des enseignants : il s'agit de réinsérer le métier au sein des rapports pratiques et symboliques à l'espace local en tant que travailleur de l'Éducation nationale et, possiblement, en tant qu'habitant (**chapitre 3**). La mobilisation des données du recensement de l'INSEE permet d'interroger la population de ce territoire rural au prisme du département de la Gironde, de la région Nouvelle Aquitaine et du territoire national. Autrement dit, le Centre-Est Médoc, notre territoire d'enquête, est examiné à la lumière du contexte général médocain et de ses relations – connexions et déconnexions – avec les territoires régional et national. En même temps, dans le but de restituer le plus fidèlement possible les formes du territoire et les caractéristiques sociodémographiques de sa population, le texte s'intéresse aux différentes dimensions et composantes du Centre-Est Médoc. L'unité de ces formes est relative. Les disparités spatiales et socio-démographiques mises au jour amènent à considérer que, si les conditions de l'exercice professionnel sont certes tributaires de la situation géographique et sociale du Centre-Est médocain, elles le sont aussi de situations locales spécifiques aux communes et même aux quartiers qui forment ces localités. Le développement apporte les éléments nécessaires à la compréhension des lieux où les enseignants se retrouvent lorsqu'ils sont affectés dans ce territoire dont les affaires scolaires sont gérées par la circonscription de Caudrian, particulièrement étendue spatialement en comparaison à ses homologues de l'Académie de Bordeaux puisqu'intégrant les écoles d'une grande partie

du territoire du Médoc. Avant d'analyser les modalités d'entrée dans ce territoire, il convient, précisément, d'examiner les conditions administratives et biographiques d'entrée dans le métier. Pour la grande majorité des enseignants, le préalable à l'inscription individuelle dans ce territoire est la réussite à un concours national dont l'organisation, assurée par les académies, détermine, contrairement aux concours du second degré[26], un mode d'affectation intra-académique. Ainsi le **chapitre 4** a pour objet les ressorts administratifs ainsi que les déterminants familiaux, scolaires, professionnels, résidentiels et géographiques de l'engagement des enquêtés dans la voie enseignante. Ces logiques administratives et individuelles sont déterminantes dans la construction ou la recomposition, à venir, d'un rapport au territoire médocain et à la pratique du métier dans ce contexte. Une attention pour l'encastrement de ces logiques est nécessaire pour saisir les dynamiques ensuite à l'œuvre lorsque les enseignants se dirigent vers les écoles du territoire. Le **chapitre 5** s'intéresse à cette séquence d'entrée territoriale liée aux processus d'affectation. L'objectif est ici de saisir les ressorts indissociablement administratifs et biographiques de l'inscription des enseignants dans ce territoire rural. Ces inscriptions pouvant impliquer mobilités géographiques et résidentielles sont directement liées à des procédures d'affectation avec lesquelles les enseignants sont tenus de composer. Ces compositions opèrent, à l'instar de ce qui se passe au sein de l'enseignement secondaire « urbain » (Périer, 2014 ; Rayou, van Zanten, 2004), dans le cadre d'une hiérarchie symbolique des « territoires scolaires ». Cette hiérarchie est déterminante dans les manières de s'inscrire dans ces procédures où s'expriment des attentes individuelles irréductibles à la vie professionnelle.

[26] Les concours du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) ou du CAPLP (Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel) sont nationaux.

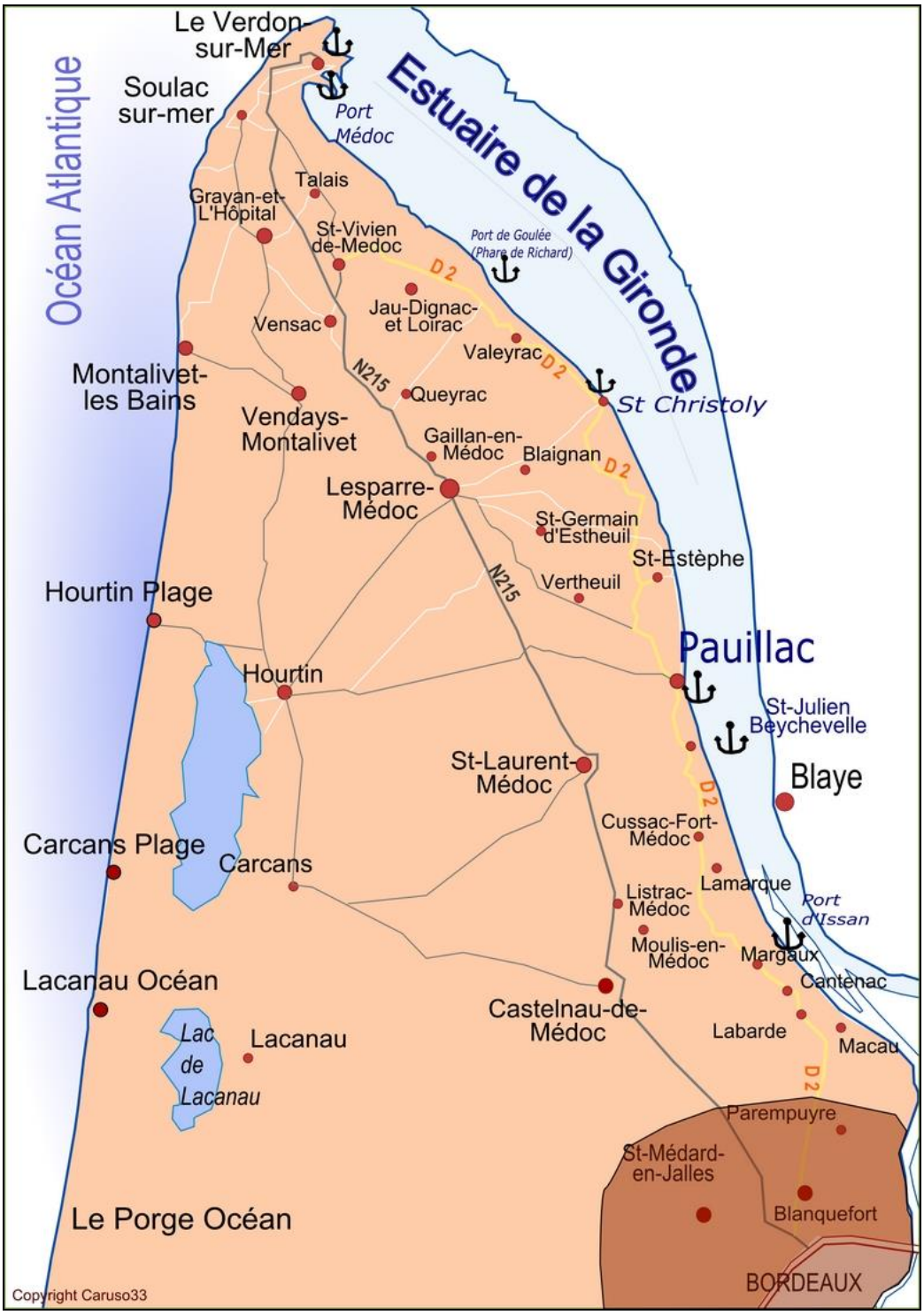
Chapitre 3. Un territoire rural et populaire comme possible professionnel et résidentiel

En prenant pour objet principal le territoire d'enquête, ce chapitre vise à mettre au jour les caractéristiques de l'environnement spatial et social dans lequel les pratiques professionnelles et extra-professionnelles des professeurs des écoles peuvent prendre place. Ces caractéristiques sont inséparables des – autres – territoires ainsi que des – autres – groupes sociaux auxquels cet espace et cette population se rattachent. Cela étant, il s'agit moins d'appréhender le territoire comme un ensemble de lieux peuplés par des personnes dont l'existence et les activités vont de soi que d'envisager celui-ci comme une expression concrète de dynamiques générales génératrices d'inscriptions territoriales des activités sociales et donc scolaires. Autrement dit, les formes de ces inscriptions doivent à la fois à l'espace social dans son ensemble et à l'espace social local, au sein duquel s'insère l'espace scolaire local.

Notre travail sur les socialisations par les territoires des professeurs des écoles ne peut faire l'économie d'une analyse sociodémographique du territoire à « dominante rurale » qu'est le Médoc et, en l'occurrence, du territoire d'enquête que constitue la partie Centre-Est de la péninsule. De manière à interroger ce que produit ce territoire comme représentations du local et du rural, cette attention pour la connaissance sociodémographique et géographique se double d'une attention pour les discours à propos du Médoc. Ces apports sont nécessaires à la compréhension de la ruralité à laquelle s'exposent d'une part les enseignants nommés ici, « *partis* » pour y rester ou pour en partir, et les élèves et leurs parents, plus ou moins anciens dans le territoire et plus ou moins enclins, comme les enseignants, à demeurer ou non ici.

Un premier point s'attache ainsi à l'analyse du territoire dans ses dimensions géographiques et spatiales. Il s'agit d'étudier d'une part les relations du Médoc et de l'espace d'enquête médocain avec les autres territoires (Hervieu, Purseigle, 2013) et, d'autre part, la pluralité interne au territoire – il n'est pas rare d'entendre qu'« *il y a plusieurs Médoc* ».

Carte 1: Le Médoc



Source : Association Caruso

Cette attention pour les relations entre territoires est maintenue pour interroger, dans un deuxième point, le territoire d'enquête dans ses dimensions sociodémographiques et socio-économiques : la population est non seulement inégalement répartie sur le territoire mais aussi hétérogène sur le plan des caractéristiques sociales, des situations familiales et professionnelles, des scolarités et des niveaux de diplôme. Comme le soulignent Hervieu et Purseigle,

> « Les espaces ruraux sont désormais le siège de fonctions de production mais aussi de fonctions résidentielles, de fonctions récréatives et même de fonctions conservatoires et patrimoniales » (2013, p. 267).

Ces éléments de caractérisation territoriale permettent non seulement de saisir où les activités scolaires des enseignants et de leurs publics prennent place mais aussi avec qui ces activités sont réalisées.

1. Un territoire enclavé mais pluriel : situation géographique, représentations et relations avec les autres territoires

La péninsule du Médoc se situe au Nord-Est du département de la Gironde. Délimité au Nord et à l'Est par l'estuaire de la Gironde, à l'Ouest par l'océan atlantique et au sud par le bassin d'Arcachon et Bordeaux, le Médoc forme une presqu'île. Peuplé d'environ 95 000 habitants, ce territoire est assimilable à une « région naturelle française ». Pour Cholley,

> « Une région naturelle correspond (...) à une portion de la surface du globe qui se caractérise par un certain type de relief et de structure (bassin sédimentaire, massif ancien, montagne jeune, région volcanique, etc.), résultant d'une évolution tectonique qui s'est affirmée dans un certain sens au cours de plusieurs périodes géologiques. Ce qui permet de déterminer la région naturelle ce ne sont donc pas seulement les traits extérieurs ou apparents donnés par le relief, c'est sa structure profonde, expression d'une évolution plus ou moins compliquée. Ainsi s'explique qu'elle présente généralement une forte individualité » (1939).

D'après Daney, « le Médoc ne se définit que par la liste de ses communes : 57 en tout, soit plus de 240000 hectares » (2016, p. 11). L'auteur explique que ce territoire est façonné par une diversité paysagère :

> « Les paysages sont déployés côte à côte et les graves des vignes se nouent à la pointe de la grave : le littoral de dunes et de plages, le pays « landescot » tout en forêt, les marais et les petits ports de l'estuaire » (2016, p. 12).

Ces paysages jouent un rôle non négligeable dans les modalités d'installation et les mobilités interne et externe des populations, ainsi que dans les formes d'activités économiques et agricoles, variables selon les périodes historiques et différenciées selon les zones géographiques (Bertrand, 1978 ; Pitte, 1983 ; Stock, 2004). Pour Bertrand,

> « (…) par essence, le paysage relève d'une dialectique entre des lois physiques et des lois sociales » (1978, p. 247) » et « apparaît de plus en plus comme un produit social historisé qui permet d'interpréter l'espace géographique dans les limites d'un système de production économique et culturel » (1978, p. 256).

En France mais aussi au-delà des frontières du territoire national, le Médoc est connu pour ses grands crus (Thiney, 2016) souvent possédés par des dirigeants économiques millionnaires dont la richesse manifeste contraste avec la pauvreté apparente d'une grande partie des salariés de ces établissements (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1996). Ce contraste est visible par quiconque emprunte la « route des châteaux »[27] qui traverse le Médoc du Nord au Sud le long de l'Estuaire de la Garonne. Outre ce patrimoine « gastronomique » lié à l'activité économique viti-vinicole, ce territoire est aussi connu pour ses stations balnéaires telles que Rabanne ou Galvaud, lesquelles attirent chaque année des milliers de touristes et pratiquants de surf.

Dans les zones non littorales, le paysage de champs de vignes, des châteaux et des petits villages aux maisons en pierre offre des indicateurs symboliques et paysagers d'une ruralité certaine. D'ailleurs, les personnes rencontrées durant l'enquête apparaissent quasiment toutes considérer vivre en « *milieu rural* ». Au-delà de ces paysages qui façonnent une représentation et un rapport à ce territoire, ce dernier doit être aussi appréhendé par les perceptions qu'en ont les enseignants, des perceptions forgées par leurs pratiques professionnelles et extraprofessionnelles dans ce territoire. Comme le souligne Bertrand, « la division du travail et la diversification culturelle dans une même

[27] Les châteaux, qui représentent les propriétés vitivinicoles, se situent au cœur des domaines et appartiennent à leurs propriétaires (qui n'y résident que très rarement). Le terme de château est entretenu, d'après Florian Grollimund, pour « doter (les) crus d'une image castrale » (2016), lequel note aussi que leur taille est supposée refléter la position des propriétaires dans la hiérarchie sociale.

société font naître des relations matérielles et des représentations culturelles différentes pour un même espace » (1978, p. 252).

De fait, les considérations sur le territoire d'enquête et notamment sur sa distance perçue et réelle avec les grandes villes ainsi que sur l'enclavement de la presqu'île par rapport à la métropole bordelaise sont hétérogènes. C'est avant tout chez les personnes originaires de villes qualifiables d'importantes que cette distance et cet enclavement génèrent isolement et sentiments d'isolement (Pan Ké Shon, 2002).

> *Françoise, originaire de Bordeaux, 56 ans, conseillère pédagogique* : « Cette vie c'est un peu un isolement physique, c'est une presqu'île, et aussi un isolement culturel, et aussi géographique, il y a un caractère insulaire. Si on prend le libournais, le blayais etc., leur territoire il s'arrête pas. Ça va se poursuivre sur le Périgord, la Dordogne, etc., il n'y a pas de frontière. Nous une fois qu'on est là-bas, et au Verdon après c'est l'eau. Et en plus à part les bacs, qui font le lien avec l'autre rive, il n'y a pas le pont. On n'est pas dans un territoire qu'on traverse, on vient et on repart. Ou on y reste ! »[28].

Cet isolement est multiple. Il est déterminé à la fois par les faibles densités de population, la distance avec les lieux culturels et par le fait que le Médoc n'est pas, contrairement à d'autres territoires ruraux, un lieu de passage mais un lieu de non passage.

Les représentations liées à l'enclavement sont irréductibles à des considérations sur l'espace, le territoire et les équipements (absents ou rares). Elles ont trait également à la population. En Gironde, le Médoc a mauvaise réputation. En dépit des ressources économiques et symboliques que génèrent les activités économiques du vin et des loisirs sportifs, des représentations négatives sur le territoire et ses habitants demeurent prégnantes. Dans les discours, le territoire est souvent décrit comme étant non seulement « *loin de tout* » mais aussi peuplé d'habitants farouches et apathiques (Daney, 2016). Il est fréquent d'entendre des expressions du type « *Les gens n'ont pas grand-chose à faire ici !* », « *il y a beaucoup de personnes âgées !* », « *les gens sont repliés sur eux-mêmes !*». Ces discours se structurent assez largement autour de comparaisons avec ce

[28] L'entretien avec Françoise, fille d'un gendarme et d'une mère aide-soignante, mariée à un enseignant de mathématiques, a été réalisé en février 2016 dans les locaux de la circonscription de Caudrian, à Bourdat.

que peut être le mode de vie urbain de façon générale[29]. En pratique, la vie dans le Médoc est aussi indissociable de la vie urbaine dans la métropole.

Comme l'explique Roullier, l'utilisation des termes d'« espaces à dominante urbaine ou rurale » s'explique par l'atténuation de la différence entre urbain et rural (2011). C'est pourquoi il importe de ne pas opposer ces deux types d'espaces et de penser leurs relations comme un continuum : le Médoc doit être examiné à l'aune de ses relations pratiques et symboliques avec la métropole bordelaise. En 2016, la ville de Bordeaux compte 250040 habitants[30] et s'inscrit dans une métropole de 28 communes peuplées en tout de 796 273 habitants[31]. Si le territoire du Médoc est extérieur à la métropole, certaines de ses communes sont limitrophes du périmètre administratif de cet Etablissement public de coopération intercommunale (EPCI) : il s'agit notamment des localités de Bleneaud et Laroque[32].

Dans le territoire médocain dans son ensemble, la coexistence de populations différentes qui « portent des visions contradictoires de la gestion de ces espaces (ruraux) » (Hervieu, Purseigle, 2013, p. 267), est largement déterminée par les flux de populations entre la métropole et le Médoc ainsi que par la fonction résidentielle de ce territoire rural. La forte hausse des prix de l'immobilier dans la métropole de Bordeaux depuis le début des années 2010 a conduit de nombreux habitants de cette partie de la Gironde à migrer vers le Médoc tout en continuant à travailler dans la métropole[33]. La circulation dense et constante sur la route départementale reliant

[29] Notons que, a *contrario*, pour les citadins, « cette image (du monde rural) est chez chacun alimentée par la référence à tel village ou telle petite région, connue souvent à partir de la résidence secondaire » (Kayser, 2004, p. 138).

[30] Données INSEE basées sur le recensement de la population 2016, https://statistiques-locales.INSEE.fr

[31] Site de la mairie de Bordeaux, http://www.bordeaux.fr/p287/bordeaux-en-chiffres#demographie

[32] D'après l'INSEE, « les établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) sont des regroupements de communes ayant pour objet l'élaboration de « projets communs de développement au sein de périmètres de solidarité ». Ils sont soumis à des règles communes, homogènes et comparables à celles de collectivités locales. Les communautés urbaines, communautés d'agglomération, communautés de communes, syndicats d'agglomération nouvelle, syndicats de communes et les syndicats mixtes sont des EPCI ».

[33] D'après le « pays et quartiers Nouvelle Aquitaine », « le Médoc a connu ces huit dernières années une progression constante de sa population, avec une augmentation moyenne de 1,5% par an. Cette dynamique démographique est due en grand partie à un desserrement de la métropole bordelaise », https://pqn-a.fr/wp-content/uploads/2012/07/PQA_fiche_territoire_medoc.pdf, voir aussi, à propos des prix de l'immobilier en Gironde, la chambre des notaires de Gironde, https://chambre-gironde.notaires.fr/2018/02/07/prix-de-limmobilier-gironde/.

Bordeaux et le Médoc est significative de ces mouvements et des ces mobilités pendulaires, dont Charmes souligne les expressions liées à l'essor du périurbain (2019). Jessica, âgée de 48 ans, originaire de Bourdat et conseillère pédagogique dans la circonscription de Caudrian évoque les effets qu'elle perçoit de la migration des Bordelais vers le Médoc :

> « Le fait que ce soit difficile de s'installer dans le Médoc quand on n'est pas d'ici, ça s'estompe, il y a un brassage maintenant. Et il y a beaucoup de citadins qui viennent ici et qui font la route pour aller travailler »[34].

La hausse des prix immobiliers de la métropole de Bordeaux n'est pas le seul ressort explicatif des mobilités résidentielles vers le Médoc. En effet, l'attraction exercée par les opportunités immobilières moins onéreuses que dans la Métropole se conjugue à l'attraction d'un environnement « campagnard ». Des familles préfèrent vivre à la campagne pour élever leurs enfants, résider dans une maison plutôt que dans un appartement (Kayser, 2004). Dans la continuité de l'attrait constitué par les superficies qu'offre le rural, le Médoc attire aussi par ses « potentialités récréatives ». Le territoire offre de multiples possibilités de loisirs liés à la proximité avec l'océan, à la présence de lacs et forêts et au tourisme vinicole (Thiney, 2016). D'ailleurs, les pouvoirs locaux voient en ces « atouts » un vecteur d'affaiblissement des représentations négatives sur le territoire. Cette volonté s'exprime notamment à travers l'investissement des responsables politico-administratifs et associatifs dans le classement de la péninsule en Parc naturel régional. La communication publique des autorités locales insiste sur les vertus économiques et sociales de ce classement[35], lequel suscite aussi, chez les habitants, des espoirs d'amélioration de l'environnement :

> *Jessica* : « Il y a le parc naturel régional qui est en train de se mettre en place, ça va être bien, toute la péninsule va être PNR, c'est en train de se mettre en place. Et ce ne sera pas une réserve d'indiens mais ça va être touristique. C'est la perspective, c'est un territoire qui évolue. Il y a l'appellation Médoc aussi. Le Médoc c'est pas que la vigne, il y a l'œnotourisme mais il y a la forêt aussi. Il y a le littoral. Il y a aussi le tourisme lié au vin aussi enfin le tourisme lié au fleuve. Bon ça n'impacte pas nos élèves mais peut-être un peu leurs parents mais il y a une ouverture vers autre chose ».

[34] L'entretien avec Jessica, fille d'un cadre commercial à la raffinerie Shell (jusqu'à la fermeture en 1986) et d'une mère au foyer, et en couple avec un éducateur spécialisé, a été réalisé en février 2016 à Bourdat.

[35] Le décret de classement du Parc naturel régional Médoc a été publié en mai 2019, d'après le Syndicat Mixte Pays Médoc, https://www.pnr-medoc.fr/c-est-quoi.html

Ici il y aurait donc des possibilités de combiner le bénéfice d'une vie à la campagne et du dynamisme d'une métropole (Détang-Dessendre, Piguet, 2016). D'ailleurs, la zone d'influence de la métropole sur le territoire du Médoc s'accroit à mesure que la population de cette aire urbaine augmente :

> « La forte croissance démographique que connaît aujourd'hui la Gironde est en lien avec le dynamisme et l'attractivité de la métropole bordelaise. Toutefois, elle se localise en majeure partie en périphérie de la métropole, hors du territoire de la Communauté urbaine de Bordeaux (CUB). Elle nourrit donc un étalement urbain important, source de déséquilibres réels ou potentiels »[36].

Ainsi le Médoc bénéficie économiquement, démographiquement et symboliquement des dynamiques de mobilités résidentielles et professionnelles, tout en maintenant une attractivité touristique. Cependant, des parties de la péninsule demeurent éloignées de la vitalité économique et sociale que peuvent connaître les zones les plus proches de la métropole bordelaise. Notre territoire d'enquête fait partie de ces espaces demeurant à l'écart d'un dynamisme typiquement urbain et métropolitain (Charmes, 2019 ; Barczak, Hilal, 2016). Ainsi, pendant que les zones médocaines bordant la métropole bordelaise connaissent croissance démographique et développement économique, les zones de la péninsule situées au-delà de cette limite – notre territoire d'enquête du Centre-Est Médoc en fait partie – affrontent des processus démographiques et économiques parfois à l'exact opposé, avec une décroissance démographique et un affaiblissement de l'activité économique. Allons d'ailleurs plus en avant dans l'exploration de ce territoire en examinant ses caractéristiques sociodémographiques et socio-économiques.

[36] https://www.INSEE.fr/fr/statistiques/1291669

2. Un territoire rural à « dominante populaire » : contrastes socio-économiques et inégalités résidentielles

La compréhension du territoire d'enquête nécessite de combiner une attention pour la situation géographique avec une attention pour ses caractéristiques socio-économiques et sociodémographiques, autrement dit pour ce et ceux qui animent l'espace local avec leurs activités et leurs modes de vie.

Les données de l'INSEE disponibles pour la Communauté de communes Médoc Cœur de Presqu'île – les contours de notre territoire d'enquête coïncident avec le périmètre de ce groupement de communes – renseignent sur la composition à « dominante populaire » de la population locale (voir encadré 1). Ici, les catégories socio-professionnelles des personnes référentes des ménages regroupent 24,1% d'ouvriers (contre 8,6% à Bordeaux) tandis que cadres et professions intellectuelles supérieures représentent seulement 3,9% de l'ensemble de la population (voir Tableau n°1) – au même moment, ils constituent 18,2% de la population bordelaise. Il est tentant de relier cette dimension populaire à la dimension rurale de ce territoire éloigné des zones urbaines et périurbaines de la métropole, davantage peuplées par les classes moyennes et les classes supérieures. Mais qu'en est-il véritablement ?

Tableau 1. Ménages selon la CSP de la personne de référence en 2016

	Communauté de communes Médoc Cœur de presqu'île	**Bordeaux**
Agriculteurs exploitants	2,7	0,1
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	4,9	4,3
Cadres et professions intellectuelles supérieures	**3,9**	**18,2**
Professions intermédiaires	9,9	17,4
Employés	16,4	15,9
Ouvriers	**24,1**	**8,2**
Retraités	**33,9**	**18,0**
Autres personnes sans activité professionnelle	4,2	17,9

Sources : *INSEE Recensement de la Population 2016 – traitement MM*

L'enclavement du Médoc, favorable aux sentiments de relégation, est une caractéristique qualifiable de typique du milieu rural (Rieutort, 2007 ; Pagès, 2015).

Cependant, le Centre-Est Médoc comporte deux localités d'environ 5000 habitants. Avec cette démographie, Caudrian et Bourdat appartiennent-elles aux « mondes ruraux » ? Pour Jean et Rieutort, les communes qui comptent entre 5000 et 20000 habitants sont des « petites villes » (Jean, Rieutort, 2018). Les deux communes entrent donc dans cette catégorie. Cependant, l'approche longtemps privilégiée par l'INSEE pour appréhender la ruralité invite à ne pas écarter d'emblée Bourdat et Caudrian du monde rural. Tout d'abord, dans les cartes diffusées sur le site de l'institution ainsi que sur celles publiées dans un manuel de géographie (Jean, Rieutort, 2018, p. 39), Caudrian et Bourdat apparaissent soit comme des communes rurales, soit comme faisant partie de l'espace à dominante rurale. Jusqu'à 2011, l'INSEE définit « l'espace à dominante rurale, ou espace rural » comme le regroupement de « l'ensemble des petites unités urbaines et communes rurales n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine (pôles urbains, couronnes périurbaines et communes multipolarisées) »[37]. Ensuite, au regard, notamment, de la distance qui sépare Caudrian et Bourdat de la métropole bordelaise[38] et de leur indépendance économique relative par rapport à cette dernière, on peut considérer que les deux communes s'intègrent dans un « espace rural » (Jean, Rieutort, 2018). Avec respectivement 3075 et 2926 emplois en 2015, Caudrian et Bourdat forment ainsi des pôles d'emplois de milieu rural : ces deux communes embauchent des salariées résidant dans des communes limitrophes[39]. Cette polarisation différencie ces communes et leurs environs du « rural profond avec un habitat isolé » (Roullier, 2011, p. 6). Dans le territoire d'enquête, cohabitent précisément ces petites localités d'environ cinq mille habitants et des villages de quelques centaines d'habitants. En France, cet espace de « zones peu denses » est très vaste puisqu'il représente « 90% du territoire national français et un peu plus d'un tiers des Français » (Jean, Rieutort, 2018, p. 3).

Générateurs d'emplois, ces pôles ruraux sont aussi des générateurs de précarité. Cette précarité est largement liée à la coexistence, dans la population locale à forte « dominante populaire », de propriétaires et exploitants souvent millionnaires

[37] https://www.INSEE.fr/fr/metadonnees/definition/c1902
[38] Bordeaux est à 53 kilomètres de Bourdat et à 65 kilomètres de Caudrian.
[39] Depuis la revisitation de ces zonages en 2010-2012, ces deux pôles sont des « petits pôles » au vu du nombre d'emplois qu'ils contiennent soit de 1500 à 5000 emplois (Jean, Rieutort, 2018, p. 41).

employeurs[40] et d'employés souvent peu qualifiés et précaires (Paugam, 2007). Cette dominance s'enracine dans l'histoire économique locale récente. En effet, elle est liée à la désindustrialisation ainsi qu'à la gestion de l'emploi dans le secteur viti-vinicole, principal offreur d'emplois dans le territoire. Elle se traduit par des formes de ségrégation résidentielle, les précaires et pauvres se regroupant dans les communes les plus peuplées, pendant que les autres migrent vers les communes environnantes plus petites.

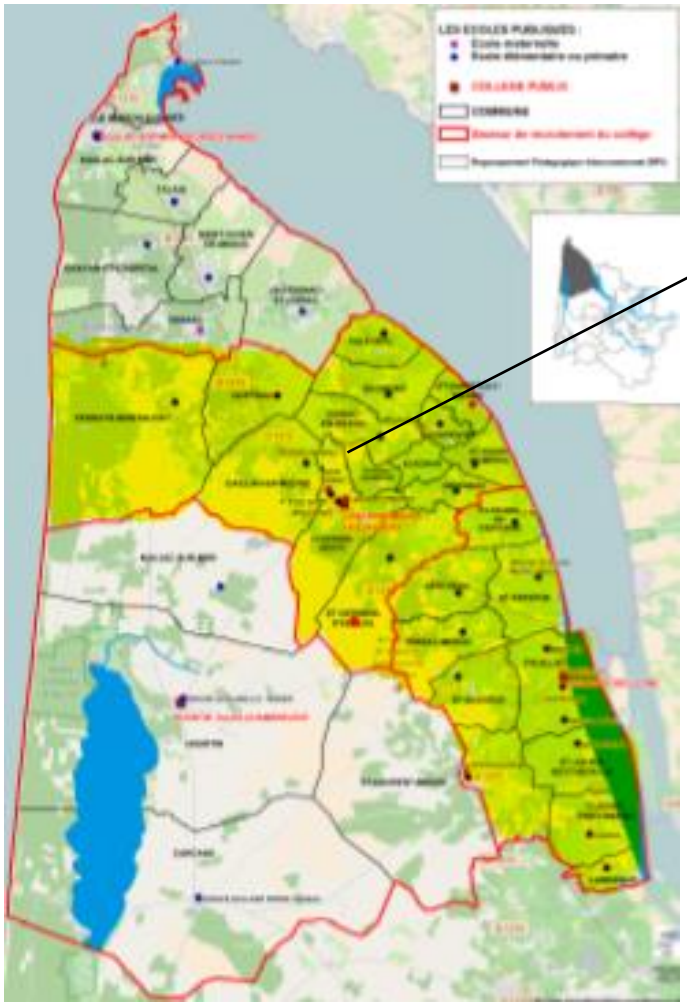
Encadré 1 . Gestion politique et administrative des collectivités locales et de l'institution scolaire

Outre qu'il soit déterminé par la géographie, le territoire d'enquête, sa pratique et les représentations qu'il génère, doit aussi aux modalités de son administration par les collectivités et notamment l'Etablissement public de coopération intercommunale (EPCI) de la Communauté de Communes Médoc Cœur de Presqu'île, à qui revient notamment, la mise en œuvre, à partir de 2013, de la réforme des nouveaux rythmes scolaires dans la circonscription de Caudrian. Les contours de cet EPCI coïncident avec ceux de notre territoire d'enquête puisqu'elle est située dans la partie Centre-Est de la presqu'île du Médoc, où domine, dans l'espace agricole, la culture de la vigne. Cette partie du territoire comprend deux « petites villes » d'environ 5000 habitants, d'une part Bourdat, célèbre pour ses « grands crus » et d'autre part Caudrian. L'académie de Bordeaux est composée de cinq départements : la Dordogne, les Landes, le Lot-et-Garonne, les Pyrénées-Atlantiques et la Gironde. Ce dernier département est divisé en vingt-deux circonscriptions de l'Éducation nationale. Le territoire du Médoc est partagé en deux circonscriptions, celle du Sud-Médoc et donc celle de Caudrian où notre enquête a pris place. Les écoles de la circonscription se répartissent en quatre secteurs géographiques comprenant chacun un collège. L'enquête s'est concentrée sur deux de ces secteurs ayant ici la spécificité d'être classés comme Réseau d'éducation prioritaire (REP). Il s'agit d'une part du REP rattaché au collège de Caudrian et, d'autre part, du REP dépendant du collège de Bourdat (voir carte 2 ci-dessous). Ces deux secteurs coïncident avec notre espace d'enquête « global » de la partie Centre-Est du Médoc. A la rentrée 2018, d'après un dossier publié sur le site de l'Académie de Bordeaux intitulé « La Gironde et son école », le département compte 913 écoles publiques (maternelles et élémentaires) au sein desquelles sont scolarisées 139116 écoliers. Quant à la circonscription de Caudrian, elle compte 41 écoles parmi les 77 écoles que compte le territoire du Médoc dans sa totalité.

Source : http://www.ac-bordeaux.fr/cid90715/premier-degre.html

[40] Sur ce sujet, voir Pierre-Angel Gay, Caroline Monnot, *François Pinault, milliardaire. Les secrets d'une incroyable fortune*, 1999, Paris, Balland.

Carte 2 : La circonscription de Caudrian et ses secteurs d'éducation prioritaire



Source : Académie de Bordeaux

2.1 Désindustrialisation et extinction du « petit commerce »

Les inégalités sociales locales, la polarisation entre une minorité numérique de dirigeants économiques riches et une majorité numérique de travailleurs précaires et/ou pauvres, ont partie liée avec le démantèlement de la raffinerie Shell en 1987, qui employait depuis des décennies plusieurs centaines de salariés. Le départ des contremaîtres et cadres moyens de l'entreprise a contribué à la raréfaction des classes moyennes dans l'espace local. De nombreux habitants établissent d'ailleurs un lien de cause à effet entre la fermeture de cet établissement industriel et l'ambiance générale

dans le territoire, souvent désignée comme mauvaise et morose (voir Encadré 2 ci-dessous).

Encadré 2. Entrée sur le terrain : première exploration de Bourdat, « petite ville » du Médoc

Nous sommes le samedi 7 mars 2015. Dans le cadre de mon enquête sur les enseignants du premier degré, je dois me rendre à Bourdat, ville d'environ 5000 habitants du département de la Gironde. Située à 50 km de Bordeaux, la commune fait partie de la péninsule du Médoc, espace géographique localisé sur la rive gauche de l'estuaire de la Gironde. Après une heure et quart de train en provenance de Bordeaux, j'arrive à la gare vers 13h. Je note que le guichet est fermé pour la pause méridionale et rouvrira à 14h. Le temps est ensoleillé. Autour de la gare, deux barres d'immeubles encerclent un square d'enfants. A côté de la gare, j'aperçois une pharmacie et un magasin d'une enseigne de la grande distribution Hard discount (Lidl).

Après m'être éloignée la gare de 200 mètres, je longe une des rues principales qui permettent de remonter vers le centre-ville. Le collège public apparaît. A côté, deux établissements de restauration rapide sont ouverts : une pizzeria et une sandwicherie grecque. Quelques personnes d'origine maghrébine y attendent leurs commandes. Ces dernières, qui sont les premières personnes que je rencontre ici, semblent m'observer. Par la suite, dans cette zone excentrée du centre-ville piétonnier, je croise d'autres hommes d'origine maghrébine. Les rues piétonnes sont bordées de maisons et d'immeubles anciens en pierre, dont certains ont été réhabilités tandis que d'autres sont laissés à l'abandon ou inhabités : l'atmosphère m'apparaît morose. Je descends sur les quais, où se trouvent plusieurs restaurants et enseignes de souvenirs, un cinéma administré par la mère du maire et la Maison du tourisme et du vin, gérée par le père du maire. Seulement quelques personnes déjeunent sur des bancs, aux abords des points de vue aménagés pour contempler l'estuaire et le square, ou aux terrasses des restaurants et la boulangerie où des sandwichs sont à la vente. L'animation ici manifeste tranche avec l'aspect désert du centre-ville. De retour dans le centre-ville vers 16 heures, je croise principalement en chemin des personnes qui quittent la grande surface qui jouxte l'école maternelle construite dans les années 70. Ces personnes semblent principalement d'appartenance populaire et assez souvent d'origine maghrébine. A la gare, une femme d'une cinquantaine d'années accompagnée de sa fille adolescente demande au guichet des renseignements sur la rentabilité de la « *Carte jeune* » pour des déplacements fréquents à Bordeaux. Plus tard un homme d'une soixantaine d'années demande quant à lui des informations sur un trajet de nuit vers Mulhouse, où il doit aller « *récupérer une voiture et la ramener dans la journée* ». Sur un des quais de la gare, une famille d'origine maghrébine composée de deux femmes et d'une fille d'environ 10 ans et un couple de jeunes d'une vingtaine d'années attendent le train en direction de Bordeaux sur le point d'arriver. Dans le train, nous sommes assis à côté d'une femme noire d'une trentaine d'années et de ses deux enfants âgés de 6 mois et de 2 ans et demi. Cette dernière, qui habite Tours, s'est rendue à Rabanne, une station balnéaire située beaucoup plus au Nord, pour un entretien d'embauche dans un hôtel. Elle est également accompagnée d'une femme plus jeune qu'elle qui semble être sa sœur. A cette heure-là, le train est quasiment vide.

Jessica, conseillère pédagogique : « J'ai grandi à Bourdat. C'est misérable aujourd'hui. Le grand changement pour Bourdat s'est fait avec la fermeture de la Shell. Moi mon père travaillait à la Shell, on a connu les beaux jours de la Shell, et on est parti ! Après on est revenus, on revenait à chaque grandes vacances. Chui partie à 16 ans. On est partis quand la Shell a fermé. On revenait à chaque grandes vacances et avec mon mari plus souvent et on se disait, on faisait le tour, euh on voyait : « Tiens un commerce qui a fermé, tiens encore un commerce qui a encore fermé, etc. ». Et on a vu le déclin, comme ça ».

Le démantèlement de la raffinerie a coïncidé avec le développement des hypermarchés de la grande distribution à la périphérie des villes. Cela étant, la morosité ressentie est aussi liée à la raréfaction des commerces dans le centre des communes. Par exemple, à Caudrian, la rue principale, traditionnellement commerçante, a quasiment vu disparaître toutes ses enseignes (Photo n°1). Ici il peut y avoir plusieurs centaines de mètres où le paysage urbain se compose exclusivement de maisons abandonnées (Photo n°2) et de commerces vides en attente de repreneurs.

Photo 1 : Rue principale du centre-ville de Caudrian

Auteure : M. Marnet

Photo 2 : Rue adjacente à la rue principale du centre-ville de Caudrian

Auteure : M. Marnet

2.2 Un secteur viti-vinicole générateur de précarité

Dans le Médoc, le secteur d'activité le plus important est l'agriculture, d'ailleurs dominé par la viticulture. Cette importance se confirme dans le territoire d'enquête. Par exemple, à Bourdat, les exploitations agricoles concentrent 30,4% des emplois[41]. Seulement 1,6% des actifs de la commune sont des agriculteurs exploitants[42]. Cela étant, une grande partie des actifs de ce secteur d'activité sont des ouvriers agricoles. Le domaine vitivinicole emploie souvent des ouvriers non qualifiés, recrutés en contrat à durée déterminée (Delaporte, 2018). Depuis une quarantaine d'années, ces emplois attirent dans la région de nombreuses familles immigrées originaires des pays du

[41] *Sources* : INSEE, RP2010 (géographie au 01/01/2012) et RP2015 (géographie au 01/01/2017) exploitations complémentaires lieu de travail. EMP T8 - Emplois selon le secteur d'activité.

[42] *Sources* : INSEE, RP2010 (géographie au 01/01/2012) et RP2015 (géographie au 01/01/2017) exploitations complémentaires. FAM T2 - Ménages selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence en 2016.

Maghreb (Crenn, 2013). Ces familles qui ont souvent migré une première fois en Espagne pour trouver un emploi, ont pour leur grande majorité quitté ce pays consécutivement à la crise économique et financière de 2008 (Pellistandi, 2015).

Dans les domaines viticoles, notamment en raison de l'externalisation des recrutements – les ouvriers sont généralement recrutés par des sociétés de services –, la majorité des travailleurs vivent en dehors de l'exploitation. Quasiment plus hébergés par leurs employeurs (Delaporte, 2018) après avoir bénéficié de cette possibilité pendant plusieurs décennies, lorsqu'ils arrivent d'Espagne ou des pays du Maghreb, ces personnes rencontrent en général des difficultés pour se loger. Dans la Communauté de communes Médoc Cœur de Presqu'île, les biens locatifs sont rares. Selon Delaporte,

> « Dès qu'une maison à proximité des magnifiques chais et châteaux est à vendre, le baron Philippe Sereys de Rothschild la rachète, le double de sa valeur s'il le faut, pour y planter sa vigne. (…) Aujourd'hui, l'extension du domaine de la vigne est devenue une obsession permanente pour tous » (2018, p. 27).

En attendant d'obtenir un logement social, les familles arrivantes résident parfois chez d'autres familles installées. Il arrive aussi que les plus jeunes, sans enfants, s'installent entre les vignes et les châteaux situés le long des routes dans des tentes et caravanes (Voir photos n°3 et 4 ci-dessous).

Photo 3 : « Château », Bourdat

Auteure : M.Marnet

Photo n°4 : Bourdat, Septembre 2015

Auteure : M.Marnet

Ces travailleurs issus de l'immigration se concentrent dans les centres-villes des communes les plus peuplées comme Caudrian et Bourdat. Cette concentration est non seulement déterminée par le marché du travail dans le domaine viti-vinicole mais aussi par les opportunités de logement locatif privé, plus nombreuses ici que dans les autres communes (Delaporte, 2018). Cette concentration de travailleurs pauvres et immigrés incite les habitants « établis » (Elias, Scotson, 1997 ; Crenn, 2013), soucieux d'éviter le voisinage avec ces nouveaux venus, à s'installer dans des communes environnantes. Crenn, à partir d'une enquête réalisée dans un autre territoire rural du département de la Gironde, souligne que

> « (…) dans les centres-villes de ces espaces ruraux en pleine paupérisation, la proximité spatiale et sociale des "eux"(les migrants) et des "nous" (les majoritaires), associée à la revendication d'égalité des enfants des migrants (désormais adultes), est devenue difficilement supportable pour nombre de majoritaires qui se sentent ainsi déclassés (2013, p. 101)[43].

[43] Chantal Crenn entend par « "majoritaires" (…) ceux qui ont le pouvoir de nommer, désigner, catégoriser des individus qui vont être infériorisés selon certaines différences culturelles : les minoritaires en pouvoir et parfois en nombre » (2013, p. 100).

De cette manière les habitants « établis » peuvent aussi maintenir leurs enfants, dans le cadre scolaire, à distance des fils et des filles des arrivants s'inscrivant dans les écoles locales, la plupart du temps dans l'enseignement public (Paugam, 2014 ; Roche, 2016 ; Pagès, 2011).

A partir de l'exploitation de l'Enquête emploi de 2005 de l'INSEE, Cahuzac et Détang-Dessendre informent que « les salariés du secteur agricole sont très majoritairement des hommes (70%) » et que ces emplois « sont très majoritairement peu qualifiés : plus de quatre emplois sur cinq sont des emplois d'ouvriers » (2011, p. 88). Le travail d'ouvrier viticole est exemplaire de cette répartition. D'après Bellit et Détang-Dessendre, la

> « particularité du travail en agriculture est sa grande saisonnalité, conduisant à une instabilité des statuts. Cependant, se dégagent de ce travail des trajectoires de "saisonniers permanents" dans le sens où ces salariés inscrivent leurs activités de saisonniers dans la durée » (2014, p. 2).

Les précaires doivent une grande part de leur instabilité économique et sociale à leur statut d'employés dans le cadre de CDD au sein des entreprises viti-vinicoles (Delaporte, 2018). Pour Delaporte, ces difficultés se traduisent aussi par du mal logement et la nécessité de recourir aux dispositifs d'aide alimentaire (2018). En outre cette précarité de l'emploi se combine avec un chômage important. En 2016, les taux de chômage des communes comme Bourdat et Caudrian sont respectivement de 20,9% et 19,4%. Ces taux sont plus élevés que ceux la moyenne nationale (12,8%) et contrastent avec celui de Toupienne[44] (12,6%), commune médocaine moins éloignée de la métropole et dont les chiffres sont inférieurs à ceux de Bordeaux (15,1%) (Tableau 2).

Tableau 2. Taux de chômage des 15-64 ans

Caudrian	Bourdat	Sigalos	Toupienne	Bordeaux	France
20,9	19,4	11,2	12,6	15,1	12,8

Sources : INSEE Recensement de la Population 2016 – traitement MM

Comment ces inégalités, cette précarité et ce chômage se traduisent-ils sur le plan démographique ? Les données de l'INSEE issues du recensement de la population en 2016

[44] Toupienne se situe à environ 50 kms de la métropole : il faut environ 1h10 de route pour rejoindre Bordeaux depuis cette commune.

sont instructives sur les dynamiques affectant aussi bien les petites villes de 5000 habitants que les localités de moins de 1000 habitants. De façon générale, les communes les plus touchées par le chômage sont aussi celles où la population diminue ou du moins n'augmente quasiment pas (voir tableaux 3 et 4 ci-dessous).

Tableau 3. Population 2016

Caudrian	Bourdat	Sigalos	Toupienne	Bordeaux	France
5794	5059	587	4580	252040	66 361 658

Sources : INSEE Recensement de la Population 2016 – traitement MM

Tableau 4. Evolution annuelle moyenne de la population en% de 2011 à 2016

Caudrian	Bourdat	Sigalos	Toupienne	Bordeaux	France
0,5	-0,8	-2,7	1,4	1,0	0,4

Sources : INSEE Recensements de la Population 2011 et 2016 – traitement MM

Prenons les cas de Bourdat, Caudrian, Toupienne et Sigalos, dont les populations en 2016, sont respectivement de 5059, 5794, 4580 et 587 (Tableau 3). Le solde démographique de la population de Bourdat est de -0,8% tandis que celui de Sigalos est de -2,7% (Tableau n°4). Ces résultats négatifs reflètent une dynamique plus générale de diminution de la population dans l'ensemble des communes situées le long de l'estuaire. Dans une dynamique contraire, la commune de Toupienne voit sa population augmenter de 1,4%. Ce processus de croissance est à l'image de la « bonne santé » démographique des communes médocaines les plus proches de la métropole bordelaise. Ces divergences sont le produit du vieillissement démographique des communes qui se dépeuplent de leurs actifs au chômage, qui partent à la recherche d'un emploi ailleurs, ainsi que du rajeunissement démographique des communes se (re) peuplant à la faveur du rayonnement de Bordeaux sur une partie du Médoc, communes où il est possible, sans trop s'éloigner de la métropole, de bénéficier d'opportunités de locations et d'achats de biens immobiliers moins onéreux que dans la capitale régionale. Ainsi, Toupienne, où la « pression immobilière » demeure moins forte que dans la métropole, connaît une croissance démographique annuelle de plus de 1,4% à laquelle les professeurs des écoles nommés dans le Médoc peuvent participer.

Si Toupienne affiche une certaine « bonne santé », dont il est possible de se demander comment elle se traduit en matière scolaire et de diplomation, la situation des

autres communes du territoire d'enquête est en général plus difficulteuse. Dans une consonance certaine avec les chiffres du chômage, l'INSEE montre que le taux de pauvreté est important dans les autres communes du territoire ici envisagées[45]. Par exemple, en 2016, ceux de Bourdat et Caudrian s'élèvent à 22% et 22,7% contre 16,9% à Bordeaux et 14,2% en France (Voir tableau 5).

Tableau 5. Taux de pauvreté en 2016 (%)

Caudrian	Bourdat	Sigalos	Toupienne	Bordeaux	France
22,7	22	Résultat non disponible	10,7	16,9	14,2

Sources : INSEE Recensement de la Population 2016 – traitement MM

Dans le territoire d'enquête, la précarité n'est pas seulement une vectrice de ségrégation résidentielle, de départs d'habitants et de vieillissement de la population. En effet, elle peut aussi favoriser les ancrages et attirer de nouveaux habitants précaires. Le rapport 2011 de l'Observatoire girondin de la précarité et de la pauvreté souligne d'ailleurs qu'il existe non seulement une « tendance à l'éloignement des bénéficiaires des minima sociaux de la CUB (Communauté urbaine de Bordeaux) vers le reste du département (de la Gironde) » mais aussi que

> « Les parts des bénéficiaires des minima sociaux dans les migrations CUB-hors CUB les plus importantes du département de la Gironde se concentrent dans le cœur du Médoc et dans la péninsule du Médoc »[46].

Françoise, conseillère pédagogique de la circonscription de Caudrian, évoque l'installation de familles monoparentales précaires à Bourdat :

> « Ces familles monoparentales, et il y en a beaucoup en Centre Médoc, à Bourdat notamment pour ne pas la citer, et ben ils pensent qu'ils vont s'en sortir mieux parce que les loyers sont pas chers ! » [47].

D'après Pagès, ces migrations des bénéficiaires ou potentiels bénéficiaires de minima sociaux peuvent être liées à l'espoir d'être moins stigmatisés à la campagne qu'à la ville (2004). Ces migrations ne sont aussi pas sans liens avec les espoirs de faire jouer la

[45] Pour l'INSEE, « le taux de pauvreté correspond à la proportion d'individus (ou de ménages) dont le niveau de vie est inférieur pour une année donnée à un seuil, dénommé seuil de pauvreté (exprimé en euros) ». Il correspond à 60% du niveau de vie médian. https://www.INSEE.fr/fr/metadonnees/definition/c1320

[46] Rapport 2011. Observatoire girondin de la précarité et de la pauvreté : http://www.gironde.fr/upload/docs/application/x-download/2011-12/ogpp2011.pdf

[47] Entretien réalisé dans les locaux de l'Inspection de circonscription à Bourdat en février 2016.

solidarité familiale et amicale, dont Pagès soutient qu'elle est plus opératoire et fréquente en milieu rural qu'en milieu urbain.

En définitive, Bourdat et Caudrian, deux « petites villes » en milieu rural, sont particulièrement touchées par la pauvreté et la précarité. Dans le territoire d'enquête, ces communes sont celles qui intègrent le plus de logements sociaux et ainsi accueillent le plus de classes populaires et d'immigrés. Cette force d'attraction des précaires contraste relativement avec la force d'attraction des plus petites communes alentours sur les « classes moyennes » – parfois des enseignants – en capacité d'y acheter une maison et enclins à éviter le voisinage des classes populaires (Gilbert, 2010 ; Mischi, Renahy, 2008). Ces inégalités spatiales et économiques au sein du territoire d'enquête sont liées aux scolarités et aux niveaux de diplômes et ont des répercussions sur les personnes en train de construire leurs trajectoires scolaires.

2.3 Décrochages scolaires et non diplomation

D'après des données produites par l'INSEE en 2015, en ce qui concerne le diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans et plus de la Communauté de communes Médoc Cœur de Presqu'île, 38,5% n'ont aucun diplôme ou ont un brevet des collèges (ou équivalent), 15,2% ont le baccalauréat et 14,4% ont un diplôme de l'enseignement supérieur. A Bordeaux, 19% n'ont aucun diplôme ou ont le Brevet des collèges et 50,6% ont un diplôme de l'enseignement supérieur. Pour ce qui est de la population de Bourdat, 46,8% des personnes n'ont soit aucun diplôme, soit au maximum le Brevet des collèges, et 14,5% ont un diplôme de l'enseignement supérieur (Tableau n°6). Les écarts de niveau de diplomation entre le territoire d'enquête et Bordeaux sont révélateurs des effets scolaires de l'enclavement territorial et de la précarité sociale.

Ces effets s'inscrivent dans un contexte général médocain défavorable, à l'heure de la réussite au bac pour près de 90% d'une génération, premier diplôme de l'enseignement supérieur, à un accès à un cursus de ce niveau (Lemêtre, Orange, 2016 ; Broccolichi, 2009). Comme le soutient Broccolichi à propos de « l'impact des différenciations socio-spatiales repérées sur l'inégalité des chances de réussite scolaire (2009, p. 74), il existe :

> « Des variations significatives au niveau des écarts de réussite entre groupes sociaux, et (qu'il s'agit) de commencer à les rapporter aux ressources qui s'avèrent plus ou moins différenciatrices selon les particularités des espaces étudiés » (2009, p. 76).

Quant à Lemêtre et Orange, elles considèrent

> « Que les rapports à l'école, au travail et au territoire varient fortement selon les ressources sociales des familles, selon les modalités de l'offre scolaire ou selon les réalités du marché du travail local » (2016, p. 11).

En outre, un rapport réalisé sur « les disparités territoriales dans la poursuite d'études vers l'enseignement supérieur dans l'Académie de Bordeaux » (Guillois, Lafargue, Monso, 2014) indique que les chances d'accéder à l'Université sont plus faibles (de 20 points) pour un « élève scolarisé en troisième en 2007 dans un collège de la zone d'animation pédagogique (ZAP) du Médoc (…) qu'un élève scolarisé dans un collège de la ZAP de Talence »[48]. Sur l'une des cartes figurant dans ce rapport, il apparaît en effet qu'en 2007, alors que le taux de poursuite des études supérieures après le collège est à Bordeaux de plus de 52%, celui-ci est de moins de 43% pour les collégiens issus des établissements localisés dans le Médoc[49]. Pour les auteurs de ce rapport, l'entrée dans l'enseignement supérieur est liée au « niveau et (…) (au) parcours scolaire au terme du collège et (…) le retard scolaire est associé à un accès beaucoup moins fréquent » aux études supérieures. Sur ce sujet, mais au niveau national, Grelet et Vivent soulignent que les disparités d'accès aux études supérieures, qui se généralisent entre le milieu urbain et le milieu rural, sont en partie dues à l'environnement socio-économique, au déficit d'offres de formation dans les espaces ruraux (Grelet, Vivent, 2011) et à la plus faible inclination des jeunes, notamment les filles, à la mobilité (Lemêtre, Orange, 2016, Broccolichi, 2009).

[48] Les Zones d'Animation Pédagogique (ZAP) sont « des espaces relationnels à taille humaine dont le caractère plurithématique, pluristatutaire et intercatégoriel doit faciliter les rencontres entre les acteurs qui n'en ont pas ordinairement l'occasion, et susciter ainsi des collaborations originales au service d'un projet pédagogique commun », Observatoire des zones prioritaires. Quant à Talence, il s'agit d'une commune limitrophe de Bordeaux d'environ 42000 habitants, http://www.ozp.fr/spip.php?article15238

[49] *Ibid*.

Tableau 6. Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus en 2016

	CC Médoc Cœur de Presqu'île	Bourdat	Bordeaux
Population non scolarisée de 15 ans ou plus	**22789**	**1920**	**168662**
Part des titulaires en%			
d'aucun diplôme ou au plus d'un BEPC, brevet des collèges ou DNB	38,7	49,8	19,0
d'un CAP ou d'un BEP	31,9	21,8	13,8
d'un baccalauréat (général, technologique, professionnel)	15,2	13,9	16,6
d'un diplôme de l'enseignement supérieur	14,4	14,5	50,6

Source : INSEE Recensement de la Population 2016 – traitement MM

***

Ce chapitre a permis d'une part d'examiner les principales caractéristiques géographique, sociale, économique et démographique du territoire du Médoc et, d'autre part, de mettre au jour les propriétés de ce territoire d'enquête du Centre-Est Médoc, enclavé et populaire, investi pour étudier les professeurs des écoles et, en particulier, la manière dont, dans le cadre de leur socialisation professionnelle et extra-professionnelle, ils sont construits par le territoire et construisent celui-ci. Les conditions de cette construction sont en partie liées aux caractéristiques territoriales. Dans son ensemble, le territoire du Médoc se situe dans un espace géographique et social marqué par la ruralité. Ses différentes zones ont en commun d'être situées sur une presqu'île encerclée à l'Est et au Nord par l'estuaire de la Gironde et à l'Ouest par l'océan. Toutefois, les zones à l'Ouest et au Sud du territoire d'enquête bénéficient des proximités avec l'océan et la métropole bordelaise et des possibilités plus grandes d'accès au foncier qu'à Bordeaux. En conséquence, elles attirent davantage une population issue des villes et des classes moyennes que le territoire d'enquête du Centre-Est de la péninsule. Par ailleurs, si les populations populaires et issues de l'immigration, touchées par la précarité, le chômage et la pauvreté et caractérisées par un taux faible de diplomation, sont présentes dans tout le territoire d'enquête, cette présence est particulièrement forte dans les communes les plus peuplées telles que Caudrian et Bourdat.

Dans le territoire d'enquête, les modes de présence des enseignants peuvent participer d'une relative hétérogénéité de la population, irréductible à une dichotomie entre catégories supérieures du secteur entrepreneurial et catégories populaires employées dans ce secteur. Il s'agit d'une spécificité de la condition enseignante dans le Médoc par rapport aux autres territoires populaires concernés par l'éducation prioritaire, que de venir contribuer à une certaine « mixité sociale » au sein d'un territoire marqué par de fortes disparités de revenus : il faut ainsi se demander en quoi ces éléments d'hétérogénéité sociale influent sur les manières privilégiées par les enseignants pour s'inscrire dans le territoire, notamment sur le plan résidentiel. Comme nous l'examinerons plus loin, lorsqu'ils investissent le Médoc comme lieu de résidence, les enseignants privilégient fréquemment les zones littorales et les zones « relativement » proches de la métropole bordelaise, s'éloignant souvent ainsi à la fois de leur lieu de travail dans le Centre-Est – le territoire d'enquête – et de leur lieu de résidence initiale dans la Métropole. Cette articulation entre vie professionnelle et vie personnelle et inscription territoriale est précisément au cœur de la présente thèse sur les socialisations enseignantes.

Les mobilités et les immobilités de ces acteurs dans le territoire, inscrits dans une zone pour y travailler, et dans une autre pour y vivre, nécessitent d'être étudiées pour saisir les effets de la pratique territoriale sur les vies enseignantes et scolaires locales, et réciproquement. Avant que ne puissent se produire ces effets, des trajectoires individuelles se construisent pour amener des femmes et des hommes vers le métier de professeur des écoles. Avant d'entrer sur ce territoire, ces trajectoires ont été modelées par d'autres territoires. L'entrée dans le Médoc peut être une expérience inédite comme un retour vers les origines territoriales, peut être une rupture avec un mode de vie jusque-là essentiellement urbain comme le prolongement d'une vie jusque-là surtout passée dans les espaces ruraux. Les territoires jouent dans les aspirations à devenir professeur (des écoles). Examinons précisément, à présent, comment se dessinent ces aspirations, entre logiques administratives et logiques individuelles, mais aussi entre logiques scolaires et logiques territoriales.

Chapitre 4. Parcours familiaux, géographiques et scolaires vers le métier : devenir enseignant.e du premier degré

Avant d'explorer les entrées et les inscriptions des professeurs des écoles dans le territoire rural et populaire d'enquête et, à travers cette exploration, d'étudier leurs socialisations professionnelles et extra-professionnelles au prisme du territoire, le développement qui suit porte sur les processus individuels et généraux d'entrée des enquêtés dans le métier d'enseignant du premier degré. Il s'agit d'étudier les socialisations ayant précédé et généré la présence dans le Médoc de manière à saisir sur quels « matériaux humains » (Darmon, 2006) ce territoire, sa géographie, sa population, ses circonscriptions et son action publique éducative, travaille-t-il.

Ce chapitre a ainsi pour double objectif de restituer les conditions sociales et historiques générales de l'entrée dans la carrière de professeur des écoles et de se rapprocher des situations de nos enquêtés pour comprendre qui ils sont dans l'Éducation nationale et dans l'espace de l'enseignement et, plus largement, dans l'espace social. Cela étant, le texte va mettre au jour les déterminants familiaux, scolaires, économiques et professionnels de l'inscription dans le métier de professeur des écoles. Ces déterminants sont indissociables des origines sociales et des parcours scolaires, universitaires et géographiques favorisés par ces origines. Comme le souligne Balland dans son exploration de « l'entrée dans le métier de professeur d'« une enfant de la démocratisation scolaire » (2012), il est nécessaire d'étudier la trajectoire et l'origine sociale des acteurs pour comprendre les orientations professionnelles et les pratiques enseignantes.

Les professeurs des écoles de la période contemporaine ont entre 23 et 65 ans et leur âge moyen est de 41,6 ans (Robert, Carraud, 2018, p. 40). D'après Robert et Carraud :

> « 40% des professeurs des écoles ont entre 35 et 45 ans ». Cette jeunesse relative du groupe professionnel doit être mise en relation avec le fait que, à partir de 2003-2004 et jusqu'en 2013, près de 16000 départs à la retraite par an ont pu être dénombrés (2018, p. 41).

Néanmoins, en 2010, l'âge d'entrée dans le métier augmente en vertu de l'élévation du niveau exigé pour passer les concours de l'enseignement, lequel passe alors du niveau Licence au niveau Master 2[50]. Dans la circonscription de Caudrian, en 2018, l'âge moyen des enseignants du premier degré est de 39 ans[51]. Parmi eux, certains commencent leur carrière tandis que d'autres se situent au milieu ou à la fin de ce parcours. Cette situation « temporelle » inscrite dans la trajectoire biographique et déterminée par les origines sociales pèse sur les manières d'exercer et de voir leur métier (Duru-Bellat, van Zanten, 2002). Le rapport au métier n'a pas pour unique déterminant cette situation « temporelle ». En effet, celui-ci doit aussi au contexte dans lequel les enseignants exercent, autrement dit aux conditions historiques, sociales et géographiques. Ce contexte est historique – que cela signifie-t-il d'enseigner dans telle ou telle période, sous tel ou tel gouvernement ? –, social – quelles sont les conditions statutaires et salariales d'exercice du métier, avec quels collègues et auprès de quels publics ? – et géographique – dans quel type de territoire le métier est-il pratiqué ? Cette considération pour le(s) contexte(s) conduit à réintégrer les parcours menant vers le métier d'enseignant du primaire depuis la fin des années 1970 jusqu'à aujourd'hui – les enquêtés débutants travaillent parfois aux côtés d'enseignants ayant commencé leur carrière il y a près de 40 ans – dans les transformations de l'école et de sa « forme scolaire » (Vincent, 1980).

Un premier point restitue ainsi les points cruciaux de l'articulation entre transformations du système scolaire et travail des enseignants du premier degré, en l'occurrence dans les territoires ruraux. L'étude se focalise sur la période contemporaine – à partir des années 1960 – dans la mesure où les enquêtés ont commencé à exercer leur métier, pour les plus anciens, à la fin des années 70. Les travaux ici mobilisés sont de première importance pour penser les dynamiques saisissables dans les territoires ruraux enquêtés pour les besoins de ce travail consacré aux enseignants du primaire et à leurs inscriptions territoriales. Cette contextualisation historique est nécessaire pour saisir,

[50] http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-la-licence-au-master-meef.html. En effet, depuis 2010, l'obtention du Master 2 est nécessaire pour passer le concours du CRPE (Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles). Avant cela, il fallait posséder un diplôme de niveau Licence. La majorité des enquêtés rencontrés dans le cadre de cette thèse sont devenus professeurs des écoles avec le diplôme de licence.

[51] Cette moyenne a été calculée à partir de la liste des âges des enseignants en poste dans la circonscription de Caudrian à la rentrée 2018 (Source : SNUIPP Gironde).

ensuite, dans un deuxième point, les dynamiques sociales et individuelles dans lesquelles l'orientation vers ce métier s'inscrit.

1. Réformes politiques et transformations du métier : vers une territorialisation de la pratique

L'instauration de la mixité à l'école en 1965 apparaît être une date non négligeable pour les professeurs des écoles et les publics dans la construction de leur activité (Chapoulie, 2010, p. 589). En effet, cette réforme marque la fin de l'« école de Jules Ferry » qui mêlait les enfants d'âge différent dans le cadre d'une séparation des filles et des garçons. Comme le souligne Prost, à partir de 1965, désormais l'école « mélange les sexes, mais on [continue à distinguer] soigneusement les âges » (1997, p. 71). A partir de là, même si la classe unique perdure dans les territoires ruraux, celle-ci n'est plus la norme. D'après Alpe, leur nombre est divisé par cinq entre 1960 et 2007 (2006a). Dix ans plus tard, avec la réforme Haby, qui crée le collège unique et permet l'accès à l'enseignement de second degré à un plus grand nombre de personnes, ce n'est plus seulement le fonctionnement de l'école qui connaît une transformation mais aussi la fonction de cette dernière. D'après Prost,

> « L'école primaire [cesse alors] d'être une école dont on sort pour entrer au travail : pour tous les enfants, elle débouche désormais sur une autre école, le collège » (1997, p. 67).

Même si l'enseignement primaire continue d'être la principale institution scolaire d'éducation des classes populaires, il cesse d'être l'unique école possible pour ces populations (Chapoulie, 2010). Les instituteurs vont alors se partager le travail d'instruction avec les professeurs du secondaire, qui viennent grossir les effectifs des enseignants. En parallèle du rallongement des scolarités, une avancée de l'entrée à l'école opère : l'âge moyen des enfants scolarisés baisse. Cet allongement du temps de scolarisation et cette avancée de l'âge d'entrée dans la scolarité augmentent l'emprise de l'école sur les trajectoires biographiques (Chapoulie, 2010). Ces dynamiques se répercutent sur les conditions et les modalités d'entrée et d'exercice du métier d'enseignant du premier degré, dont le temps des scolarités des élèves se rallonge à mesure de l'entrée en vigueur des réformes.

1.1 Transformation de la formation, transformation des enseignant.e.s

En amont de ces nouvelles conditions de travail auprès de nouveaux publics, les instituteurs voient aussi leur mode de formation se modifier. Dans les années 70, recrutés après l'obtention du baccalauréat pour entrer à l'école normale, les « élèves maîtres » reçoivent une formation professionnelle de deux ans – celle-ci est rallongée d'une année en 1979 (Prost, 1999). Cette formation demeure dispensée dans les écoles normales et se compose d'une « année probatoire (…) suivie de la préparation d'un DEUG [Diplôme d'études universitaires générales spécifique] » (Prost, 1997, p. 74). Pour l'historien, en dépit de cette prolongation, la fonction de l'instituteur reste intacte. Celui-ci « reste un maître polyvalent, seul pour assurer la totalité des enseignements dans une classe donnée » (1997, p. 74). Et la pédagogie et la fonction officielle de l'école primaire connaissent aussi la stabilité : « Il s'agit encore d'armer les enfants du peuple pour leur vie entière, en leur apprenant tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer… » (Prost, 1997, p. 75). A partir de 1982, les futurs enseignants sont recrutés non plus au niveau baccalauréat mais au niveau Deug pour réaliser leur formation à l'école normale (Lang, 2006). Jusqu'à 1989, date d'institution des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et du statut de professeur des écoles, les enseignants du premier degré formés à l'école normale sont des instituteurs[52]. Dès lors, le niveau d'études des futurs professeurs des écoles s'élève sans cesse. Il est placé d'abord au niveau Licence avant que la loi de 2008 n'impose, comme pour les enseignants du second degré, l'exigence d'un niveau Master 2. Cette élévation du niveau d'études est déterminante dans l'élévation globale de l'origine sociale des enseignants du premier degré (Farges, 2015, p. 171).

Pour Farges, il existe une transformation sociale de la profession d'enseignants, tant du secondaire que du primaire, depuis les années soixante-dix. D'après elle, la profession connaît une dévaluation symbolique génératrice d'un sentiment de déclassement chez les enseignants, plus ou moins fort selon leurs origines sociales et

[52] Pour Denise Legrand comme pour Antoine Prost, ce changement de statut – en devenant professeur des écoles, les enseignants du premier degré deviennent fonctionnaires de catégorie A – opère une redéfinition de l'identité professionnelle (Legrand, 2001 ; Prost, 1997). Selon le ministère de l'Éducation nationale, « en 2017-2018, (…) dans le secteur public, les 334 700 enseignants auprès d'élèves du premier degré sont à 98,3% des professeurs des écoles », https://cache.media.education.gouv.fr//file/RERS_2018/38/6/depp-2018-RERS-chap-09_1067386.pdf. Pour autant, dans les discours, le terme d'« instit » continue à coexister avec celui de « prof'des écoles ».

leurs situations maritales. La réflexion sur l'origine sociale permet de considérer l'impact différencié de cette dévaluation symbolique selon que les enseignants soient en ascension sociale, en « reproduction sociale » ou inscrits dans un processus de déclassement « générationnel ». Sur ce sujet, Chauvel considère que les classes moyennes, de façon générale, sont prises dans une « spirale du déclassement » où le sentiment de déclassement rejoint une réalité sociale et économique (2016).

L'élévation du niveau d'étude et de l'origine sociale n'est pas sans liens avec la perception sociale du métier. D'après Farges, cette élévation du niveau de recrutement d'une part modifie en profondeur le statut et les conditions de travail des enseignants et, d'autre part, infléchit la valeur accordée à la profession par rapport à celle de la génération précédente (2017). Comme le souligne Cherkaoui, les ordres du corps enseignant constituent une hiérarchie marquée par « l'origine sociale de ses membres, leur sexe, leur niveau d'instruction, le salaire, le prestige et le pouvoir » (1986, p. 71). Pour le chercheur, le taux de féminisation est l'un des signes d'un déclassement de la profession. Or ce taux est largement supérieur dans le primaire que dans le secondaire ou encore dans le supérieur. Toutefois, l'accroissement de la féminisation s'est accompagné d'une hausse sociale du recrutement (Charles, Cibois, 2010). Par ailleurs, Farges considère que les corps des enseignants du primaire et du secondaire se sont rapprochés sur le plan de leur recrutement social. Cela s'explique par le fait que le niveau de recrutement porté à bac+5 en 2010 est le même pour les deux degrés d'enseignement. Mais l'auteure ajoute que « l'origine des professeurs du second degré s'est reportée vers le milieu de l'échelle sociale » (2011, p. 171). Pour elle, cette baisse du recrutement social est liée à la massification du secondaire et aux problèmes liés à la gestion de cette massification.

En ce qui concerne le premier degré, Farges soutient que, « pour les cohortes nées jusqu'en 1950, le métier d'« instit » est associé à l'idée d'ascension sociale, tandis que, pour les cohortes puînées, elle est davantage synonyme de « déclassement » ». Selon l'auteure, cette dynamique s'inscrit dans un abaissement général de la valeur sociale du statut d'enseignant dans les premier et deuxième degrés depuis les années 70 notamment lié à la « transformation de la structure des emplois au sein de la population active (Farges, 2011, p. 172) ». La compréhension du devenir enseignant est irréductible à

des enjeux de formation et d'origine sociale. Elle passe aussi par une considération pour la manière dont l'éducation et, par conséquent, les enseignants, se déploient, sous l'impulsion des politiques publiques éducatives, dans les territoires. Nous allons effectuer ce travail dans le Médoc enclavé, rural et populaire pour reconstituer les différents éléments constitutifs des processus de socialisation professionnelle et extra-professionnelle par le territoire.

1.2 Inégalités territoriales et territorialisation de l'action publique éducative

Même si la scolarisation obligatoire des enfants jusqu'à l'âge de 16 ans a favorisé, depuis les années 1960, la création de nombreux établissements, particulièrement pour le second degré (Prost, 2005), l'accès au collège demeure inégal selon les territoires. Dès les années 1960, Bourdieu et Passeron mettent au jour les inégalités de réussite (1970). En outre, la massification scolaire liée à la scolarisation obligatoire des enfants dans le second degré fait émerger le problème des difficultés et de l'échec scolaires (Isambert-Jamati, 1985). Force est de constater que la démocratisation de l'école ou l'accès à l'école pour tous n'était pas la seule condition pour assurer une « égalité de fait » (van Zanten, 2008, p. 115). Dans leur ouvrage « l'école capitaliste en France », Establet et Baudelot dénoncent l'illusion de la démocratisation de l'école et soulignent que celle-ci reproduit la distribution sociale des classes et par conséquent les inégalités sociales (1971). Ces inégalités confirment que les difficultés scolaires se concentrent dans des territoires où les difficultés sociales et économiques des populations sont les plus fortes. Dans cette configuration, le milieu rural n'est pas nécessairement défavorisé par rapport au milieu urbain (Chapoulie, 2010). De manière générale, à cette période, le milieu rural, en dépit du fait que de nombreuses écoles à classe unique ferment au profit de regroupement des écoles dans certaines communes, offre à sa population une scolarisation en phase avec les réformes de démocratisation d'accès à l'enseignement supérieur (Chapoulie, 2010, p. 429). Confronté à ces contradictions entre idéal d'égalité des chances et disparités territoriales, « l'État va redéfinir son rôle et (…) déléguer une partie de ses pouvoirs à des échelons locaux » (Charlot, 1994, p. 34). Concrètement,

> « les lois de décentralisation de 1982-1985 desserrent le lien juridique de l'école au «central » et au « national » et rétablissent un lien de l'École au territoire local – au sein d'un État qui est en crise » (Saisi, 1994, p. 12).

Ces lois visent à la fois à considérer les inégalités scolaires produites dans les différents territoires et la capacité des administrations locales, fortes de leur expertise des populations, à atténuer ces inégalités. La mise au jour des inégalités et de leur ancrage territorial trouve donc un écho dans les politiques scolaires de discrimination positive (Duru-Bellat, van Zanten, 2002) instituées à partir de 1981 sous la forme de Zones d'éducation prioritaire – ces politiques s'inspirent des « Educational priority areas » instaurées dans les années 70 au Royaume-Uni (Rochex, 2006). Alain Savary, Ministre de l'Éducation Nationale et dont la loi porte le nom, précisa qu'il s'agissait de

> « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé »[53].

L'objectif initial est d'une part d'augmenter les moyens matériels et de renforcer les équipes encadrantes dans les établissements où se concentrent l'échec et les difficultés scolaires et, d'autre part, d'inciter les enseignants à travailler dans les établissements concernés par ce ciblage territorial en leur attribuant d'abord une prime puis, à partir de 1991, une bonification de points[54] (Corinne Prost, 2012). Cette politique d'éducation prioritaire programmée au départ pour une durée limitée (quatre ans) est non seulement pérennisée mais connaît aussi, progressivement, un élargissement de son zonage. Par conséquent, depuis le début des années 2000, un élève sur cinq est scolarisé dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire[55] (Corine Prost, 2012). En près de 40 années, les objectifs politiques poursuivis par ce ciblage territorial sont demeurés stables. En 2017, le site du Ministère de l'éducation nationale présente la politique d'éducation prioritaire en ces termes :

> « La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales »[56].

---

[53] Extrait de la Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981 (B.O. 27 du 09/07/1981).

[54] Il s'agit pour un enseignant d'obtenir des points au barème après avoir enseigné plusieurs années dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire. Cette « bonification » est avantageuse pour les demandes de mutation.

[55] Corinne Prost mentionne ce chiffre pour les années 1997-1998 et ce même chiffre est repris sur le site du Ministère de l'éducation nationale pour la rentrée 2015 (la carte de l'éducation prioritaire est revue tous les quatre ans).

[56] http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html

La création des Zones d'éducation prioritaire révèle en même temps qu'elle développe et renforce une territorialisation du domaine scolaire qui, d'après Charlot, légitime « la diversité et l'hétérogénéité » de celui-ci (Charlot, 1994, p. 39). Cette hétérogénéité est encore davantage légitimée par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, laquelle crée des cycles d'apprentissage à l'école primaire dans le but d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves « par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité »[57]. Selon le même auteur,

> « L'équation « démocratisation = diversification » opère une rupture culturelle et idéologique profonde (…) pour les enseignants, qui se sont toujours pensés, et se pensent encore, sous le signe de l'universalité » (1994, p. 41).

Le chercheur considère que cette dynamique de délégation de l'État aux territoires de gestion de l'hétérogénéité modifie l'identité professionnelle des enseignants[58]:

> « A ces enseignants dont l'identité professionnelle s'est construite par référence à l'universel, (…) c'est une véritable conversion (la tâche principale étant de gérer l'hétérogénéité), non seulement professionnelle mais aussi identitaire et culturelle, que le discours officiel invite les enseignants » (1994, p. 41).

Pour les enseignants et, par conséquent, pour les professeurs des écoles, le partage du territoire scolaire en zones d'éducation prioritaire crée en effet les conditions d'une transformation assez profonde du métier, notamment dans ce qu'il implique comme construction, à partir du lieu d'implantation de l'école d'exercice, d'un rapport professionnel au territoire. Cette transformation probable est liée au fait que les enseignants se définissent assez largement en fonction de l'établissement où ils exercent.

Ces enjeux d'intérêt et de valorisation sont travaillés par l'éducation prioritaire. Travailler en REP ou en REP +[59] n'est pas anodin. Plus généralement, ce zonage intervient dans la construction de la signification et de la valeur du métier dans l'espace de l'enseignement et, plus largement, dans l'espace social. Travailler dans une zone d'éducation prioritaire au contact d'une majorité d'élèves des classes populaires n'est pas nécessairement infamant, peut « apporter [aux professeurs] une reconnaissance

[57]Extrait de la Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989), http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-Éducation-n-89-486-du-10-juillet-1989.html

[58] D'après Rayou et van Zanten, la délégation est le « (…) processus le plus proche de la décentralisation française, (et) conduit à un partage du pouvoir, l'autonomie locale étant encadrée par une législation centrale » (2015, p. 39).

[59] Les réseaux d'éducation prioritaire (REP), qui regroupent un collège et les écoles qui y sont rattachées, ont remplacés les zones d'éducation prioritaire (ZEP) depuis 2015 (Carte 2).

symbolique supérieure que connaissent les enseignants qui ont affaire à des familles de classes supérieures » (Thin, 1998, p. 201). Reste qu'une telle situation professionnelle peut produire « un rapport contrarié au métier » (Carra, Boxberger, 2018, p. 129), de surcroît dès l'entrée dans celui-ci, attendu que les zones d'éducation prioritaire sont, en vertu des systèmes d'attribution de postes, largement animées par des enseignants débutants tenus ici de faire leurs armes et leurs preuves. Comme l'ont montré plusieurs auteurs dans le cadre de travaux sociologiques, ces résultats sont constants (Corinne Prost, 2012 ; Périer, 2014 ; Rayou, van Zanten, 2004 ; Broccolichi, Joigneaux, Mierzejewski, 2018).

Notre enquête confirme cette constance mais souligne néanmoins que le corps professoral n'est pas exclusivement constitué de néo-titulaires. Les « anciens » montrent que ce « rapport contrarié » n'est pas systématique et ne génère pas obligatoirement des demandes de mobilité. Reste que la mobilité des enseignants en poste dans les zones considérées comme « défavorisées » demeure depuis des décennies plus forte que celle de leurs homologues des zones « favorisées » (Peyronie, 1998 ; Prost, 2012). Ces contrariétés ne sont pas seulement liées à des enjeux symboliques et touchent aussi à la pratique pédagogique. Dans son étude sur l'éducation à Chicago au milieu du XXème siècle, Becker observe que les difficultés les plus importantes rencontrées au travail se situent dans les écoles dont les publics sont les plus défavorisées socialement. Cela étant, la plupart des demandes de mobilité géographique sont fondées sur une insatisfaction ressentie par les enseignants à faire la classe à ce type de populations scolaires (Becker, 1951). Les mutations tendent ainsi à s'effectuer, majoritairement, depuis les zones considérées comme difficiles vers des zones estimées comme « meilleures ». Etant donné qu'il y a peu de candidats aux postes disponibles dans ces territoires, ces écoles sont essentiellement animées par des enseignants affectés ici en début de carrière (Becker, 1951 ; Malet, 2008). Si des processus similaires à ceux mis au jour par Becker aux USA dans les années 1950 – à savoir des mouvements de type horizontal (Becker, 1951) – opèrent dans la France dès les années 80, des auteurs mettent en avant que l'évitement, par les enseignants, des établissements « difficiles », n'est pas total (Broccolichi, Kurdziel, 2019 ; Léger, Trépier, 1986). Ces établissements peuvent même être recherchés. D'ailleurs, Rayou et van Zanten soulignent que des professeurs aspirent parfois à « se réaliser » dans des postes et des lieux dits difficiles (2004).

Les professeurs des écoles des années 2010 définissent leur rapport à l'activité enseignante à partir des difficultés liées aux restructurations économiques et à la massification scolaire (Geay, 2010, Rayou, van Zanten, 2004), des transformations induites par les réformes du recrutement et l'éducation prioritaire et de l'inflexion de l'image du métier engendrée par ces réformes (Farges, 2017). Contre toute attente, l'élévation du niveau de recrutement et de l'origine sociale des candidats ne rehausse pas le prestige des professeurs des écoles. Au contraire, le contexte de massification scolaire et la réputation grandissante d'un métier difficile abaisse la valeur symbolique du métier (Farges, 2017 ; Geay, 2010). Dans ce double contexte de territorialisation des politiques scolaires et d'élévation du niveau de recrutement et de l'origine sociale des enseignants du premier degré (Charles, Cibois, 2010 ; Farges, 2011 ; Geay, 2010), lequel s'accompagne d'une confirmation du métier de professeur des écoles comme un métier à « dominante féminine » après avoir été un « métier d'homme » (Cacouault-Bitaud, 2003), qui sont les enseignants du primaire ? Qui sont ces femmes et ces hommes prenant cette voie professionnelle dont l'entrée dans le métier implique des inscriptions territoriales ? Pour le savoir, resserrons la focale sur les ressorts biographiques de l'engagement dans un parcours enseignant. Pourquoi et comment les professeurs des écoles du Médoc sont-ils devenus enseignants dans le primaire et sont venus travailler dans ce territoire ? C'est précisément l'objet de notre prochaine section de développement.

2. L'orientation vers le métier : entre choix par défaut et choix vocationnel

D'après Farges, les enseignants de la période contemporaine se dirigent rarement vers le métier par vocation. Selon Lahire,

> « La vocation correspond à un penchant ou à une disposition qui anime la personne indépendamment de sa volonté et qui n'est aucunement le produit d'un choix délibéré. Prédestination ou force intérieure incontrôlable qui pousse l'individu dans une voie donnée, la vocation souligne la correspondance parfaite ou l'adéquation totale entre la personne et l'activité, le métier ou la fonction » (2018, p. 143).

Cette dimension contemporaine du métier tranche alors avec la vocation d'instruire le peuple des instituteurs du début du vingtième siècle étudiés par Jacques et Mona Ozouf (Ozouf, Ozouf, 1992). Cette absence relative de vocation se double assez souvent d'un

sentiment de déclassement, d'ailleurs plus prégnant chez les enseignants du secondaire que chez ceux du premier degré (Farges, 2017). Cela étant, comme notre enquête le montre, les cheminements peuvent être fondés sur une certaine logique du « malgré soi » et de repli vers une activité appréhendée comme moins stimulante et moins valorisante que celle initialement espérée mais qui n'a pu être atteinte : un concours de l'enseignement secondaire, notamment, mais aussi des voies étrangères à la sphère éducative. L'enquête montre aussi que ces cheminements peuvent reposer sur une aspiration « positive » à prendre cette voie et par conséquent satisfaire les attentes des intéressés. L'emprunt de cette voie estimée si ce n'est passionnante du moins intéressante peut intervenir à différents moments de la trajectoire biographique et donc scolaire et universitaire. Qu'ils soient vécus « positivement » ou « négativement », opéré « tardivement » ou « précocement », les contours de cet engagement professionnel se dessinent, de façon inégalement explicite, au fil de la scolarité et des études supérieures, lesquelles s'inscrivent, invariablement, dans un contexte familial et conjugal et dans le cadre d'appartenances sociales et d'inscriptions territoriales.

2.1 Enseignant.e.s (du premier degré) malgré eux.elles et par défaut

L'enquête conduite dans le Centre-Est Médoc confirme l'existence d'enseignants du premier degré n'ayant jamais véritablement aspiré à le devenir. Parmi ceux-là, on trouve assez souvent des femmes et des hommes ayant pris cette voie à la suite d'un échec dans une toute autre voie universitaire mais aussi d'un échec dans les concours de l'enseignement, en particulier ceux du second degré. Prenons le cas de Christiane. Âgée de 45 ans au moment de notre rencontre en 2016, Christiane est directrice d'école à Caudrian et enseignante de CM2 à l'école Pasteur. Elle est la fille d'un professeur d'histoire-géographie et d'une assistante sociale et, par conséquent, dans une position (relative) de déclassement social – selon Peugny, « est déclassé tout individu qui ne parvient pas à maintenir la position sociale de ses parents » (2009, p. 13).

> *Christiane* : « J'ai eu une scolarité normale voire brillante jusqu'à ce que j'intègre une école d'ingénieurs. Et je me suis plantée. J'ai récupéré une licence de sciences physiques, j'ai passé le CAPES que j'ai pas eu, y a tout l'inconscient qui joue. J'étais déjà avec mon compagnon et je voulais pas aller en région parisienne [elle vit alors en Gironde, dont elle

est originaire][60]. Chui allée voir pour le concours d'instit et j'me suis dit : « *ça c'est possible*. » J'ai fait la préparation au concours avec le CNED. J'ai passé ma licence à Toulouse et j'ai préparé le CAPES à Bordeaux deux ans. Et j'ai repassé tous les concours la troisième année, j'ai eu le concours et j'ai eu aussi le CAPLP2 mais j'ai préféré travailler avec les petits. Ça me convient, mais chui parfois peut-être un peu cynique ! »[61].

Le parcours scolaire et universitaire de cette enseignante montre que son orientation vers le professorat des écoles est tout d'abord définie par l'impossibilité d'obtenir le diplôme d'ingénieur promis aux étudiants ajustés à la demande scolaire en vigueur dans ce type de formation. Cet échec la conduit vers une réorientation dans l'enseignement. Elle privilégie d'abord le secondaire mais échoue plusieurs fois au CAPES et au CAPLP2. La réussite, au final, du concours du professorat des écoles, en 1997, à l'âge de 26 ans, après trois années d'engagement dans ces épreuves, maintient Christiane dans la sphère éducative. Son échec au CAPES à deux reprises, combiné à la crainte, compte tenu de sa situation conjugale – Christiane vit avec un homme originaire du Médoc–, de devoir s'éloigner de l'Aquitaine en cas de réussite au concours, ont finalement raison de son choix initial. Elle se dirige alors vers le professorat du premier degré, qui garantit le maintien dans l'Académie : pour les moins enclins à la mobilité interrégionale et en l'occurrence à la mobilité vers le Nord de la France et la région parisienne, devenir professeur des écoles plutôt que professeur du second degré préserve des coûts financiers, symboliques et affectifs liés à un départ (Périer, 2014). A posteriori, Christiane soutient s'être dirigée vers le premier degré par préférence en comparaison avec le second degré. Toutefois, même si son statut et sa position apparaissent lui convenir », le « *cynisme* » qu'elle s'attribue suggère qu'elle ne se sent pas forcément à sa place à cette fonction. Avec ce statut de professeur des écoles, Christiane peut se sentir déclassée. Déclassée par rapport à son père professeur du secondaire ; déclassée, également, au regard de son ambition initiale de devenir ingénieur. Ce sentiment est possiblement atténué en occupant une fonction de directrice d'école.

Le parcours de Christiane est significatif de la dépendance multiple de l'emprunt

[60] Le concours du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) est national alors que le CRPE (Concours de recrutement de professeur des écoles) est académique. L'affectation dans un établissement pour un néotitulaire du CAPES étant par conséquent national, ce dernier peut être amené à enseigner loin de chez lui. Les premières affectations orientent les enseignants majoritairement en région parisienne où le nombre de postes est le plus important.

[61] Le CAPLP2 est le Certificat d'Aptitude au Professorat en Lycée Professionnel 2ème grade. Il s'agit du concours qui permet d'enseigner en lycée professionnel.

de cette voie enseignante à la scolarité, à la vie conjugale, aux rapports aux territoires, à la mobilité géographique et à la mobilité sociale. La construction de ces rapports s'origine dans la socialisation familiale, où les femmes et les hommes façonnent des aspirations inégalement ajustées aux possibilités objectives et à ce que l'entourage juge possible pour eux. Cela étant, l'emprunt de la voie enseignante du premier degré est aussi lié à des enjeux symboliques. Prenons le cas de Catherine, professeur des écoles en maternelle à Caudrian, à l'école Paul Verlaine, mariée à un professeur de danse à la retraite, fille d'artisan et d'une mère au foyer et donc en position de relative ascension sociale. Au moment de l'entretien, en 2015, elle a 55 ans :

> « Mon père était artisan menuisier et ma mère, mère au foyer. J'ai trois enfants, ils sont grands, maintenant ! La dernière en 1ère à Caudrian, elle s'ennuie. Mon deuxième (…) est en BTS Menuiserie, il fait comme papy, c'est important. Comme mon père. Et moi je n'ai pas eu le droit de reprendre l'atelier de mon père, c'était pas pour une fille. Moi mon truc c'est pas l'enseignement, c'est le bricolage, la déco ! ».

Catherine a développé, dans ce contexte familial, une vocation de menuisier. Mais les stéréotypes de sexe, en vertu desquels « (…) chaque garçon et chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes sociales traditionnellement propres à son sexe » (Baudelot, Establet, 1992, p. 72), empêchent la concrétisation de cette vocation : Catherine est une femme qui aspire à un « métier d'homme ». Cette impossibilité restera un éternel regret. Toutes les autres activités lui étant accessibles ne lui apparaissent alors que comme des substituts insatisfaisants. Si le métier d'enseignante du premier degré a semblé à Catherine une alternative acceptable, cet engagement n'a pas fait naître, chez elle, une vocation tardive. Catherine dit ne pas apprécier « *particulièrement* » l'enseignement et demeurer plus attachée aux tâches manuelles. Dans ce cas de figure, l'activité enseignante est pratiquée comme une activité comme les autres, accomplie essentiellement par nécessité d'avoir un travail (Méda, 2015).

En somme, pour certains enseignants, l'entrée dans le métier peut être ni une source de fierté, ni une source de satisfaction. Cette entrée est « négociée » à la suite de la rencontre d'obstacles difficilement surmontables et vecteurs de déceptions impossibles à dépasser. Le temps est impuissant à infléchir ces rapports mitigés à la fonction enseignante qui s'enracinent dans ces choix « par défaut ». Ce type

d'enseignants ne côtoie pas exclusivement un autre type d'enseignants qui seraient l'envers parfait de ces professeurs par « choix secondaire », à savoir des enseignants « vocationnels », décidés à pratiquer cette activité dès le plus jeune âge. Entre les premiers et les deuxièmes, il y a des profils intermédiaires ayant développé un intérêt pour le métier après une première « vie professionnelle ».

2.2 Développer un intérêt « tardif » pour le métier

Pour celles et ceux non décidés au cours et à l'issue de leur cursus scolaire et universitaire à devenir professeur des écoles, il peut se passer plusieurs années voire plusieurs décennies dans des formations et des univers professionnels différents de l'école avant de considérer qu'ils ont ici leur place et quelque chose d'intéressant à réaliser. Dans notre territoire d'enquête, ces réorientations et ces bifurcations (Narcy, Lanfranchi, Meurs, 2009) sont le plus souvent le fait des femmes. Il n'est pas rare que ces décisions interviennent au moment de la naissance des enfants. Après avoir occupé des activités de cadre nécessitant une forte disponibilité et une mobilité jugée incompatible avec le métier de mère (Bozon, 2009), ces femmes trouvent dans le professorat un compromis : être professeur demeure digne d'intérêt professionnel, garantit une sécurité de l'emploi et est estimé compatible avec une « vie de famille ». Dans les représentations dominantes, le métier de professeur des écoles est un métier de femmes, activité « correspondant bien à la vie de certaines femmes mariées avec enfants [...] qui leur permet d'articuler vie professionnelle et vie familiale » (Delcroix, 2011, p. 10).

Dans le Médoc, Sophie, Gilles et Sabine font partie de ce type d'enseignants qui ont eu d'autres expériences professionnelles avant de devenir enseignant. Au moment de notre entretien, en 2015, Sophie, originaire de Toupienne, mariée à un « *responsable qualité-vins* », mère de trois enfants, fille d'institutrice et de conducteur de travaux, et donc en situation de reproduction sociale, est, à 42 ans, directrice à l'école Paul Verlaine de Caudrian. Concernant son orientation vers le professorat des écoles, elle a ces mots :

> « Moi j'ai passé le concours quand mes jumeaux avaient deux ans. Avant on avait un supermarché avec mon conjoint on est partis au Canada parce que c'était trop casse-pied. On ne faisait que travailler, on en avait assez… Et quand on a eu les jumeaux, on est revenus, lui a passé un bac pro viticulture et un BTS et il est monté comme ça et moi le concours après. (…) Moi au départ j'voulais pas faire enseignante, pasque c'était le métier de ma mère et c'était nul ! ».

Sophie, qui a fait des études d'anglais, apparaît s'être décidée à passer le concours à la suite de différents déboires professionnels et de mésaventures familiales en France et à l'étranger. Elle dit à présent trouver des satisfactions à être auprès des enfants qui ont « *vraiment besoin de l'école* ». Lorsqu'elle s'exprime sur cette activité, elle souligne qu'elle aime « *le poste de direction qu'elle occupe* ».

> « Ça me plait le poste de direction, y'a des bons côtés, mais euh c'est très administratif. Ce qui est embêtant, c'est toute la paperasse, ça fait partie des choses. On a une bonne structure, une bonne équipe. Même en cas de soucis, on a une bonne équipe, on fait bloc (…) Moi je partirai si on perd une classe et qu'on m'enlève ma décharge de direction. Le problème c'est que personne voudrait me remplacer ! ».

Si, pour elle, être professeur des écoles n'est pas suffisamment prestigieux et valorisant (après avoir été commerçante, « *en responsabilité* », ici elle se sent déclassée), le fait d'être devenue rapidement directrice d'école (après deux années) favorise néanmoins la construction d'un goût pour l'activité. Sophie a changé de vie professionnelle. De commerçante débordée par les contraintes elle passe à un métier aux horaires et aux jours de travail pour elle plus conciliables avec sa fonction maternelle. Sur notre terrain d'enquête, Sophie n'est pas un cas isolé. Par exemple, Sabine, originaire de Charente Maritime et ayant passé la fin de son adolescence dans le Médoc, également directrice d'école (de son côté à Beuyen, au Nord de Caudrian), présente un parcours assez similaire. Fille de marin-pêcheur employé chez un armateur et d'une mère au foyer, et donc en position d'ascension sociale, mariée à un technicien en Sécurité Incendie, mère de deux enfants, elle a 40 ans au moment de notre entretien, en 2017 :

> « Professionnellement c'est pas un parcours linéaire, j'étais partie pour faire un parcours scientifique, mais je voulais faire bio-maths sup en fait euh… j'me suis fait influencer par mon enseignant pour faire une prépa en bio-maths sup à Montaigne mais c'était pas c' que j'voulais faire, finalement j'aurais dû aller en génie-génétique, mais c'était à Strasbourg, c'était plus facile d'être à Bordeaux. C'était trop dur, et ça me plaisait pas forcément. Je me suis accrochée la première année mais après chui partie fille au pair en Angleterre pour ne pas perdre mon temps… Après je savais plus trop quoi faire, j'me suis inscrite à la fac en biologie, en licence chimie cellulaire. J'avais pas beaucoup d'options, j' étais pas vraiment passionnée. En même temps j'avais travaillé à Rabanne, je faisais des saisons pleines de 4 ou 5 mois dans un camping pasque je parlais anglais ».

Sabine passe ainsi plus de dix années à tenter des cursus et à expérimenter différents univers professionnels la plupart du temps éloignés de l'univers éducatif. Cependant, cette séquence de trajectoire apparaît comme préparatoire à l'engagement professoral. À 29 ans, Sabine trouve d'abord « sa » voie universitaire, les sciences

humaines, alors qu'elle commença, 10 ans plus tôt, par un cursus en sciences dures.

> « Autant avant étant jeune j'aurais jamais pensé être enseignante, ça me disait rien du tout, j'ai jamais joué à la maîtresse étant petite. Mais là ça me plaisait du coup je me suis inscrite en licence sciences de l'homme. Là j'ai adoré, sciences humaines, ça m'a beaucoup plu, j'ai trouvé ça passionnant, c'était un peu compliqué, j'ai voulu passer le concours mais comme je bossais pas mal à coté, j'ai mis le temps. (…) C'est un parcours un peu chaotique mais après, si je devais le refaire, je le referais ! ».

Le cursus en sciences humaines est propice à la construction d'une aspiration au professorat. Sabine passe et obtient le concours de CRPE dans l'académie de Bordeaux à l'âge de 33 ans :

> « Quand je travaillais au camping, j'devais travailler pendant les vacances scolaires et le week-end et être toujours disponible. Maintenant en tant qu'enseignante, c'est mieux ! J'ai les mêmes vacances que les enfants, même si c'est beaucoup de travail, là on rentre et on sait qu'on en a pour la soirée, mais chui quand même à la maison ! ».

Ce devenir professionnel lui apparaît alors ajusté à sa situation de mère de deux jeunes enfants ayant « *besoin* » qu'elle soit « *disponible pour eux* ». Elle en termine avec l'instabilité à la fois professionnelle et temporelle induite par le travail saisonnier pour prendre un rythme plus conventionnel et en phase avec le calendrier scolaire.

Sophie et Sabine ont en commun de prendre la voie professorale pour des raisons indissociablement économiques et familiales (Deltand, Perez-Roux, 2017). Dans un contexte de chômage de masse, cette dynamique qui désigne le « caractère massif et durable du chômage » (Méda, 2015, p. 43), le professorat peut leur garantir une assurance de revenus réguliers elle-même facilitatrice potentielle de l'éducation des enfants. Comme l'illustrent ces deux cas, des enseignants du premier degré se retrouvent dans ce domaine scolaire après des expériences dans des domaines qu'on peut qualifier de très différents – ils passent fréquemment d'une activité commerciale dans le secteur privé à une activité éducative dans le service public. La sécurité de l'emploi – atout indéniable du métier dans les discours de la plupart des enquêtés – combinée avec l'assurance de bénéficier des vacances scolaires et des horaires compatibles avec la prise en charge des enfants apparaissent comme des attraits particulièrement décisifs pour des personnes ayant connu, antérieurement, une certaine insécurité de l'emploi et des activités professionnelles au temps élastique et en décalage avec les rythmes scolaires.

Pour d'autres enseignants, la bifurcation est moins abrupte puisqu'elle s'inscrit

dans une certaine continuité des missions. Initialement enseignant dans une école d'ingénieurs agronome, Gilles, directeur d'école à Sigalos et coordinateur REP, originaire des Pyrénées, marié à une professeure des écoles et père de deux enfants, connaît une transition professionnelle de cette nature.

> « J'ai fait une école en agronomie à Toulouse, et j'voulais être enseignant-chercheur dans le monde agricole, et j'ai eu mes diplômes tout, on m'a mis enseignant dans le complexe où j'étais, là où j'avais étudié. Sauf que j'me suis retrouvé à 23 ans devant des gamins qui en avaient 20 et qu'avaient pas vraiment envie de m'écouter parce qu'ils m'voyaient pas beaucoup plus âgés qu'eux. Donc c'était un peu moyen et puis j'ai fait l'armée. Et pendant l'armée, j'ai passé le concours pour être instit voilà ! ».

Gilles passe le concours d'instituteur en 1982, métier dont il estime qu'il lui correspond davantage que le métier d'enseignant du supérieur, dans lequel il ne se sent pas légitime à l'âge de 23 ans. En 1992, il devient directeur d'établissement puis coordinateur REP en 2002. Pour Gilles, la renonciation à son ambition initiale – il se prédestinait à être enseignant-chercheur dans le supérieur – semble compensée par l'accumulation de responsabilités professionnelles extra-professorales.

Il y a, parmi les orientés vers le professorat des écoles et que nous retrouvons dans le Médoc à faire ce métier, des femmes et des hommes qui passent, avant cela, par des cursus scolaires et des expériences professionnelles les maintenant à « bonne distance » et pendant des années voire des décennies de cette activité éducative. Pour eux, c'est seulement au fur et à mesure de l'avancée dans la biographie que les possibilités de prendre la voie professorale – dans le premier degré – se dessinent. Ces « tardifs » contrastent avec les « précoces » ayant déterminé la volonté de devenir professeur des écoles dès l'Université et même dès l'école. Parmi eux, certains revendiquent même avoir eu la vocation (Lahire, 2018).

2.3 Entrer tôt dans le professorat : les « précoces »

Qui sont ces enseignants entrés dans le métier à un « jeune âge » et dans le territoire médocain sans véritable autre expérience professionnelle ? Pour obtenir des éclairages à cette question, il est possible de se saisir du cas de Marion, célibataire, fille d'une employée de bureau et d'un formateur en cuisine, âgée de 29 ans au moment de l'entretien et donc en situation, à travers cette orientation professionnelle, d'ascension

sociale[62]. Elle dit avoir eu le projet de devenir enseignante du premier degré dès l'école primaire :

> « Quand j'étais à l'école primaire, j'me suis dit : « Ah j'adore, je veux être instit' ! ». (…) Après je suis allée en prépa et j'me suis dit : « J'en ai marre, j'ai envie de travailler ! ». Ça m'a gavé quoi et du coup, là, ma mère m'a dit : « Tu sais, pense à ton avenir ! Quand tu auras des enfants, une famille, t'auras qu'une envie c'est d'avoir du temps pour ta famille, donc, choisis un métier qui … ». Moi j'avais la chance, j'étais très scolaire tout ça, je pouvais faire ce que je voulais, en prépa je pouvais passer des écoles de commerce, l'ENS [École normale supérieure], plein de trucs mais bon, je voulais être instit, à Noël, mon grand-père m'avait fabriqué un grand tableau noir grandeur nature qui se refermait, tu vois, et donc à la fin, j'ai dit : « Rien à faire de vos concours, des écoles à Paris ! Moi ce que j'veux c'est être instit quoi ! ». Je me suis dit : « C'est la vie rêvée ! », ça me plaisait quoi ! Du coup j'ai passé le concours et grâce à ma prépa qui m'avait préparé pendant deux ans, poussée à faire des écrits, des oraux tout le temps tout le temps, j'ai eu le concours, j'allais dire euh… les doigts dans le nez, enfin presque, ça a été facile, quoi ! ».

Si l'on en croit ce discours, Marion fait non seulement partie des orientés vers l'enseignement avant même de pouvoir, pratiquement, procéder à cette orientation, mais aussi des personnes ayant eu la « vocation professorale » précocement. Cette vocation apparaît plus forte que les espoirs permis par les « facilités scolaires » d'une ascension sociale encore plus haute grâce à l'école et aux cursus de l'enseignement supérieur les plus sélectifs. Les discours de son entourage familial sur les vertus du métier de professeur des écoles – liées à l'exercice du métier mais aussi aux possibilités extraprofessionnelles qu'il offre – apparaissent plus forts que les perspectives de prestige social offertes par les cursus plus longs et légitimes dispensés dans les grandes villes et, notamment, à Paris, où Marion ne veut surtout pas aller. Sûre de son fait, Marion veut accéder à son idéal professionnel rapidement, un idéal dont les modalités administratives d'accès lui permettront, en outre, de demeurer dans sa région d'origine, la Nouvelle Aquitaine.

Si les précoces ont en commun d'être désignés comme « très bons » ou « bons » élèves, leur parcours n'est pas nécessairement marqué du sceau de l'excellence et des promesses de carrières professionnelles « brillantes » à l'issue d'un cursus dans un établissement supérieur prestigieux. Leur engagement dans le métier de professeur des écoles n'est pas non plus obligatoirement enraciné dans un projet forgé dès l'enfance. Julie, une autre enquêtée, fait partie de ces enseignants au « cursus modal » des

[62] Au moment de l'entretien réalisé en avril 2017, Marion travaille à Bordeaux après avoir exercé dans le Médoc pendant 7 ans.

professeurs des écoles anciens « bons élèves » mais pour lesquels la poursuite de longues études n'était pas imaginable (Rayou, van Zanten, 2004). Fille d'enseignants du secondaire, elle a au moment de l'entretien en 2016 40 ans. Mariée à un proviseur de lycée à Bourdat et mère de deux enfants, elle est directrice de l'école Anatole France dans cette même localité. Julie, en position relative de descente sociale par rapport à ses parents, fait aussi partie de ces enseignants entrés tôt dans la profession, c'est-à-dire directement à l'issue de leur formation universitaire initiale.

> « Je sais plus si j'voulais être prof au début. Il se trouve que j'ai passé le concours pour être instit, mes copains voulaient plutôt aller dans le secondaire, qui passaient le CAPES, je ne voulais pas enseigner en collège, enseigner l'histoire à des élèves qui s'en foutent ! J'aimais trop l'histoire pour ça, donc j'ai passé le concours et je l'ai eu tout de suite et les choses se sont enchaînées ! ».

Contrairement à Marion, Julie semble façonner son projet au fil des études. La construction de son goût pour l'histoire la conduit, paradoxalement, à ne pas vouloir devenir une enseignante spécialisée dans cette discipline. Son orientation vers le premier degré apparaît aussi déterminée par les représentations négatives sur les publics du second degré, en particulier collégiens. Le choix du premier degré peut correspondre à une forme de détournement du second degré sur la base de cette « mauvaise réputation » qui, du même coup, requalifie symboliquement un premier degré parfois dénigré.

A l'entendre, ce projet de devenir ainsi professeur des écoles semble aller de soi, ne pas susciter un enthousiasme démesuré tout en lui étant satisfaisant – ce sentiment d'évidence à propos de l'enchaînement des études et du métier apparaît partagé par l'ensemble des enseignants entrés tôt dans le métier, quelle que soit leur appartenance générationnelle (Périer, 2014). Après l'obtention d'une licence d'Histoire à l'Université de Bordeaux 3, Julie passe le concours de professeur des écoles et l'obtient, comme Marion, dès le premier essai. Sa carrière professionnelle est alors lancée et la conduira quinze ans plus tard dans le Médoc, lorsqu'elle suivra son conjoint proviseur de lycée qui obtiendra une mutation à Bourdat. Souhaitant partir travailler à l'étranger, son statut de professeur des écoles va le lui permettre. En effet, plusieurs dispositifs en lien avec l'Éducation

nationale offrent aux enseignants la possibilité de réaliser une partie ou toute leur carrière à l'étranger[63].

Par-delà la diversité relative de leurs parcours scolaires et universitaires, celles et ceux qui entrent directement dans l'Éducation nationale comme professeur des écoles à l'issue des études supérieures ont en commun d'avoir eu des expériences professionnelles régulières avec des enfants : la précocité de leurs aspirations pédagogiques et même, dans certains cas, de leur vocation, ne reste alors pas exclusivement à l'état abstrait. Par exemple, Bénédicte, enseignante de maternelle à Toupienne de 38 ans en 2016, mère de deux enfants et mariée à un attaché commercial, fille de fonctionnaires disant avoir eu « *la vocation* », fait partie de ces personnes obtenant le BAFA (Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur) et pour lesquelles le travail saisonnier auprès d'enfants apparaît être une précieuse première possibilité d'assouvir une certaine « passion pédagogique » (Lebon, 2009). Ce goût affirmé pour la transmission de savoirs aux cadets se construit en l'occurrence au contact des enfants du Médoc, territoire où elle a grandi :

> « J'avais envie d'être instit, et j'ai rapidement eu des expériences avec les enfants en passant le BAFA, en faisant des colos tous les étés, ça m'a beaucoup plu et après j'ai préparé le concours ! ».

Du point de vue de cette enseignante, l'expérience d'animatrice aux côtés d'enfants a scellé son projet de devenir enseignante en premier degré. Bénédicte et ses homologues – Marion et Julie ont eu des expériences similaires – deviennent, en pratiques, des pédagogues dès l'âge de 16 ans ou 18 ans. Une grande partie de nos enquêtés ont bénéficié de ces expériences fondatrices. Leur première expérience d'emploi s'est effectuée en situation d'encadrement d'enfants, essentiellement dans le domaine de l'animation socio-culturelle assurée dans les centres de loisirs sans hébergement existants dans les communes (Lebon, 2009).

L'hétérogénéité de ces enseignants du premier degré est indéniable. Leurs différences sur les plans générationnel, de l'origine sociale et géographique, des parcours scolaires, universitaires et professionnels et des trajectoires familiales et conjugales les

[63] Parmi les dispositifs les plus courants, il y a l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) qui est un établissement public français chargé du suivi et de l'animation du réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger.

conduisent, à un moment donné, vers la même fonction dans la même institution. La jonction de cette population par de nombreux aspects hétérogènes trouve son principe générateur dans un point commun favorable, par-delà les disparités, à la construction d'un projet professionnel similaire. Ce point commun est une forme de tradition familiale d'implication dans la fonction publique, en priorité à des postes du domaine de l'éducation, et plus largement dans l'ensemble des activités professionnelles se déployant dans le secteur public. Tant le devenir professeur par vocation précoce que le devenir professeur par défaut ou sur le tard ne sont pas exclusifs de préoccupations plus matérielles et « pragmatiques ». Il s'agit, en particulier, de la possibilité existante, à travers le statut de fonctionnaire de bénéficier, dès 22-23 ans, dans des périodes historiques marquées par le double processus de rallongement de la jeunesse et de précarisation des jeunes (Galland, 2000), d'une sécurité de l'emploi après l'obtention de la licence et dont une des conditions d'engagement dans celui-ci est de concéder à travailler dans un territoire enclavé, rural et populaire comme le Médoc – nous examinerons plus loin comment se noue cette orientation territoriale.

> *Sophie, directrice d'école maternelle à Caudrian* : « Moi on est 4 frères et sœurs, on est tous fonctionnaires, mes parents aussi. On est une grande famille de fonctionnaires ! ».

Les enseignants enfants de fonctionnaires constituent ainsi une grande part de la population enseignante enquêtée. Audier soutient que les salariés de la fonction publique sont plus nombreux que ceux du privé à avoir des parents eux-mêmes salariés dans la fonction publique : « 43% sont dans ce cas » (2000, p. 126). L'auteure ajoute que la reproduction du statut est plus significative pour certains types d'emplois, notamment les professeurs et instituteurs. Dans notre territoire d'enquête, une grande partie des enquêtés ont un ou deux parents enseignants, confirmant la proposition de Farges selon laquelle « le statut d'enseignant s'inscrit de plus en plus dans une logique de reproduction sociale » (Farges, 2011, p. 170).

***

Dans le territoire d'enquête, les parcours menant vers l'enseignement dans le premier degré sont liés à l'origine sociale de ces enseignants, aux inscriptions spatiales et territoriales de leurs socialisations familiales et scolaires et à leurs cursus universitaires et professionnels. L'attention pour ces caractéristiques et ces éléments de l'existence est nécessaire pour restituer les conditions de la construction d'une manière d'être au métier et au territoire où celui-ci est exercé – les conditions de la socialisation des enseignants par le territoire. Parmi eux, certains sont en ascension sociale pendant que d'autres sont en situation de déclassement ou en situation de reproduction sociale. Ces déplacements et ces stabilités dans l'espace social ne peuvent pas ne pas peser dans la construction du rapport au métier et, par conséquent, sur le façonnement de l'identité professionnelle dans le territoire d'enquête, enclavé, rural et populaire (Dubar, 2000 ; Deltand, Perez-Roux, 2017). Parmi ces professeurs des écoles, certains ont été jugés par l'institution scolaire comme « brillants » tandis que d'autres ont passé les différentes étapes de leurs cursus sans se faire remarquer mais en n'échouant jamais pour autant.

Ces inscriptions scolaires sont déterminantes dans la construction, ensuite, d'une manière d'être à l'école avec les collègues et les publics ici souvent en difficultés. Parmi ces professeurs des écoles, certains ont des attaches dans leur territoire d'exercice professionnel qu'est le Centre-Est Médoc tandis que d'autres y sont initialement de parfaits allochtones. Certains sont enclins à la mobilité géographique inter-régionale et internationale et ont concrétisé cette inclination par des migrations professionnelles et familiales tandis que d'autres sont enclins à une certaine sédentarité se doublant d'une connaissance antérieure pratique de la population scolaire. Ce rapport à l'espace et aux territoires, de surcroît dans un contexte professionnel d'action publique territorialisée et d'affectations sur des postes à l'échelle de l'Académie (celle de Bordeaux en ce qui nous concerne) joue dans la définition des aspirations à devenir enseignant du premier degré et, à l'issue de l'obtention du CRPE, dans la définition des « stratégies de carrière ». Parmi ces professeurs des écoles, certains sont « en couple », d'autres sont célibataires, certains ont des enfants, d'autres n'en ont pas. L'encastrement de la construction de la vie

professionnelle dans les territoires d'implantation des écoles d'exercice et les territoires de résidence font de ces situations conjugales et parentales des déterminants non négligeables dans la trajectoire enseignante.

La restitution de l'enquête ici amorcée montre déjà que les voies conduisant vers le métier d'enseignant du primaire et potentiellement vers notre territoire d'investigation sont multiples et concernent des personnes aux origines et aux parcours si hétérogènes qu'il ne peut pas y avoir une stricte homogénéité sociale dans les équipes pédagogiques. Cependant, ces dernières peuvent se retrouver à réaliser les mêmes missions dans une localité donnée. Pourquoi ces enquêtés sont-ils là, dans ce territoire rural, enclavé et populaire et marqué par d'importants écarts de revenus entre les fortunes du secteur viti-vinicole et les membres des classes populaires, et pas ailleurs ? Comment les entrées dans ce territoire sont-elles perçues par ces protagonistes selon leur rapport au Médoc en tant que lieu de travail et espace résidentiel potentiel, selon leurs aspirations professionnelles et personnelles, selon leurs stratégies de demandes d'affectation dans les écoles de l'Académie ? Le chapitre suivant propose d'éclairer ces questions pour progresser dans la compréhension de la construction territoriale des enseignants du premier degré et partant, de la construction enseignante des territoires.

Chapitre 5. Arriver dans le territoire, entrer dans les écoles : le Médoc comme conséquence du projet professionnel (ou inversement ?)

Un des principaux objectifs de ce travail est d'explorer la construction des enseignants du premier degré à la lumière de leurs pratiques et de leurs représentations territoriales. La socialisation des enseignants n'est saisissable dans ses enjeux biographiques et temporels que replacée dans son contexte géographique et territorial. Réciproquement, les enjeux des mobilités et des inscriptions territoriales enseignantes n'ont d'intérêt scientifique qu'en étant reliés à ce qui se passe pour ces femmes et ces hommes dans l'institution scolaire en tant que collègues et pédagogues engagés auprès de publics.

Une nouvelle étape de cette exploration consiste à analyser les trajectoires des enseignants au prisme des dynamiques politiques, économiques et sociales qui mènent vers l'exercice du métier dans le territoire d'enquête, rural, enclavé et populaire. Toutefois, ici, il s'agit moins de retracer des biographies que de mettre au jour les conditions d'entrée dans un territoire. Dans le chapitre précédent, les ressorts individuels et conjoncturels de l'orientation au métier ont été restitués. Il s'agit, à présent, de comprendre ce qui amène ces enseignants ici : est-ce un choix ou une obligation ? Arrivent-ils avec la volonté de s'y installer ou, au contraire, d'en partir le plus rapidement possible ? Sont-ils familiers ou non de ce territoire ? L'analyse de ces processus nécessite, dans un premier point, d'étudier conjointement les procédures et les processus collectifs et individuels d'affectation et d'examiner la manière dont l'administration de l'Éducation nationale conduit, la plupart du temps, ses personnels à se déplacer d'un territoire de résidence à un territoire d'exercice professionnel. Loin d'être anodin, ce déplacement est hautement révélateur de la dimension territoriale du *devenir* et de l'*être enseignant,* lequel se joue également, comme nous le verrons dans un deuxième point, dans les stratégies mises en œuvre au moment de la procédure de demande de « vœux » d'affectation dans les écoles. Ces stratégies sont au croisement des possibilités

d'affectation qui dépendent de l'Éducation nationale et des volontés des enseignants à exercer leur métier dans un territoire. Ces stratégies ont des ressorts professionnels et non professionnels. L'analyse porte alors sur les enseignants qui ont fait le choix de venir travailler dans notre territoire d'enquête. Selon Leroux, qui a étudié les logiques d'affectation des professeurs des écoles néotitulaires dans le Nord,

> « La procédure d'attribution de ces postes, appelée mouvement, se fonde uniquement sur un barème et génère des disparités spatiales et typologiques marquées, auxquelles les individus participent via des stratégies d'engagement et d'évitement » (2010).

Parmi ces stratégies, certaines ne sont pas opérantes. En effet, de nombreux enseignants, plus particulièrement ceux qui viennent d'obtenir le concours du CRPE (Concours de recrutement de professeur des écoles), se retrouvent à enseigner dans une école et dans un territoire qu'ils n'ont pas demandé. Cela étant, la focale est resserrée, dans un troisième point, sur ce type d'entrées, majoritaires pour l'ensemble des néo-enseignants, dans notre territoire d'enquête.

L'analyse localisée de la double entrée de femmes dans des établissements ruraux à l'issue de leur titularisation en tant que professeurs des écoles permet d'interroger en quoi, depuis le cursus scolaire et universitaire jusqu'à l'expérience du devenir enseignant, la prime socialisation professionnelle est territoriale. L'analyse est alors attentive à l'« instabilité » de cet engagement professionnel impliquant une porosité entre le monde privé et le monde professionnel (Hélou, Lantheaume, 2008). Le territoire, avec ses collègues, ses élèves, ses parents et ses habitants, mais aussi avec ses proximités et ses distances des autres territoires – ceux où peuvent se trouver les amis, les familles et les conjoints –, comprend des protagonistes capables de favoriser ou défavoriser une continuation de l'engagement enseignant dans ces conditions territoriales.

1. Être affecté.e dans le Médoc : une procédure officielle limitant et orientant les possibles territoriaux

Les procédures d'affectation des enseignants diffèrent pour le premier et le second degré. Dans le second degré, les concours et les affectations sont nationaux. De ce fait, après leur titularisation, les enseignants participent à un mouvement national et sont affectés, dans un premier temps, dans une académie en fonction d'un barème défini et de leur demande d'affectation. Ils peuvent, dès la deuxième année d'exercice, formuler une demande de changement d'académie, laquelle a peu de chances d'être satisfaite, notamment pour les jeunes enseignants nouvellement titularisés, célibataires et sans enfants[64]. En revanche, dans le premier degré, le CRPE est académique. A l'issue de l'obtention du concours dans une académie, les enseignants sont rattachés à un des départements de cette l'académie en fonction des vœux qu'ils ont formulés, mais aussi en fonction de leur classement au concours et des capacités d'accueil départementales liées au nombre de postes à pourvoir. Cette procédure est nommée « le mouvement interdépartemental ».

1.1 Du concours dans l'académie au poste dans la circonscription

Sur notre territoire d'enquête, les enseignants du premier degré qui exercent dans la partie de la circonscription de Caudrian classée en éducation prioritaire[65] ont obtenu le CRPE dans l'académie de Bordeaux ou ont bénéficié d'une mutation dans cette académie. Celle-ci comprend « 5 départements (voir carte 3 ci-dessous : Académie de Bordeaux) et [inclut] une population de 3 399 100 habitants »[66] . Elle se situe au 8ème rang national en

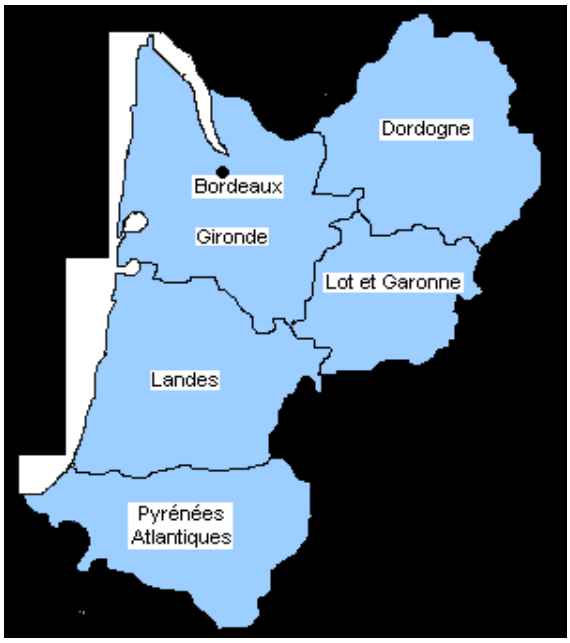
[64] Des points sont accordés par enfant et pour rapprochement de conjoint.

[65] Les écoles de la circonscription de Caudrian se répartissent en quatre secteurs géographiques comprenant chacun un collège. L'enquête s'est concentrée sur deux de ces secteurs ayant ici la spécificité d'être classés en Réseau d'éducation prioritaire (REP). Il s'agit d'une part du REP rattaché au collège de Caudrian et, d'autre part, du REP dépendant du collège de Bourdat. Ces deux secteurs coïncident avec notre espace d'enquête « global » de la partie centre-est du Territoire du Médoc. L'autre partie de la circonscription ne relève pas de l'éducation prioritaire. A noter qu'à la rentrée 2017, un redécoupage a entraîné un nouvelle « sectorisation » des circonscriptions y compris celle de Caudrian, https://e-mouvement.snuipp.fr/33/cartographie/les-secteurs-geographiques-a-la-rentree-2017-2345.

[66] Données de l'INSEE 2016, site de l'académie de Bordeaux, http://www.ac-bordeaux.fr/cid78273/les-chiffres-cles.html

termes de population scolarisée avec près de 725 380 élèves, apprentis ou étudiants » répartis dans 2679 écoles[67].

Carte 3 : L'Académie de Bordeaux



Source : Site internet de l'Académie de Bordeaux

D'après un rapport sur l'attractivité du métier d'enseignant réalisé en 2016 par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), « au sein du premier degré, les écarts entre les académies sont particulièrement élevés quant au nombre de postes mis au concours, au nombre de candidats présents, au taux de réussite observé au seuil d'admission » (Périer, 2016, p. 41). En France, l'Académie de Bordeaux est, au concours du CRPE, particulièrement sélective. Les données statistiques de recrutement des professeurs des écoles de la session de 2018 montrent ainsi que le taux d'admis à Bordeaux était de 24,06% avec 373 admis alors que, dans l'académie de Versailles, ce taux était de 70,55% avec 1363 admis[68]. En termes de pourcentage d'admis, les chances d'obtenir le concours du CRPE sont les plus grandes dans les académies de Versailles, de Créteil et de Paris tandis qu'elles sont les plus faibles dans les académies de Bordeaux, Rennes et Montpellier[69]. En comparaison avec de nombreuses autres académies, le

[67] D'après le site de l'Académie de bordeaux, http://www.ac-bordeaux.fr/cid78273/les-chiffres-cles.html
[68] http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid132503/donnees-statistiques-crpe-2018.html
[69] http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid143546/donnees-statistiques-crpe-209.html

nombre de postes ouverts au concours est peu élevé au regard du nombre d'inscrits[70]. C'est pourquoi des candidats au concours décident de passer le concours dans des académies qui offrent plus de postes, notamment en région parisienne[71], afin d'augmenter leurs chances de réussite. Ces candidats sont enclins à déménager et *a priori* capables de vivre plusieurs années dans une autre région avant de pouvoir « *revenir* ». Cela dit, les candidats à la mutation pour « *entrer* » dans l'académie de Bordeaux étant nombreux, les chances de l'obtenir sont faibles. Par exemple, en 2018, sur 1650 demandes d'entrée dans le département de la Gironde, seulement 135 d'entre elles ont été acceptées. Le nombre important de demandes d'entrées dans l'académie s'explique par les aspirations au retour des personnes originaires de la région[72] ainsi que par son attractivité générale. Une enquête de l'INSEE de 2017 souligne que cette région

> « est attractive pour tous. Au jeu des migrations résidentielles interrégionales, la Nouvelle-Aquitaine est la région française qui gagne le plus d'habitants : la différence entre ceux qui sont venus s'y installer et ceux qui l'ont quittée est de près de 30 000 en 2014. Ce gain s'observe quelles que soient les caractéristiques sociodémographiques »[73].

Ensuite, attendu que le classement au concours influe sur le département d'affectation, il est possible que des enseignants se retrouvent à enseigner dans un département où ils ne souhaitaient pas s'installer. Parmi les enquêtés, il y a donc des enseignants qui travaillent en Gironde alors qu'ils souhaiteraient travailler dans un autre département. En outre, une fois affectés dans un département, les enseignants suivent une année de titularisation à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) et alternent temps de formation dans cette institution et temps de « *stage de responsabilité* » dans les écoles[74]. Ce n'est qu'à l'issue de cette année préparatoire que les admis sont titularisés à condition de remplir les conditions d'employabilité. En effet, tout au long de cette année de formation et de professionnalisation, le travail de ces

[70] http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107-Rapport-attractivite-metier-enseignant.pdf

[71] Nous avons observé de stratégies de ce type dans notre travail de master 2 en 2013 intitulé *Devenir professeur des écoles dans les quartiers populaires et y rester. Le cas des enseignants de Gennevilliers*.

[72] Dans le second degré, l'académie de bordeaux est également la plus demandée sur le territoire national https://www.banquedesterritoires.fr/de-lattractivite-des-territoires-scolaires

[73] « La Nouvelle-Aquitaine attractive pour tous », Institut national de la statistique et des études économiques, https://www.INSEE.fr/fr/statistiques/2878863

[74] Dans le cadre la loi « pour l'école de la confiance » votée en janvier 2019, les ESP ont changé d'appellation pour devenir des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE).

enseignants en classe et à l'ESPE est évalué. S'ensuit alors pour les titularisés la séquence de la première affectation.

1.2 Titularisation et premières affectations

Après la titularisation se pose donc la question de l'affectation. Les nouveaux professeurs des écoles participent à un deuxième mouvement, appelé le « mouvement intra-départemental », qui consiste en la formulation de vœux d'affectation pour un poste dans des communes ou des secteurs ou, encore, sur des postes précis – il peut s'agir de choisir de n'enseigner qu'en maternelle ou qu'en élémentaire, dans une commune ou plusieurs communes, dans une ou plusieurs écoles ou alors sur un poste en particulier. Les choix sont soumis à un barème déterminé par l'ancienneté de service, la situation familiale – le nombre d'enfant(s) et la situation maritale – et l'âge. Les situations médicales particulières sont aussi prises en considération. Par ailleurs, il est possible, à partir de la deuxième année d'exercice, de participer à un mouvement interdépartemental afin de changer de département. Pour Bouchetar,

> « Une fois le concours réussi et la formation validée, choisir un poste est une démarche pleine d'incertitudes car les débuts de carrière sont marqués par la distribution aléatoire des postes restés vacants suite au mouvement des enseignants titulaires. Classes de l'enseignement spécialisé, postes fractionnés entre plusieurs écoles, classes en zones dites sensibles ou en zones rurales excentrées… sont le lot des débutants, autant de formats scolaires éloignés de la représentation rêvée » (2017, p. 26).

Notre terrain d'enquête, rural, enclavé et populaire, est majoritairement méconnu par les enseignants affectés dans la circonscription de Caudrian. Pourtant certains demandent à y être affectés et obtiennent alors la plupart du temps satisfaction. D'autres demandent une affectation ailleurs mais sont nommés ici. Dans la circonscription, les « T1 » – c'est-à-dire les enseignants qui exercent le métier pour leur première année de carrière – représentent, en 2018, 6% des professeurs des écoles[75]. Examinons les forces administratives mais aussi économiques, familiales et territoriales qui les amènent dans

[75] Selon le syndicat du SNUIPP, à la rentrée 2018, sur les 331 enseignants de circonscription de Caudrian, vingt d'entre eux sont T1 (avec 1,33 point au barème) et vingt autres sont T2 (deuxième année d'enseignement). A titre de comparaison, dans la circonscription de Bordeaux-Centre, seuls quatre T1 (avec le même nombre de points au barème) ont obtenu un poste la même année. Source : syndicat SNUIPP Gironde.

cette circonscription. Et commençons cet examen par ceux ayant « *demandé la circonscription de Caudrian* ».

2. Des arrivées volontaires dans le Centre-Est Médoc : entre perspectives individuelles et projets familiaux

Malgré la distance avec la métropole et sa mauvaise réputation, le Médoc n'est pas absolument répulsif. L'attraction qu'il peut exercer est liée à des attentes scolaires et extra-scolaires, depuis le poste accessible jusqu'aux logements et terrains investissables à des fins d'installation résidentielle (Marnet, 2017). Ces attentes s'inscrivent dans un rapport donné au territoire lié, ou non, à une familiarité avec le Médoc et, plus généralement, avec les territoires ruraux.

2.1 Retours aux sources

Un tiers des enquêtés sont originaires du Médoc ou ont un conjoint qui l'est. Parmi les professeurs des écoles qui ont grandi dans ce territoire, il y a Sabine, fille de marin-pêcheur employé chez un armateur et d'une mère au foyer, 40 ans, mère de deux enfants et Bénédicte, fille de fonctionnaires, 37 ans[76], mère de deux enfants également. Les deux femmes ont aussi en commun d'avoir encore leur famille d'origine qui y réside. Dans les années 80, après avoir habité à Royan[77], la mère de Sabine, originaire du Nord-Ouest du Médoc, est revenue vivre dans la presqu'île avec ses enfants et son conjoint car « *elle voulait se rapprocher de sa famille* ». La famille décide de s'installer à Caudrian. Après avoir passé une année à l'étranger en tant que fille au pair en Angleterre, Sabine s'installe dans le Médoc et travaille dans un camping pendant huit années.

> *Sabine* : « C'est vrai que j'voulais rester dans la région pour élever mes enfants, on n'est pas loin de Bordeaux quand on a besoin d'aller en ville, euh… on vit au milieu des bois, c'est vraiment agréable ! ».

C'est dans le Médoc que Sabine rencontre son conjoint, originaire également de la presqu'île, où il travaille comme technicien en Sécurité Incendie, responsable d'une

[76] Lors des entretiens réalisés respectivement en mars 2016 et décembre 2015.

[77] Royan est une station balnéaire située dans le département de la Charente-Maritime sur la côte atlantique. Cette commune est séparée du territoire du Médoc par l'estuaire de la Gironde. Pour rejoindre le Verdon-sur-Mer à la Pointe Nord du Médoc, il existe un bac traversant l'estuaire en moins d'une heure.

équipe. Après une dizaine d'années d'expériences professionnelles dans le commerce, lorsque Sabine décide de devenir professeur des écoles, elle sait qu'une fois le concours obtenu, la possibilité d'obtenir un poste près de chez elle dès la première année est grande. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, Sabine recherche un métier qui lui permette de s'occuper de sa famille, d'avoir des horaires plus stables que ceux de son travail d'accueil au camping. Dans ce territoire où le taux de chômage est important, le métier de professeur des écoles offre un emploi sécurisé. De plus, lorsque l'on souhaite travailler dans ce type de territoire où le nombre de postes disponibles est supérieur aux demandes d'affectation, un début de carrière ne nécessite pas de mobilité. Par ailleurs, Sabine est particulièrement intéressée pour enseigner dans ce territoire, dans lequel elle veut voir ses enfants grandir et ses parents vieillir. Dans sa situation, c'est davantage l'inscription résidentielle sur le territoire qui l'amène à s'orienter vers le professorat des écoles. Cet atout géographique est un ressort crucial de son orientation vers ce métier capable, de son point de vue, de satisfaire sa double aspiration de stabilité professionnelle et de stabilité résidentielle. La démarche de Sabine, qui revient, d'une certaine manière, à vouloir devenir professeur des écoles pour rester travailler et vivre dans le Médoc apparaît relativement singulière mais révèle néanmoins la force du déterminant territorial dans les stratégies d'affectation. En effet, la majorité du temps, c'est davantage la première affectation sur un poste de professeur des écoles et donc le métier de l'enseignement, qui conduit ou reconduit les enseignants vers le Médoc.

Bénédicte est de ceux-là. Enseignante de maternelle à Toupienne, elle vit avec un attaché commercial employé dans un magasin spécialisé dans les matériaux de construction. Au moment de l'enquête, elle travaille dans l'école où elle était scolarisée enfant. Fonctionnaires des PTT[78], ses parents se sont installés dans le Médoc à la faveur d'une mutation pour, d'après Bénédicte, « *être à la campagne* », après s'être rencontrés à Paris, lui originaire des Landes et elle du Massif Central. Bénédicte a toujours habité dans la péninsule, précisément à Toupienne, à l'exception de sa période étudiante à l'Université de Bordeaux et à l'IUFM de Bordeaux. Cet éloignement temporaire dure cinq années. Mais dès lors qu'elle obtient sa titularisation comme professeur des écoles, elle

[78] Les Postes, Télégraphes et Téléphones (PTT) sont une institution de service public qui se scinde en deux sociétés publiques en 1988 : la Poste et France Télécom.

entreprend de venir se réinstaller dans ce territoire. Par conséquent, ses choix d'affectation se portent, dès la première année, sur des postes dans la circonscription de Caudrian. A la suite de quoi elle obtient tout d'abord un poste à Listrac, commune située à quelques kilomètres de la maison de ses parents. L'année suivante, ce poste, qui était un poste de remplacement d'une personne en congé maladie, n'est plus disponible. C'est alors qu'elle réalise sa demande de vœux sur des postes qui selon elle, sont peu demandés car situés dans des écoles éloignées de Bordeaux ou parce qu'ils sont en RPI (Regroupement pédagogique intercommunal) (Voir encadré 3 ci-dessous).

Encadré 3 . RPI (Regroupement pédagogique intercommunal)

A la sortie de l'ESPE, la plupart des enseignants redoutent l'éloignement géographique avec la métropole ainsi que la prise en charge d'une classe isolée dans l'école d'une commune, souvent assimilée à la « classe unique ». Néanmoins, les classes uniques dans la circonscription de Caudrian font toutes partie d'un RPI.

Le RPI est un Regroupement Pédagogique Communal. Dans la majorité des cas, les élèves sont regroupés par niveau scolaire sur plusieurs sites. Sur le site du ministère de l'Éducation nationale, on peut lire que le RPI « permet d'augmenter le nombre de classes, de constituer des classes homogènes et ainsi de garantir la qualité des apprentissages des élèves. Les regroupements permettent par ailleurs de sortir les enseignants du risque d'isolement professionnel et pédagogique et aux directeurs et animateurs de réseaux d'accéder à une décharge d'enseignement et donc d'avoir plus de temps à consacrer au pilotage pédagogique. »

Contrairement aux classes uniques qui étaient fréquentes dans les années 80 dans des zones de « milieu rural profond » et qui regroupaient tous les enfants du CP au CM2 d'un ou de plusieurs villages – on pense au film documentaire « Être et avoir » de Nicolas Philibert sorti en 2002 qui porte sur une classe unique de 13 élèves en Auvergne – les classes appartenant à un RPI ne regroupent qu'un double niveau, et fonctionnent en lien avec une autre ou d'autres écoles qui prenant en charge les autres niveaux d'enseignement. Ces classes ont de manière générale un effectif d'élèves assez réduit. Selon le Ministère de l'Éducation nationale, 20% des écoles sont composées d'une classe unique ou de deux (ici sont inclus les RPI) et scolarisent 5% des élèves. Pour Gueneau, en 2009, « il n'en reste plus que 3 950 représentant moins du quart des écoles rurales » (2011, p. 49). Malgré cela, ces postes sont en général peu demandés et des enseignants néo titulaires y sont souvent affectés. Dans la circonscription de Caudrian qui compte 41 écoles, dix écoles sont regroupées dans quatre RPI.

Source : http://www.education.gouv.fr/cid115905/l-education-nationale-engagee-en-faveur-d-une-École-rurale-de-qualite.html&xtmc=rpi&xtnp=1&xtcr=1

Bénédicte, elle, n'est pas opposée à enseigner dans une école où il n'y a qu'une classe. Sa forte volonté de venir se réinstaller dans le Médoc l'incline d'ailleurs à faire des compromis avec ce qui serait son poste idéal. Pour elle, la priorité est d'obtenir un poste

fixe – quel que soit sa nature – dans le Médoc. En raison de son jeune âge et de son statut de célibataire, 24 ans au moment de l'obtention du concours, 25 ans au bout d'un an d'exercice comme titulaire, elle n'a pourtant que peu de chances d'être affectée sur un poste définitif. C'est pourquoi elle choisit, au mouvement interdépartemental, des établissements demandant le minimum de points au barème – ce sont les postes les plus éloignés de la métropole, intégrés au REP et les moins demandés par les enseignants. C'est ainsi que pour sa deuxième rentrée, Bénédicte se voit proposer un poste dans une classe de CE1-CE2 en RPI à Verdaye[79], qui fait partie d'un RPI de quatre communes. Sa stratégie s'est révélée judicieuse. Soulagée de ne pas être affectée à nouveau sur un poste de remplaçant, elle accepte. Outre le fait que ce poste se situe dans la circonscription qu'elle avait demandée, celui-ci est à titre définitif. Bénédicte devient titulaire de sa classe qu'elle ne quittera que lorsqu'elle en fera la demande. En ce début de carrière, elle veut relever le défi de réussir à enseigner sur un poste qui lui est inconnu : « *Je savais pas vraiment où je mettais les pieds !* » dit-elle a posteriori.

Comme le montre le cas de Bénédicte, l'un des ressorts fréquemment évoqués par les enquêtés concernant leur demande d'affectation sur le territoire est la volonté d'obtenir un poste fixe. Examinons plus en détail comment opère, chez ces derniers, la combinaison de cette volonté et la contrainte que peut constituer la venue sur le territoire liée à la concrétisation de cette attente.

2.2 Demander la circonscription pour avoir un poste fixe

La plupart des postes attribués aux professeurs des écoles néo-titulaires sont provisoires. Cela étant, après une année d'exercice, les enseignants sont tenus de participer encore au mouvement intradépartemental et par conséquent de formuler de nouveaux vœux d'affectation. Pour obtenir un poste à titre définitif, il convient d'être affecté sur un poste demandé lors des vœux d'affectation et que celui-ci soit vacant définitivement. De nombreux postes sont vacants une année, par exemple lorsqu'il s'agit de remplacer un enseignant étant en détachement, en congé parental ou en situation de quitter son poste avant la publication du mouvement. Ainsi la connaissance du territoire

[79] Verdaye se trouve sur les bords de l'Estuaire de la Gironde. Située à environ 70 kilomètres de Bordeaux, elle compte d'après l'INSEE, en 2014, 392 habitants.

et celle des procédures qui permet d'obtenir un poste fixe dans une école relève d'une vigilance de l'actualité scolaire locale – des enseignants contactent par exemple la direction des écoles pour obtenir des informations sur les équipes et les postes libérés. Ces démarches sont nécessaires pour faire les « bons choix » d'affectation.

La faible attractivité générale du territoire d'enquête, qui coïncide, rappelons-le, avec les contours de la Zone d'éducation prioritaire de la circonscription de Caudrian, fait que ceux qui formulent une demande d'affectation dans une école de cette zone ont, contrairement à ce qui se passe dans les zones très demandées, des chances d'y obtenir sans délai d'attente un poste définitif. Virginie, âgée de 25 ans en 2017, bénéficie de cette chance. Célibataire et sans enfant, originaire de Lourat, une commune située au sud-ouest de Bordeaux, à 46 kilomètres de cette ville, fille d'assistante sociale et d'artisan peintre, elle est diplômée d'un Master de psychologie. Après un avoir obtenu un poste provisoire à Caudrian pour sa première année, elle décide, afin d'être affectée sur un poste définitif, de demander lors de sa deuxième année en tant que titulaire, un poste qu'elle sait « *vacant* » dans l'école où elle travaille. Virginie obtient ce poste à l'issue du mouvement. N'ayant pas d'attaches familiales, conjugales et amicales dans le territoire, ne souhaitant ni trop s'éloigner des membres sa famille ni s'en approcher de trop, n'ayant pas un intérêt particulier pour les territoires ruraux et les populations populaires et issues des immigrations, Virginie dit néanmoins se plaire dans cette école, d'où ce projet, dessiné en une année, d'y « *avoir [s]a classe, [s]on niveau et bien connaître l'équipe* ».

Dissipant des doutes et interrogations liés à l'engagement dans la carrière, l'affectation sur un poste définitif permet de stabiliser le cadre de l'exercice professionnel et, par conséquent, d'offrir aux enseignants les conditions d'une double maîtrise de l'activité scolaire – niveau de classe, « avoir « sa » classe », « son » école », « ses » collègues – et du territoire où celle-ci prend place.

> *Gilles, directeur et coordonnateur du REP de Bourdat* : « Maintenant c'est (la circonscription de Caudrian) toujours moins demandé que la CUB [Communauté urbaine de Bordeaux], c'est une évidence mais il y a moins de postes non pourvus (que lorsqu'il a commencé à enseigner dans les années 80). Et le système d'attribution de poste a changé. Mais c'est vrai qu'un jeune qui veut son poste à lui, il a plus de chance s'il demande dans le Médoc ou le Blayais que s'il demande la CUB »[80].

[80] La CUB est donc la Communauté urbaine de Bordeaux devenue en janvier 2015 Bordeaux Métropole.

En outre, la volonté de s'installer ici pour des raisons professionnelles telles qu'avoir un poste définitif rejoint aussi des aspects conjoncturels d'offre de poste. Etant donné que la possibilité d'obtenir le concours est plus grande dans des académies où le nombre de postes est le plus important, il en est de même pour les départements mais aussi pour des territoires au sein des départements. En effet, certaines zones sont particulièrement pourvoyeuses en raison de leur moindre attractivité. Dans le département de la Gironde, les postes les plus nombreux sont dans le territoire du Médoc – particulièrement la partie Centre-Est qui intègre le REP – ainsi que dans le Blayais en Haute-Gironde et le Libournais, zones rurales situées à l'Est du département, partageant des caractéristiques d'enclavement et de pauvreté (Delaporte, 2018) ainsi qu'une certaine tradition d'accueil de néo-titulaires affectés dans ces territoires en début de carrière. Le site du syndicat du SNUIPP[81] renseigne sur le nombre qualifiable d'important de postes disponibles au mouvement dans ces zones, postes dont l'obtention ne nécessite, pour y être affecté, que le minimum de points au barème. La stratégie d'accès à un poste fixe s'inscrit dans une dynamique plus générale de jeu avec les offres de postes pouvant passer par le territoire d'enquête.

2.3 Passer par la circonscription enquêtée en jouant au jeu des offres de postes

Des opportunités de prises de postes orientent des enseignants vers des territoires, dans lesquels ils commencent une carrière et parfois la terminent. D'autres viennent s'y installer pour quelques années avant d'obtenir assez de points au barème pour être affecté ailleurs. Ces demandes d'affectation « stratégiques », comme nous venons de le voir, sont parfois déterminées par la volonté d'obtenir un poste définitif dont on est titulaire directement à la sortie de l'ESPE. Comme il existe, dans la circonscription de Caudrian, de nombreux postes non convoités, les enseignants qui décident de les choisir lors du mouvement intra départemental, ont des chances de les

[81] Le SNUIPP-FSU est le syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC, crée en 1992. Il fait partie de la FSU (Fédération syndicale unitaire) qui est constituée de 22 syndicats nationaux de la Fonction publique. Les statistiques des attributions de postes au mouvement sont données sur le site du syndicat.

obtenir, même s'ils ont peu de points au barème[82]. A contrario, les néo-titulaires qui demandent des postes nécessitant beaucoup de points car très demandés, ont peu de chance d'obtenir l'affectation de leur choix. Au final, lorsqu'aucun des postes choisis n'est accessible, les candidats peuvent être affectés dans n'importe quelle école du département de la Gironde qui n'a pas été pourvue. Compte tenu de la grande superficie de celui-ci[83], l'affectation peut éloigner fortement l'enseignant de son domicile. Dans cette configuration, les enseignants « jouent » souvent la sécurité en demandant suite à l'obtention du CRPE des postes dans la partie de la circonscription intégrée au REP : cela leur permet de savoir où ils ont le plus de chances d'être affectés[84]. Qu'ils aient fait ou non cette demande, les affectations dans ce territoire résonnent avec les représentations individuelles sur ce qu'il est et sur ce qu'est sa population.

Les représentations des enseignants sur le territoire influent sur la manière d'envisager les affectations. Ces représentations s'originent dans la socialisation familiale et scolaire à l'espace et aux territoires et, pour les girondins, aux classements des lieux locaux appréciables et dépréciés – dans ces classements, le Médoc, comme le Blayais et le Libournais, est souvent en mauvaise position. Ces représentations se composent ou recomposent ensuite dans les différentes instances de socialisation universitaire, dès le premier cycle. Par conséquent, lorsque les futurs enseignants sont à l'ESPE et que, de ce fait, l'entrée dans la carrière se rapproche, ces représentations sur les territoires ont eu le temps de s'affiner et de se consolider. Ces personnes sont très souvent imprégnées d'un discours péjoratif sur le Médoc, territoire (scolaire) « *à éviter* ». A propos de l'image qu'elle avait du Médoc avant de venir y travailler en 1980, Maria, originaire des Landes, conseillère pédagogique après plusieurs années en tant qu'enseignante spécialisée pour les élèves en difficultés dans le cadre d'un RASED (Réseau d'aide spécialisé pour les

[82] Lorsqu'ils viennent d'obtenir le concours du CRPE, les enseignants sans enfants ont 0,33 points au barème, ce qui est le minimum. Chaque année d'exercice donne un point. Avoir un enfant donne aussi un point. A niveau de point similaire, les enseignants sont départagés en fonction de leur âge. Les personnes plus âgées sont prioritaires.

[83] Avec une superficie de 10725 km², « la Gironde est le plus grand département de France », https://www.gironde.fr/le-departement/la-gironde

élèves en difficultés), âgée de 60 ans, mariée à un artisan et à un an de la retraite, rapporte :

> « Y'a quand même une idée, bon je sais pas comment c'est maintenant euh... moi y'a vingt ans d'cela, j'avais l'image d'une réserve d'Indiens tout là-haut avec consanguinité ! On va tous à l'école sur la mobylette du papy quoi… » [85].

Près de 35 ans après, ces représentations négatives demeurent vigoureuses. Les centres de formation des enseignants prennent leur part dans cette construction.

Désormais directeur d'école et habitant dans une des communes du Médoc avec sa conjointe et ses deux enfants, Jimmy, 40 ans[86], originaire de Bordeaux et diplômé d'une maîtrise de STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives), a été exposé à l'IUFM à ce type de discours qui, le concernant, ne l'ont pas détourné, par avance, du Médoc :

> « Quand j'étais à l'IUFM j'avais pas d'a prioris sur le Médoc. Mais j'entendais beaucoup parler du Médoc comme une région dans laquelle personne ne voulait aller enseigner. Ça m'a pas fait plus peur que ça, personnellement ».

Les étudiants sont nombreux à adhérer à cette vision négative peu propice à l'aspiration à une affectation, lors du mouvement intradépartemental, sur un poste de la circonscription de Caudrian – en particulier le Centre-Est Médoc. Ceux-là y viennent quand même si leurs demandes pour une affectation dans d'autres circonscriptions/territoires n'ont pas abouties. Cependant, d'autres, comme Jimmy, font le choix de demander à y venir. A la sortie de l'IUFM, celui-ci demande en effet des postes dans plusieurs écoles du Médoc. Outre le fait qu'il souhaite obtenir rapidement un poste sur lequel il pourra s'installer durablement, Jimmy ne craint pas de débuter sa carrière ici.

En s'implantant dans le Médoc, Jimmy s'inscrit dans un environnement certes rural alors qu'il a grandi et étudié en milieu urbain, mais néanmoins relativement familier de par sa composition sociale : Jimmy a été dans une ville populaire de la banlieue de Toulouse, où ses amis étaient souvent pauvres et issus de l'immigration maghrébine. Ces choses communes favorisent un sentiment de possible ajustement avec le territoire et sa population. Comme le soulignent Baillauquès et Rayou, certains enseignants

[85] Au moment de l'entretien en 2016.
[86] Au moment de l'entretien en 2015.

> « demandent (…) parfois expressément à être affectés dans des zones sensibles, confiants que leur propre vécu les a rendu suffisamment proche des déshérités pour savoir leur venir en aide » (2004, p. 26).

Jimmy, fils d'une mère infirmière et d'un père commercial, fait partie de ces enseignants qui ont cette volonté de travailler auprès d'un public défavorisé. Il est affecté dans l'école qu'il a demandée au mouvement intra-départemental. Il s'agit de l'école Picasso, à Bourdat.

2.4 Des stratégies professionnelles liées à des enjeux extra-professionnels

Les aspirations et les non aspirations à venir travailler dans le territoire d'enquête, ainsi que les manières d'accepter les affectations non souhaitées dans le Centre-Est Médoc, ne sont pas réductibles à des dimensions professionnelles. Les stratégies professionnelles intègrent des dimensions non professionnelles. Reprenons le cas de Jimmy. L'opportunité probable d'y obtenir le poste souhaité n'est pas le seul ressort de son aspiration à une inscription professionnelle dans le territoire d'enquête. Cette aspiration repose aussi sur des considérations pour ses intérêts et ses engagements en dehors de l'activité scolaire, depuis la vie conjugale et parentale jusqu'aux loisirs pour soi et ses proches en passant par le lieu de résidence, les vies scolaires des enfants et la carrière professionnelle de sa conjointe. Ainsi la stratégie professionnelle de Jimmy est indissociablement une stratégie personnelle où s'encastrent enjeux résidentiels, familiaux et sportifs.

Avant de prendre le poste, Jimmy étudie le territoire environnant afin de trouver un endroit propice à l'achat d'un terrain constructible où il pourra avec sa conjointe élever leurs futurs enfants. En outre, cette conjointe a ici la possibilité de trouver un emploi tout en pouvant s'adonner aux loisirs nautiques dont elle et Jimmy sont friands et qui sont praticables dans les zones littorales du Médoc. Du point de vue de Jimmy, toutes les conditions sont réunies pour que la stratégie de demande d'affectation dans la circonscription soit « payante ». Il a des chances d'avoir un poste définitif, lequel lui permettra d'enseigner à un public dont il estime qu'il lui convient en même temps que de s'installer dans le territoire avec sa conjointe. Pour la première année d'exercice, il obtient cette affectation dans la circonscription de Caudrian – son école se situe à Bourdat, en bordure de l'estuaire – et fait construire une maison sur la côte océane.

Le cas de Jimmy souligne en quoi la situation du conjoint et les projets « de couple » peuvent compter dans les manières de jouer au jeu des demandes de postes. Les récits d'enseignants en couple ayant pris le parti de venir travailler dans ce territoire soulignent que la situation professionnelle et l'origine géographique du conjoint est primordiale dans les demandes d'affectation effectuées. Il n'est pas rare que ces jeux s'inscrivent dans le cadre de couples d'enseignants, soit du premier degré, soit réunissant un enseignant du premier degré et un enseignant du second degré (Bozon, Héran, 2006). Cette endogamie[87] favorable à une certaine fermeture du « corps enseignant » sur lui-même demeure très fréquente, celle-ci augmentant même aujourd'hui dans les premier et second degrés (Farges, 2017 ; Robert, Carraud, 2018). Sur notre terrain, les couples d'enseignants se sont la plupart du temps formés lors de leurs études, notamment au moment des concours et de leur suite immédiate – cette dynamique enseignante s'inscrit dans une dynamique plus générale de rencontre du conjoint pendant les études (Bozon, Rault, 2012). L'endogamie enseignante favorise des inclinations à l'orientation conjointe vers un territoire. Dans le cas présent, ces couples réunissent, à un moment donné de leur histoire commune, les conditions d'une coïncidence entre perspectives professionnelles et personnelles : il s'agit, en substance, de fonder une famille et d'acheter une maison.

Guillaume, professeur des écoles, directeur et coordinateur de REP de Caudrian, âgé de 45 ans, originaire du pays basque et fils d'enseignants, fait partie de ces enseignants venus s'installer en couple dans le territoire du Médoc. Lorsqu'il est titularisé en tant que professeur des écoles, lui et sa conjointe, originaire de Dordogne venant elle aussi de devenir professeur des écoles, ne souhaitent pas être séparés géographiquement. Par conséquent, les deux néo-titulaires, qui se sont rencontrés à l'IUFM de Bordeaux et vivent dans cette ville, se mettent en quête d'une circonscription où ils seraient susceptibles d'obtenir tous les deux un poste. Non seulement ils se fixent un « choix » de circonscription commune – celle de Caudrian –, où ils sont de « parfaits étrangers », mais font aussi des demandes de postes dans les mêmes établissements.

[87] Pour Milan Bouchet-Valat, « le terme *endogamie* désigne « le degré le plus élevé d'homogamie, dans lequel les conjoints appartiennent au *même* groupe » social (et non à un groupe *semblable* du point de vue social comme dans le cas de l'homogamie au sens large) (2014, p. 37).

> *Guillaume* : « Je suis arrivé ici en 2001, c'était mon premier poste, à Ligarmau (…), ma femme aussi, on a eu la même école, y avait deux places. Nous c'qui nous intéressait en sortant de nos études, c'était de pas nous retrouver loin l'un de l'autre. Donc on a fait un vœu lié et on l'a eu. On savait pas où c'était et c'est le jour où on a eu notre affectation qu'on a regardé sur la carte pour voir où c'était ! Donc on est venus par hasard ! ».

La stratégie du couple fonctionne. En demandant des écoles pour lesquelles l'affectation nécessite peu de points au barème, Guillaume et sa conjointe sont nommés dans la même école, un RPI (voir encadré 3). Le couple va alors s'installer à 75 kms de Bordeaux, d'abord dans un logement de fonction, le temps de faire construire une maison dans un village voisin de l'école où ils enseignent (encore aujourd'hui). Avec ses opportunités de postes, la circonscription apparaît favorable aux enseignants soucieux d'obtenir un poste définitif rapidement dans l'optique à la fois d'une stabilisation professionnelle et d'une installation résidentielle et familiale, que le conjoint soit aussi dans l'éducation ou non. Comme le montre ce couple, l'orientation vers le Centre-Est peut s'inscrire dans une forme d'indifférence aux caractéristiques du territoire : ce qui prime alors, ce sont les projets professionnels, résidentiels et parentaux. Cependant, ces projets mis en œuvre dans le Médoc s'insèrent également dans des formes de « préférence territoriale ». Le cas de Gilles est significatif de cela.

Professeur des écoles de 60 ans, directeur et coordinateur d'un REP, Gilles fait aussi partie des enseignants qui se sont installés dans le Médoc immédiatement après y avoir été affectés. Il y a fondé une famille avec sa conjointe, également professeure des écoles, originaire d'Ariège. Après avoir fait ses études à Toulouse, Gilles passe son concours de l'enseignement dans l'Académie de Bordeaux et est affecté à son premier poste dans le Médoc dans les années 1980 :

> « Le concours pour être instit c'était le moment de l'élection de Mitterrand en 81 donc l'académie de Toulouse ouvrait pas de poste pour ce concours-là cette année-là, c'était un concours spécial au-delà du bac et y avait l'académie de Bordeaux qui en ouvrait… Et j'avais de la famille dans le coin et j'me suis lancé, voilà ! Et au bout de deux mois à l'École normale, il manquait de monde ils nous ont demandé si on se sentait capable tout de suite d'avoir un poste et on s'est tous retrouvés soit dans le Blayais soit dans le Médoc…. Voilà ! Là où il manquait du monde, maintenant c'est plus tout à fait pareil mais à l'époque, c'était vraiment ça ! ».

Ce qui amène Gilles dans l'académie est d'abord l'opportunité offerte d'obtenir un poste. C'est pourquoi il quitte celle de Toulouse pour suivre son année de formation à l'École normale de Bordeaux. Mais cette mobilité vers la péninsule n'est pas strictement motivée

par la possibilité du poste puisqu'elle est aussi décidée par la préférence manifeste pour le Médoc plus que pour le Blayais, préférence liée aux attaches familiales de sa conjointe dans une commune proche du Médoc à Bleneaud. Gilles et sa conjointe travaillent dès lors dans la même structure scolaire. Tandis qu'elle enseigne en maternelle, lui enseigne en élémentaire. Le cas de Gilles montre bien en quoi les affectations articulent ressorts institutionnels, administratifs et conjoncturels – dans le cadre du système national d'attribution de postes, l'académie de Bordeaux recrute – et ressorts plus personnels – Gilles a de la famille à Bordeaux, celle de sa conjointe vit près du Médoc et va pouvoir exercer son métier dans le même établissement que lui.

L'intérêt pour ce territoire n'est pas seulement déterminé par des liens familiaux et une pratique antérieure. Il peut aussi être défini par un attrait général pour la campagne et le littoral auquel se rattachent, possiblement, des attraits pour des régions, des zones de France, en général (Nord, Sud, Sud-Ouest etc.), des paysages et non pas des territoires précis. Catherine est de ceux-là. Enseignante à l'école Paul Verlaine à Caudrian, 55 ans[88], mère de trois enfants, mariée à un enseignant de danse à la retraite, fille d'un artisan menuisier et d'une mère au foyer, originaire de région parisienne et reçue en 1978 au concours de l'École normale dans l'académie de Créteil, Catherine enseigne dix années en Seine-et-Marne avant d'obtenir sa mutation dans l'académie de Bordeaux :

> « Moi je suis venue pour le soleil, l'espace, la nature, j'avais visé les Landes aussi mais euh… j'avais pas assez de barème. La région m'a fait v'nir ici, je voulais la côte, après j'ai trouvé la maison et j'ai trouvé le poste euh à côté de la maison »[89].

Se sentant attirée par le « *Sud-Ouest* », et étant en position professionnelle et personnelle de satisfaire cette aspiration à changer de région, Catherine vient passer le concours dans l'académie de Bordeaux. Ensuite, afin de travailler dans un environnement maritime et rural en phase avec ses goûts « paysagers », elle demande à être affectée dans les Landes, département dont les caractéristiques lui apparaissent ajustées à ses attentes. Les procédures d'affectation l'orientent finalement vers le Centre-Est Médoc, où, nous l'avons vu, les possibilités directes d'obtention de poste sont plus nombreuses que dans la partie Ouest de la circonscription et où elle va s'installer. Le mari de Catherine

[88] Au moment de l'entretien réalisé en novembre 2015.

[89] A titre indicatif, en 2018, 2,51% des demandes d'entrées dans le département des Landes a obtenu satisfaction contre 8,47% en Gironde. Source : SGEN Gironde

la suit, car, d'après elle, « *il pouvait trouver du travail n'importe où !* ». « *C'est lui qui m'a suivie* », dit-elle. Le cas de Catherine souligne encore que, si ce territoire peut être craint par des enseignants, ce qui les dissuade de venir y vivre et/ou d'y travailler et de demander un poste dans la circonscription de Caudrian, d'autres sont attirés par « cette » ruralité, sa campagne et son littoral proche.

Ces affectations et les projets sur lesquels ils se fondent sont souvent le fait de jeunes néo-titulaires dont le peu de points qu'ils ont au barème les incline à faire de la nécessité de venir travailler dans le territoire d'enquête une vertu professionnelle, résidentielle, conjugale et parentale. Mais comme le montre également le cas de Catherine, ces arrangements avec le Centre-Est Médoc ne sont pas exclusivement réservés à la jeunesse enseignante. En effet, le territoire est aussi consenti et même recherché par des enseignants ayant eu une « première vie » professorale ailleurs.

2.5 Le Centre-Est Médoc comme nouveau territoire de la vie professionnelle et personnelle

L'entrée sur le territoire d'enquête peut intervenir à d'autres moments de la carrière qu'à son début, peut reposer sur d'autres ressorts que des projets d'installation résidentielle rendus possibles par l'affectation dans le Centre-Est Médoc. Prenons le cas de Jeanne, professeure des écoles à l'approche de sa fin de carrière, fille d'un médecin généraliste et d'une mère au foyer, originaire de Lorraine, où elle a travaillé avant d'aller enseigner en Allemagne. Son arrivée ici en 2010 à l'âge de 52 ans est liée à une promotion obtenue par son conjoint cadre commercial et impliquant une mutation.

> « Je suis venue de Lorraine, mon mari a été muté, une promotion. Je n'repartirai pas en Lorraine, la région est magnifique, c'est très très beau, on ne regrette pas, on a acheté une maison, on connaissait pas la région, on était venus à Bordeaux beaucoup avant ! J'ai eu des points supplémentaires pour rapprochement de conjoint et ben, avec mon ancienneté, je pouvais prétendre avoir ce que je voulais ! ».

L'affectation « choisie » de Jeanne est le résultat direct d'un changement dans la vie professionnelle de son conjoint nécessitant le déménagement du couple dans un territoire où il est possible à l'enseignante d'obtenir un poste parfaitement à sa convenance (enseignante de maternelle et directrice). Cette mobilité spatiale intervient

alors que Jeanne a atteint le plus haut niveau de grade : il s'agit, dans la grille des enseignants du premier degré, du deuxième grade hors-classe, à l'échelon 7[90]. Déjà directrice, elle ne souhaite pas occuper un poste plus élevé que celui-ci dans la hiérarchie. Son déménagement du Nord-est vers le Sud-Ouest de la France n'est pas ressenti comme un déracinement forcé mais comme un dépaysement choisi et de surcroît bienvenu. Habitant en Lorraine dans un village, Jeanne et son conjoint s'installent en Médoc dans une commune à la démographie comparable – environ 800 habitants. Le changement le plus important pour Jeanne est d'ordre professionnel. Alors que son école précédente comptait trois classes, son nouvel établissement, situé à 12 kilomètres de son domicile dans une commune de 4300 habitants, compte six classes.

Les changements induits, pour un professeur des écoles, par l'installation dans le territoire d'enquête dépendent de la séquence de trajectoire où ce déplacement intervient, des modalités de la vie conjugale et des occupations professionnelles et extraprofessionnelles potentielles du conjoint. Dans le cadre des couples endogames d'enseignants et des mutations des conjoints non enseignants, la situation se règle sous la force des procédures officielles d'affectation des enseignants. Lorsque les couples n'entrent pas dans une de ces configurations et que le membre non enseignant du couple se retrouve en position de recherche d'emploi, la situation peut être problématique et décourager les mobilités, mettre en péril la vie conjugale et précipiter les départs. Ces difficultés sont liées au taux de chômage élevé dans le territoire et à la limitation du marché local de l'emploi à quelques branches d'activités (domaine viti-vinicole, grande distribution, aide à la personne). Âgée de 45 ans au moment de notre rencontre en 2016, fille d'un professeur d'histoire-géographie et d'une assistante sociale, originaire de Toulouse mais ayant fondé une famille avec un médocain – ce projet la dissuada de persévérer dans les concours du second degré dont la réussite est synonyme d'éloignement géographique, Christiane est directrice à l'école Pasteur à Caudrian, a deux enfants et est mariée à un technicien dans l'aéronautique :

> « Ça dépend du conjoint parce que la vie est agréable, le travail est difficile mais c'est compatible pour une vie de famille si le conjoint habite sur Bordeaux, ça explique aussi que ça reste ancré. Parce qu'il faut une heure et demi pour aller à Bordeaux, on fait pas ça tous les jours... C'est un choix familial de venir ici on n'vient pas seul (…) mais celles qui

[90] https://www.education.gouv.fr/cid101179/la-remuneration-des-enseignants.html

ont un conjoint qui travaille sur Bordeaux et qui ont une vie professionnelle ailleurs, elles n'restent pas ».

Ces contraintes et ces pesanteurs conduisent de nombreux couples à se partager, sur le plan professionnel, entre le Centre-Est Médoc pour le travail enseignant, et la métropole de Bordeaux, pour le travail non enseignant.

En somme, bien que ce territoire soit peu demandé au mouvement en comparaison avec d'autres circonscriptions, des professeurs des écoles sont candidats pour venir y travailler. Ces « candidatures » sont le produit de considérations indissociablement professionnelles et extraprofessionnelles où le rapport aux territoires et à « ce » territoire joue un rôle déterminant. Ces volontaires au Centre-Est Médoc rencontrent sur leurs chemins d'enseignants des non volontaires, dont nous allons voir qu'ils sont quasiment tous des néo-titulaires dont le faible nombre de points au barème les empêche d'être affectés non seulement là où ils voudraient l'être mais aussi là où, à l'issue de compromis, cela leur poserait le moins problème, pour un temps, d'être nommés. Examinons à présent ces arrivées et ces arrivants.

3. Des arrivées involontaires dans le Médoc : entre accomplissement professionnel et incompatibilité territoriale

Dans le cadre des procédures de « choix » d'affectations, le territoire du Médoc étant peu demandé, des enseignants sont contraints par l'administration de l'Éducation nationale d'y commencer leur carrière – il s'agit de jeunes professeurs des écoles débutants qui possèdent, compte tenu de leur situation familiale et matrimoniale, le moins de points au barème. Ils se retrouvent alors à enseigner dans une école et un territoire qu'ils n'avaient pas demandé. Ces « insatisfaits » coexistent ainsi avec des « satisfaits » ayant quasiment fait le choix de venir. Examinons, pour avancer dans notre compréhension de la construction territoriale des enseignants du premier degré, ici principalement à partir de deux portraits croisés, comment ces « forcées » à venir envisagent leur affectation et les changements qu'induisent cette procédure sur leurs existences.

3.1 Venir à cause de la réussite au concours

Originaire d'une grande ville de la Charente Maritime et fille de fonctionnaires, Iris a suivi avant d'entrer à l'ESPE des études de psychologie. De son côté, Marion a grandi dans une ville de 20 000 habitants dans le département de la Charente. Fille de secrétaire médicale et de chef cuisinier, elle a suivi des classes préparatoires littéraires à Bordeaux avant de rejoindre les bancs de l'Université en 3ème année d'Histoire. Lorsqu'elles obtiennent le CRPE, Iris et Marion ont respectivement 24 et 23 ans. Comme leurs homologues de génération devenant enseignantes dans la continuité immédiate de leurs cursus universitaires, célibataires et sans enfants, elles entament leurs parcours de professeurs des écoles avec le minimum de points possibles au barème. Au moment d'émettre leurs vœux d'affectation, Iris et Marion, résidentes de Bordeaux, concentrent, selon des logiques personnelles de cohérence géographique et des préoccupations de continuité de la vie « d'avant », leurs choix sur cette ville et des communes environnantes.

Compte tenu de leur situation vis-à-vis du barème, les conditions sont réunies pour qu'Iris et Marion n'accèdent pas à ces choix et soient ainsi dirigées en dehors de la métropole bordelaise. Pour leur première année d'affectation, elles sont ainsi orientées vers le Centre-Est Médoc et donc la circonscription de Caudrian. Iris obtient un poste dans une école située dans une commune de près de 6000 habitants au cœur de ce territoire rural. Marion est affectée dans une école intégrée à une RPI (Encadré 3) au sein d'une commune de quelques centaines d'habitants. Leurs établissements sont situés à plus de 70 kilomètres de Bordeaux. Pour conserver le bénéfice du concours, les deux jeunes femmes doivent consentir à un départ vers ce territoire mal réputé et qu'elles méconnaissent. Leurs passages dans le Médoc se réduisent à quelques excursions dans les stations balnéaires du littoral. Même si ces affectations étaient prévisibles, Iris et Marion sont déçues.

Marion revient sur les sentiments qui la traversèrent au moment de son affectation. « *Moi quand j'ai vu (mon affectation), j'ai tapé sur Google et je me suis dit, c'est où ça ? (…). J'ai pleuré. Pour moi là-bas c'était le bout du monde !* » se souvient-elle. Iris ne ressent pas de tristesse mais se dit immédiatement qu'elle doit réfléchir aux moyens de

partir : « *Je me suis dit : « ça va aller, c'est temporaire !* ». Comme l'indiquent d'autres propos de Marion, l'incrédulité se mêle à un sentiment d'injustice :

> « Après peu importe le classement que t'as eu au concours ou comment tu t'es défoncée pour l'avoir, j'me suis retrouvée dans un poste que j'avais pas du tout demandé (…), mais au final, tout le monde se retrouve dans un truc qu'i veut pas. Et… euh… tu commences, heu… pour le meilleur et pour le pire ! »

Iris et Marion ont l'impression de ne pas être récompensées pour le travail qu'elles ont fourni. Les deux femmes sont affectées sur des postes temporaires dans des classes à double niveau, CE2-CM1. Une des spécificités de l'école en milieu rural est d'organiser très souvent, au regard de ses effectifs et moyens réduits, ses classes ainsi, alors que « la représentation la plus courante, et considérée comme la norme, envisage le découpage des apprentissages scolaires par année, par classe et par âge » (Jean, 2017, p. 86).

Les procédures scolaires et administratives conduisent ainsi Iris et Marion vers des débuts de trajectoires enseignantes portant la marque de la ruralité. Le cadre indissociablement géographique, social et scolaire du travail enseignant est posé.

La prime socialisation professionnelle en tant que titulaire est structurée autour d'une double entrée dans un territoire et dans un établissement. Leur affectation professionnelle amène Iris et Marion à la découverte obligatoire du Médoc. Cette découverte implique de faire des choix résidentiels – s'éloigner ou non de son lieu de résidence initial – révélateurs des premiers effets concrets du territoire sur les existences. Ces effets se prolongent au moins pour une année lorsque l'entrée sur le territoire débouche sur l'entrée dans un établissement où le travail en son sein va rythmer le quotidien.

3.2 Entrer dans le territoire : les épreuves de la distance sociale, culturelle et géographique

Après les études, la formation à l'ESPE et le stage passés en milieu urbain, les deux enseignantes vont, pour les besoins de leur activité professionnelle, se déplacer en milieu rural. Le déplacement n'engendre pas mécaniquement de déménagement, de changement complet de territoire. Reste que cette mobilité exigée par la localisation de l'établissement d'exercice implique une modification de l'environnement social.

Malgré la distance d'environ soixante-dix kilomètres entre son école d'affectation et son domicile, Iris décide de ne pas déménager dans ce territoire. « *Je suis une citadine, je me voyais pas tout changer et habiter dans c'bled !* » affirme-t-elle. Ainsi, elle effectue les trajets quotidiens en voiture entre sa résidence et son école. Ces trajets lui imposent de passer chaque semaine 15 heures dans sa voiture. Coûteuses sur le plan économique, ces heures passées sur la route par Iris la « *fatiguent énormément* ». Contrairement à Iris, Marion prend rapidement la décision de chercher un logement dans le Médoc situé à proximité de son école : « *C'était l'aventure, je me disais que j'étais jeune et que s'il fallait le faire c'était maintenant !*». Pour la première fois, elle va vivre « *à la campagne* ». Trouver un logement est la première difficulté liée à cette nouvelle vie. Les appartements en location pour une personne sont rares. Finalement, Marion trouve une location à cinq kilomètres du village.

> « Alors au début j'ai cherché un appart' près de l'école, mais y'avait rien, que des maisons individuelles, c'est dur de… de trouver un T1 en location. Et puis euh… j'ai finalement trouvé un appart' à Caudrian, bon c'était pas génial mais c'est le seul que j'ai trouvé ! ».

Le lieu de résidence des deux femmes détermine le rapport pratique et symbolique qu'elles nouent avec le métier dans ce contexte territorial et social. La découverte du territoire, avec les difficultés qu'elle comporte liées au transport et au logement, se double d'une découverte de la population, elle-même génératrice potentielle de difficultés. Pour ces jeunes femmes blanches originaires des « classes moyennes » (Bosc, 2008), l'affectation dans le Centre-Est Médoc impose des rencontres avec d'autres de milieu social, de couleur de peau, de nationalités et de langues maternelles différents. Comme cela a déjà été souligné, le public scolaire est ici majoritairement issu des classes populaires, souvent pauvre et parfois allophone, éléments annonçant aux enseignants la confrontation à diverses difficultés scolaires et extrascolaires générant, également, des incertitudes sur la pertinence de travailler ici et de vivre ici, lesquelles suscitent, enfin, des interrogations sur l'adéquation entre leurs aspirations professionnelles et ce contexte territorial.

Ces mauvais départs apparents soulignent encore à quel point l'entrée dans le métier est irréductible à des enjeux professionnels, pédagogiques et de carrière déterminés par des concours et des procédures administratives d'affectation. L'entrée

dans le métier est liée aux trajectoires sociales, scolaires et territoriales qui façonnent non seulement des représentations sur l'activité professionnelle et des attentes à l'égard de cette dernière mais aussi des représentations sur les territoires d'exercice de cette dernière et sur les publics scolaires présents sur ces territoires. Une fois les enseignants en poste, ces représentations sont travaillées par la pratique des territoires et des populations, démentant ou alors confirmant ces dernières. Ces représentations sont aussi travaillées par la pratique du métier, qui met en jeu la question de la transmission et de l'appropriation des savoirs.

***

Ce chapitre a mis au jour les ressorts de l'inscription des professeurs des écoles dans le territoire d'enquête. Cette inscription est multi-déterminée et inscrite dans des séquences spécifiques de la trajectoire biographique, séquences elles-mêmes indissociables de la pratique et des représentations des territoires : les significations de l'affectation dans le Centre-Est Médoc sont liées aux manières générales de voir les territoires, ainsi qu'aux manières de voir cette péninsule à la mauvaise réputation.

Les intérêts individuels et les impératifs conjugaux, familiaux et économiques se heurtent ou non aux procédures administratives d'affectation, les stratégies de demandes d'affectation s'ajustent ou non aux attentes pour soi et pour ses proches en matière professionnelle – avoir un poste et un public à sa convenance – résidentielle – avoir un espace résidentiel et une résidence à sa convenance ajustée à ses ressources –, sociale – retrouver sa famille – culturelle et sportive – avoir les loisirs que l'on souhaite avoir. Se côtoient ainsi des satisfaits et des insatisfaits d'être affectés là et de devoir y venir, au moins pour travailler, de devoir s'y déplacer et éventuellement y déménager, au moins pour une année ou quelques années, le temps d'obtenir les points nécessaires au barème pour obtenir une affectation plus en phase avec les aspirations. Celles et ceux qui n'ont pas demandé leur affectation dans la circonscription coexistent alors avec ceux qui ont formulé cette dernière. Assez divers, le répertoire des arguments favorables à ce « choix » de demande d'affectation génère l'inscription territoriale commune de ceux ayant fait le choix d'un retour aux sources, d'un choix stratégique pour obtenir des points au barème en attendant de postuler ailleurs, d'un choix familial de s'installer à la

campagne pour élever ses enfants, ou encore d'un choix économique pour « acheter une maison ». Par-delà leur caractéristique partagée d'enseignant du premier degré, cette population présente des disparités, notamment liées à la situation professionnelle du conjoint, qui peuvent jouer dans les manières d'être au territoire et à sa population, d'envisager le présent et l'avenir dans ce contexte territorial. Ces disparités ont aussi trait à l'origine sociale des enseignants – certains sont en position de reproduction sociale pendant que d'autres sont en ascension sociale ou en situation de déclassement : ces origines retentissent sur les manières de travailler et de participer à la vie locale à construire dans le territoire médocain enquêté. Ces manières d'être et de faire seront précisément l'objet particulier de notre attention dans les développements à suivre.

Les éléments apportés dans ce chapitre sont instructifs sur l'articulation des ressorts administratifs et des ressorts personnels qui est au principe de l'orientation vers le Centre-Est Médoc. Les attentes en matière de poste – ils sont nombreux à vouloir un poste définitif – ne sont pas intelligibles sans une mise en perspective avec les projets conjugaux, familiaux et résidentiels – pendant que les couples s'installent, les célibataires aspirent à faire couple ailleurs. Ces projets sont eux-mêmes incompréhensibles sans attention pour les liens avec le Médoc et les territoires ruraux dans leur ensemble, pour les représentations de l'urbain et du rural construites dans les socialisations antérieures familiales et professionnelles et pour l'origine géographique des enseignants. Ici des autochtones jamais partis ou en train de revenir côtoient des personnes issues des territoires limitrophes (Charente, Charente-Maritime, Bordeaux, les Landes etc.) et des « étrangers » au territoire venant de la région parisienne ou d'Occitanie. Dans ces configurations disparates, l'attente de poste fixe peut primer sur les attentes à propos du territoire d'exercice. Cette indifférenciation est d'autant plus forte qu'il n'y a pas d'attaches antérieures dans la péninsule et de connaissances des réputations des territoires, qu'il s'agisse du Médoc, du Libournais ou du Blayais. En revanche, lorsque des relations familiales existent dans le Centre-Est Médoc, l'attente de poste définitif est associée à une attente d'affectation précise ici-même. Enfin, il y a, en particulier chez les plus jeunes, des protagonistes dont l'entrée dans le territoire n'est le résultat d'aucune attente en matière résidentielle et territoriale. Pendant que les autres tendent à s'installer, eux au contraire tendent à vouloir partir.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Inscrite dans la question de recherche générale « Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignants du premier degré par le territoire ? », cette deuxième partie a permis de dévoiler les ressorts multiples de cette socialisation, de montrer à quelles conditions les enseignants se trouvent présents pour avoir ici un ensemble d'expériences sociales potentiellement socialisatrices en lien avec les socialisations antérieures et dans d'autres territoires. Le fait d'arriver dans un territoire rural enclavé et populaire en tant qu'enseignant du premier degré est à l'articulation de logiques territoriales, politiques, administratives et sociales. Ces logiques sont territoriales et politiques étant donné que le territoire d'enquête, le Centre-Est Médoc, qui coïncide avec la zone d'éducation prioritaire de la circonscription de Caudrian, est géographiquement situé entre une métropole « attractive » économiquement et des zones littorales touristiques. Examiner les propriétés, la réputation et les spécificités de ce territoire enclavé situé au Nord de Bordeaux était nécessaire pour comprendre où se passe la vie professionnelle des enseignants enquêtés. Ce théâtre des opérations professionnelles des professeurs doit certes à la géographie de la Gironde et du Médoc, aux relations entre les habitants des différents territoires mais aussi à la manière dont l'action publique se saisit de cette géographie, notamment à travers ses dispositifs territorialisés d'éducation mis en œuvre dans le cadre d'une géographie prioritaire de l'éducation dont une des traductions concrètes est ici le classement en REP. De façon paradoxale, ce classement inscrit dans l'action publique dite territorialisée (Malet, 2010) visant, depuis les débuts de la décentralisation, à revitaliser les espaces urbains et ruraux estimés en difficultés (Rochex, 2011 ; van Zanten, 1990) vient consolider la dimension par certains aspects répulsive du territoire, un territoire où s'activent, néanmoins, des pouvoirs locaux soucieux de sauvegarder ou d' « améliorer » leurs écoles et de peser dans le traitement local de la question scolaire (Ben Ayed, 2009).

Les logiques territoriales et les logiques politiques s'entremêlent pour constituer le cadre professionnel et existentiel d'enseignants plus ou moins sensibles à cette mauvaise réputation et à cette « mauvaise situation géographique », à cet enclavement potentiellement rédhibitoire. Cette sensibilité est mise à l'épreuve lorsque les logiques administratives en vigueur pour l'affectation des enseignants conduisent certains d'entre eux vers le territoire d'enquête. Ces logiques administratives rencontrent les logiques

sociales des nommés souvent jeunes mais néanmoins membres de différentes générations, aux parcours scolaires, universitaires et professionnels hétérogènes et aux aspirations non moins diverses. Ces nommés se retrouvent à faire leur métier dans ce territoire pendant que leurs homologues sociaux et de génération se dirigent vers d'autres horizons. L'attention ici accordée aux socialisations déterminées par les origines sociales et géographiques, le sexe, les histoires familiales et les parcours scolaires, universitaires et résidentiels, révèle que se rejoignent ici des enseignants issus de différents milieux sociaux et de différents territoires, autant d'éléments capables de jouer sur la pratique professionnelle et dans la construction conjointe des enseignants, des enseignements et des « enseignés ».

Ces éléments sont instructifs sur les conditions de la socialisation des enseignants par le territoire d'exercice professionnel qui peut devenir aussi le territoire résidentiel. Ces conditions sont liées aux territoires pratiqués antérieurement à l'entrée dans le métier et aux socialisations qui ont opéré alors, tant que sur le plan scolaire et professionnel que sur le plan du rapport aux territoires urbains et ruraux, à la fois dans cette région de la Nouvelle-Aquitaine et au-delà. Ces conditions sont aussi liées aux situations conjugales et familiales au moment d'entrer ou de rentrer dans le territoire. Certes, l'âge d'entrée dans le métier et les formes des socialisations antérieures, contribuent à définir la perception du métier. Mais cette perception est aussi liée à ce qui se joue, au présent, entre ces individus et le territoire dont ils vont, dans ces circonstances, « apprendre à connaître » les caractéristiques et la population. Ainsi lorsqu'ils arrivent, en ce qui nous concerne, dans le Centre-Est Médoc, les nommés engagent une nouvelle séquence de leur existence professionnelle dans le prolongement des expériences socialisatrices antérieures ayant forgé un rapport au métier, aux territoires et aux êtres sociaux des différents milieux susceptible de se transformer au gré des expériences pédagogiques et extra-pédagogiques. Que l'inscription professionnelle dans le territoire du Médoc soit souhaitée ou non, cette séquence plus ou moins prolongée de la carrière participe de la socialisation (Darmon, 2006) et façonne le rapport au métier et au public.

Après cette restitution des conditions de la socialisation par le territoire dans une perspective diachronique, il convient, cette fois-ci, dans une perspective synchronique, d'abord d'examiner les formes de cette socialisation, en particulier à partir de leur « matrice scolaire », lesquelles touchent à la fois aux formes pratiques de l'action publique éducative locale et aux caractéristiques des établissements implantées dans les communes, des collectifs pédagogiques et des publics scolaires. Ces formes ont trait également aux pratiques des enseignants dans leurs écoles, au contact de leurs collègues et auprès des élèves. Cet examen apportera alors des éclairages sur la manière dont les inscriptions dans les établissements du territoire participent aux socialisations à l'œuvre sur les enseignants dans le territoire. Ces socialisations sont des vectrices potentielles d'effets sur le rapport au métier, peuvent stimuler ou décourager l'engagement professionnel et avoir des incidences sur le rapport au territoire, déboucher sur des aspirations d'ancrage ou au contraire définir des inclinations au départ.

TROISIÈME PARTIE

ACTION PUBLIQUE ÉDUCATIVE, INEGALITÉS SOCIALES ET SCOLARISATION : LA « MATRICE SCOLAIRE » DE LA SOCIALISATION PAR LE TERRITOIRE

Grâce au triple examen des caractéristiques du territoire enquêté, où des vies professionnelles et extraprofessionnelles d'enseignants du premier degré peuvent prendre place, des manières possibles d'accéder à ce métier et d'être nommé dans une école et, enfin des modalités d'inscription dans ce territoire et d'envisager cette venue, des premiers éclairages ont été fournis sur ce que sont les enseignants du premier degré du Centre-Est Médoc, nous avons pu restituer les conditions de la socialisation des enseignants par le territoire – par quelles voies sont-ils arrivés ici ? A présent, pour saisir les formes de cette socialisation – que leur arrive-t-il ici ? –, étant donné que la compréhension des individus nécessite aussi de prêter attention à ce qu'ils font (Lahire, 2013 ; Darmon, 2006 ; Girault, 2004), il nous faut étudier les pratiques sociales et donc scolaires de ces femmes et ces hommes inscrivant tout ou partie de leurs existences, pendant un temps donné, dans ce contexte. Cette étude des pratiques, des inscriptions dans l'institution scolaire et, plus largement, dans le territoire, ne néglige pas ce que les choses réalisées par les enseignants doivent à l'Éducation nationale, qui les conduit là, et à l'institution scolaire, qui va largement définir leurs conduites. Cette partie du développement doit par conséquent être attentive à la « matrice scolaire » de la socialisation des enseignants par le territoire au regard de leurs appartenances sociales, de leurs trajectoires scolaires, universitaires et professionnelles et de leurs aspirations. Les pratiques étudiées se situent ainsi à l'articulation du territoire scolaire, c'est-à-dire l'école dans son contexte spatial et d'action publique éducative et du territoire géographique, c'est-à-dire l'inscription professionnelle dans le Centre-Est Médoc comme déterminant de la vie dans son ensemble. Cette articulation modèle les vies enseignantes.

Attendu que ces vies ont partie liée avec les formes spécifiques du travail enseignant dans les territoires ruraux, le **chapitre 6** procède à l'examen conjoint de l'état contemporain de l' « école rurale » et des expressions que prend cette dernière dans la circonscription du territoire d'enquête, tant sur le plan de l'administration des écoles et de la composition des équipes pédagogiques. On s'intéresse alors à la fois aux modalités d'inscription des enseignants dans « leur » école et dans les équipes pédagogiques, dont les histoires sont instructives sur les conditions de travail et de vie ici offertes. Ensuite, le resserrement de la focale sur la mise en œuvre du REP, sur la réforme des rythmes scolaires et le travail du RASED permet d'éclairer, dans le **chapitre 7** comment les écoles

s'insèrent dans la vie locale et se recomposent non seulement au fil des réformes et des transformations des politiques d'éducation mais aussi au fil des mouvements enseignants souvent liés à ces « changements » politiques, lesquels pèsent sur les collectifs pédagogiques, les stabilisent mais aussi parfois les déstabilisent. Ces inflexions, ces dispositifs et ces réformes travaillent l'exercice d'un métier dont le principal « matériau humain » sur lequel il agit demeure les publics scolaires et leurs entourages familiaux. Cela étant, le **chapitre 8** examine le rapport des enseignants à ce public et le travail réalisé à ses côtés.

Chapitre 6. Des enseignant.e.s et des formes d'exercice professionnel : organisation et division du travail dans les écoles du territoire

D'après Jean, « l'école est une construction socio-spatiale » (2007, p. 9). Il est donc possible d'appréhender les établissements du Centre-Est Médoc comme une « entreprise collective » (Hughes, 1996, p. 141) dépendante des caractéristiques et des points de vue de ses protagonistes sur les collègues, les publics et les territoires. D'après Hughes, ces protagonistes peuvent être « animés par des sentiments variés ou par le désir d'atteindre des objectifs de natures diverses » (1996, p. 141). Par conséquent, après avoir livré les ressorts multiples de l'affectation et de l'orientation des enseignants du premier degré vers le Centre-Est Médoc, il est nécessaire, pour continuer notre projet de compréhension de la construction territoriale des enseignants du premier degré, d'examiner les formes du travail et l'organisation dans lesquelles ils s'insèrent.

Ces formes et cette organisation touchent autant aux caractéristiques rurales, enclavées et populaires du Centre-Est Médoc qu'aux implications plus ou moins directes, dans l'administration locale de l'institution scolaire, des responsables municipaux, des enseignants et des parents. L'ensemble de ces acteurs sont concernés par les enjeux de fermeture et d'ouverture d'écoles et de classes, par le fonctionnement usuel des établissements ainsi que par la formalisation des dispositifs spécifiques du type TAP (Temps des activités périscolaires) liés à la réforme des rythmes scolaires appliquée en 2013, ou encore, le RASED (Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficultés). Ces formes et cette organisation du travail ne sont pas seulement du ressort des acteurs locaux mais aussi de celui des politiques publiques conçues nationalement avant de connaître des interprétations dans les territoires. Ces politiques régissent l'organisation générale de l'école et délèguent, depuis la décentralisation opérée au début des années 1980, une part de cette organisation aux collectivités locales (Ben Ayed, 2009).

Il s'agit ainsi de saisir les configurations des équipes enseignantes en termes de caractéristiques sociales (sexe, âge, résidence, situation familiale) et de temporalité (stade de la carrière et ancienneté). Comme nous le montrerons, ces configurations s'inscrivent dans une recomposition historique de leur organisation au sein des établissements depuis le processus de décentralisation. Il faut aussi s'intéresser aux modes de fonctionnement de ces collectifs pendant le temps de l'enquête, en s'intéressant à leurs histoires et donc à leurs stabilités et à leurs instabilités, éléments cruciaux, du point de vue des enseignants, dans le niveau de « qualité » de l'école et liés à la force du territoire dans les socialisations professionnelles et extra-professionnelles.

1. Des « écoles rurales » dans un territoire populaire et enclavé : recompositions contemporaines

Par-delà les inégalités spatiales de « couverture », l'école présente, sur le plan des programmes officiels, une unité sur le territoire national. On retrouve cette unité en matière de recrutement et de formation des enseignants, laquelle n'est d'ailleurs pas étrangère à ce que, en vertu des processus d'affectation nationaux, la grande majorité de néo-titulaires du premier degré entament leurs carrières dans des zones d'éducation prioritaire, en milieu urbain mais aussi en milieu rural. Pour van Zanten et Duru-Bellat, les spécificités que présente l'école rurale en matière d'organisation des classes où, initialement, l'une des caractéristiques principales est la classe unique[91], s'estompent en raison de la baisse considérable du nombre d'établissements (2012, p. 91). Il n'en reste pas moins que leur taille – en nombre de classes – et leurs effectifs sont plus réduits que les écoles de milieu urbain (Alpe, Fauguet, 2008a) (voir Encadré 4 ci-dessous « L'école rurale en France. Cadrage statistique).

[91] Selon le Ministère de l'Éducation nationale, le nombre d'écoles à classe unique a diminué de 70,5% de 1960 à 2000, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance,https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf

Encadré 4. L'école rurale en France : cadrage statistique

D'après un rapport consacré de Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) consacré à l'« école rurale », à la rentrée 2017, au sein de l'espace rural, 22% des écoliers (maternelle et élémentaire) sont scolarisés dans 17706 écoles, soit 36% des écoles en France métropolitaine.

Dans le second degré, 23% des collégiens scolarisés dans 839 collèges, ce qui représente 12,5% des collèges de France métropolitaine, et 21% des lycéens pré-bac et post-bac de France métropolitaine (hors inscrits dans les lycées agricoles pour lesquels le MEN ne dispose pas de données à la résidence) scolarisés dans 45 lycées, soit 1% des lycées généraux, technologiques et professionnels de France métropolitaine.

Le rapport montre que 37% des communes en France métropolitaine ne comptent pas d'école (46% de communes sont sans écoles en milieu rural). Pour les auteurs, ce pourcentage est « la résultante d'un processus de contraction territoriale de longue durée (…) (et) aussi un effet statistique du nombre de très petites communes, très spécifique à la France » (Mauhourat, Azéma, 2018, p. 8).

Source : DEPP, Rapport d'étape « Mission ruralité Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux », commandé par le Ministre de l'Éducation Nationale et coordonnée par Julie-Blanche Mauhourat et Ariance Azéma, Rapport n°2018-080, juillet 2018.

Concernant le personnel enseignant « des écoles rurales », Duru-Bellat et van Zanten observent que « quelques enseignants "enracinés" » exercent au côté d'une proportion de « jeunes enseignants mobiles » plus importante que dans les villes (2012, p. 93) : nos observations et nos entretiens menés dans douze établissements du Centre-Est Médoc confirment cette dynamique.

En outre, l'école rurale ne forme pas un bloc monolithique. Ses formes localisées sont liées, d'après Jean et Champollion, à la localisation géographique et aux dynamiques démographiques (2007, p. 39). Ces enjeux territoriaux charrient des enjeux de distance géographique et de mobilité. Pour les élèves ruraux, ainsi que pour leurs enseignants, une des spécificités de la vie scolaire est l'éloignement de l'école avec le domicile. Alors que les urbains sont la plupart du temps à proximité relative de leur école – une part non négligeable peut s'y rendre à pied tandis les élèves ruraux se déplacent majoritairement en transports scolaires – le temps passé quotidiennement dans les cars peut aller jusqu'à 1h30 (Mauhourat, Azéma, 2018, p. 9). Nous allons examiner les traductions locales de ces dynamiques politiques, territoriales et organisationnelles sur notre terrain d'enquête et,

en l'occurrence, dans la circonscription d'académie de Caudrian, où s'inscrit la vie professionnelle des enseignants enquêtés.

Les fonctions éducatives nouvelles attribuées aux collectivités territoriales s'insèrent dans un contexte de transformation sociodémographique des espaces ruraux[92]. Alors que les communes rurales proches des métropoles voient leur population augmenter, celle des communes plus éloignées décroît. Dans le Médoc, cette dynamique s'exprime par la diminution de la population des petites villes et des villages du Centre-Est, pendant que les localités situées à l'Ouest le long de la côte Atlantique et encore davantage celles du Sud-Médoc limitrophes de la métropole voient leurs populations augmenter. Cette reconfiguration démographique et sociale a des répercussions sur les écoles, sur la composition des effectifs et leur accueil ainsi que sur l'organisation générale de l'éducation. Examinons, à travers le cas d'une femme native du Médoc devenue institutrice à Bourdat et désormais bénévole dans une association de solidarité, comment ces recompositions ont pu être vécues dans le territoire d'enquête.

1.1 Yvette, institutrice à Bourdat à partir de 1962

Yvette est née en 1940 à Sarats[93], d'une mère au foyer et d'un père ouvrier à la raffinerie Shell de Bourdat, ouverte au début des années 1930. Yvette grandit à Bourdat avec ses parents dans la maison familiale construite par ses grands-parents maternels. Après deux années passées à l'école normale à Bordeaux, Yvette devient institutrice en 1962. Lors de sa première année d'exercice, elle enseigne dans « *une classe de CE1 à Sarats* ». L'année suivante, elle demande à être affectée à Bourdat, afin de se rapprocher de sa mère, malvoyante. « *Comme Bourdat n'était pas trop demandé, je l'ai obtenu* » remarque Yvette, qui va enseigner à Anatole France, l'école du centre-ville, durant toute sa carrière. A l'occasion d'un départ à la retraite, elle devient directrice de l'établissement en 1978, au moment où, à la suite de la mixité généralisée par les décrets d'application de la loi Haby à tous les degrés de l'enseignement en 1976 (Zancarini-Fournel, 2004), cette

[92] Comme l'observent Yves Jean et Jean-François Champollion : « (…) si l'étalement urbain se poursuit et s'étend depuis 1999, il se double d'une accélération de la croissance démographique dans l'ensemble de l'espace à dominante rurale. La population des communes rurales situées à plus de 30 kms du centre d'une aire urbaine a augmenté depuis 1999 « (2007, p. 16).

[93] Commune de 1766 habitants en 2016, Sarats est situé à une quarantaine de kilomètres au nord de Bourdat.

école devient mixte. Yvette est logée dans un logement de fonction, « *une petite maison à côté de l'école* » qu'elle va occuper jusqu'à sa retraite, en 1997. Yvette déménage ensuite dans la maison familiale où elle vit seule, ses parents étant décédés. Sans enfants, elle partage sa vie avec une femme. A Bourdat, il y a alors six écoles publiques et une école privée tandis qu'aujourd'hui, la commune ne compte plus que trois écoles publiques et une école privée : en quarante ans, la moitié des écoles publiques a fermé. D'après Yvette, « *à l'époque de la Shell* », c'est-à-dire avant la fermeture de la raffinerie en 1986, Bourdat est « *très animé*e ». En 1975, sa population est de 6363 habitants (en 1970, la Shell emploie 300 personnes) tandis qu'en 2016, elle n'est plus seulement que de 4851 personnes[94]. En près de quarante ans, la population a diminué de plus de 1500 habitants, c'est-à-dire de presque un quart. Par ailleurs, dans la commune, le taux de natalité[95] n'a cessé de diminuer depuis 1968, processus favorable au vieillissement de la population. Tandis que celui-ci était de 18,9 pour mille personnes entre 1968 et 1975, il n'est plus que de 10,1 de 2011 à 2016. Cette transformation conjointe de l'offre scolaire et de la démographie, et dont Yvette est la contemporaine, est exemplaire des liens entre exode rural, vieillissement de la population et fermeture des écoles.

1.2 Transformation des mondes ruraux et fermetures d'écoles : le cas de Bourdat

Dans certaines communes rurales, l'école est le « dernier bastion de la présence des services publics » (Alpe, Fauguet, 2008a, p. 185). Par conséquent, l'opposition des fermetures des écoles par les élus repose moins sur « des considérations d'efficacité pédagogique que sur une perception du rôle de l'école dans le maintien de dynamiques culturelles spécifiques » (Duru-Bellat, van Zanten, 2002, p. 95). Prenons à nouveau l'exemple de Bourdat pour saisir les expressions concrètes de ces processus dans notre territoire d'enquête. Dans cette commune, entre 2014 et 2017, quatre écoles géographiquement distantes de quelques kilomètres les unes des autres fusionnent en deux groupes scolaires, produits du rassemblement des écoles maternelles et des écoles élémentaires. Ces créations de groupes scolaires s'inscrivent dans le cadre de deux

[94] Données INSEE.

[95] Il s'agit selon l'INSEE du « rapport du nombre de naissances vivantes de l'année à la population totale moyenne de l'année ».

comités de pilotage ayant réuni à plusieurs reprises des enseignants des écoles, des parents d'élèves, les services de la mairie de Bourdat représentés par la personne chargée de la vie scolaire, le directeur des services techniques et une conseillère pédagogique de la circonscription de Caudrian. Ces comités de pilotage ont travaillé à la présentation et à la mise en place des projets de fusion et se sont employés à rassurer parents et enseignants inquiets de la fermeture des écoles maternelles et de l'agrandissement de la taille des établissements.

Ces fusions décidées et mises en œuvre par les autorités municipales ont entraîné la fermeture de deux écoles maternelles. Elles viennent à la suite d'une baisse constante des effectifs depuis les années 1990 ayant entraîné des fermetures de classes dans toutes les écoles. Les établissements se retrouvant avec des classes vides sont ainsi en position d'accueillir les classes des écoles maternelles conduites vers des fermetures. D'après Maryline, chargée de la vie scolaire à la mairie de Bourdat depuis dix ans[96], les « *motifs de ces fusions sont surtout économiques !* ». En effet, ces « *regroupements* » nécessitant des travaux d'aménagement mais libérant deux bâtiments scolaires permettent des économies de coût d'entretien des locaux. En outre, les bâtiments de l'une des deux écoles maternelles fermées sont vendus à la Communauté de communes tandis que l'autre est loué à une association, opérations générant des « *rentrées d'argent* ». Ce contexte local de réorganisation des infrastructures sous le poids des contraintes budgétaires est aussi défini par l'intervention, bien accueillie par les enseignants, d'une fondation créée par un propriétaire de « château », dans la rénovation des cours de toutes les écoles de la ville : ce processus est significatif que la vie scolaire n'est pas seulement déterminée de façon indirecte par les « châteaux » employeurs de travailleurs précaires et parents d'enfants souvent allophones rencontrant des difficultés scolaires. Ces acteurs privés interviennent également dans la gestion des infrastructures scolaires. Leur présence est révélatrice de la force de l'activité économique et sociale locale sur la construction des affaires scolaires (voir encadré 5 ci-dessous, « Les riches au secours de l'école des « pauvres » »).

[96] Née en 1976, Maryline est mère de trois enfants, divorcée, originaire de Bleneaud, une commune d'environ 15000 habitants, située au nord de Bordeaux et aux portes du Médoc. Fille d'une mère secrétaire et d'un père « tourneur, ajusteur, fraiseur ».

Encadré 5. Les riches au secours de l'école "des pauvres". Echanges dans une cour de récréation autour de l'intervention d'une fondation dans la vie scolaire

Nous sommes le 21 juin à l'école Anatole France de Bourdat, l'établissement le plus mal réputé de la circonscription par la « communauté locale enseignante ». Je pars de Bordeaux en voiture à 9h10 souhaitant arriver à Bourdat à 10h30 à l'heure de la récréation. Malheureusement, une circulation dense à la sortie Bordeaux me fait arriver à 11 heures. La récréation est terminée. Après avoir passé le reste de la matinée avec Myriam, la directrice, puis déjeuné en salle des maîtres avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, je réalise un entretien avec Julien, ZIL affecté dans la circonscription. A 15H30, j'assiste à la récréation des maternelles, qui succède à celle des élèves de l'école élémentaire (les enseignants ont choisi d'alterner les temps de récréation des élèves de maternelle avec ceux de l'élémentaire pour éviter que ce soit trop bruyant pendant ce temps de pause). Les deux cours sont séparées par une grille.

Lorsque je sors dans la cour, Françoise, l'enseignante de TPS (toute petite section), une des quatre enseignantes de maternelle, est à l'extérieur avec les cinq élèves de sa classe n'étant pas rentrés chez eux. Françoise attend les deux collègues qui sont « *responsables de cour* » ce jour-là. Les services de récréation sont répartis dans la semaine afin que deux enseignants puissent se charger de la surveillance des enfants. Françoise exprime son mécontentement de devoir attendre ses collègues qui tardent à sortir de leur classe, ce qui empiète sur son temps de pause, un temps qu'elle consacre généralement au rangement de sa classe « *pour pouvoir partir plus tôt* », après la fin des enseignements. Le ciel est couvert. Les enfants sont dispersés dans la cour et sous le préau, qui s'ouvre sur la cour. Au fond de celle-ci, une structure de jeux équipée d'une cabane et d'un toboggan est installée. L'enrobé de la cour semble neuf. A la place de cet enrobé un an plus tôt, il y avait simplement du sable. Parents et enseignants s'en plaignaient, déplorant les problèmes d'hygiène qu'impliquent le sable jamais lavé et que les enfants rapportent dans les salles de classe et chez eux.

Alix, enseignante d'une classe de Petite et Moyenne sections, sort avec ses élèves. Les enfants jouent et certains s'approchent de moi : « *Comment tu t'appelles ? Qu'est-ce que tu fais là ?* ». Après quelques échanges sur son après-midi en classe, je questionne Alix sur le nouveau revêtement au sol. Elle m'explique que toutes les cours de récréation de la commune ont été refaites et financées par « *les châteaux* ». Lorsque je lui demande de plus amples éclairages sur ce financement, elle m'indique que « *tous les enseignants ont été prévenus par courrier du maire un an auparavant, que la cour allait être enrobée et que les travaux étaient financés par un fonds de subvention des châteaux* ». Le site de la commune indique ce fonds se structure autour d'une association présidée par un grand propriétaire viti-vinicole qui a pour objectif de « *mettre en place des projets visant à l'amélioration du quotidien des habitants dans de nombreux domaines et notamment l'accompagnement à la scolarité, la promotion de l'égalité des chances et l'amélioration du cadre de vie* ». Sur ce sujet, Maryline, l'élue en charge des affaires scolaires de la commune de Bourdat, et avec qui j'ai réalisé un entretien en juin 2019, soutient « *que le maire aurait demandé la création de cette association, dont les dons servent à financer des projets que souhaite mettre en œuvre la mairie* ». Ainsi cette association a financé à la rentrée 2018-2019 l'enrobage de toutes les cours de récréation et le financement d'une intervenante en musique à l'école Anatole France pour l'année scolaire, suite à l'abandon, par la mairie, du financement de cet emploi. Les enseignants sont ravis par ce nouveau revêtement. Dans la cour, Kristel, enseignante d'une classe de petite et grande section arrive dans la cour avec ses élèves. Un enfant vient l'enlacer. Kristel lui demande comment il va. Il ne répond pas mais une enfant qui se trouve à côté dit que « *C'est son anniversaire !* ». L'enseignante lui fête son anniversaire et lui caresse le dos. Comme je me suis rapprochée d'elle, nous échangeons quelques phrases sur la cour, tandis que l'élève est toujours collé à elle. « *J'ai eu cet enfant en classe l'année dernière et quand il sort de la sieste il vient toujours dans mes bras !* ». Kristel laisse l'enfant ainsi contre elle le temps le temps de notre échange, qui

dure quelques minutes. Françoise, avec qui nous avons échangé lors du déjeuner, évoque la classe de TPS dont elle a la charge. Elle me demande ensuite si je veux voir sa classe. J'accepte. Lorsque je rentre dans les locaux, le personnel municipal est en train de ranger et laver les salles de classes. Alors qu'une femme nettoie la classe de TPS, Françoise me montre les différents espaces de la classe et m'explique le fonctionnement de ce dispositif « *Accueil des moins de trois ans* », mis en place à la rentrée 2018. L'objectif est d'accueillir les enfants qui n'ont pas eu d'autre mode de garde que leur famille depuis leur naissance pour que l'entrée à l'école soit plus simple. Après avoir parlé de sa classe et de ce dispositif prévu dans les réseaux REP, Françoise, que j'ai déjà croisée à l'Inspection dans le cadre de ses activités de conseillère pédagogique, m'explique son choix d'avoir « *repris une classe* » :

« Je commençais à m'ennuyer, j'en avais assez surtout quand j'allais en visite chez les T1, je leur donnais des conseils et quand je retournais je voyais qu'ils n'avaient rien mis en place ! Après les formations qu'on menait, je me sentais pas utile. Les enseignants venaient à contrecœur aux formations qu'on faisait pfff... Ici je m'ennuie pas. Il me reste une dizaine d'années avant la retraite, ici je me sens plus utile, bon c'est assez fatigant donc je vais faire trois ans le temps du dispositif, et après, on verra ! ».

Françoise part ensuite chercher ses élèves pour revenir dans sa classe avant que les parents viennent récupérer leur enfant. A ce moment-là, je remarque une mère maghrébine manifestement non francophone s'efforcer de demander quelque chose à l'enseignante de « Moyens-Grands ». Scène courante ici, la mère se fait pour cela aider par une de ses filles scolarisées en élémentaire. Ensuite, après avoir salué la directrice et certains enseignants, je rencontre au portail, au moment de la sortie d'école, de nombreuses mères de famille. Une femme, probablement une mère d'élève, parle avec une enseignante : il s'agit de l'unique échange que j'observe lors de cette séquence. A cette heure de la journée, il est 16h30, je repars. Il me faudra deux heures pour parcourir les 50 kilomètres qui séparent Bourdat de Bordeaux. C'est le trajet que font quotidiennement certains enseignants qui débutent leur carrière dans le Médoc et qui renoncent parfois à s'y installer.

Encadré 6. Organisation de la circonscription de Caudrian

Dans le département de la Gironde, 22 circonscriptions dépendent du rectorat de Bordeaux. Parmi ces circonscriptions, deux d'entre elles sont situées sur le territoire du Médoc : d'une part la circonscription Sud Médoc qui s'étend du nord de la métropole de Bordeaux à Bourdat et, d'autre part, la circonscription de Caudrian, où nous avons enquêté. Cette circonscription comporte quatre « secteurs de recrutement de collège ». C'est-à-dire que les écoles situées dans chaque secteur dépendent d'un seul collège. En principe, tous les élèves d'un secteur donné s'inscrivent dans le même collège. Notre terrain d'enquête s'étend sur deux secteurs. Les écoles du premier secteur dépendent d'un collège à Bourdat tandis que celles du second dépendent du collège de Caudrian. Ces deux secteurs sont principalement situés dans la partie Ouest du territoire, qui longe l'estuaire de la Gironde (voir carte 2) et font partie d'un Réseau d'éducation prioritaire. Pour qu'un secteur s'intègre dans un REP, il est nécessaire que le collège dont dépendent les écoles de ce secteur ait été classé comme relevant de l'éducation prioritaire. Ce classement est réalisé en fonction de plusieurs critères modifiés en 2015 au moment de la refonte de la carte de l'éducation prioritaire. Dans la circulaire du 4-6-2014, cette refonte de l'éducation prioritaire précise les critères retenus pour classer un collège en éducation prioritaire. Ainsi, « les niveaux de diplôme de la population, les taux de chômage, les professions et catégories sociales et les taux de boursiers ou le revenu médian » sont pris en compte car considérés comme « corrélés à la réussite scolaire ». Par ailleurs, les REP ne concernent que les écoles et les collèges.

La circonscription de Caudrian compte 41 écoles publiques. Parmi celle-ci, 15 sont rattachées au REP de Caudrian et 13 à celui de Bourdat – 68% des écoles de la circonscription relèvent donc de l'éducation prioritaire. Parmi ces écoles, il y en a 11 qui font partie de 4 RPI (Regroupement pédagogique intercommunal). Dans la circonscription, l'organisation au sein des écoles peut varier en fonction des communes où elles se situent, selon les effectifs des élèves, selon l'offre périscolaire proposée, selon les moyens alloués par la mairie ou, encore, selon l'équipe pédagogique. Par ailleurs, le Médoc comprend des villages peu peuplés avec des écoles qui fonctionnent en RPI et des communes plus peuplées qui comptent 3 écoles en leur sein. Au niveau géographique, les différences se situent aussi par la distance entre chaque commune et Bordeaux. Certaines communes peuvent se situer en milieu périurbain avec une population qui travaille majoritairement à Bordeaux tandis que d'autres en milieu rural sont très excentrées et favorisent une coupure des habitants avec la métropole. Ces éléments géographiques ne peuvent pas ne pas retentir sur les écoles, leurs publics et leurs équipes enseignantes. Comprendre leur fonctionnement au sein de cette circonscription en milieu rural nécessite de savoir qui est en leur sein et comment sont constituées les équipes enseignantes.

Source : Refondation de l'éducation prioritaire. Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014.

A la suite de cette mise en perspective des recompositions de l'offre scolaire dans le territoire d'enquête, examinons plus en détail la situation contemporaine des collectifs pédagogiques.

2. Construction des collectifs pédagogiques : entre stabilité et instabilité

Examinons comment se constituent et se reconstituent les équipes enseignantes, et par quelles voies elles en viennent à être dirigées. En fonction des écoles, de leur localisation géographique et de leurs équipes, les professeurs des écoles affectés décident ou non de s'y inscrire pour une certaine durée. En nous intéressant, plus tôt, aux trajectoires individuelles des enseignants, nous avons déjà pu souligner la relation entre engagement professionnel dans l'enseignement et déterminants territoriaux de cet engagement. Loin de se résumer aux séquences des affectations, ces enjeux de territoire structurent les autres séquences de la vie professionnelle et de la constitution des équipes pédagogiques. La vie des écoles est largement liée à ces équipes dont les membres sont plus ou moins « expérimentés », stabilisés ou « anciens » dans les établissements et ancrés dans le territoire. Compte tenu de fait que ce territoire est marqué par la pauvreté mais aussi « stigmatisé », certaines écoles sont particulièrement peu demandées au mouvement : c'est le cas de l'école Anatole France à Bourdat, dont l'absence de « popularité » se traduit chaque année, pendant le temps de l'enquête, par l'arrivée de trois néo-titulaires palliant l'absence de candidats volontaires à venir ici. Ces différences en termes de stabilité et de demandes sont liées aux localisations des écoles dans le territoire : la composition des équipes enseignantes permet précisément de saisir les variations locales qui caractérisent l'école rurale dans le Centre-Est Médoc.

2.1 Des équipes stables : ajustements entre attentes individuelles et vie du collectif

Un premier type de composition d'équipe est constitué par les équipes qualifiables de stables[97], où l'absence ou quasi-absence de mobilité professionnelle et géographique des professeurs des écoles (pendant plusieurs années) ne provoque pas de changement de personnel dans l'équipe éducative d'une école et participe à la stabilité de cette dernière. Cette stabilité est notamment liée au fait que dans ces écoles, l'équipe est composée d'enseignants titulaires affectés sur des postes définitifs. Par exemple, une école maternelle composée de quatre classes, l'école Paul Verlaine (encadré 7), située à Caudrian, une des deux communes les plus peuplées de la circonscription, entre dans cette catégorie. Sophie, la directrice de cet établissement, née en 1973[98], évoque la manière dont s'est formée l'équipe :

> « On est deux à être arrivées ensemble, sortantes de l'IUFM en 2004 et Catherine arrivée en 2007 et la dernière est arrivée il y a deux ans, mais elle était brigade avant dans le Médoc, du coup elle est venue ici par choix. (…) L'école est petite, maintenant on n'est pas nombreuses »[99].

Originaire du Médoc, Sophie a demandé à être affectée dans cette école dès sa première année d'enseignement. Cette demande répondait pour partie à la volonté de travailler à proximité (relative) de son domicile, situé à une dizaine de kilomètres. Cette demande fût acceptée : « *L'école n'était pas du tout demandée, je n'avais pas de points et je l'ai eu en premier vœu* », explique-t-elle. Les préoccupations géographiques de Sophie se doublent de préoccupations de sécurité et de stabilité : la probabilité réelle d'obtenir ici une affectation à titre définitif malgré le faible nombre de points au barème détenu en ce début de carrière, favorise l'entrée dans ce territoire. La stabilité d'affectation ainsi acquise se poursuit par la rencontre de collègues avec lesquelles l'idée de faire équipe fait

[97] Nous retenons la définition de la « stabilité professionnelle » donnée par Hugues (1937), comme « l'état d'esprit de personnes qui se projettent durablement dans leur emploi, n'envisageant pas de mobilité ou dans un horizon lointain » (cité par Mainhagu, Grima, Defiebre-Muller, 2018, p. 995).

[98] Sophie est originaire de Toupienne, mariée à un « *responsable qualité-vins* », mère de trois enfants, fille d'institutrice et de conducteur de travaux.

[99] Les brigades sont des professeurs des écoles, « qui sont appelés à se déplacer dans tout le département, pour des remplacements de plus ou moins longue durée », http://www.education.gouv.fr/cid83083/l-organisation-du-remplacement.html

assez rapidement son chemin. Sophie est notamment affectée ici en même temps qu'une autre enseignante, Sandra, née en 1978[100], qu'elle ne connaît pas mais qui, comme elle, est originaire du Médoc. Sandra a enseigné trois ans en Dordogne avant d'être affectée en Gironde.

> *Sophie* : « Heureusement qu'on est arrivées ensemble sinon on serait reparties. L'école est petite, maintenant on n'est pas nombreuses, le midi on est trois à manger ici on mange ensemble, on vide notre sac (…) On travaille en équipe, on fait des projets, on veut présenter le même travail aux parents, on fait tout ensemble ! ».

Les deux jeunes femmes se lient d'amitié. Elles vont travailler « *ensemble* » dans cette école et s'entraider pendant les premières années d'enseignement, qu'elles considèrent comme difficiles. Catherine[101], la troisième personne en poste actuellement, arrivée après les deux premières, de 12 et 17 ans plus âgée que Sophie et Sandra, obtient sa mutation dans l'école trois ans plus tard, à l'âge de 48 ans, et rejoint donc ses deux prédécesseurs, avec lesquelles, dit-elle, « *le courant passe très bien* ». Du point de vue des trois collègues, une « *dynamique d'équipe* » se crée alors, malgré la différence d'âge de Catherine avec ses deux collègues. Enfin Marianne, née en 1973 comme Sophie[102], la dernière personne à être affectée dans l'école, demande à y travailler en 2015 après avoir fait des remplacements :

> *Marianne* : « Oui ça se fait que j'ai remplacé deux fois dans cette école et dans mes années de brigades et quand j'ai eu envie de me poser, j'ai vu que l'équipe était stable, alors je suis venue ici ».

Cette équipe a une réputation de stabilité qui alimente cette dernière. Dans ce cercle « vertueux », les aspirations individuelles de stabilité sont favorables aux investissements dans la stabilisation du collectif enseignant.

Cet ajustement entre intérêts individuels et vie du collectif est lié aux représentations individuelles du métier d'enseignant et de sa pratique, lesquelles se structurent assez largement autour de considérations pour un attachement à la solidarité entre collègues et à la délibération collective **:**

[100] Sandra est originaire du Médoc, mariée à un fonctionnaire territorial, mère de deux enfants, fille de fonctionnaires.
[101] Catherine est originaire de région parisienne, née en 1961, mariée à un professeur de danse à la retraite, fille d'artisan et d'une mère au foyer, mère de trois enfants.
[102] Marianne est originaire du département des Landes, née en 1973, mariée à un sapeur-pompier, fille d'enseignants, mère de deux enfants.

Sophie : « On a une bonne structure, une bonne équipe. Même en cas de soucis, on a une bonne équipe, on fait bloc. Je pense que si y'avait pas l'équipe, ça serait différent. Même si je suis la directrice de l'école, les collègues m'aident quand il faut, face aux familles, parfois. On se met d'accord pour prendre des décisions. Et puis euh… bien se connaître, ça permet d'avoir une bonne continuité euh… dans le suivi des classes ».

Ici Sophie, qui devient directrice cinq ans après son arrivée dans l'école, trouve un « bonheur professionnel » (Baudelot, Gollac, 2003) grâce notamment au sentiment d'utilité qu'elle éprouve en travaillant avec ce public scolaire et à la « *cohésion d'équipe* » qu'elle estime trouver et qui lui fournit l'énergie nécessaire à demeurer directrice.

Sandra : On s'entend aussi très bien. On travaille pas mal ensemble, on fait la même chose. C'est plus facile au niveau des familles quand on connaît leurs problématiques, on connaît les fratries. Et puis le travail est plus simple et cohérent. On travaille essentiellement par double niveau pour faire de la différenciation, on a même une Petite et Moyenne sections ». On sait qu'on sert à quelque chose. Y'a des enfants qui arrivent en PS qui connaissent rien.

Catherine : Moi je reste, surtout parce que j'habite juste à côté. Après avec les collègues euh on s'entend bien, quand l'équipe s'entend bien, ça fonctionne mieux. Le public est difficile mais je crois que partout ailleurs dans le Médoc, c'est partout pareil.

Cette stabilité « bien vécue » repose aussi sur les liens d'amitié qui se construisent entre ces enseignantes. A l'exception de Catherine qui est âgée de plus de 12 ans que les trois autres collègues, originaire de région parisienne et dont le père était artisan, Sophie, Marianne et Sandra partagent plusieurs caractéristiques sociales : membres de la même génération (les deux premières ont le même âge et la troisième est 5 ans plus jeune), filles de fonctionnaires, originaires de Gironde, conjointes de médocains, mères de deux ou trois enfants, elle se rejoignent en outre sur le plan de la conception du travail ainsi que sur le plan résidentiel, puisqu'elles habitent toutes à proximité de l'école. En 2019, Sophie et Sandra travaillent dans l'école depuis 15 ans. Quant à Catherine et Marianne, elles sont là respectivement depuis 12 ans et 4 ans.

Encadré 7. Un déjeuner partagé à l''école des stables"

L'école maternelle Paul Verlaine compte quatre classes d'une vingtaine d'élèves chacune. Elle se situe à l'entrée de la commune de Caudrian lorsque l'on arrive du sud, soit de la métropole de Bordeaux. L'école est ancienne, la cour se trouve au milieu des bâtiments en pierre dans lesquels sont aménagées les salles de classe.

J'arrive à 10h30 pour rencontrer la directrice Sophie qui est en « *décharge* » de classe ce jour-là. Les élèves sont en train de se « mettre en rang » dans la cour pour retourner dans leur classe. Sophie me reçoit en salle des maîtres. Celle-ci est exiguë, d'une superficie d'environ dix mètres carrés. L'ameublement, sommaire, est composé d'une table rectangulaire avec des chaises, d'un coin cuisine et de quelques placards et étagères. Au mur sont affichés des dessins et peintures réalisés par les élèves ainsi que quelques affiches et documents officiels.

A 11h30, trois des quatre autres professeurs des écoles de l'équipe enseignante nous rejoignent dans la salle des professeurs. Elles se présentent à moi : il s'agit de Sandra, Catherine et Marianne. L'enseignante absente est Tania qui est en arrêt maladie depuis deux jours pour cause d'angine. Tania est une TZR (Titulaire de Zone de remplacement) qui remplace Sophie dans sa classe un jour par semaine pendant le temps de décharge de direction. Le reste du temps, elle intervient dans deux autres écoles de la circonscription de Caudrian. Tania a 25 ans, c'est sa deuxième année d'enseignement en tant que professeure des écoles et de TZR dans la circonscription. Contrairement à la plupart de ses collègues qui sont jeunes titulaires de l'Éducation nationale et remplaçants, Tania a décidé après une première année sur ce poste, de le « *redemander* » au mouvement. Sa demande a été satisfaite. Tania, qui s'est installée à quelques kilomètres de Caudrian après avoir eu son affectation, attend d'obtenir suffisamment de points au barème pour se rapprocher de la métropole. En attendant, ce poste lui convient, elle dit aimer enseigner en maternelle et partager ses classes avec des titulaires. Pour elle, « *c'est formateur* ».

Habituellement, Sophie, Sandra et Marianne déjeunent ensemble le midi. Par contre, Catherine, qui habite à Caudrian, rentre à son domicile pour le déjeuner. Tania se joint aux trois enseignantes le jour de son remplacement dans l'école. Ce jour-là, en raison de ma présence, Catherine reste déjeuner avec le reste de l'équipe.

Lorsque les trois enseignantes nous rejoignent, elles échangent pendant quelques minutes sur leur matinée et les élèves :

Sophie : « C'était bien ta sortie ?

Sandra : « Oui super ! les enfants étaient super intéressés. Sauf Théo qui parle pas, toujours collé à moi ! ».

Sophie s'adresse à moi : « Les Moyens-Grands ont fait une sortie, ils étaient au moulin de Saujan ». (Saujan se situe à 14 kilomètres au Nord de Caudrian).

Marianne : « Moi y'a Maxime qui a encore pleuré en arrivant, (en s'adressant à moi) Maxime vient de faire sa rentrée, il est arrivé la semaine dernière et il a toujours été gardé par sa maman, la séparation est difficile. En fait, ici toute l'année, il y a des départs et des arrivées. »

Sophie : « Oui y'a encore un nouveau qui arrive dans deux semaines… »

Ici les échanges portent exclusivement sur ce qui se passe dans les classes avec les élèves. Ce sujet semble être le principal dans les conversations de milieu de journée. Comme le dit Sophie : « *Le midi on vide notre sac* ».

(Novembre 2015, école Paul Verlaine, Caudrian)

La stabilité à l'œuvre dans cette école, le travail entrepris pour préserver cette stabilité, n'est pas, sur notre terrain d'enquête, exceptionnelle. En effet, d'autres équipes pédagogiques présentent une « longévité » équivalente. Par exemple, l'école Emile Zola située à Beuyen, commune d'environ 1300 habitants en Centre-Est Médoc, connaît, sur le plan de la stabilisation des membres du collectif enseignant, une dynamique similaire. L'école regroupant l'élémentaire et la maternelle comprend cinq classes. Il s'agit de l'unique établissement scolaire de la commune. A l'exception d'une enseignante remplaçante, TZR (Titulaire de zone de remplacement : voir encadré 8 ci-dessous), nouvellement arrivée dans l'école pour suppléer la directrice mais ne souhaitant pas rester l'année suivante[103], l'équipe est stable.

[103] Le temps de décharge représente le temps attribué aux directeurs pour être déchargés de leur classe et effectuer le travail de direction. De manière générale, la décharge complète est attribuée aux directeurs dont l'école comporte au moins treize classes. Sur ce sujet, voir le référentiel métier des directeurs d'école paru au BO spécial n° 7 du 11 décembre 2014.

Encadré 8. Les TZR et les ZIL du Centre-Médoc : des enseignants remplaçants dans le territoire

Le TZR est un titulaire d'une zone de remplacement. Cette fonction amène le professeur des écoles à effectuer simultanément dans une circonscription plusieurs remplacements au sein d'une même zone. Le TZR peut enseigner dans quatre écoles différentes et dans des niveaux différents pendant une année. Souvent, il remplace des décharges de direction ou comble des temps partiels. A la rentrée 2018, les 12 postes de TZR de la circonscription de Caudrian sont mis au mouvement et requièrent, notamment ceux dont les écoles sont situées dans la partie Centre-Est du Médoc, le minimum de points au barème. Peu demandés, les postes de TZR sont souvent attribués aux entrants dans la carrière. Par conséquent, dans une équipe, il est très rare qu'une TZR reste en poste plus d'une année. Sur ces enseignants, Sabine dit que :

« (…) ce sont les remplaçants des décharges de direction. Le lundi elle (l'enseignante qui la remplace) fait une classe avec un niveau, le mardi une autre école et un autre niveau, pareil pour le jeudi et le vendredi, elle a de la maternelle au CM, et le mercredi elle est ZIL, là au niveau de la préparation c'est très compliqué. Là je reconnais que quand on a des maternelles, des CP, des CM, avec des écoles différentes, il faut s'adapter aux écoles, aux équipes, aux horaires, moi j' trouve que c'est vraiment dur, euh, pour le coup c'est souvent des T1 qui ne sont pas sur le secteur donc ça fait de la route en plus. Ils viennent de Bordeaux, la T1 qui bosse ici, elle s'est trouvé un logement ici pour éviter de faire la route tous les jours. Moi je sais que j'ai échappé à ça, j'ai été très privilégiée. »

Flore, originaire d'Angers et fille d'une éducatrice de jeunes enfants et d'un mécanicien, titularisée comme PE en 2015 à 24 ans, est affectée dès sa première année en tant que TZR dans la circonscription de Caudrian :

« On découvre tout. Gérer la classe, faire des choses adaptées aux élèves. On voudrait tout de suite qu'ils apprennent, il y a un fossé entre ce que j'imagine chez moi et ce qui se passe en classe. Je complète le mi-temps d'Isabelle qui a un mi-temps thérapeutique (…) je fais deux mi-temps : j'ai le jeudi où je prends des groupes d'élèves. D'un côté c'est pas évident d'avoir deux-mi-temps mais en même temps, je n'ai pas la pression, ça ne dépend pas que de moi, d'un côté, ce n'est pas que ma classe, si je fais une bourde, l'enseignante va pouvoir récupérer ça ».

Ces discours sont exemplaires de la spécificité du travail de TZR en termes organisationnels, surtout lorsque les enseignants débutent dans le métier. Leur position se rapproche de celle des ZIL, remplaçants travaillant dans les « zones d'intervention localisée » (ZIL), qui sont affectés sur des remplacements de courte durée (moins de quinze jours). Ils remplacent les enseignants placés en congé maladie ou ceux partis en formation. Néanmoins, ces postes sont plus recherchés que les postes de TZR, parfois demandés pour obtenir une prime et des points supplémentaires au barème ou pour éviter d'avoir un « poste classe ». A la rentrée 2018, seul un des neuf postes de ZIL de la circonscription de Caudrian est mis au mouvement.

Sources :
Site de l'académie de Bordeaux, http://www.ac-bordeaux.fr/cid79515/personnels-enseignants.html#Remplacement
Entretien téléphonique, SNUIPP Gironde, octobre 2019.

Sabine[104], la directrice, a 40 ans et enseigne dans l'école depuis sept ans. Affectée ici dès sa première année en tant que professeure des écoles, elle occupe, au moment de l'entretien, en 2016, la fonction de direction depuis un an. A propos de sa volonté d'enseigner dans cette école, Sabine livre les éléments suivants :

> « J'avais demandé cette école pasque j'habitais dans le secteur. J'avais demandé les écoles qui m'intéressaient et je connaissais celles que j'voulais éviter. Ça fait longtemps que j'habite dans le Médoc (…), c'était un souhait de rester dans le Médoc (…). Après l'IUFM j'avais demandé des écoles ici et pour le coup, j'ai été tout de suite titulaire ! ».

Lorsque Sabine arrive dans l'école, la majorité des membres de l'équipe « *vient de partir* ». Après cette déstabilisation, Sabine inaugure une nouvelle phase de stabilité du collectif enseignant. Dans le cadre de son ancrage résidentiel dans le Médoc, Sabine demande à être affectée dans cette école sur la base de sa « *bonne réputation* ». Comme le montre le cas de cette enseignante, le fait de connaître le territoire, parce qu'on y habite ou parce qu'on y travaille depuis plusieurs années, peut favoriser la mise en œuvre de stratégies efficaces d'ajustement des choix professionnels aux aspirations, tant professionnelles qu'extra-professionnelles. Autrement dit, la démarche de Sabine est significative de la force de l'ancienneté dans le territoire comme résident et/ou enseignant pour se trouver en « bonne position » professionnelle :

> *Sabine* : « L'équipe est assez stable, sauf l'année dernière on a eu deux départs donc deux arrivées cette année, sinon le maître de la maternelle est là depuis 7 ans comme moi ! La plupart d'entre nous habitent dans le Médoc, moi Martinas, Patricia Mouras, Aurélie Peylet, Guillaume à Breaune. Mais tout le monde n'est pas du Médoc. Sur les postes-là, ces personnes étaient déjà sur le secteur avant de venir à Beuyen ».

Dans ce type d'écoles où les enseignants partagent un ancrage résidentiel dans le Médoc – il arrive qu'ils en soient originaires – et une ancienneté donnée dans la carrière (ils sont majoritairement en « milieu de carrière » et ont souvent travaillé dans une autre école auparavant), un travail collectif pour la stabilité, pièce maîtresse, selon eux, du « bon travail », est à l'œuvre. Ce travail consiste notamment en l'entretien d'un sentiment d'appartenance à un collectif passant par des expressions individuelles de solidarité et de volonté de mise en commun des ressources et des compétences pédagogiques, matérielles et « humaines ».

[104] Sabine, fille de marin-pêcheur employé chez un armateur et d'une mère au foyer, mère de deux enfants, vit avec un technicien en Sécurité Incendie originaire du Médoc. Elle a passé une partie de son adolescence dans le Médoc.

Sabine : « On travaille beaucoup en équipe, ma collègue a les moyens-grands et elle n'a pas d'ATSEM l'après-midi, l'année dernière elle en avait 28, on a mis en place du décloisonnement. On a fait le choix d'avoir des maternelles moins chargées. L'enseignant de petite section va dans les autres classes l'après-midi pendant le temps de sieste et euh…. L'enseignante des Moyenne Section (MS) et Grande Section (GS) a ses élèves sur un niveau l'après-midi. Toutes ces petites choses ça aide vraiment hein. Ça facilite, pour ça, il faut être partant pour le faire, mais ça facilite vraiment les choses. Et ben les parents sont ravis. Et puis ça m'évite de faire que des maths et du français, on fait beaucoup de manip'. Les enfants sont toujours très motivés, ça aide ».

Une bonne entente tant sur le plan pédagogique qu'interpersonnel estimée entre les enseignants apparaît favoriser la construction collective des projets pédagogiques. S'il est possible aux équipes d'œuvrer à la stabilité, à l'entretien des volontés individuelles à se maintenir dans le collectif, ce travail n'est pas sans limites. En effet, ces stabilisations peuvent être à tout moment rompues par une décision ou une obligation de départ. Comme le montre la situation de l'école François Mauriac à Sigalos, ces limites sont liées aux aléas de la vie des enseignants – santé, emploi des conjoints, projets immobiliers – mais aussi au système des affectations, avec les possibilités de mobilité qu'il offre.

Frédéric, né en 1983, est enseignant dans l'école élémentaire composée de deux classes, située à Sigalos, un village de moins de 600 habitants[105]. Affecté un an après avoir été titularisé en tant que professeur des écoles, il y enseigne pendant sept ans avec les deux mêmes collègues. Installé sur le territoire du Médoc avec sa conjointe, également professeure des écoles, Frédéric n'a pas l'intention de quitter le Médoc. Cependant, lorsque Gilles[106], le directeur de l'école s'apprête à partir à la retraite, Frédéric nous fait part de ses intentions de partir également : « *Si Gilles part, je partirai aussi !* » affirme-t-il, tout en soulignant l'instant d'après que l'autre collègue encore en poste aspire également à partir. Le directeur, également coordinateur du REP, n'est en charge de sa classe qu'une journée par semaine. Cependant, les deux autres professeurs des écoles disent se sentir bien dans l'école.

« On sait jamais, comme l'école est petite, on n'est que trois, si quelqu'un qui ne gère pas bien prend la place de Gilles, il faudra passer un an avec, je me dis que quand il s'en va, c'est l'occasion pour moi d'aller découvrir autre chose ! ».

[105] Frédéric est originaire de Poitiers, fils d'une institutrice et d'un père employé dans une agence d'assurance. Père de trois enfants, il est marié à une professeure des écoles.
[106] Gilles est originaire des Pyrénées, marié à une professeure des écoles et père de deux enfants.

Ici la possibilité que les choses se passent moins bien qu'en présence de Gilles impulse deux autres départs. Cette absence à venir non seulement affaiblit le collectif mais elle menace aussi sa survie. Les départs de collègues, et en l'occurrence, de directeurs (voir encadré 9 ci-dessous « La fonction de directeur d'école »), peuvent donc accélérer les démarches de mobilité, infléchir les manières d'envisager l'inscription dans les territoires. Plus généralement, la recomposition du personnel amorcée à l'école de Sigalos est significative des possibles basculements de la stabilité à l'instabilité des collectifs pédagogiques.

Encadré 9. La fonction de direction d'école

Le directeur est avant tout un professeur des écoles ou un instituteur n'ayant pas, contrairement à ses homologues du second degré en France ou du premier degré dans les pays anglo-saxons, où le directeur d'école recrute les enseignants de son école par exemple, d'autorité hiérarchique officielle sur ses collègues (Burgevin, Combaz, 2015 ; Goldhammer et Becker, 1971 ; Warren, 1975). D'après le référentiel-métier des directeurs d'école, en termes de responsabilités pédagogiques,

« il revient au directeur d'école, dans le cadre du projet d'école, d'assurer la coordination nécessaire entre les maîtres, d'animer l'équipe pédagogique et de veiller au bon déroulement des enseignements. Il est aussi membre de l'équipe éducative. Ces attributions requièrent des compétences en matière d'animation, d'impulsion et de pilotage ».

Ces fonctions de coordination d'équipe sont déterminantes pour l'organisation et l'impulsion du travail collectif et par conséquent sur la stabilité de son équipe éducative. Ses responsabilités sont aussi « relatives au fonctionnement de l'école », c'est-à-dire qu' « il revient au directeur de veiller à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation qui lui est applicable ». Enfin le troisième axe du travail de direction porte sur les « relations avec les parents et les partenaires de l'école ». Pour exercer ses fonctions, le directeur bénéficie d'une décharge partielle ou totale de son temps d'enseignement – le temps de décharge est souvent proportionnel à la taille de l'école. Toutefois il existe des différences entre académies. Par exemple, les directeurs d'école de l'académie de Paris sont déchargés complètement, ce qui signifie qu'ils n'ont pas de classe en charge. En revanche, dans la circonscription de Caudrian, le directeur est tenu d'enseigner dans sa classe en moyenne trois jours par semaine, c'est-à-dire que la décharge représente environ un quart du temps de travail. Seuls les directeurs des deux écoles de Toupienne (l'école maternelle et l'école élémentaire) ont une décharge complète. Pendant ces temps, un remplaçant, appelé TZR, prend en charge la classe.

Source : Référentiel métier des directeurs d'école paru au BO spécial n° 7 du 11 décembre 2014, https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84362.

Parmi ces départs, ceux concernant les directrices ou directeurs apparaissent donc particulièrement risqués pour l'équilibre des collectifs. Ces déstabilisations sont révélatrices du poids de la direction dans les équipes pédagogiques. A contrario, le départ d'enseignants (dont le directeur) peut aussi être un vecteur de stabilisation des équipes. Ainsi, la stabilité construite dans l'école de Sabine a partie liée avec des départs :

> « Les deux collègues qui sont parties, elles se sentaient mal, mais elles avaient du mal à aller vers les parents et les parents l'ont mal vécu (…) les deux collègues qui sont arrivées, ça se passe bien, j'crois qu'elles veulent rester ».

Finalement, la stabilité d'une équipe est conditionnée à l'existence et à l'entretien d'un sentiment d'appartenance à un collectif pour lequel ses membres développent un attachement. Cette stabilité est à la fois d'ordre temporel – la longévité du collectif liée à l'ancienneté des enseignants dans l'école – et de l'ordre de l'ambiance – les enseignants restent parce qu'ils se sentent suffisamment bien pour travailler là et avec les collègues en poste. Aurélie[107], collègue de Sabine à Beuyen, née en 1980, et habitant à Peylet, dans l'Est du Médoc a ces mots :

> « Ici y'a pas de grosses difficultés, un peu scolaires mais pas comportementales. Pas de problèmes liés aux familles, c'est serein comme ambiance ici et on s'entend vraiment bien dans l'équipe ! Tu vois ? Oui, ici, c'est tranquille même par rapport à ce que disent les remplaçants ici c'est bien ! ».

L'ambiance de tranquillité que nous avons perçue au moment de notre venue dans l'école et susceptible de favoriser la stabilité va dans le sens du consensus exprimé par les enseignants quant à l'atmosphère apaisée entre enseignants.

Si ces équipes qualifiables de stables, concentrées dans les écoles de « petite taille » et dans les communes les plus petites – plus le nombre de classes est important dans une école, plus la stabilité des membres de l'équipe est fragile compte tenu notamment du nombre plus grand d'enseignants –, ne sont pas exceptionnelles, elles ne sont pas toujours majoritaires sur le plan numérique. Les équipes stables coexistent, dans le territoire, avec des équipes dont la stabilité, bien qu'avérée, est moins assurée.

[107] Aurélie est originaire de Bordeaux, mère de deux enfants et mariée à un professeur d'histoire-géographie.

2.2 Des équipes à la stabilité incertaine : des tensions spécifiques aux écoles de « grande taille »

Ce second type de composition se caractérise donc par une certaine fragilité liée aux départ et arrivées annuelles d'au moins deux enseignants. Cette stabilité moins assurée est liée à la plus grande taille des établissements et se concentre d'une part dans les communes les plus peuplées comme Caudrian et Bourdat et, d'autre part, dans les communes les plus proches de la métropole de Bordeaux telles que Toupienne. Parmi ces collectifs pédagogiques, il y a celui de l'école élémentaire Pasteur à Caudrian, qui comprend sept classes. Christiane, directrice âgée de 45 ans[108] au moment de l'entretien, évoque son équipe dans les termes suivants :

> « Y'a cinq enseignantes stables dont moi qui sont là depuis au moins cinq ans, y a deux enseignantes qui sont des jeunes qui font leur deuxième année ici et vont partir (…) y'a à peu près deux postes au mouvement chaque année dans l'école, jusqu'à ce qu'i soient pourvus parce qu'i y a aussi des jeunes enseignants d'ici par exemple qui viennent d'avoir le concours et qui vont arriver ici. Il n'y en a pas beaucoup mais à peu près un ou deux par an qui s'installent ici ! ».

Ici, la stabilité relativement fragile de l'équipe est liée au fait que, contrairement aux collectifs stables examinés plus haut et majoritairement constitués de « milieux de carrière », l'ancienneté professionnelle de ses membres est beaucoup plus hétérogène. Sur les sept enseignants, deux sont en fin de carrière, à quelques années de la retraite, tandis que trois autres, dont Christiane, qui enseigne depuis vingt ans, sont en milieu de carrière. Enfin, en 2015, deux enseignantes ont été récemment titularisées.

> « Les gens restent ici que s'ils habitent le Médoc pour x ou y raisons sinon i s'en vont. C'est un choix familial de venir ici on ne vient pas seul ! Les deux nouvelles font tous les jours l'aller-retour en covoiturage. Souvent quand il s'agit de célibataires i trouvent un petit logement ici en attendant de pouvoir repartir ! ».

Selon Christiane, ceux qui décident de « *rester* » dans l'école sont les enseignants qui s'établissent dans le Médoc « *en famille* » à la suite de stratégies d'affectation volontaires dans le territoire. A contrario, les enseignants qui décident de « *partir* » sont souvent des habitants de la métropole de Bordeaux ayant été affectés dans la circonscription sans l'avoir souhaité. Dans l'équipe, ces enseignants les plus enclins à une

[108] Née en 1971, Christiane est originaire de Toulouse, mère de deux enfants, mariée à un technicien d'aéronautique, fille d'un enseignant et d'une assistante sociale.

mobilité destinée à sortir du Médoc sont à la fois les plus jeunes et les moins expérimentés. Inversement, les enseignants les plus enclins à l'immobilité de territoire et de poste sont ceux qui sont proches de l'âge de la retraite. Si les équipes stables connaissent des dynamiques similaires, la « petite taille » de leurs établissements et de leurs collectifs pédagogiques favorise la gestion de ces mouvements, laquelle est en revanche plus délicate et donc « fragilisante » dans les écoles plus grandes animées par davantage d'enseignants. Pendant quatre années, deux postes sont mis au mouvement. Toutefois, à la rentrée 2018, deux départs à la retraite ont entraîné la mise au mouvement de postes supplémentaires. Ainsi quatre nouveaux enseignants – ils ont entre 0, 33 et 15 points au barème – sont affectés dans l'école[109]. Cela signifie que parmi les quatre enseignants affectés à l'école Jacques Ellul, se trouvent des débutants qui n'ont probablement pas choisi de venir y travailler et des expérimentés qui l'ont demandée.

Une de ces équipes à la « stabilité fragile » se situe dans l'école élémentaire Jacques Ellul à Toupienne, localité située à 43 kilomètres de Bordeaux – les deux villes sont reliées par une voie rapide. En 2005, lorsque Didier[110], alors âgé de 48 ans, y est nommé directeur – avant cette affectation, il exerçait la même fonction dans une école bordelaise –, il y a seulement onze classes. Mais la population de cette commune que Didier présente comme faisant partie de « *la grande couronne de Bordeaux* » connaît une croissance certaine, passant de 3366 habitants en 1999 à 4580 en 2016[111]. En 2016, quand Didier quitte le poste de direction pour partir à la retraite après 11 ans d'exercice à ce poste, l'établissement compte seize classes. Celui-ci ainsi bénéficié pendant cette période de cinq ouvertures de classes. Chacune de ces ouvertures implique une arrivée et, par conséquent, une recomposition de l'équipe pédagogique.

> *Didier* : « C'est une équipe stable avec des gens qui ont même été scolarisés ici. Des personnes qui ont grandi ici et qui ont fait carrière ici. Il y a même un cas exceptionnel d'un gars dont les parents étaient enseignants ici, qui a été élève ici et qui a tout fait pour y revenir (…). Et une population de jeunes enseignants qui ont une quarantaine d'année et qui se sont installés ici, certains c'était leur premier poste et ils sont restés. Il y a eu un turn-over important je vais dire jusqu'en 2007 et au fur et à mesure que des classes se sont créées, les enseignants se sont installés et sont restés ».

[109]Données du SNUIPP 33, statistiques 2018.
[110] Didier est originaire du département des Landes, marié à une bibliothécaire et père de deux enfants.
[111] *Source* : INSEE 2016.

La majorité des enseignants de l'école vit dans la commune ou à proximité. En effet, seulement deux d'entre eux habitent dans des communes de la périphérie de Bordeaux. Ces derniers envisagent de rester dans l'école seulement le temps d'avoir assez de points au barème pour se rapprocher de leur domicile de la métropole. Ces stratégies contrastent avec la plupart des autres nommés dans cette école de plus en plus demandée en vertu de la pression immobilière bordelaise favorable aux projets d'installation dans les localités du Sud Médoc comme Toupienne[112]. « *Il y a de plus en plus de personnes qui s'(…) installent (ici) car Bordeaux est très cher !* » observe Didier. Cette commune fait partie de ces localités engagées dans des processus de « périurbanisation ». Inscrites dans une aire urbaine et bénéficiant de l'attractivité d'une « grande ville », ce type de localités voit « l'arrivée de jeunes ménages venus de l'agglomération centrale pour emménager dans une maison individuelle » (Charmes, 2019, p. 23). Les enseignants font partie des « classes moyennes » attirées par ce contexte de relative proximité d'une part de la côte est du Médoc et, d'autre part, de Bordeaux, où, fréquemment, les conjoints des enseignants travaillent[113]. Cette localisation joue un rôle décisif dans la stabilité relative de l'équipe, exposée, en raison de la « grande taille » de l'école – c'est le plus grand groupe scolaire de la circonscription– et de la croissance régulière de ses effectifs, à des changements d'enseignants chaque année. A la rentrée 2018, cinq nouveaux enseignants sont affectés dans l'école. Le minimum de points requis pour un poste fixe est de 6,33 points. Cela signifie qu'il faut avoir au moins quelques années d'expérience afin de pouvoir être affecté à l'école Jacques Ellul. Cela signifie aussi que l'école est assez demandée par les enseignants[114]. Ces écoles rassemblant donc un personnel pédagogique aux âges, expériences et aspirations hétérogènes parviennent néanmoins à préserver une certaine stabilité du collectif enseignant. Néanmoins l'arrivée de nouveaux collègues chaque année peut entraîner une déstabilisation du collectif enseignant. D'autres établissements sont, sur ce plan, encore moins armés. Pour eux, l'instabilité des équipes est la règle.

[112] Dans un article extrait de SudOuest-immo33, publication d'annonces et d'actualité immobilières, paru en mai 2017, on peut lire que *« le secteur (du Sud-Médoc) est particulièrement prisé par les actifs de l'agglomération bordelaise »*, p. 15.

[113]Sur ce sujet, dans l'article « Immobilier : l'attractivité du Médoc se confirme », du quotidien régional Sud-Ouest, publié le 13/02/2019, on lit « que la presqu'île du Médoc connaît un développement important du marché immobilier et tout particulièrement dans le Sud Médoc ».

[114] Site du SNUIPP 33, « Statistiques ».

2.3 Des équipes instables : stratégies de carrière dans les zones les moins « attractives »

Au sein de ce type d'établissement, la majorité des enseignants aspire en permanence au départ. Dans la circonscription de Caudrian, cette configuration est relativement rare. Lorsqu'elle survient, cela opère en général dans les écoles de « grande taille » dont les directeurs ou directrices, changeant régulièrement, favorisent les départs et donc les arrivées d'enseignants. Parmi ces établissements, il y a l'école Anatole France, à Bourdat. En 2014, après 25 ans dans l'école, le directeur en poste est nommé dans un autre établissement proche de Bordeaux. Autour de lui, l'équipe était très instable. Les enseignants ayant travaillé avec lui le décrivent comme une personne atteinte d'une maladie qui l'empêchait de s'investir dans la gestion de l'école. Ce directeur est remplacé par une femme qui va rester quatre ans dans l'école. Il s'agit de Julie qui, selon elle et ses collègues, parvient, grâce à son « *projet d'établissement* » et son goût pour le « *travail collectif* », à stabiliser une grande partie de l'équipe[115]. Ici, comme nous avons pu le constater à trois rentrées consécutives, un tiers du personnel enseignant animateur des dix classes quitte l'école à la fin de chaque année. A la rentrée 2018, trois nouveaux enseignants dont deux T1 sont affectés dans l'école[116].

Attendu que l'école est peu demandée, ce sont souvent des nouveaux titulaires qui y sont affectés. Julie, la directrice, remarque ainsi que « *les collègues sont jeunes* » et se « *retrouve à 40 ans comme étant la plus vieille* » de l'équipe enseignante. L'école étant située à 53 kilomètres de Bordeaux, la majorité des enseignants nouvellement affectés s'installe à proximité de l'école en attendant de pouvoir repartir, tandis que les autres effectuent le trajet entre leur domicile souvent situé dans la métropole et l'établissement. L'éloignement que connaissent les enseignants avec Bordeaux, conjugué aux difficultés possibles à enseigner dans cette école ayant la réputation d'être la plus « *dure* » de la circonscription peut décourager ces derniers à y « *rester* » : très touchée par la désindustrialisation dans les années 1980, la commune de Bourdat, ne cesse, depuis cette période, de voir sa population diminuer. Contrairement à Toupienne, la commune n'est pas « attractive » au regard notamment de sa distance avec Bordeaux, ce qui favorise non

[115] Julie est mariée à un proviseur de lycée, fille d'enseignants du secondaire et mère de deux enfants.
[116] Site du SNUIPP 33, « Statistiques ».

seulement les « non venues » mais aussi les non installations. Par conséquent, les enseignants ne restent ici en général que quelques années parfois le temps d'obtenir suffisamment de points au barème pour demander une affectation plus adéquate avec leur définition de la pratique du métier. Les choses se passent ici comme si le travail dans cette école devait rester quasi-exclusivement une étape « professionnelle » dans la carrière avant d'obtenir une « meilleure » affectation.

Après la relative stabilité permise par le temps passé par Julie à la direction, le départ de cette dernière en 2018 marque le début d'une nouvelle période d'instabilité. Cette « instabilité chronique » est significative des ressorts multiples de la composition des collectifs pédagogiques. Les enjeux de stratégie de carrière dans les différentes séquences de la trajectoire professionnelles se mêlent aux enjeux d'opportunités résidentielles, les enjeux de barème se mêlent aux enjeux de définition du métier et du travail à accomplir auprès des publics, plus ou moins en difficultés, plus ou moins jugés « difficiles ». Qui plus est, l'économie générale des équipes doit beaucoup à la manière et aux temps pris par la personne en poste à la fonction de direction pour « gérer » les enseignants et leur établissement.

Cette attention pour les ressorts, les degrés et les formes de la stabilité et de l'instabilité des équipes pédagogiques est éclairante sur les « variations locales » (Ben Ayed, 2009) du fonctionnement des écoles et, par conséquent, sur la construction territoriale des enseignants, dont on observe ici ce qu'elle doit aux inscriptions dans les territoires de leurs collègues, plus ou moins enclins aux ancrages et aux installations résidentielles autour du lieu de travail, plus ou moins enclins à des départs vers « ailleurs ». Ces ancrages et ces départs sont non seulement le résultat croisé des aspirations personnelles, professionnelles et résidentielles et des situations administratives, économiques et sociales mais aussi des ambiances scolaires créées par les collègues et les élèves. Il ne s'agit pas de supposer que les équipes stables rendent l'école plus efficace et les instables moins efficaces. Néanmoins, la stabilité d'une équipe favorise la construction d'une dynamique pédagogique pérenne potentiellement avantageuse tant pour les enseignants que pour les élèves. D'ailleurs, il est à noter que les enquêtes sur le « climat scolaire » montrent une relation entre climat d'école, qualité des apprentissages et réussite scolaire (Debarbieux *et al.*, 2012).

***

Ce chapitre a permis de restituer les formes générales de la pratique enseignante dans le territoire d'enquête. Il s'est attaché, en particulier, à examiner, dans une perspective de temps long, la dimension rurale des écoles locales et la manière dont, dans ce contexte territorial néanmoins hétérogène, les équipes pédagogiques, avec leurs enseignants et leurs directeurs, se composent et se recomposent au fil des départs et des arrivées de collègues. Ces compositions et recompositions opèrent également au fur et à mesure que la connaissance pratique du territoire, des personnels enseignants, des publics scolaires et de la population locale, permet aux membres des équipes d'affiner leur regard sur leurs conditions de travail et leurs aspirations professionnelles et, par conséquent, d'affûter leurs logiques et leurs stratégies de mobilité ou d'immobilités, de demandes et de non demandes d'affectation autre. Ces logiques et ces stratégies participent de la stabilité et de l'instabilité des collectifs enseignants et sont révélatrices des conditions disparates de la socialisation par le territoire. Celle-ci peut opérer de façon continue dans une même école pendant plusieurs dizaines d'années mais aussi s'accomplir de manière plus saccadée, au gré des changements de poste et à l'occasion de départs vers une autre circonscription. Ces disparités sont en même temps les révélatrices du poids du territoire – avec sa diversité géographique et socio-démographique, ses distances, sa population, ses enseignants – dans les trajectoires individuelles et du poids de ces trajectoires sur les écoles locales. Ces écoles sont tributaires des possibilités inégales des enseignants de « faire groupe », de se sentir en affinité, de sentir liés par une mission commune, de forger un sentiment d'appartenance collective, de se concentrer sur les publics scolaires, de faire en sorte que les logiques individuelles « de carrière » soient compatibles avec les « exigences » du travail collectif, tributaires, également, des aspirations disparates des enseignants à prendre, à travers une fonction de direction, la direction des opérations, une direction dont a vu qu'elle est primordiale dans la construction de l'ambiance professionnelle.

Ces influences réciproques des enseignants sur le territoire et du territoire sur les enseignants se révèlent également dans la mise en œuvre des dispositifs d'action

publique éducative territorialisée pour lesquelles le territoire, avec l'ensemble de ses espaces, de ses institutions, de ses occupants, est la cible des interventions. Examinons, dans un nouveau chapitre, ces dynamiques et ce qu'elles éclairent sur les formes de la socialisation des enseignants par le territoire.

Chapitre 7. Le territoire comme catégorie d'action publique éducative : formes et implications pour les enseignant.e.s

Le chapitre précédent a mis au jour les formes générales de la pratique enseignante dans le territoire d'enquête. Celui-ci a interrogé, en particulier, les implications de ses dimensions rurales tant sur un plan géographique que sur le plan de l'action publique éducative et de l'administration de l'Éducation nationale, dans les formes possibles du travail. Après l'examen de ces conditions d'inscription professionnelle dans le territoire, l'étude des pratiques et des vies enseignantes au prisme de l'action publique d'éducation territorialisée, dont les formes locales sont liées aux caractéristiques géographiques et socio-démographiques des territoires, va permettre d'éclairer la manière dont celle-ci façonne l'école, détermine ce qui s'y passe, en particulier pour les enseignants. Cette activité est irréductible à leurs investissements. En effet, les pouvoirs politiques locaux – communes et intercommunalités – et leurs relais administratifs et opérationnels – les Inspections de circonscription de l'Éducation nationale – contribuent aussi aux vies scolaires, tout en laissant les équipes enseignantes dans une « relative autonomie ».

L'analyse de ces usages va nécessiter de se pencher sur les politiques publiques d'éducation particulièrement significatives de l'intervention des autorités politico-administratives dans la construction de l'école à partir du ciblage des territoires et de l'identification de leurs « problèmes ». Dans ce territoire rural et populaire se caractérisant par l'accueil, au sein des écoles, d'enfants de travailleurs précaires souvent allophones, il s'agit, en l'occurrence, de la mise en œuvre des Réseaux d'éducation prioritaire, des « Nouveaux rythmes scolaires » et du RASED (Réseau d'aide spécialisée pour les élèves en difficultés). En continuant ainsi à considérer le « rôle central des contextes locaux dans la structuration de l'activité éducative » (van Zanten, 2012, p. 2), il s'agit d'examiner les contraintes administratives et législatives qu'affrontent les enseignants, ainsi que la manière dont ils se saisissent des dispositifs pour construire « leur » école et leurs

pratiques pédagogiques au sein du territoire d'enquête. Ces éléments vont apporter de nouveaux éclairages sur les formes de la socialisation des enseignants par le territoire : ici, il s'agit non plus seulement d'appréhender le territoire comme espace géographique où sont implantés des établissements et où se constituent des collectifs pédagogiques mais aussi de le considérer comme cible d'action publique éducative productrice d'effets sur les pratiques des enseignants.

Ce chapitre analyse ainsi le fonctionnement des écoles au sein de la circonscription de Caudrian, en mettant au jour, en particulier, l'activité éducative liée à ces différents dispositifs. Celle-ci dépend des collectifs de travail dont nous avons examiné, plus haut, les conditions de leur construction et leur composition. Il s'agit, dans un premier temps, d'étudier les pratiques sociales enseignantes liées à ces dispositifs dans la circonscription. Tout d'abord, l'analyse du dispositif du Réseau d'éducation prioritaire, dont le principe structurant est de constituer un lien entre les différentes écoles et les collèges dont celles-ci dépendent, permet de questionner la régulation[117] et le cadrage institutionnel du travail pédagogique dans les écoles par l'Inspection de circonscription – l'éducation prioritaire est historiquement structurée autour d'une pédagogie de projet susceptible de favoriser chez les élèves des malentendus sur les intentions pédagogiques des enseignants (Bonnery, 2007). Ensuite, dans un deuxième temps, l'analyse localisée de la réforme des rythmes scolaires, instituée en 2013[118] et encore en vigueur dans certaines communes du territoire[119], révèle l'hétérogénéité de l'accompagnement des activités périscolaires au sein des écoles. Cette hétérogénéité est liée au fait que la Communauté de communes[120] a en charge l'organisation des activités et le recrutement des intervenants et intervient pour décider des nouveaux horaires et des emplois du temps

[117] Selon Agnès van Zanten, la régulation est « la façon dont les acteurs politiques, l'administration, les associations ou les groupes professionnels tentent de maîtriser les relations de dépendance entre la périphérie et le centre » (2012, p. 361).

[118] Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.

[119] Sur ce sujet, dans l'article « L'école Beaugency à Caudrian sous l'œil des caméras de TF1 », du quotidien régional Sud-Ouest, publié le 4/09/2014, on lit « Pour illustrer la mise en place des nouveaux rythmes scolaires en cette semaine de rentrée, la première chaîne avait décidé de venir en province et a choisi Caudrian dans le Médoc ». Sur le choix de la commune, la journaliste explique « Nous sommes ici par hasard, nous cherchons à être représentatif de la France entière, des grandes aux petites villes ».

[120] Les communautés de communes et les communautés d'agglomération sont des établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) à fiscalité propre, c'est-à-dire disposant de ressources fiscales propres.

des écoles. Ces dynamiques ne sont pas sans effets sur les enseignants, bouleversés dans leur structure temporelle quotidienne par « l'hétérogénéité des schémas d'organisation du temps » et par « le morcellement du temps éducatif partagé » (Bonnard, Perret, 2016, p. 14). Enfin, l'examen, dans un troisième temps, du RASED[121] et, en particulier, de la répartition de ses personnels organisée par l'Inspection de circonscription au niveau territorial pour la prise en charge des élèves aux besoins spécifiques[122], éclaire sur les formes de dépendance des équipes enseignantes à la présence (et à l'absence) de ces enseignants spécialisés au sein de leur école. S'il n'y a pas lieu de dénier le fait que les choses qui se passent ici présentent des points communs avec les autres territoires, notamment avec les quartiers de la Politique de la ville mais aussi avec les territoires ruraux non concernés par l'éducation prioritaire, il faut cependant interroger les spécificités de l'activation de ces dispositifs dans ce territoire rural, enclavé et populaire dont l'étendue géographique retentit sur leurs mises en forme par les acteurs scolaires et périscolaires. L'étude de ces dispositifs amène à questionner à nouveau la force du territoire sur l'école et les pratiques enseignantes. Cette force est certes liée aux formes spatiales et aux caractéristiques géographiques mais aussi aux effets de ces caractéristiques sur l'action publique éducative territorialisée. Ce chapitre va souligner que les socialisations des enseignants par le territoire se situent notamment à l'articulation entre le Centre-Est Médoc comme espace géographique et ce même territoire comme cible d'intervention de l'action publique.

1. Le Réseau d'éducation prioritaire dans l'activité enseignante : tendre vers une unité d'objectifs et de pratiques

Les politiques d'éducation prioritaire instituées en France à partir de 1981 pour répondre au problème de l'échec scolaire sont destinées à apporter des moyens supplémentaires aux zones géographiques de concentration des difficultés sociales,

[121] LE RASED est le Réseau d'Aide Spécialisée pour les élèves en difficulté.

[122] Sur le site du Ministère de l'Éducation nationale, on lit : « Dans chacune des circonscriptions du 1er degré, l'inspecteur de l'Éducation nationale pilote la mise en œuvre des aides aux élèves et aux enseignants, en arrête l'organisation générale et les priorités », https://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-RASED.html#Formes d'intervention

économiques et scolaires (Ben Ayed, 2017). Les conceptions et les modalités locales de mise en œuvre de l'éducation prioritaire reposent sur « l'élaboration d'un projet, le travail en partenariat, la concertation et le travail en équipe (…) officiellement prônés depuis 1982 »[123] (Heurdier, 2014, p. 162). Parallèlement, en participant à une territorialisation des aides financières et humaines, ces politiques délèguent une partie des moyens d'actions pédagogiques à l'échelon local. Comme le souligne Heurdier, depuis leur instauration, celles-ci doivent « être partenariale(s), coordonnée(s) avec celles des municipalités, des associations, d'autres ministères » (2014, p. 164). D'après Le Cor, cette orientation de décentralisation délégatrice des compétences et de l'action éducatives génère « (…) toute une nouvelle architecture (du cadre scolaire) sous la forme de projets institutionnalisés » (2012, p. 179). L'objectif officiel de ces projets est de

> « Donner une plus grande autonomie au niveau local. Mais aussi et surtout d'être au plus près des réalités du terrain, pour permettre à chaque établissement scolaire de s'ancrer au plus près de son environnement » (Le Cor, 2012, p. 179).

L'auteure observe également que la création des zones d'éducation prioritaires constitue « un nouveau terrain propice à la démarche de projet encouragée par l'Éducation nationale » (2012, p. 180)[124].

En maintenant l'attention pour la mise en œuvre locale et partenariale de cette politique, nous allons examiner les deux Réseaux d'éducation Prioritaire (REP) de la circonscription de Caudrian. L'un d'entre eux, rattaché au collège de Bourdat, rassemble treize écoles, tandis que l'autre rassemble quinze écoles dépendantes, quant à elles, du collège de Caudrian[125]. Les maîtres d'œuvre de ces réseaux sont des coordonnateurs dont

[123] Si le partenariat traduit « une conception forte des relations entre les acteurs d'une part, entre les organisations d'autre part » (Maubant, 2008, p. 14), il suppose également, d'après Durning, « (…) une définition conjointe, par les partenaires, des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre » (cité par Périer, 2005, p. 75).

[124] La démarche de projet repose sur la conception d'une pédagogie de projet. Celle-ci est issue des méthodes dites actives qui suscitent l'adhésion et la participation de l'apprenant dans sa construction du savoir (Peyronie, Vergnioux, 2008, p. 519). Il s'agit, selon Dewey, d'une motivation que les élèves développent notamment « by learning by doing ». Il s'agit aussi, pour les enseignants, d'organiser leur pédagogie à partir des intérêts des enfants et d'appréhender les activités de manipulation comme le support des activités intellectuelles (Dewey, 1913). Ces méthodes pédagogiques rejoignent les concepts de la pédagogie active mis en avant notamment par Célestin Freinet lorsqu'il mentionne la portée du « tâtonnement, complété par ce principe de la perméabilité à l'expérience » dans la pédagogie (Freinet, 1994, p.373).

[125] https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/sinformer/annuaires/academie/bordeaux.html

il convient d'examiner les ressorts d'engagement dans cette tâche, la fonction et les actions, notamment dans leurs dimensions partenariales.

1.1 Devenir et être coordonnateur.rice de Réseau d'éducation prioritaire : attribution et endossement de la fonction

Dans ces deux réseaux d'éducation prioritaire, l'Inspecteur de circonscription nomme un coordonnateur. Il s'agit, pendant le temps de l'enquête, de deux hommes. La prédominance masculine ici visible confirme l'inclination de l'administration de l'Éducation nationale à placer davantage les hommes que les femmes aux postes à responsabilité et d'encadrement. Pères et mariés tous les deux à des professeurs des écoles, ce sont eux qui se voient, dans la continuité de leurs engagements comme directeurs d'école, proposer ces promotions pendant que leurs conjointes se fixent dans leurs strictes fonctions d'enseignantes et se concentrent sur la gestion de la vie familiale et des activités des enfants (Cacouault, 2007).

Guillaume est l'un de ces hommes[126]. Coordonnateur du réseau d'éducation prioritaire de Caudrian depuis 2004, Guillaume a 45 ans au moment de notre entretien[127]. Sa conjointe et lui ont obtenu le concours de professeur des écoles en 2000, à respectivement 24 et 26 ans. Après leur titularisation en 2001, ils obtiennent deux postes demandés[128] au mouvement dans l'école du village de Ligarmau, peuplé de 1300 habitants et situé à 75 kilomètres de Bordeaux. Ils sont titularisés sur leur poste l'année suivante. A ce moment-là, l'école est composée de deux classes et fait partie d'un RPI réparti sur deux communes. En 2016, douze ans plus tard, l'école comporte quatre classes intégrées à un groupe scolaire de deux écoles accueillant en tout 165 élèves. Guillaume est nommé directeur dès sa prise de poste. Lui et sa conjointe bénéficient alors d'un logement au sein des bâtiments du groupe scolaire.

[126] Guillaume, né en 1971, originaire du pays basque et fils d'enseignants, marié avec une professeure des écoles et père de deux enfants.
[127] L'entretien est réalisé au collège de Caudrian en mars 2016.
[128] « Il s'agit de "lier" ses vœux avec (son) conjoint afin d'être nommé dans le même secteur géographique que celui-ci. », syndicat du SNUIPP, http://e-mouvement.snuipp.fr/44/participer/ENAPe-2-la-saisie-des-voeux-1542

Guillaume : « Vu qu'on était professeurs des écoles et pas instituteurs (…) c'était un prix dérisoire et la mairie était contente qu'on paye un prix dérisoire et qu'on reste. Ils en avaient assez de voir des gens passer ! »[129].

Les représentants de la municipalité se réjouissent d'avoir des enseignants « sur place », s'installant ainsi à la fois dans l'école et dans le village. Pour eux, cette forme d'ancrage témoigne d'une volonté d'investissement auprès des publics scolaires et au contact des pouvoirs locaux. En contrepartie de cette installation, dont les modalités pratiques et les effets symboliques sont significatifs des relations entre autorités locales et enseignants, de leurs attentes et de leurs dépendances mutuelles, les enseignants bénéficient d'un loyer très bas fixé par la mairie. Cet avantage financier incitatif à une installation du jeune couple dans l'espace local est aussi favorable à une stabilisation géographique de la vie professionnelle dans cette école, où leurs deux enfants sont inscrits. Trois ans après leur installation, Guillaume devient coordonnateur du REP de Caudrian.

Guillaume : « En 2004, j'ai été nommé coordonnateur d'éducation prioritaire de Caudrian. (…). Et finalement depuis 2004, je suis coordonnateur, ça s'est appelé à un moment Réseau de réussite scolaire et maintenant c'est de nouveau coordonnateur d'éducation prioritaire ».

On peut faire l'hypothèse que les encouragements de l'Inspection de circonscription à candidater à ce poste ont partie liée avec les compétences attribuées en tant qu'enseignant et directeur et les connaissances des écoles locales prêtées à Guillaume en vertu de son installation résidentielle. Le couple affirme son établissement dans le territoire en achetant un terrain et en faisant construire une maison dans le village où leur école est implantée. La fonction de coordonnateur associée à celle de directeur permet à Guillaume de bénéficier d'une décharge de service de classe de trois jours par semaine. Par conséquent, il ne fait classe qu'un jour par semaine. Guillaume consacre le reste de son temps à la coordination du REP et à la direction de l'établissement.

L'inscription territoriale et professionnelle de Gilles, l'autre coordonnateur du Réseau d'éducation prioritaire de la circonscription, est aussi instructive sur les enjeux des recrutements à ce type de poste pour les enseignants du territoire en général. Gilles

[129] Un logement de fonction peut être attribué aux instituteurs par la commune dans laquelle ils sont affectés. En revanche, les professeurs des écoles n'en ont pas la possibilité. Le logement loué à Guillaume n'est pas un logement de fonction. Cette location est le résultat d'un arrangement entre la municipalité et Guillaume. Circulaire NOR/INT/B/90/00238/C du 8 novembre 1990.

arrive dans la circonscription à 25 ans alors qu'il est en formation à l'école normale[130]. Nous sommes en 1981. Après avoir travaillé dans différentes écoles de la circonscription, en 1985, il est nommé à l'école de Sigalos en tant qu'adjoint du directeur[131]. Lorsque ce dernier part à la retraite, il le remplace à cette fonction. Gilles devient donc directeur en 1993, à l'âge de 37 ans. Onze ans plus tard, à 48 ans, il devient coordonnateur du réseau REP du collège de Bourdat. Comme pour Guillaume, Le recrutement de Gilles repose notamment sur ses compétences pédagogiques mais aussi sur sa connaissance du territoire, son ancrage professionnel et résidentiel. En outre, la « connaissance pratique » des acteurs locaux et particulièrement des enseignants du collège apparaît nécessaire aux responsables du recrutement à l'Inspection de circonscription. Examinons d'ailleurs à quelles attentes et tâches précises s'attachent ces compétences recherchées.

1.2 Favoriser et renforcer l'interconnaissance

Les conceptions et les modalités locales de mise en œuvre de l'éducation prioritaire reposent sur « l'élaboration d'un projet, le travail en partenariat, la concertation et le travail en équipe (…) officiellement prônés depuis 1982 » (Heurdier, 2014, p. 162). C'est en 1990 que sont créés les postes de coordonnateurs. La circulaire du 1er février 1990 qui introduit cette nouvelle fonction de coordination rappelle « le rôle central du projet inter-établissements et partenarial »[132]. Ainsi l'une des missions du coordonnateur est de développer le partenariat entre les acteurs locaux

> « pour établir l'état des lieux comme pour envisager un projet de zone adapté au contexte et aux besoins spécifiques recensés. En interne, il s'agit de dépasser les clivages entre le premier et le second degré, comme entre la maternelle et le primaire[133] » (Heurdier, 2014, p. 164).

Le travail partenarial du coordonnateur est ainsi envisagé comme une force de considération, par les différentes parties prenantes, des besoins et des ressources du territoire. Sur ce sujet, la circulaire explique qu'« (…) une bonne connaissance du milieu

[130] Né en 1959, Gilles est originaire des Pyrénées, marié à une professeure des écoles et père de deux enfants. Gilles est enseignant de CE1-CE2, directeur à Sigalos et coordonnateur REP du secteur de Bourdat.
[131] D'après le référentiel du métier des directeurs d'écoles, tout enseignant est « adjoint » du directeur et peut être amené à le remplacer en cas d'absence ou d'indisponibilité momentanée, circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014.
[132] Circulaire n° 90-028 du 1er février 1990, Réseau Canopé, https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html
[133] *Ibid.*

et des procédures administratives paraissent être les qualités essentielles recherchées [134]».

Le rôle de coordonnateur doit donc consister en l'aide des

> « équipes éducatives à construire les dossiers ; (…) faire connaître aux équipes éducatives les expériences réalisées ailleurs ; (…) d'assurer la coordination étroite entre les écoles et les établissements d'une part, les collectivités locales, les autres services de l'État et les associations d'autre part ; d'être le relais des instances départementales ou académiques[135] ».

Plus récemment, concernant les missions de « la refondation de l'éducation prioritaire » de 2014, il s'agit plus précisément de

> « lutter contre les inégalités scolaires liées aux origines sociales en réduisant à moins de 10% les écarts entre des élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux scolarisés hors éducation prioritaire dans la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques »[136].

1.3 Être coordonnateur.rice dans la circonscription de Caudrian

Ici, bien qu'ils ne dépendent pas du même collège et des mêmes écoles, les deux coordonnateurs de la circonscription travaillent « *ensemble* ». Sur ce travail collectif, Gilles a les mots suivants :

> « et le deuxième point très important, avant on était un REP bicéphale, c'est-à-dire qu'on devait travailler avec Caudrian. Contraint et forcé, et là la mayonnaise a pris tout de suite parce qu'avec le collègue de Caudrian, on est copain. Et même si on n'est plus trop à travailler ensemble, parce que les deux REP sont séparés, mais on continue à travailler ensemble. Et à l'Inspection, on nous connaît : « Ah les deux du Médoc, on est sauvés ! » [137]».

Fait significatif des dynamiques d'interconnaissance au principe de la désignation comme coordonnateur à la suite de processus locaux de légitimation via l'engagement dans des responsabilités et débouchant sur des cooptations, avant de se retrouver tous les deux aux postes de coordonnateurs en 2004, Guillaume et Gilles se connaissaient en tant que professeur des écoles et directeur d'école dans la circonscription. Affectés dans deux secteurs différents de la circonscription, Guillaume est en charge du secteur qui dépend du collège de Caudrian tandis que Gilles dépend de celui du collège de Bourdat. Leur travail collectif se concentre sur l'élaboration de projets communs proposés aux écoles des deux réseaux.

---

[134] Circulaire n° 90-028 du 1er février 1990, *B.O.E.N.* n° 7 du 15 février 1990.
[135] Circulaire « le projet d'école » n° 90.028 du 01/02/1990 (B.O. 7 du 15/02/1990).
[136] Circulaire « Refondation de l'éducation prioritaire » (BO n°23 du 05 juin 2014).
[137] Entretien réalisé à l'école élémentaire François Mauriac de Sigalos en décembre 2015.

Gilles : « Après c'est notre boulot à nous avec Guillaume de travailler ce qui n'a pas fonctionné dans les évaluations, ce que nous demande l'Inspecteur, des choses comme ça. On fait tout nous-mêmes. On travaille avec un conseiller pédagogique, avant il était maître formateur et il a fait un mémoire sur les défis maths. Il fait ça, il a travaillé avec moi pendant un an quand il a fait son mémoire. Il est devenu référent maths, donc avec lui après, on a travaillé ensemble pour proposer d'autres choses. Et là, on est allé assez loin, ce qu'on a mis en place, c'est que tous les trois ans euh… on propose les énigmes qui ont le mieux marché donc on arrive à avoir une série d'énigmes qui tournent… qui ont été faits y'a deux, trois, quatre, cinq ans, on les connaît, on sait ce qui marche celles où ça coince un peu ! ».

Ainsi, bien que les projets soient parfois similaires et mis en commun, chaque coordonnateur met en œuvre le Réseau d'éducation prioritaire sur son secteur.

S'il y a de fortes disparités entre les communes, tant sur le plan de la composition sociale de la population que sur celui de l'« attractivité », des dynamiques démographiques et de l'activité économique et culturelle, toutes les écoles du secteur qui dépendent des deux collèges du Réseau d'éducation prioritaire (REP) sont concernées par le travail de ce dernier.

Gilles : « Sur Sigalos, où la population a beaucoup changé, c'est un peu une cité dortoir, par contre eux [les publics scolaires], si on regarde leurs CSP [Catégories socio-professionnelles], ils ne devraient pas être en éducation prioritaire. On les garde pasqu'ils envoient leurs enfants dans le collège de Bourdat, ils dépendent du collège ».

Tel qu'il est mis en forme dans la circonscription, le travail du réseau se structure autour de projets collectifs proposés aux écoles intégrées aux secteurs concernés par le REP. Pour y participer, les écoles doivent s'y inscrire, puis réaliser un travail en classe pour, au terme du processus, se réunir lors d'une rencontre entre écoles permettant de finaliser le projet. Dans la circonscription, plusieurs rencontres sportives (d'athlétisme, de rugby et de basket), correspondant chacune à des projets éducatifs distincts, sont organisées dans l'année. Il peut s'agir d'athlétisme, de rugby ou encore de basket. Pour préparer la rencontre qui s'organise comme un meeting ou un tournoi classique, les enseignants sont tenus de préparer leurs élèves au sein des écoles. Des projets basés sur les apprentissages fondamentaux tels que la lecture et les mathématiques sont aussi nombreux : les « *rallyes lecture* » ou les « *défis maths* » amènent les enseignants à faire travailler leurs élèves sur des compétences précises[138].

[138] Les six compétences en mathématiques des programmes 2016 à acquérir du cycle 2 au cycle 4 (du CP à la troisième) sont « chercher, modéliser, représenter, raisonner, calculer, communiquer ». Les compétences à acquérir en français pour les mêmes cycles sont « comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire, comprendre

Gilles : « On a des actions qui travaillent les compétences, pour faire progresser tout le monde, par exemple les maths, pour trier des données, pour faire des essais, pour rechercher des informations. On se rend compte que les petits français quand ils sont face à un truc qu'ils ne connaissent pas, ils n'essaient pas. Moi, je remarque qu'il n'y a pas une table où les enfants ne demandent pas du papier brouillon pour faire des essais. Nous ce qu'on a essayé, c'est de cibler les besoins avec l'aide de l'inspecteur d'avant, on fait en sorte que tout ce qu'on propose soit intégré dans les programmes des classes, pour pas que ce soit du travail en plus ».

Outre le fait que les projets du réseau se structurent autour d'objectifs de développement de compétences dans les apprentissages fondamentaux mais aussi de développement des compétences transversales[139], ces initiatives reposent également sur une « pédagogie de projet » destinée à stimuler la motivation des élèves. Par exemple, les maternelles du secteur de Bourdat travaillent sur des « *défis maths* ».

Gilles : « Les élèves ont toute une semaine avec des choses à rechercher pour que le jour J, tac, ils arrivent avec leurs résultats, ils doivent expliquer comment ils ont trouvé, etc. ».

Le coordonnateur met en avant la volonté qu'il a de « *faire faire* » par les enfants, de les constituer en acteurs de leurs apprentissages à travers le tâtonnement. En outre, Gilles pense que la diversité des projets, notamment sportifs, favorise l'implication des élèves :

« On s'était dit : « le rugby, ça peut être bien, pour le respect des règles ! ». Tout ça, on se complique pas la vie sur la règle, on fait pas de touche, on fait pas de mêlée, c'est la balle ovale. On est parti de là et on voit que ça marche du sang de Dieu (sic), parce qu'y a 700 gamins qui participent chaque année. (…) Quand je passe dans les écoles : « Quand est-ce qu'on fait le rugby, quand est-ce qu'on fait le handball ? ». Ça y est, c'est parti ! C'est ce qui apporte plus de motivation aux enfants, et c'est identifié, les enseignants le disent. Même les élèves qui décrochent, ils sont à fond ! ».

Dans la mise en œuvre de ces projets, les partenariats entre enseignants, entre écoles, et avec des acteurs extra-scolaires sont estimées par les coordonnateurs nécessaires à leur réussite.

Le partenariat est tout d'abord réalisé pour entretenir les connexions concrètes entre les écoles et le collège dont elles dépendent, où leurs élèves seront scolarisés à partir de

---

le fonctionnement de la langue et acquérir des éléments littéraires et artistiques », Ministère de l'Éducation nationale, BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

[139] D'après Jacques Tardif et Bruno Dubois, « une compétence est dite transversale parce qu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire » (2013, p .31). Dans les programmes d'enseignement de 2016, on peut lire que « la pédagogie de projets met les élèves dans la situation de mobiliser compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer » (p. 256). Par exemple, les compétences transversales sont « se situer dans le temps, se situer dans l'espace », BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

la sixième. D'après Gilles, ces connexions entre les différents niveaux de scolarité concernent « *la maternelle jusqu'à la troisième. Et on nous demande même jusqu'à la seconde. Pour fluidifier les parcours. Pour faire la liaison* ». Ainsi dans le cadre de projets, les élèves des différents cycles se rencontrent – les élèves de CM2 vont se rendre au collège à plusieurs reprises, des élèves du collège viennent rendre visite aux écoliers –, afin que le passage d'un établissement à un autre soit plus « fluide » et qu'il permette que le changement d'organisation pour les élèves n'impacte pas sur les résultats scolaires. En outre, les enseignants du collège peuvent rencontrer les élèves de CM2 et les professeurs des écoles, qui les informent alors sur les « *compétences* » ou les « *difficultés* » des futurs collégiens. Ces échanges visant officiellement à faciliter les prises en charge individuelles des élèves et la constitution des classes peuvent, dans un contexte de concurrence entre le public et le privé, contribuer à éviter les « fuites » du premier vers le deuxième et la perte de trop d'élèves des catégories moyennes et supérieures au moment du passage entre élémentaire et collège.

> *Guillaume* : « Pour les plus grands, les CM2, y'a le cross au collège. Y'a un double intérêt, y'a un intérêt sportif et il y a un intérêt de découvrir la structure où ils vont aller l'année prochaine. Sous une forme un peu détournée mais ils découvrent le collège. C'est tous ces trucs-là, après c'est des défis sciences pour toutes les années. Après il y a toute la liaison CM2-sixième spécifique. Des actions comme le cross, les défis où on fait des équipes mixtes où on mélange les CM2 et les 6èmes pour que l'année d'après, ils puissent se dire « ah tiens il a joué avec moi ». Au rugby pareil c'est des équipes mixtes. Après y a la visite du collège et il y a un collégien, ancien de l'école qui va venir présenter la sixième, le fonctionnement du collège. Avec un adulte du collège. La visite ensuite avec ces élèves-là qui guident la visite. D'abord, une présentation à l'école pour étayer et après euh… la visite. Avec le self, c'est pas la cantine, après, les liaisons, on travaille avec les enseignants, c'est important, qui on met avec qui. Ça veut dire qu'un gamin en difficulté, le dispositif commençait en novembre, aujourd'hui il bénéficie d'un dispositif dès la rentrée, comme le PPRE Les gamins ils sont contents d'être pris en charge, ils sont pas anonymes ! » [140].

L'un des objectifs du REP est d'atténuer « la rupture entre l'école et le collège [141]» en favorisant notamment des rencontres entre collégiens et écoliers et en familiarisant ces derniers avec le collège et son fonctionnement. La poursuite de cet objectif nécessite que les enseignants des différents degrés d'enseignements travaillent ensemble. Les formes de cette « mise en réseau » des acteurs locaux, réalisée par le coordonnateur du REP sont liées aux formes du territoire et de l'interconnaissance qu'il favorise et s'inscrivent dans

[140] Le PPRE est un projet personnalisé de réussite éducative.
[141] Site Internet de l'Académie de Bordeaux.

l'avènement des dispositifs, lesquels génèrent une « inflexion de la forme scolaire habituelle » et se

> « caractérisent soit par des regroupements différents, soit par l'intervention de regroupements différents, soit par l'intervention simultanée de plusieurs enseignants (…), soit par l'existence d'actions interdisciplinaires, soit par une temporalité différente » (Barrère, 2013, p. 95).

Les dispositifs ici en jeu se situent dans le cadre de la « liaison » entre école et collège et des partenariats inter-écoles.

> *Gilles* : « Moi les gamins ils me reconnaissent tous. (…) Ils savent que je viens pour leur proposer des projets, alors, comme le maire, i se sent loin de tout, quand il a compris qu'y avait quelqu'un qui travaillait avec son école… ».

Ici, dans les communes faiblement peuplées et enclavées, les projets organisés par le réseau sont appréhendés par les professeurs des écoles comme une ouverture vers d'autres écoles, d'autres collègues, d'autres territoires et d'autres manières d'enseigner.

> *Bénédicte* : « Ce qui est très bien c'est le réseau, c'est très bien, il y a plein de projets auxquels on peut s'inscrire, et ensuite il y a des rencontres avec d'autres écoles. Ça permet de sortir de l'école et de rencontrer d'autres élèves, d'autres enseignants »[142].

Etant la seule enseignante de son école, l'investissement dans les projets du réseau permet à Bénédicte, en rencontrant d'autres enseignants, le coordonnateur et d'autres classes, d'atténuer un certain sentiment d'isolement professionnel. L'inscription à des projets permet d'anticiper l'organisation des enseignements en fonction des rencontres et des projets organisés tout au long de l'année. Non seulement ce partenariat permet certaines ruptures de l'isolement spatial, lorsque, par exemple, les classes se déplacent vers d'autres écoles, mais il permet aussi aux enseignants dépourvus de moyens de structurer les apprentissages scolaires et leurs progressions d'enseignement autour des projets organisés par le réseau : celui-ci apparaît alors compenser *a minima* les difficultés internes à l'établissement.

> *Bénédicte* : « Ça nous aide, ça nous fait participer à des projets qu'on n'aurait pas fait autrement. Une fois inscrit dans un projet, on a le matériel pédagogique et les progressions pour le mettre en place, ça donne une dynamique dans la classe ».

[142] Bénédicte, enseignante de maternelle à Toupienne, née en 1978, fille de fonctionnaires, mère de deux enfants et mariée à un attaché commercial, évoque à ce moment de l'entretien son expérience d'enseignante dans un RPI (Rassemblement pédagogique intercommunal). L'entretien est réalisé en décembre 2015 à l'école maternelle de Toupienne.

Jimmy : Le fait d'être dans le rep, il y a Gilles (…) qui fait le lien. Il y a plein de défi, on peut organiser des rencontres avec les autres écoles, il y a des rencontres cross, balles ovales avec plusieurs écoles, des rencontres handball, on bénéficie de la liaison avec l'école et le collège » [143].

Jimmy, directeur d'école à Bourdat, voit donc en Gilles un « faiseur de liens » entre les différentes écoles (primaire et collège) et leurs enseignants. De son point de vue, le réseau est pour les enseignants une force d'extraversion de leur classe, de leur équipe pédagogique et de leur école. Les enseignants sont enclins à attribuer aux coordonnateurs la concentration de cette force. Ce soutien est d'autant plus assuré que les coordonnateurs se déplacent dans les écoles pour rencontrer les enseignants afin de les conseiller dans la mise en œuvre des projets. Ainsi, pendant un entretien avec Sabine, directrice d'école à Beuyen, Gilles vient à la rencontre de cette dernière afin de travailler à la préparation d'un projet. Venu à l'improviste en fin de matinée, Gilles est chaleureusement accueilli par Sabine, qui se rend disponible afin qu'ils puissent échanger. Sa venue n'était pas prévue mais elle ne semble pas poser de problème à Sabine qui se rend disponible pour lui parler. Gilles évoque ce type de visites :

« C'est très riche, c'est aussi beaucoup de temps, du temps hors scolaire. Parce que si on veut voir les enseignants, donc c'est entre midi et deux, c'est aux récrés, c'est après l'école ».

Au regard des modalités de sa présence et de ses accompagnements auprès des enseignants, le coordonnateur se perçoit et se définit comme un conseiller pédagogique légitime à intervenir dans le choix et la mise en œuvre des projets des enseignants dans leur classe.

Gilles : « C'est ça (le dispositif du REP) qui rythme les classes. Là j'ai un collègue de Mouras qui a été contraint de changer de classe, il était pas content, au départ il a été nommé dans une école maternelle, puis il a changé avec une fille avec l'élémentaire, bref il a dû changer à nouveau pour la maternelle. Au début il avait des CE1-CE2 depuis des années, il aimait bien, en plus il faisait du rugby, donc pas très content d'être avec les maternelles. Finalement il s'est rendu compte qu'il y avait aussi des trucs organisés pour les maternelles, il m'a dit « c'est bonnard ! » il a lancé sa classe de maternelle comme ça. Je suis sur ses projets, il est sur le défi maths, il va participer aux rencontres sportives. Ils (les enseignants) sont au moins sur 2 ou 3 projets, il y a des collègues à Cussac qui participent à tout, d'accord c'est galère de faire tout tenir au niveau du calendrier, mais ça les booste, moi je joue de ça, si on finit pas, on pourra pas participer au défi ! J'ai accès à toutes les salles que je souhaite, c'est bien. Les gens se rendent compte que c'est utile ! ».

[143] Jimmy, enseignant de Grande Section et directeur d'école à Bourdat, est né en 1977. Père de deux enfants et marié à une professeure des écoles, il est le d'une infirmière et d'un commercial.

En même temps qu'il s'attache à encourager les enseignants à adhérer aux projets qu'il organise, Gilles guide ces derniers et les aide à organiser leurs enseignements. Son influence dans les écoles apparaît forte et générale. Dans tous les établissements du secteur de Bourdat, l'ensemble des enseignants nous parlent de Gilles et il n'est pas rare qu'ils soulignent l'importance que revêtent à leurs yeux le réseau et les projets afférents dans les conduites de classe. Ainsi, Julie, enseignante de CM2 et directrice d'école à Bourdat[144], dit à propos de Gilles, d'ailleurs après nous avoir conseillé de le rencontrer, que « *c'est lui le centre des écoles au niveau de Bourdat* ».

> *Julie* : « Grâce au Réseau, on a beaucoup de rencontre entre écoles, avec le collège. On a quelque chose qui fonctionne bien. Des spectacles, des défis sciences, sécurité routière ».

De façon générale, les enseignants, à propos du REP, se réjouissent de la diversité des activités et des projets proposés, laquelle vient rompre l'isolement professionnel qu'ils disent éprouver dans leur commune et territoire d'exercice : ces projets viennent comme combler un manque, souvent regretté par les enseignants, d'infrastructures culturelles et sportives. Le désenclavement opéré apparaît indissociablement géographique, culturel et professionnel.

> *Gilles* : « On a des intervenants, pas tout le temps, mais on travaille avec les clubs locaux, on travaille avec le Médoc rugby et le Médoc handball, depuis plus de 12 ans. Là c'est l'ancien joueur de rugby qui parle, j'avais un parent d'élève qui en faisait partie, j'étais un ancien joueur. Un prof d'EPS de Bourdat aussi, il se trouve qu'il y avait des problèmes de citoyenneté au niveau du collège à cette époque-là c'était il y a 15 ans ».

Les partenariats opèrent aussi grâce à l'intervention des acteurs extra-scolaires recrutés dans les réseaux d'interconnaissance. Gilles, ancien joueur de rugby explique ainsi comment son expérience de joueur facilite la participation des clubs à des interventions dans les écoles, lesquels peuvent proposer spontanément leurs « services ».

> *Gilles* : « Le handball aussi au primaire, c'était une volonté du club local ; (…), ils mettent un éducateur d'état de chez eux, pour lancer l'activité, après les enseignants embraillent l'activité, et ça se termine avec un grand tournoi, et les gamins adorent ».

Ces connexions entre écoles et clubs sportifs sont des révélateurs de l'importance de l'interconnaissance locale dans la construction de la vie scolaire et, par conséquent, des

[144] Julie, née en 1976, est mariée à un proviseur de lycée, fille d'enseignants du secondaire et mère de deux enfants. L'entretien est réalisé à l'école Anatole France à Bourdat en novembre 2015.

activités des enseignants. Mais ce type de connexions n'est pas systématique. Conditionnées aux moyens des institutions sportives et des municipalités, leurs formes, leur nombre et leur fréquence varient d'une commune à une autre, témoignant ainsi de la part grandissante des collectivités territoriales dans les contenus scolaires.

Les formes de l'animation du dispositif du Réseau d'éducation prioritaire par ses coordonnateurs révèlent la nécessaire participation des acteurs locaux, enseignants et non enseignants, pour sa mise en œuvre. Cette animation ne se réduit pas à des rencontres entre écoles et entre écoles et associations. Elle prend aussi la forme de contributions à l'organisation et à la mise en œuvre des enseignements au sein des écoles, conformément aux objectifs des politiques de réduction des inégalités scolaires dans les territoires « défavorisés »[145].

Ce dispositif, qui rassemble la quasi-totalité des enseignants du primaire des secteurs du REP de la circonscription de Caudrian, requiert, de leur part, une intégration des différents projets pluridisciplinaires du réseau dans leur programmation annuelle, ces différents projets étant rythmés par les rencontres qui interviennent en fin de période pédagogique[146].

> *Gilles* : « Les CP-CE1-CE2, à un moment donné quand ils ont trouvé plusieurs énigmes, ils doivent en inventer d'autres pour les autres classes, et à la fin, il y a une rencontre où ils sont tous autour d'une table, il y a 8 énigmes à résoudre en temps limité, et c'est celui qui a le plus de points qui l'emporte. Evidemment, plus ils ont pratiqué en classe, meilleurs ils sont. C'est le même principe pour les CM et sixième, ils ont les mêmes énigmes à résoudre en classe, après ils en créent et ces énigmes créées sont proposées pendant les rallyes, les rencontres, toujours avec pour objectifs des compétences de recherche. L'ordinateur, c'est uniquement pour communiquer. Alors après, on a rajouté des trucs pour les classes volontaires, ils s'autocorrigent, pour aller plus vite. C'est très intéressant ! On fait pareil avec des défis lecture à tous les étages, maternelle, cycle 2 et 3. Avec des séries de livres qui tournent ».

Ce dispositif demande également aux enseignants un travail assidu dans les classes avec leurs élèves sur les projets du réseau en cours ainsi qu'un échange régulier avec le coordonnateur qui suit les projets. Finalement, ce dispositif de réseau se présente

[145] Un rapport de l'inspection générale paru en 1997, « Les Déterminants de la réussite scolaire en ZEP » insiste sur l'importance du pilotage à tous les niveaux, de l'accompagnement des acteurs de terrain, https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html

[146] A l'école primaire, les enseignants réalisent pour leur classe une programmation annuelle des enseignements prévus dans les programmes de l'Education nationale répartie sur six périodes dont le découpage correspond aux congés scolaires.

non seulement comme un soutien à l'organisation du travail en classe mais aussi comme un cadre d'organisation et de contrôle du travail réalisé en classe avec des finalités lors des rencontres qui pourraient s'apparenter à des évaluations.

En somme, la participation de la quasi-totalité des écoles de la circonscription au dispositif du réseau permet une homogénéisation relative du travail pédagogique, notamment à travers les incitations faites aux enseignants à participer à la réalisation de projets communs favorisant rencontres et échanges. Comme le déclare Gilles, les élèves qui « *y arrivent le mieux sont aussi ceux, pour qui le travail en classe avec l'enseignant a été régulier* ». Ainsi Gilles peut savoir quels sont les enseignants qui « *jouent le jeu jusqu'au bout* ». Cette relative unité pédagogique construite par l'activation du REP dans les écoles de la circonscription y étant intégrées est mise à mal par l'activation, à partir de 2012, de la réforme des rythmes scolaires, laquelle entérine l'hétérogénéité que le REP s'emploie à atténuer. Examinons la « mise en œuvre locale » de cette politique éducative nationale » (Divert, Lebon, 2017).

2. La réforme des rythmes scolaires : une « réaffirmation » de l'hétérogénéité de l'offre éducative

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République qui définit la réforme des rythmes scolaires impulsée et légitimée par Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation Nationale sous le gouvernement Hollande, est votée en 2013. En plus de viser à « alléger une journée scolaire trop longue, source de fatigue et de difficultés scolaires », l'objectif de cette réforme est aussi de « mieux articuler le temps scolaire et périscolaire » (Gaulène, Chevalier, 2016, p. 111), en permettant « aux élèves d'accéder à des activités sportives, culturelles ou artistiques qui contribueront à développer leur curiosité intellectuelle et à renforcer le plaisir d'apprendre et d'être à l'école[147] ». Le vote de cette loi intervient deux ans après la conférence nationale dédiée à ce thème demandée par Luc Chatel, Ministre de l'Education nationale sous le gouvernement de Nicolas Sarkozy. La réforme vient à la suite de la réduction de l'emploi

[147] Ministère de l'Éducation nationale, dossier de présentation, *La réforme des rythmes à l'école primaire,* janvier 2013.

du temps de tous les écoliers français à quatre jours d'école par semaine à la rentrée 2008. Cette « nouvelle » semaine scolaire est largement décriée par les chercheurs en sciences médicales et biologiques. Ainsi les biochronologistes estiment que cette organisation est irrespectueuse du rythme biologique des enfants et par conséquent défavorable à l'assimilation des apprentissages. En réponse, ces scientifiques

> « préconisent de raccourcir la journée scolaire, d'aménager le temps scolaire sur un rythme hebdomadaire de neuf demi-journées et une alternance de sept semaines de travail et deux semaines de congé. Une telle organisation impliquerait la réduction des congés d'été »[148].

Cette réforme qui vise à « l'élévation du niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les élèves, et la réduction des inégalités sociales et territoriales » (Lebon, Simonet, 2017, p. 576), fait aussi l'objet de nombreuses critiques de la part des enseignants, d'élus politiques, ou encore des parents :

> « De nombreuses villes refusent d'appliquer la réforme, les grèves et manifestations d'enseignants se multiplient, le tout faisant l'objet d'une constante couverture médiatique, jusqu'à la rentrée 2014 » (Lebon, Simonet, 2017, p. 577).

La réforme est finalement appliquée sur l'ensemble du territoire en 2014. Les enseignants voient alors d'une part leur temps de travail allongé d'une demi-journée et, d'autre part, une certaine dépossession de leur fonction d'éducation appréhendée comme « une remise en cause sous-jacente de leur légitimité professionnelle » (Lebon, Divert, 2017, p. 29). Lebon et Simonet ajoutent que « la loi vient reconnaître et légitimer l'expertise et les savoirs sur l'éducation au fondement même du projet des associations d'éducation populaire » (Lebon, Simonet, 2017, p. 576). Par ailleurs, les enseignants se voient contraints de réorganiser leur temps et leur espace de travail « jusqu'alors occupés par eux seuls » (Thémines, 2018, p. 64), les classes n'étant cependant que rarement occupées pour les nouvelles activités périscolaires (NAP) (Lebon, Divert, 2017, p. 31). Concernant les temps de concertation entre les différents acteurs éducatifs, ceux-ci n'ont pas été imposés – des réunions rassemblant acteurs scolaires et périscolaires sont néanmoins organisées dans certaines communes.

De manière générale, les acteurs associatifs sont favorables à cette réforme qui

[148]https://www.vie-publique.fr/actualite/dossier/rythmes-scolaires-ecole-conference-nationale/rythmes-scolaires-vers-suppression-semaine-quatre-jours.html

> « légitime et suscite tout à la fois leur plus grande présence dans l'école. (…) Toutefois ce nouveau créneau associatif prend des formes différentes en fonction des contextes locaux » (Lebon, Simonet, 2017, p. 581).

Finalement, des animateurs regrettent de ne plus disposer en centre de loisirs de la journée entière du mercredi, pendant laquelle ils pouvaient auparavant organiser davantage de sorties et de projets. De plus, leur temps et leur lieu de travail s'avèrent être encore plus émiettés et dispersés. L'adoption de la réforme oblige les municipalités à

> « organiser les temps scolaires, sous réserve de scolariser le mercredi matin ou le samedi matin, de réduire les horaires scolaires quotidiens à cinq heures et demie maximum par jour et de proposer un encadrement municipal sur les temps restants » (Forgeard, 2013, p. 7).

Les communes sont alors contraintes de recruter des intervenants et d'organiser les emplois du temps des écoles en répartissant trois heures de temps d'animation périscolaire (TAP)[149] dans la semaine (Lebon, Simonet, 2017, p. 576).

Voyons comment la réforme est mise en œuvre dans la circonscription enquêtée et ce que cette réforme révèle de la construction territoriale des enseignants et de la construction enseignante des territoires. Cet examen nécessite d'étudier les personnels recrutés, les offres éducatives imaginées et imaginables et leur réception par les publics scolaires, les parents et les enseignants.

[149] Les abréviations TAP (temps d'activités périscolaires) et NAP (nouvelles activités périscolaires) désignent la même chose.

2.1 Le recrutement des intervenant.e.s des nouvelles activités périscolaires (NAP) : un générateur d'inégalités intra-territoriales

Les municipalités organisent ces nouveaux temps périscolaires en fonction du personnel éducatif – largement composé d'animateurs – dont elles disposent ou qu'elles parviennent à recruter. Gaulène et Chevalier observent à ce sujet la difficulté d'« embaucher un personnel diplômé sur des emplois du temps morcelés, difficultés accrues pour les petites communes » (2016, p. 113). Pour parvenir à travailler à « temps complet », des animateurs se retrouvent alors à contribuer aux nouvelles activités périscolaires dans plusieurs communes.

> *Serge, Inspecteur de circonscription* : « Aussi le choix des animations revient aux communes, trouver les bons animateurs qui peuvent intervenir quelques heures comme ça, c'est pas évident ! C'est difficile de recruter »[150].

Les ressources des communes en matière de recrutement d'intervenants pour effectuer ces NAP d'un côté, et les attentes en termes de contenus et d'organisation temporelle et spatiale des enseignants et des familles, de l'autre, apparaissent difficilement conciliables.

En matière de financement, les communes sont inégalement dotées pour recruter du personnel qualifié. Pour contrer ces difficultés, elles font parfois appel aux enseignants ou aux personnels municipaux tels que les ATSEM[151] (Lebon, Simonet, 2017, p. 583).

> *Serge, Inspecteur de circonscription* : « L'une des solutions c'est demander aux enseignants. Ils peuvent devenir des ressources au niveau communal pour prendre en charge une aide aux devoirs, une animation. Ça va se faire en Centre Médoc si la Communauté de communes les sollicite, mais parfois ils n'ont pas le choix que de demander aux enseignants. Les enseignants REP bénéficient de financements pour l'accompagnement scolaire pour qu'ils accompagnent les élèves dans des aides aux devoirs ou des animations. Le personnel est qualifié, sur place ! ».

[150] Nous avons réalisé un entretien à la circonscription de Caudrian située à Bourdat en février 2016 avec Serge, l'Inspecteur de la circonscription. Né en 1963, originaire de « la région toulousaine », il habite à Bordeaux. Serge est resté Inspecteur de la circonscription durant deux années.

[151] Les ATSEM sont des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, qui « travaillent auprès des enseignants des classes maternelles ou enfantines (ils) ont vu leur rôle évoluer et leurs missions éducatives fortement augmenter depuis la réforme des rythmes scolaires en 2013 », site du Ministère de l'Éducation nationale, Rapport IGEN - Juillet 2017.

Pour ce qui est de la circonscription de Caudrian, ce sont majoritairement des animateurs et des directeurs de centre de loisirs qui sont en charge de la mise en œuvre et l'encadrement des NAP. Les communes se retrouvent alors à construire une hétérogénéité des emplois du temps « éducatifs » dans la circonscription n'allant pas sans générer des tensions et des malentendus.

2.2 La diversité des emplois du temps au sein des communes : condition ultime de la mise en œuvre

Pour les différents acteurs locaux, l'instauration des nouveaux emplois du temps scolaire et périscolaire liée à la réforme ne va pas de soi. Dans la circonscription de Caudrian, les emplois du temps sont différents d'une commune à l'autre et souvent même au sein d'une même commune, comme à Bourdat et à Toupienne, par exemple. Qui plus est, ces emplois du temps, dans le but de satisfaire le plus de personnes possibles, changent d'une année sur l'autre. Cette hétérogénéité des horaires apparaît problématique aux directeurs d'écoles :

> *Jimmy* : « L'école finit à 15h30 tous les jours. Ils (les élus) voulaient homogénéiser mais on n'était pas spécialement favorable. On a déjà dû changer déjà l'année dernière, une demi-heure de plus le matin, ça nous permettait… euh… le fait d'avoir une heure 45 l'après-midi ça nous convenait, c'est plus agréable pour nous que ce soit pour les élémentaires que pour les maternelles. Ben c'est bénéfique pour les apprentissages, les enfants sont plus disponibles le matin… la mairie nous a demandé de changer cette année car ils voulaient regrouper les NAP sur un après-midi, et euh… nous on trouvait que c'était pas l'objectif de la réforme et ils cherchaient pas le meilleur pour les enfants, donc on a refusé. C'était plus l'aspect économique qui les intéressait. Mais y'a une école qui a accepté donc on n'a pas tous les mêmes horaires, celle de Goya. La troisième école a dit non, celle d'Anatole France qui a choisi de faire comme nous, je trouve que le fonctionnement est assez agréable, on a plus de temps le matin, ici il y a beaucoup de multi-niveaux, il n'y a qu'une classe de CP, et ça nous permet de décloisonner beaucoup, ça nous permet d'être plus efficaces, quoi ! Moi je me retrouve qu'avec les GS, 3 heures 30 le matin avec une pause de 20 minutes. On manquait toujours un peu d'temps le matin et maintenant, c'est mieux ! ».

Ce discours est significatif des possibles difficultés de l'ensemble des acteurs éducatifs à obtenir un consensus minimal. Parmi les enseignants, certains sont surtout attentifs à l'objectif principal de la réforme de réduction des journées de travail des élèves (Forgeard, 2013, p. 6). Mais cette intention n'est que peu respectée, compte tenu notamment de la difficulté, pour les communes, à recruter des personnes compétentes et

disposées à travailler aux horaires demandés. Qui plus est, d'autres enseignants préfèrent qu'une de leurs journées de travail dans la semaine soit plus courte que les autres et qu'une demi-journée soit consacrée aux NAP. Selon eux, l'organisation des temps périscolaires est plus efficace sur un temps long ponctuel hebdomadaire que sur des temps courts disséminés dans la semaine.

> *Catherine (enseignante de maternelle à Caudrian)* : « Les NAP ont lieu le vendredi après-midi et ça se passe bien, déjà le fait d'avoir cette plage horaire, c'est bien. Et on a une équipe investie, du personnel formé et compétents et i foncent, ce qu'ils font pour encadrer les enfants, c'est organisé, c'est bien ! Je suis pas d'accord avec les NAP. Dans le sens où on diminue la journée scolaire, c'est le vendredi après-midi ici, ça va. Là où j'étais, les NAP étaient après l'école, c'était infernal, les enfants en pouvaient plus ! Même si la journée d'école a été raccourcie, il faut quand même repartir sur quelque chose et c'est très fatigant pour les enfants. La semaine au final est plus longue ! » [152].

Ces points de vue disparates expliquent pour partie la diversité des emplois du temps scolaires sur le territoire et, d'une année sur l'autre, leur instabilité, laquelle est liée aux mécontentements des enseignants et des parents conduisant à des tentatives d'ajustement des personnels des communes. Serge, l'Inspecteur, souligne : « *les parents ont du mal à se retrouver* ». L'hétérogénéité et l'instabilité des emplois du temps, déroutante pour les parents, favorise une réflexion sur un retour vers l'unité et la stabilité. En 2016, deux ans après la mise en œuvre de la réforme, Serge déclare :

> « On a décidé qu'au Centre Médoc ils finissent à la même heure, c'est en pleine négociation, il faut que la copie soit rendue pour le 31 mars, une ligne qui permette d'organiser de manière plus lisible pour les parents pour les enfants. Ici c'est morcelé, c'est très difficile de trouver des animateurs ! ».

Mais ce retour vers l'existant n'aura pas lieu. Cet impossible retour est notamment lié à la possibilité, pour les communes, de regrouper les activités périscolaires sur un après-midi. Lorsque la réforme est instaurée en 2013, les communes sont dans l'obligation de « passer », pour la rentrée 2014, à cinq journées d'école assorties d'activités périscolaires de 45 minutes quatre jours par semaine. Or Benoît Hamon, nommé Ministre de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en avril 2014 par Manuel Valls, modifie les possibilités d'organisation de la réforme. Le gouvernement laisse alors la possibilité de « regrouper les activités périscolaires sur une seule après-midi

[152] Catherine, est originaire de région parisienne, née en 1961, mariée à un professeur de danse à la retraite, fille d'artisan et d'une mère au foyer, mère de trois enfants. L'entretien est réalisé à l'école Paul Verlaine à Caudrian en novembre 2015.

dans le cadre d'un projet pédagogique de qualité »[153]. Ainsi les écoles peuvent concentrer ces dernières sur une seule après-midi de trois heures. Cette inflexion contredit l'objectif initial de réduction des journées de classes des écoliers, puisqu'avec une après-midi consacrée aux NAP, trois journées de la semaine restent aussi longues qu'avant la réforme. Benoît Hamon autorise également les communes à réduire leur temps de vacances mais cette dernière mesure n'est pas mise en application. Alors que la réforme est appliquée dans près de 4000 communes à la rentrée 2013, une partie d'entre elles vont se saisir de cette possibilité et modifier leur emploi du temps à la rentrée 2014. Cette organisation convient souvent aux enseignants – ces derniers récupèrent une demi-journée de libre (après-midi) qu'ils avaient perdue (le mercredi matin) – ainsi qu'aux collectivités locales, notamment les Communautés de communes au sein desquelles les mêmes animateurs peuvent travailler pour des municipalités ayant instauré des emplois du temps différents. Gilles a ces mots :

> « L'année dernière (en 2013) les horaires avaient été installés. Et puis Hamon a dit qu'on pouvait changer, ça a tout foutu en l'air. Pour l'organisation des NAP, tout a changé. La mairie a décidé que les NAP se feront le vendredi après-midi. J'étais très partisan de cette réforme, ça me semblait très intéressant mais pas comme ça. En fait si on voulait aller au bout du raisonnement, il fallait l'imposer, si les enfants travaillent 5 jours par semaine, on a modifié la semaine de 4 jours pour arranger tout le monde... ».

En modifiant la possibilité de l'organisation des temps scolaire et périscolaire, le gouvernement visait à apporter « une souplesse en réponse aux craintes et réserves exprimées par des maires » (Gaulène, Chevalier, 2016, p. 112), notamment pour les communes rurales en difficulté pour recruter des encadrants de NAP. Cet assouplissement permet que la réforme, bien qu'altérée dès lors de ses justifications initiales, soit appliquée sur l'ensemble du territoire national. Pour Gaulène et Chevalier, « un regroupement des activités sur une demi-journée répond plus à une organisation comptable qu'au respect du développement de l'enfant » (2016, p. 113). Qui plus est, cette diversité des emplois du temps légitimée par le gouvernement recoupe une diversité, d'une commune à l'autre, d'une école à l'autre, de l'offre périscolaire, en termes de contenus et de qualifications des encadrants.

[153] Décret n° 2014-457 du 7 mai 2014 portant sur l'évolution d'expérimentations relatives à l'organisation des rythmes scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires.

2.3 Des offres périscolaires inégales

L'offre périscolaire est dépendante des moyens disponibles et mobilisés par les municipalités. Diverse dans son organisation, cette offre l'est aussi dans ses propositions. Celles-ci peuvent être culturelles, sportives ou artistiques[154], mises en œuvre par des enseignants, des personnels municipaux tels que les ATSEM ou des animateurs. Par conséquent, selon la fonction des encadrants, et les formes de leurs encadrements, périscolaires – celles-ci sont-elles inscrites dans un projet collectif, dans une programmation ou organisées ponctuellement et individuellement –, en fonction également du temps prévu et/ou de la fréquence de chaque activité, les temps périscolaires sont de nature très variable. Lors des différentes observations et rencontres avec les enseignants, les activités périscolaires sont souvent comparées à de la « *garderie* ».

> *Julie* : « Les NAP c'est plus une garderie, deux fois une heure et demie. Mais ici c'est une équipe non formée, pas de moyens. La condition humaine fait la différence. Si les instits ont envie de faire quelque chose mais il faut en avoir envie. En tant que directrice, je suis passée voir, c'est une grande garderie, il y a beaucoup d'enfants parce que c'est gratuit. Il y a des possibilités, on est vite arrêté par la question des moyens. Il n'y a pas besoin de beaucoup de moyens, on peut faire du dessin, du théâtre, du sport. Il faut qu'il y ait une volonté pour que ça marche. Moins de temps à l'école mais pas d'activité de qualité. A Picasso, ça a l'air de marcher donc j'imagine que c'est l'affaire des équipes. Si je m'écoutais, je gèrerais les NAP, je gèrerais tout et j'aurais plus de vie de famille, donc ça irait pas ».

Il apparaît, en effet, que « les difficultés de financement peuvent conduire des communes (…), à mettre en place une garderie avec des activités de loisirs : « jeux de société, poupées, garage, activités libres et de repos, etc. », s'éloignant en partie du sens de la réforme (Gaulène, Chevalier, 2016, p. 113.). En général, les enseignants rencontrés estiment ainsi que les activités ne sont pas à la hauteur de ce pour quoi elles étaient destinées. Pour Julie, la qualité des activités ne dépend pas uniquement des moyens alloués à leur organisation mais davantage à l'implication des équipes. Dans le même ordre d'idées, Jimmy observe qu' « *il faut trouver des animateurs qui ont envie d'avancer* ». Il ajoute :

[154] Ministère de l'Éducation nationale, dossier de présentation, *La réforme des rythmes à l'école primaire,* janvier 2013.

> « L'an dernier, i sont partis sans programmation, on leur a conseillé de nous interpeller pour qu'on les aide. Ils ont établi une programmation à not' demande mais c'est pas très motivant pour les enfants ».

Pour les enseignants et les animateurs, les difficultés à mettre en place ces activités périscolaires et à travailler ensemble sont liées aux tensions entre enseignants et encadrants des NAP, animateurs, qui « s'opposent généralement au « scolaire » que les enseignants incarnent et revendiquent volontiers une filiation avec l'éducation populaire (Netter, 2016, p. 65). En outre, selon Netter,

> « Pour tenir l'objectif d'écoute des enfants, et adapter l'activité proposée à leur demande et à l'évolution de la situation, les animateurs accordent une large place à l'improvisation des contenus à l'inverse de ce qui se passe dans une classe centrée sur les savoirs auxquels les élèves doivent s'adapter » (2016, p. 66).

La divergence des points de vue sur l'éducation entre les enseignants et les animateurs ainsi que la différence des conditions de travail et de statuts entre ces professionnels – « les enseignants appartiennent à la catégorie A de la fonction publique d'État, quand les animateurs relèvent de la filière animation, généralement associée à la catégorie C » (Lebon, Divert, 2017, p. 32) – apparaissent, dans ce contexte de redistribution du temps et de l'espace éducatifs, comme étant un obstacle au partenariat. « Le difficile partage de professionnels du travail éducatif » (Lebon, Divert, 2017, p. 32) impliqués dans cette réforme est, dans ce territoire rural, manifeste. Et il est particulièrement marqué dans les plus « petites » municipalités en raison d'une part du plus faible nombre d'acteurs mobilisables pour mettre en œuvre les activités périscolaires que les localités plus grandes et, d'autre part, des contraintes d'emploi du temps spécifiques aux localités ne comprenant qu'une seule école : ici, les animateurs sont tenus de partager leur temps de travail entre différentes communes parfois éloignées les unes des autres de plusieurs dizaines de kilomètres.

Conjugués aux déficits de moyens et de compétences mobilisables, ces difficultés d'implication conduisent nombre d'enseignants à souhaiter un retour en arrière complet :

> *Sabine* : « Les NAP (…) il aurait fallu mettre des gens qui avaient des compétences particulières pour les faire, c'est une aberration, il aurait fallu garder la semaine de quatre jours et réduire les programmes ».

Comme le soulignent Gaulène et Chevalier,

> « le principe de la coéducation qui réunit les parents, les enseignants et les animateurs, posant les bases historiques d'un véritable partenariat entre l'ensemble des référents qui entourent l'enfant, est mis en difficulté sur les petites communes » (2016, p. 14).

Par ailleurs, « la multiplicité de statut des travailleurs éducatifs engagés dans les écoles accroît le défaut de coordination des actions menées » (Lebon, Simonet, 2017, p. 584). En somme, il est possible de penser que le sentiment des enseignants sur « l'inefficacité » des NAP est significatif de leur souhait que l'éducation scolaire des enfants leur demeure exclusivement réservée, confirmant alors leurs compétences spécifiques (Netter, 2016). Il y a un consensus général chez les enseignants, quels que soient leurs profils, leurs origines sociales et leurs trajectoires scolaires et professionnelles, pour considérer que cette réforme est non seulement impossible mais impertinente. Cette conviction se forge au travail avec les collègues et les collaborateurs animateurs des temps périscolaires. Elle se forge aussi dans l'observation des parents aux prises avec la réforme, dont l'enquête informe qu'ils sont assez effacés au moment de son application (Périer, 2019).

2.4 Un certain effacement des familles

De septembre 2014 à septembre 2018, la réforme des rythmes scolaires, dont l'objectif officiel principal est la réduction des inégalités scolaires, impose à toutes les communes d'instituer les nouvelles activités périscolaires modifiant les emplois du temps des écoles. Mais la participation des enfants à ces activités n'est pas obligatoire. Pour Divert et Lebon, « il peut sembler curieux qu'une réforme inscrite au cœur de la scolarité obligatoire produise un dispositif dont la fréquentation ne l'est pas ». Ainsi les deux chercheurs se demandent si « les ambitions associées à cette réforme ne se heurtent-elles pas à cette possibilité de s'y soustraire » (2017, p. 29). En outre, en 2014, 66% des communes privilégient la gratuité de ces activités pour les parents (Céroux, Domingo, Favrat, 2015). Cette gratuité censée favoriser la participation des enfants ne semble pas être un élément particulièrement décisif dans l'inscription et la non inscription des enfants aux NAP au sein de la circonscription de Caudrian. Jouent, en revanche, les « statuts » d'externe ou de demi-pensionnaire.

> *Julie* : « L'avantage des écoles en milieux populaires, c'est que comme la garderie est payante, les enfants rentrent chez eux après l'école. Mais là où la réforme avait pour objectif de laisser du temps aux enfants pour faire des activités après l'école, sport,

> théâtre, activités culturelles, sportives, ben là je pense que les enfants font pas grand-chose mais i rentrent chez eux après l'école ! ».

Ici, dans les familles populaires et précaires, une grande partie des enfants, notamment ceux ayant une mère inactive ou chômage, déjeune au domicile familial et y repart dès la fin des enseignements à 16 heures ou 16 heures 30[155].

> « L'absence de fréquentation de l'école en dehors des heures de classe (…) est plus souvent liée à l'absence d'activité professionnelle ou d'une activité à temps partiel d'un des deux parents » (Bonnard, Perret, 2016, p. 24).

N'allant ni à la cantine ni à l'étude/garderie, ces enfants sont de fait exclus d'une grande partie de l'offre de NAP. Cette exclusion est aussi liée à leur organisation fréquente le vendredi après-midi – dans la circonscription de Caudrian – , moment souvent privilégié par les parents pour commencer le week-end « familial ». Ce processus révèle la mise à l'écart de la réforme des enfants des classes populaires, auxquels elle s'adressait en priorité pour combler le déficit culturel des familles (Bonnard, Perret, 2016). Serge rapporte que « *les communes se rendent compte que c'est un coût exorbitant et certaines demandent une participation aux familles, 20 à 40 euros par famille, par exemple* ». Bien que les activités périscolaires soient majoritairement gratuites pour les familles, certaines municipalités rencontrant des difficultés à faire face au coût financier de la réforme (Gaulène, Chevalier, 2016, p. 114) demandent aux parents une participation financière – cela survient assez rarement dans notre territoire d'enquête mais est assez fréquent dans l'Ouest du Médoc, où les ressources financières des habitants sont plus importantes. Pour les enseignants mais aussi les parents, la participation exige que les activités périscolaires proposées soit « *de qualité* ».

> *Jimmy* : « Ici, les NAP ont lieu deux fois par semaine pendant une heure et demie. Les NAP sont gratuites mais pas la garderie. Mais si ça devient payant il va falloir améliorer les NAP, c'est dû au budget, au manque d'implication des associations. Je vois, à Peylet, c'est mieux, bon c'est sûr je paie mais mes enfants ont l'air content »[156].

Contrairement à celle de Bourdat, la ville de Caudrian demande ainsi à la rentrée 2015 une participation financière aux familles. D'après les enseignants, cette demande

[155] Voir sur ce sujet des différences de rapport à la demi-pension en fonction des catégories sociales et à partir du cas du collège, Danièle Trancart, « Evolution des disparités en collèges publics », *Revue française de pédagogie*, n°124, 1998, p. 43-54.

[156] Directeur et enseignant à Bourdat, Jimmy est le père de deux enfants scolarisés dans l'Ouest du Médoc.

n'influe guère sur la participation des enfants aux activités périscolaires. Selon eux, la participation financière est faible.

> *Christiane* : « Les horaires de l'école sont 8h40-12h10 13h40-15h50. Après y'a les TAP (Temps d'activités périscolaires). Tous les enfants ne bénéficient pas tous, tout le monde ne reste pas, sur ma classe y'a quatre ou cinq inscrits, c'est payant, c'est pas très cher. Ils font des mini-projets, cuisine, bricolage, cinéma. Il y a un quart des effectifs, 1/5ème, je ne crois pas que le fait que ce soit payant qui joue, 5 euros à l'année, pour la plupart. Mais du fait que c'est le vendredi midi, y a beaucoup de familles qui travaillent pas, les enfants peuvent être récupérés »[157].

L'organisation et la « réception » des rythmes scolaires dans la circonscription révèlent la spécificité et la complexité de la mise en application de la loi dans ce type de territoire rural à la fois populaire et enclavé. Ici, l'objectif principal de réduire les inégalités scolaires est constamment mis en péril par les contraintes financières qui s'imposent aux municipalités. Du côté des enfants, il apparaît qu'ils n'ont pas tous accès aux mêmes moments et avec les mêmes types d'encadrants aux activités périscolaires. Les choses se passent comme si la réforme traçait une frontière entre d'un côté le temps scolaire très réglé obligatoire et gratuit dans une unité de lieu, la plupart du temps avec un enseignant et, de l'autre côté, le temps périscolaire, plus malléable, mis en œuvre par une pluralité d'acteurs et dans une pluralité de lieux.

A partir de la rentrée 2017, une dérogation à la réforme permet aux communes qui le souhaitent d'abandonner cette nouvelle organisation temporelle et scolaire en revenant à la semaine des quatre jours par semaine[158]. La plupart des municipalités ont consulté les parents d'élèves, lesquels se sont majoritairement manifestés pour le souhait d'un retour vers la semaine des quatre jours. Dans la circonscription de Caudrian, dès 2017, douze des trente-deux communes optent pour ce retour[159].

L'application au niveau local d'une politique nationale telle que la réforme des rythmes scolaires ainsi que le dispositif du réseau d'éducation prioritaire montrent les effets du contexte territorial – sa population, ses « problèmes sociaux », son enclavement – sur la question sociale à l'école et particulièrement sur la manière dont celle-ci façonne

[157] Née en 1971, fille d'un enseignant du secondaire et d'une assistante sociale, Christiane est enseignante en CM1-CM2 et directrice d'école à Caudrian. Originaire de Toulouse, elle a deux enfants, et est mariée à un technicien dans l'aéronautique. L'entretien est réalisé à l'école Pasteur à Caudrian en novembre 2015.
[158] BO du 29/ 06/2017.
[159] Comité technique spécial départemental, 2017.

la forme scolaire. Les caractéristiques sociales, géographiques et démographiques du territoire rendent l'application de ces politiques publiques hétérogène et parfois conflictuelle en raison de la déstabilisation professionnelle que celle-ci occasionne. Cette déstabilisation est révélatrice de la dépendance du travail des enseignants tant aux lois scolaires et à leur application locale qu'aux maîtres d'œuvre des dispositifs « installés » et légitimes, pris entre les injonctions politiques nationales, les attentes des municipalités et des familles et les enseignants parfois inquiets de se voir dépossédés de leurs prérogatives éducatives. Cette « crise » d'inquiétude s'insère dans un « climat scolaire » territorial structuré non seulement autour des difficultés à suivre la classe et à faire classe mais aussi par l'enclavement géographique, ce dont les usages liés aux dispositifs d'accompagnement des élèves en difficultés tels que le Réseau d'Aide Spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), témoignent avec force.

3. Le RASED, politique d'accompagnement des élèves « en difficultés » dans un territoire entièrement « difficile »

Sur le site du ministère de l'Éducation nationale, les RASED sont définis ainsi :

> « Les enseignants spécialisés et les psychologues des RASED dispensent des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté. Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants dans les classes, permet d'apporter en équipe une meilleure réponse aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves »[160].

A l'école primaire, ces aides sont dispensées par différents intervenants pendant les heures de classes. Parmi eux, il y a des psychologues scolaires, des maîtres spécialisés à dominante rééducatives (ou maîtres G) et des maîtres spécialisés à dominante pédagogiques (maître E) en charge des élèves en difficulté[161]. Voyons comment est

[160]https://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-RASED.html

[161] Nommé par le raccourci désignant l'option de l'enseignement spécialisé qui correspond à sa formation (« maître G » ou « maître E »), l'enseignant spécialisé appartenant au RASED a obtenu le diplôme du CAPA SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap). Ce dernier a été remplacé en 2017 par la Certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée (ou CAPPEI).

organisé le RASED et de quelles manières celui-ci ne cesse d'évoluer pour quasiment disparaitre.

3.1 Les RASED entre légitimation, recomposition et quasi-démantèlement

> « Dans l'espace institutionnel, les Aides spécialisées furent à l'origine conçues pour être mises en place dès lors que le soutien classique ou la différenciation pédagogique dans la classe n'étaient pas suffisants pour résoudre les difficultés de l'élève » (Toullec-Théry, Lescouarch, 2014, p. 6) ».

La circulaire du 9 avril 1990 crée les Réseaux d'aides spécialisées qui remplacent les classes et écoles de perfectionnement instituées par la loi du 15 avril 1909 (Bayet, 2006) et inscrit « la dimension territoriale et évolutive des difficultés scolaires selon les contextes pédagogiques (…) dans la mise en place des aides (Mazereau, 2010, p. 21). Cette modification implique la mise en réseau qui « matérialise le passage d'une logique de structure (classes) à une logique de services » (déplacement des personnels dans les écoles). Pour Bayet, « l'instauration des RASED répond à la recherche de la solution la plus rationnelle et en même temps la plus économique pour répondre au maximum aux besoins » (Bayet, 2006, p. 18). Plus récemment, depuis 2005, le RASED a connu une restructuration importante. En effet, « en consacrant le principe de la scolarisation de droit commun pour les élèves handicapés, la loi de 2005 « Pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », pose la nécessité d'un « transfert de compétences des milieux spécialisés vers le milieu ordinaire » (Mazereau, 2010, p. 13) et « déstabilise les délimitations professionnelles des enseignants spécialisés » (Mazereau, 2010, p. 21). En septembre 2008, Luc Ferry, Ministre de l'Éducation nationale sous le gouvernement Fillon, « annonce la suppression des cours le samedi matin, réduisant ainsi l'horaire hebdomadaire de l'élève à 24 heures au lieu de 26 heures » et la « transformation de ces deux heures d'enseignement en deux heures de soutien pour les élèves en difficulté » (Couret, 2010, p. 45) pris en charge par les enseignants en charge d'une classe. Ce changement justifie, pour le gouvernement, la suppression de 8 000 postes d'enseignants spécialisés[162]. Par ailleurs, le dispositif

[162] Dans un article du journal Témoignage daté du 13 septembre 2018, intitulé "Luc Ferry : « La suppression des RASED fait économiser 8000 postes »", on peut lire que « le passage de 26 à 24 heures, même dans le

« plus de maîtres que de classes » est instauré par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. Le dispositif a pour objectif, en implantant un enseignant supplémentaire dans une école ou dans un groupe scolaire, de « mettre en place de nouvelles modalités d'organisation pédagogique pour aider les élèves les plus en difficulté à progresser »[163]. Cette loi pose « le principe d'une école qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire »[164]. Ainsi on ne parle plus d'élèves en difficultés mais d'élèves aux besoins éducatifs particuliers. En outre, le décret du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves prévoit « que, quels que soient leurs besoins, tous les élèves sont accompagnés pédagogiquement tout au long de leur parcours scolaire. Il affirme les objectifs du suivi et de l'évaluation des acquis des élèves, définit, clarifie ou précise les dispositifs d'accompagnement spécifique »[165].

Finalement, ces réformes de l'accompagnement des « élèves aux besoins éducatifs particuliers » minimisent et fragilisent le travail des membres du RASED. D'une part les enseignants de classe ordinaire « masterisés » sont davantage formés à l'inclusion des élèves aux besoins particuliers, d'autre part les enseignants supplémentaires appelés « plus de maîtres que de classe », remplacent progressivement les enseignants spécialisés. Mais en réalité, ni les maîtres surnuméraires ni les enseignants de classe ordinaire, n'ont de formation spécifique liée à l'éducation spécialisée, contrairement aux membres du RASED. Alors que le maître surnuméraire a pour fonction d'apporter une aide à l'enseignant au sein de la classe, le maître E doit fournir une remédiation aux élèves en difficultés. Voici ce que dit Serge, l'Inspecteur de la circonscription de Caudrian pour différencier les maître E des maîtres surnuméraires : « *Les maîtres E sont spécialisés en adaptation, il travaille sur*

---

primaire, (…) change le nombre de postes. Parce que la suppression des deux heures pour les élèves en difficulté permet de supprimer ce qu'on appelle les RASED (…). Cela fait économiser 8000 postes », https://www.temoignages.re/developpement/education-formation/luc-ferry-la-suppression-des-rased-fait-economiser-8000-postes,32335

[163] https://www.education.gouv.fr/cid81467/le-dispositif-plus-de-maîtres-que-de-classes.html

[164] Décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 - J.O. du 20-11-2014.

[165] Décret n°2014-1377 du 18 novembre 2014, Site de l'académie de Dijon, http://www.ac-dijon.fr/pid29607/besoins-educatifs-particuliers.html

l'élève, sur la difficulté, alors que le maître surnuméraire peut travailler en collectif. Mais la remédiation c'est davantage le maître E ».

En outre, le nouveau dispositif de formation mis en place à la rentrée 2017, le CAPPEI (Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive), fait disparaitre les options au profit de modules de professionnalisation avec des heures de formation moins élevées que pour le CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap). Dans cette formation, le module « travailler en RASED » regroupe désormais les deux types d'aide : l'aide à dominante pédagogique (maître E) et l'aide à dominante relationnelle (maître G)[166]. La formation disposant de peu de places aux personnels de ce parcours (RASED), elle est aujourd'hui davantage destinée aux enseignants spécialisés dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap, par exemple pour les enseignants travaillant dans des classes spécialisées comme les ULIS[167]. D'autres enseignants sont formés pour travailler dans des SEGPA[168]. Ces transformations de l'éducation spécialisée devenue éducation inclusive ont affaibli le statut et les effectifs des membres du RASED. En 2013, le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale[169] constate que 32,4% des effectifs des RASED ont été supprimés en cinq ans, parmi lesquels les emplois des maîtres E et G sont les plus touchés[170]. L'étude de sa mise en œuvre dans la circonscription de Caudrian est éclairante sur les ressorts territoriaux de la pratique pédagogique dans ce territoire rural, des ressorts indissociablement géographiques et politico-administratives et, par conséquent, sur la construction territoriale de l'enseignement.

---

[166] https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028

[167] Les ULIS sont des Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés, https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826

[168] La SEGPA est une Section d'enseignement général et professionnel adapté, qui accueille des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien. Les SEGPA regroupent des élèves de la sixième à la troisième et, bien que l'enseignant relève du premier degré, sont intégrées au collège, http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html

[169] L'inspection générale de l'Éducation nationale remet chaque année au Ministre, des rapports qui ont pour objet l'étude des thèmes prioritaires retenus par celui-ci ainsi que le suivi permanent de la mise en œuvre de la politique éducative.

[170] Rapport de l'Inspection générale, n° 2013-095, p. 67-68.

3.2 Le RASED dans la circonscription : déploiement et redéploiement

En 2016, la circonscription de Caudrian compte quatre psychologues scolaires, (deux sont à temps plein et les deux autres à mi-temps), cinq maîtres à dominante pédagogique (maître E), et un maître à dominante rééducative (maître G). En outre, deux maîtres surnuméraires sont affectés au RASED, avant que deux autres soient nommés à la rentrée 2017)[171]. Officiellement, ces enseignants « spécialisés » interviennent dans les 38 écoles de la circonscription. Cette mission est largement contrainte et même compromise par un nombre de demandes d'intervention formulées par les enseignants supérieur aux possibilités d'intervenir et par la distance géographique entre établissements. Dans cette configuration, les membres du RASED ont à opérer des arbitrages, à formuler des choix d'intervention. En dernière instance, ces choix reviennent à l'Inspecteur de circonscription, qui évalue les besoins des écoles.

Serge, l'Inspecteur de circonscription nouvellement affecté à la rentrée 2015 fait passer à la rentrée 2016 dans toutes les écoles du REP des évaluations destinées à permettre un état des lieux des difficultés scolaires au sein de la circonscription, diagnostic pouvant servir de base de données utile à la répartition des membres du RASED dans la circonscription :

> *Serge :* « *Pour* connaître la circonscription j'me suis beaucoup déplacé. (…) J'ai fait passer des évaluations aux écoles, niveau début CE2, c'est des évaluations diagnostiques, en début d'année, pour faire des diagnostics pour remédier aux difficultés (…) elles reposent sur la connaissance du socle commun. Il n'y a pas eu de diffusion de résultats, c'était plus pour les équipes, et pour moi ça m'a permis d'avoir des photographies des résultats (…). Et j'ai vu que les écoles du Nord sont similaires avec les écoles du REP, tant au niveau des CSP [Catégorie socio-professionnelle] que des résultats. Ça me donne un tableau de bord, des éléments. Les écoles du Nord sont très isolées. Pour se déplacer, ça coûte très cher, il faut aller vers eux, ce n'est pas eux qui vont vers la culture il faut que la culture vienne à eux ! »[172].

A la lumière de ce diagnostic, Serge propose aux équipes des écoles les plus touchées par les difficultés scolaires de travailler avec des membres du RASED. Attendu que l'Inspecteur est tenu de regrouper les zones d'intervention des enseignants, peu d'écoles bénéficient, en définitive, de l'accompagnement d'un maître E ou d'un maître G.

[171] Données recueillies à la circonscription de Caudrian en avril 2016.
[172] L'Inspecteur que nous avons rencontré en avril 2016, est arrivé dans la circonscription à la rentrée 2015 et y est resté deux ans. Originaire de Toulouse, il ne connaît pas le territoire du Médoc quand il y est affecté.

Du coup, les membres du RASED interviennent essentiellement dans les communes les plus peuplées où les difficultés sont les plus importantes comme à Bourdat et à Caudrian.

> *Jimmy* : « Les difficultés se cristallisent dans les villes, par exemple à Bourdat et particulièrement à Anatole France. Les RASED c'est compliqué, nous on bénéficie du RASED à Bourdat, deux maîtres E sur Bourdat, un à (l'école) Anatole France et à (l'école) Goya, et un autre ici (école Picasso). Et il y a aussi un maître G à Anatole France et le psychologue scolaire est localisé à Anatole France là où sont localisées les difficultés scolaires »[173].

> *Gilles* : « Sinon elles étaient pas mal les évaluations. Ici l'inspecteur a décidé de mettre les RASED, sur les trois écoles de Bourdat, à Sigalos et sur Varaye et je sais plus. L'inspecteur a pris comme base les évaluations de CE2 et a mis les moyens sur les trois écoles de Bourdat qui ont le plus échoué et il va dispatcher en février sur Toupienne, qui est une très grosse structure avec près de 340 élèves, là-bas c'est sûr il y en aura une dizaine à suivre ! ».

Pendant que certaines équipes se réjouissent d'accueillir des membres du RASED dans leur équipe, d'autres déplorent de voir les maîtres E et G « *disparaitre* » progressivement.

> *Sabine* : « Les RASED ont disparu, donc euh… l'année dernière, sur l'ensemble de la circonscription, qui va de Galvaud jusqu'à Rabanne, y avait deux psychologues scolaires, maintenant il n'y en a plu qu'une. Et il y a des maître E, y a une équipe sur Bourdat, il y en a un ou deux qui circulent dans des écoles ponctuellement. Donc ils interviennent pas ici sauf la psychologue scolaire qui vient quand on la sollicite mais elle a pas le temps de faire de suivi ! »[174].

De façon générale, les enseignants estiment que les bénéfices, pour les élèves « en grande difficulté », du travail des membres du RASED, sont indéniables, d'où leurs vifs regrets de voir ces interventions diminuer ou s'annuler. La redistribution des moyens va aussi au détriment des sections maternelles, où furent auparavant assurées de la prévention. A la suite du diagnostic réalisé par Serge, la priorité est donnée aux apprentissages fondamentaux comme la lecture et l'écriture.

> *Sophie* : « Avant dans l'école on avait un maître E et un maître G qui intervenaient, maintenant on n'a plus personne, pas de médecin scolaire pas de PMI, de psychologue. Du fait qu'il y ait plus ce dépistage, on s'aperçoit que certains enfants n'entendent pas bien, ne voient pas bien. On n'a même plus d'infirmière pour les GS. Avant le RASED repérait des difficultés, des problèmes médicaux parfois. Maintenant, quand un élève est en grande difficulté… on ne sait pas d'où vient le problème. Pour ça c'est difficile ! On essaie de dire aux parents de faire un bilan orthophoniste mais il n'y en qu'un à Caudrian, ceux

[173] Directeur et enseignant de GS à l'école Picasso de Bourdat.

[174] Sabine, enseignante de CP et directrice d'école à Beuyen, fille de marin-pêcheur employé chez un armateur et d'une mère au foyer, est née en 1977, mère de deux enfants, mariée à un technicien en sécurité incendie. L'entretien a été réalisé à l'école de Beuyen en mars 2016.

qui ont les moyens vont ailleurs mais il y en a plein qui n'ont pas de voiture. Quand il y a une urgence, on l'envoie au CSMI[175], mais il y a un an et demi d'attente ! »[176].

Les enseignants de maternelle se sentent démunis en raison du déficit d'appuis qu'ils éprouvent. Les personnes susceptibles d'aider les élèves et de réaliser des dépistages, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école sont quasiment absents. Sophie regrette notamment que les membres du RASED ne puissent plus intervenir en PS, séquence initiale de la trajectoire scolaire selon les enseignants propice à l'identification des difficultés chez les enfants. Enseignante en élémentaire dans la même commune et directrice à l'école Pasteur, Christiane apparaît aussi rencontrer des difficultés supplémentaires liées à l'affaiblissement de la présence des membres du RASED :

> « Nous on a un maître E sur Caudrian, 60% pour les écoles élémentaires et 40 en maternelle, pas de Maître G et pas de psychologue scolaire. C'est très très difficile, la dernière école où j'étais on n'avait pas du tout de RASED et c'est catastrophique pour certains élèves. Ceux qui ne savent pas lire, on peut pas faire de la différenciation à ce point-là dans la classe ! ».

Du point de vue des enseignants, la raréfaction ou la disparition progressive de ces interventions rendent leur travail de prise en charge de l'hétérogénéité des élèves encore plus ardu.

Dans un territoire comme le Centre-Est Médoc, le RASED d'une part fait partie intégrante du système éducatif local et, d'autre part, a pour caractéristiques de se déployer autour d'une priorité diagnostiquée et déclarée pour les élèves considérés comme étant en difficultés. La construction territoriale des enseignants est conditionnée à ce dispositif de répartition d'enseignants spécialisés indissociable de la question sociale « locale » et inscrit dans la même logique d'action publique éducative territorialisée décidant de la géographie prioritaire de l'éducation et de la réforme des rythmes scolaires, entrée en vigueur puis abandonnée. Force est de constater, alors, que les pratiques enseignantes n'ont pas seulement à voir avec les caractéristiques d'un territoire éducatif officiel, en l'occurrence la circonscription mais aussi avec les dispositifs justifiés par la démographie et la « sociologie » du territoire, dispositifs fluctuants dans leur mise en œuvre au gré des inflexions et des recompositions politiques nationales.

[175] Centre de santé mentale infantile.

[176] Enseignante en MS-GS et directrice à Caudrian, née en 1973, Sophie est originaire de Toupienne, mariée à un « *responsable qualité-vins* », mère de trois enfants, fille d'institutrice et de conducteur de travaux. L'entretien a été réalisé à Caudrian en novembre 2015.

***

Ce chapitre a permis d'examiner la mise en œuvre locale de dispositifs et de réformes éducatifs nationaux supposés réguler et (re)cadrer la pratique enseignante en fonction des caractéristiques prêtées par les autorités officielles au territoire d'exercice et à sa population scolaire. Les enseignants sont ainsi amenés à concevoir leur pratique pédagogique en travaillant à s'ajuster à ces dispositifs prégnants dans les vies scolaires et parfois dissonants dans leurs principes d'existence et de mise en œuvre – les objectifs officiels d'unité de l'éducation sont contredits par les disparités inter et intra-territoriales, l'unité construite de l'offre éducative se le dispute à l'hétérogénéité de cette offre, qu'il s'agisse des projets impulsés par le Réseau d'éducation prioritaire qui scandent l'année scolaire et les pratiques de classe, de la réforme des rythmes scolaires qui redessine les emplois du temps des enseignants ou, encore, des présences des maîtres spécialisés relevant du RASED ou de l'UPE2A dans certaines écoles qui contrastent avec les absences de ce type d'enseignants dans d'autres établissements. Ces interventions pendant le temps scolaire nécessitent, chez les enseignants « en place » dans une classe, de la disponibilité mais aussi de l' « adaptabilité » sur le plan de l'emploi du temps individuel et celui du travail en équipe – notamment la coordination entre la pratique régulière de l'école et les pratiques ponctuelles des collègues de l'enseignement spécialisé et adapté. En outre la mise en œuvre de ces dispositifs doit en même temps être compatible avec les conceptions professionnelles des enseignants, dont la réception de ces dispositifs joue sur les modalités de leur mise en œuvre. Les équipes pédagogiques organisent leurs enseignements en fonction des dispositifs mis en place au sein de la circonscription, en fonction également du personnel spécialisé qui leur est attribué ou non, en fonction enfin de la mise en place des emplois du temps du périscolaire par les mairies. Ces différents dispositifs organisés au sein de la circonscription, montrent, finalement, une diversité de situations ou d'organisations pédagogiques dans les écoles d'un même territoire, une diversité de situations créées et impulsées par les mairies et par l'Inspecteur de circonscription.

Ces contraintes d'ajustement réciproque sont indissociables des contraintes géographiques. En effet, la territorialisation des dispositifs, leur liens « forts » avec les collectivités locales et l'administration locale de l'Éducation nationale – réforme des

rythmes scolaires, RASED – révèlent et accentuent la force du territoire sur les pratiques et les organisations pédagogiques. D'un côté, il s'agit de prendre en considération les caractéristiques du territoire, notamment les distances entre les différentes communes pour permettre aux personnels éducatifs – les animateurs pour les activités périscolaires, les enseignants spécialisés pour l'aide aux élèves aux besoins particuliers – de se déplacer d'une école à l'autre, ou encore les horaires et les jours pour permettre aux différentes écoles de se rassembler lors des rencontres liées au dispositif du REP. De l'autre côté, la pratique des populations et le développement de formes de connaissances sur leurs « besoins » orientent la teneur de la mise en œuvre locale de ces politiques éducatives nationales génératrices d'inégalités internes au territoire. Soulignons, par ailleurs, l'incertitude qu'engendrent ces dispositifs qui, même lorsqu'ils s' « installent », ne sont pas stabilisés dans leurs orientations et leurs moyens et dans les personnels qui les coordonnent et les animent au niveau local. Cette incertitude possiblement coûteuse aux enseignants et aux collectifs pédagogiques peut aussi être « désorientante » pour les élèves et les familles.

L'étude du dispositif de réseau prioritaire ainsi que celle de la réforme des rythmes scolaire et du RASED sont instructives sur la manière dont les caractéristiques géographiques et sociodémographiques des territoires ruraux influent sur les formes de l'action publique éducative territorialisée. Le travail des enseignants dans le Centre-Est Médoc est notamment déterminé par cette articulation entre le territoire géographique – avec sa superficie, ses distances et ses disparités socio-économiques entre communes – et le territoire catégorie d'action publique – avec ses dispositifs dépendants des ressources financières et « humaines » inégales mobilisées et mobilisables dans les communes.

Comme le souligne van Zanten :

> « Même quand les actions restent centrées sur le renforcement des apprentissages, la logique dominante est souvent celle d'actions diverses et éclatées et non pas celle d'un projet global, ce qui inclurait des effets non négligeables sur les pratiques pédagogiques et sur le rapport des élèves au savoir et à l'école » (2012, p. 62).

Examinons à présent, dans son cours quotidien, la scène sociale scolaire comme le triple produit du territoire comme zone d'affectation professorale dépendante de

l'administration de l'éducation nationale, comme cible de l'action publique éducative et comme espace géographique et sociodémographique.

Chapitre 8. Travailler avec les médocain.e.s : l'encastrement du rapport aux publics scolaires dans les questions sociale, migratoire et linguistique

Les chapitres précédents ont consisté en l'examen, à partir de l'étude des politiques éducatives nationales et de leurs mises en œuvre locales, de la construction des équipes pédagogiques et de la manière dont le territoire, entendu comme espace géographique et comme catégorie d'action publique éducative, participe à façonner les vies scolaires des enseignants et les activités des publics scolaires. En continuant à considérer le rôle central des contextes locaux dans la structuration de l'activité éducative (van Zanten, 2008), il est temps, à présent, d'analyser ce que ces politiques et ces dispositifs territorialisés produisent, dans les établissements, comme relations entre enseignants et publics scolaires (Rochex, 2013). Ces relations sont déterminantes dans la socialisation des enseignants par le territoire, notamment dans sa dimension sociodémographique – auprès de quelles populations travaillent-ils ? – et, par conséquent, dans la construction de l'école et de la vie des écoliers.

Pour répondre aux attentes officielles de l'Éducation nationale, les enseignants sont tenus de prendre en compte le rapport à l'école que construisent et entretiennent les parents d'élèves et leurs enfants (Rochex, 2013 ; Périer, 2010). Ce rapport est plus ou moins ajusté aux normes scolaires dominantes et peut générer des accompagnements destinés à réorienter les élèves vers une direction estimée plus adéquate avec les attentes scolaires dominantes. Les connaissances de ces enseignants sur les inégalités scolaires et les « effets des pratiques éducatives familiales sur les carrières scolaires » (Duru-Bellat, van Zanten, 2012, p. 169), diffusées dans les formations dispensées à l'ESPE et explorées dans les recherches en sciences de l'éducation (Bonnery, 2007 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Garcia, 2018 ; Terrail, 2002), sont disparates. En outre, les représentations des enseignants sur les élèves et leurs parents, liées aux origines socio-culturelles (supposées), aux socialisations antérieures, en dehors et à l'intérieur du cadre

de l'exercice du métier, ailleurs et ici, travaillent les manières d'être auprès de cette population. Ce rapport aux familles est à la fois construit par les trajectoires biographiques des enseignants mais aussi par leurs rapports pratiques aux classes populaires, largement représentées dans la circonscription de Caudrian. D'une part, les enseignants sont souvent socialement et culturellement éloignés de ces classes populaires (Chapoulie, 1987, Farges, 2018). D'autre part, ces classes populaires sont aussi éloignées, de par leurs modes d'éducation et de (non) suivi du travail scolaire, des attentes de l'école (Périer, 2005).

Ce chapitre va ainsi mettre au jour les rapports qu'entretiennent les enseignants aux élèves et à leur famille dans la circonscription et la manière dont ces rapports façonnent la pratique et les représentations qu'ils ont de leur métier et du territoire. Dans un premier temps, attendu que les formes de la pratique enseignante, tant sur le plan de l'évaluation des compétences (Bourdieu, Saint-Martin, 1975) que sur le plan de la gestion de classe (Grimault-Leprince, Merle, 2008), sont liées aux caractéristiques sociales et résidentielles de la population, nous examinerons l'articulation entre d'un côté sa composition sociale, ses modes d'installation résidentielle et ses mobilités et, de l'autre côté, l'offre scolaire. Ces éléments sur la population scolaire permettront, ensuite, dans un deuxième temps, d'examiner comment les enseignants approchent – dans le sens d'envisager – cette population scolaire et comment ils interagissent avec cette dernière. Nous verrons en quoi ces modes d'approches et d'interaction, relativement hétérogènes, sont liés à la manière dont ces enseignants appréhendent le métier dans ce territoire rural, populaire et enclavé, ainsi qu'à leur trajectoire et leur origine sociale. Le resserrement de la focale, dans un troisième et dernier temps, sur les pratiques pédagogiques pensées pour des élèves allophones, permettra précisément d'interroger les spécificités, dans ce contexte territorial et social, de l'ajustement des pratiques professionnelles (Périer, 2010) aux publics et, de façon plus générale, de la construction des normes professionnelles (van Zanten, 2001).

1. La population scolaire dans le territoire d'enquête : inégalités d'« ancienneté », hétérogénéité sociale et logiques de (dé)placements

Les écoles enquêtées s'intègrent presque toutes dans un réseau d'éducation prioritaire. Cette intégration est significative de la composition sociale majoritairement populaire du Centre-Ouest Médoc, territoire d'immigration de travail dans le cadre du domaine viti-vinicole. De façon générale, cette population est qualifiable de faiblement diplômée, caractéristique ne pouvant pas ne pas retentir sur les pratiques scolaires des enfants (Bourdieu, 1966 ; Ben Ayed, Broccolichi, 2011) et jouant un rôle déterminant dans les « performances scolaires » des enfants. En effet, comme le rappelle l'Observatoire des inégalités

> « plus de la moitié des enfants dont le père ne dispose d'aucun diplôme a déjà redoublé au moins une fois à l'entrée en 3e (15 ans), contre 14% de ceux dont le père a un diplôme supérieur au bac. Globalement, les premiers sont cinq fois plus souvent en retard que les seconds. Non pas que ce retard soit gênant en soi mais il constitue un handicap pour l'avenir »[177].

Ce type d'informations sur les diplômes amène de Queiroz à souligner que

> « condensant à la fois le niveau de connaissance et peut-être surtout, d'expérience des normes sociales et communicatives de l'école, un indicateur aussi simple voire grossier que le diplôme des parents constitue le meilleur, le plus constant et le plus sensible prédicteur des chances scolaires » (1991, p. 204).

Comme nous l'avons souligné plus tôt, les parents des écoliers de Bourdat et de Caudrian sont donc majoritairement peu diplômés[178]. Cette faible diplomation s'inscrit dans un contexte de pauvreté et de précarité lui-même lié à un chômage fort et à l'immigration de travail (Crenn, Hinnewinkel, 2005).

[177] L'Observatoire des inégalités, fondé en 2003, est un organisme privé indépendant qui a pour mission de dresser un état des lieux des inégalités en France, en Europe et dans le monde, https://www.inegalites.fr/

[178] Il ne nous a pas été possible d'obtenir les informations détenues par l'Inspection de circonscription à propos des caractéristiques socio-professionnelles des parents d'élèves.

1.1 Des élèves de parents pauvres souvent issus des immigrations : disparités et modalités possibles des scolarités

Depuis plusieurs décennies, des familles issues des pays du Maghreb immigrent dans ce territoire pourvoyeur d'emplois liés à la viticulture. Ces emplois souvent temporaires et mal rémunérés favorisent pauvreté et précarité[179]. Les ouvriers agricoles du Centre-Est Médoc sont assez similaires à ceux décrits par Crenn – l'enquête ethnographique qu'elle a réalisée se situe en pays foyen, dans l'est du département de la Gironde –, lesquels forment un « groupe, minoritaire et dévalué dans son travail, (qui) cristallise les difficultés économiques que traverse le monde viticole (foyen) » (2005, p. 47). Les immigrants rejoignent ici d'autres pauvres et précaires, plus anciennement installés, venant de moins loin, notamment de la métropole de Bordeaux, animés par l'espoir de trouver un emploi et/ou un logement moins onéreux. Comme le remarque Pagès, certains viennent vivre en milieu rural, pensant que la vie y est « moins chère » (2004). Dans notre territoire d'enquête, ces personnes se confrontent alors à la fois à des difficultés habituelles en milieu urbain et à des difficultés nouvelles directement liées à « ce » milieu rural, notamment en termes de transport :

> *Françoise, conseillère pédagogique* : « Ces familles monoparentales, et y en a beaucoup en Centre Médoc, à Bourdat notamment pour ne pas le citer, et ben ils pensent qu'ils vont s'en sortir mieux parce que les loyers sont pas chers, mais ces familles elles cumulent, culturellement elles sont aussi démunies, elles ont pas de permis, de voiture, elles arrivent ici mais elles sont vite coincées. C'est-à-dire que qu'on ne peut pas avoir un travail en intérim parce qu'il faut se déplacer. Les déplacements c'est un vrai problème ici. Mérignac, Talence, toutes ces communes sur la CUB, les services sont présents sur les communes. En revanche ici c'est pas le cas, les transports en commun, c'est pas le tram de Bordeaux. En réalité, je suis pas sûre que pour ces familles là, ce soit le plus simple. Et il y a aussi la ruralité viticole, avec des familles qui arrivent d'Espagne. De Maroc de Tunisie, qui parlent pas français, qui s'installent dans des familles, ils vivent à une dizaine sous le même toit, ils parlaient dans leur langue qui n'est pas celle de l'école. C'est déjà un déchirement d'arriver ici. Les parents le vivent plus ou moins bien, le fait d'avoir quitté le pays. C'est difficile et les enfants c'est déjà bien quand i sont contents d'aller à l'école. A Anatole France, il y a 25% d'enfants allophones. Et puis y'a aussi les médocains de souche, c'est pas triste non plus ! »[180].

[179] Le domaine vitivinicole emploie souvent des ouvriers non qualifiés, recrutés en contrat à durée déterminée (Delaporte, 2018). Depuis une quarantaine d'années, ces emplois attirent dans la région de nombreuses familles immigrées originaires des pays de Maghreb (Crenn, 2013).

[180] Née en 1963, Françoise est conseillère pédagogique de la circonscription de Caudrian depuis environ dix ans. Originaire du Médoc, elle est mariée à un enseignant du secondaire, a deux enfants et vit à Marmont, à

Dans chaque commune, les écoles accueillent des publics relativement hétérogènes par-delà leurs appartenances communes aux classes populaires et leurs origines immigrées. Cette hétérogénéité est notamment d'ordre linguistique. Par exemple, à Bourdat, l'école du centre-ville, Anatole France, considérée par les enseignants comme étant la « *plus difficile* » de la circonscription, accueille, à la rentrée 2015, d'après Serge, l'Inspecteur de circonscription, 1/4 d'enfants allophones arrivés « *en France depuis moins de 6 mois ou un an* »[181]. Cette forte proportion est liée à la concentration résidentielle des familles issues des immigrations maghrébines (surtout du Maroc) dans les logements sociaux du centre-ville. De ce point de vue, la situation Bourdataise présente des similarités avec ce qu'observe van Zanten en milieu urbain populaire, où

> « en raison de la précarisation de l'emploi et de l'accroissement du chômage, un certain nombre de familles, parmi lesquelles les familles immigrées sont surreprésentées, sont devenues « captives » du logement social et de certaines cités. (…) elles ont au fil des années, opéré des rapprochements familiaux à l'intérieur du quartier et que, du fait de sa mauvaise réputation, une des seules raisons qui motive de nouveaux habitants à venir s'y installer est le fait d'y avoir des membres de leur parenté élargie » (2012, p. 95).

En vertu de la carte scolaire, qui contraint « les familles à envoyer leurs enfants dans des établissements d'enseignement situés dans un périmètre, dans un secteur ou dans un district établi par l'administration » (van Zanten, 1996, p. 282), les enfants de ces parents résidents du centre-ville et non enclins à enfreindre les règles de cette carte, fréquentent l'école Anatole France (du centre-ville).

> *Julie* : « Il y a beaucoup d'enfants allophones. La carte scolaire nous désigne comme l'école de référence de tous les immeubles et logements HLM qu'il y a autour de l'école et ceux du centre-ville qui sont moins résidentiels donc plus pauvres »[182].

Dès que l'on s'éloigne du centre de Bourdat, la population scolaire, liée à la composition sociale des résidents à proximité des établissements, est moins souvent

---

quelques kilomètres de Bourdat. L'entretien est réalisé dans les locaux de la circonscription à Bourdat en février 2016.

[181] Entretien réalisé avec Serge dans les locaux de l'Inspection en février 2016. Né en 1963, originaire de « la région toulousaine », il habite à Bordeaux. Serge a été Inspecteur de la circonscription entre 2015 et 2017.

[182] Julie est enseignante de CM2 et directrice de l'école Anatole France située au centre-ville de Bourdat. Née en 1976, elle est mariée à un proviseur de lycée et habite à Bourdat. L'entretien a été réalisé à l'école Anatole France, où elle enseigne depuis la rentrée de septembre 2015, en novembre de cette même année.

allophone tout en restant populaire et souvent issue des immigrations, cette fois-ci plus anciennes.

> *Jimmy* : « Il y a des écoles plus difficiles comme à Anatole France, elle recueille toute la communauté des gens qui habitent le centre-ville qui est très défavorisée, du coup y'a beaucoup d'enfants allophones, de communauté étrangère et, les gens du voyage et il y a des conflits entre les communautés même si ça s'améliore, y'a une très grande mobilité des enseignants. Et c'est pas évident. Même si ça s'améliore, ça a été très difficile, c'est plus difficile, et le personnel enseignant bouge beaucoup. Ici, la population est essentiellement composée du personnel qui travaille dans les châteaux, un niveau social relativement faible mais ce sont des gens installés depuis longtemps. Ici c'est des bourgs qui se sont constitués autour des propriétaires viticoles, (…), et c'est pareil autour de Goya qui est au Sud de Bourdat. Ces deux bourgs sont restés comme ça, ici l'école était plus pour la main d'œuvre viticole. Mais on a peu d'allophones. Beaucoup sont de famille d'origine immigrée : 15% ici d'origine portugaise, marocaine. A Anatole France, 50% plutôt voire un peu plus »[183].

Historiquement, les lieux d'implantation résidentielle sont liés aux lieux du travail viti-vinicole, dont les exploitants ont quasiment tous cessé de loger leurs ouvriers. Les lieux de résidence, de travail et de scolarisation des enfants ont donc jusque dans les années 1990 connu une unité spatiale avant de se disjoindre pour favoriser la concentration des travailleurs et de leurs familles dans les logements sociaux et les immeubles du secteur locatif privé du centre des communes. Jamais aisés, reste que, comme nous l'avons examiné plus tôt, ces travailleurs sont inégalement pauvres et précaires[184]. Ces inégalités ressortissant aux disparités des conditions d'emploi dans les exploitations mais aussi aux conditions de logement locatif, lequel va de l'appartement de logement social relativement confortable à l'appartement de « marchand de sommeil » inconfortable, peuvent êtres « sues » par les enseignants et produire des effets sur les inscriptions dans l'institution scolaire :

> *Sabine* : « Les parents sont vraiment sympathiques, le niveau n'est pas formidable mais c'est pas catastrophique, euh… c'est dur d'avoir un regard objectif. Mais d'après les

[183] Jimmy est enseignant de maternelle dans l'école primaire Picasso, située en dehors du centre-ville de Bourdat, depuis 2004, et en devient directeur en 2007. Père de deux enfants et marié à une professeure des écoles, il est né en 1977 et vit à Peylet, dans l'Ouest du Médoc. L'entretien a été réalisé à l'école Picasso en novembre 2015.

[184] Joseph Wresinski, fondateur de l'association ATD Quart Monde, définit la précarité en 1987 comme « l'absence d'une ou plusieurs des sécurités permettant aux personnes et familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte (...) conduit le plus souvent à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines d'existence » (Cité par Cingolani, 2006, p. 16).

> retours qu'on a du collège, les résultats sont corrects. On a beaucoup beaucoup d'ouvriers agricoles, mais pas beaucoup de familles précaires. Les ouvriers agricoles sont bien insérés. Y'a des familles modestes, mais c'est hétérogène, mais je l'explique pas trop. Par rapport à Marmont, Varaye, même Bourdat… Mais ici j'le ressens pas trop. Et même les familles modestes, elles sont attentives à la scolarité de leurs enfants. Je le perçois comme ça mais j'ai pas de chiffres sur lesquels m'appuyer ! »[185].

Pour cette enseignante originaire du Médoc et installée ici avec sa famille, son public se situe dans la fraction supérieure et respectable des travailleurs de la vigne. Cette respectabilité prêtée à la population est liée aux conditions d'emploi moins défavorables dont elle bénéficierait à Beuyen, où les ouvriers du secteur viti-vinicole sont en effet plus fréquemment qu'ailleurs, en l'occurrence à Bourdat et à Caudrian, employés dans le cadre de CDI et « établis » depuis au moins quelques années dans le territoire. Selon Sabine, cette respectabilité se traduit par une participation parentale à la vie scolaire et à l'accompagnement de l'orientation des enfants. À Caudrian comme à Bourdat, les ouvriers employés dans les exploitations locales le sont donc de manière générale dans le cadre de Contrats à durée déterminée courts signés avec des sociétés de services missionnées par les propriétaires des domaines pour recruter le personnel (Delaporte, 2018). Et les discours sur les parents d'élèves ouvriers agricoles et arrivés récemment dans le territoire diffèrent sensiblement de celui de Sabine.

> *Alix* : « C'est un truc que j'ai découvert cette année, le fait que la carte scolaire fait qu'on ait beaucoup de familles d'allophones, et donc on récupère des enfants d'allophones qui suivent les papas qui trouvent du travail. Ça va ça vient, globalement des marocains qui viennent d'Espagne et d'Italie, les parents maîtrisent l'arabe, l'écrivent plus ou moins. (…). Y'a des enfants qui sont marocains d'origine, ils parlent arabes, certains l'écrivent, parlent espagnol parce qu'ils se sont installés en Espagne un moment. Y'a des logements peu chers à Bourdat. Des cités d'immeuble qui sont de l'autre côté de la route, là-bas, et quelques-uns qui sont au centre »[186].

Cela étant, coexistent dans les écoles, à des degrés variables selon les localités et les quartiers, les enfants issus des immigrations récemment arrivées dans le territoire et des familles aussi assez fréquemment originaires du Maghreb mais « établies » depuis

[185] Sabine est enseignante de CP et directrice d'école depuis 2015 après avoir été enseignante pendant 6 ans à l'école Emile Zola de Beuyen, une commune d'environ 1300 habitants limitrophe de Bourdat. Née en 1977, mère de deux enfants, elle est mariée à un technicien en sécurité incendie et habite à Martinas. L'entretien a été réalisé à l'école de Beuyen en mars 2016.

[186] Alix, née en 1988, originaire de Périgueux et mère de deux enfants, est mariée à un commercial. Elle est professeure des écoles en GS à l'école Anatole France à Bourdat depuis 2013 (après une année passée dans le Centre-Est Médoc à un poste de remplacement) et habite à 35 kilomètres au sud de Bourdat. L'entretien a été réalisé à son domicile en mai 2016.

plus longtemps. Ces modalités d'installation sur le territoire ont des effets dans les scolarités des enfants et le suivi (possible ou non) de ces dernières par les parents.

> *Françoise, conseillère pédagogique* : « Y'a des enfants qui viennent du Maroc, les attitudes des familles qui sont très diverses. Y'a des papas qui sont dans le siècle, c'est-à-dire qu'ils travaillent. Ils doivent avoir des contacts avec la société, l'école, la mairie. Ils apprennent rapidement les rudiments du français, y a beaucoup de mamans à la maison qui s'occupent des enfants. Donc beaucoup d'enfants qui mangent pas à la cantine, et pour qui les tarifs de cantine sont prohibitifs. Y a une forte communauté, toutes sont voilés, elles récupèrent les enfants des unes des autres, elles se connaissent i'y a une vraie communauté ».

Dans les faits, la « vulnérabilité » économique[187] – donc résidentielle et financière – et culturelle des familles – quant à elle liée à la faible diplomation et à la langue – se conjugue à une instabilité territoriale, particulièrement marquée chez les immigrants récents travailleurs précaires du secteur viti-vinicole, dont les enfants se concentrent dans des écoles largement évitées par les autres catégories de population.

1.2 Instabilités territoriales et stratégies de placement scolaire

Alors que la population des classes populaires locales est relativement stabilisée dans des communes telles que Sigalos et Beuyen, où les travailleurs sont plus souvent en CDI et plus anciennement « établis » dans le territoire que dans les autres localités, les classes populaires des communes de Bourdat et Caudrian, où se concentrent les travailleurs précaires, sont plus instables territorialement. Il n'est pas rare qu'une famille s'installe seulement pour quelques mois, le temps d'une saison de récolte par exemple, avant de partir vers un autre territoire pour trouver un nouvel emploi. D'après Serge, l'inspecteur de circonscription, « *un quart de la population scolaire de la circonscription de Caudrian est inscrit dans une école française depuis moins d'1 an* »[188]. Julie, la directrice de l'école Anatole France de Bourdat, évoque aussi cette caractéristique du public scolaire : « *il y a un turn-over des élèves de 10% chaque année, c'est-à-dire qu'un élève sur 10 qui rentre en septembre ne finira pas l'année !* ». Sophie, enseignante de maternelle et directrice à Caudrian, confirme :

[187] Pour Brodiez-Dolino, la vulnérabilité « sert à désigner les publics cibles de l'action sanitaire et sociale comme les formes de pauvreté et de précarité et est indissociable de leur traitement par l'action publique » (Brodiez-Dolino, 2015, p. 10).

[188] L'entretien a été réalisé dans les locaux de la circonscription de Caudrian situés à Bourdat en février 2016.

> « On est fluctuants, on a bien une quinzaine sur 80 élèves qui arrivent et qui repartent, y' en a un qui commence lundi (décembre 2017) et un autre qui commence en janvier. Au final, les effectifs restent stables : 80 élèves ! »[189].

Cette instabilité confère aux classes des écoles de ces localités un caractère constamment labile, d'autant plus que ces dernières sont quasiment désertées par les classes moyennes et supérieures armées culturellement, socialement et financièrement pour se jouer de la carte scolaire ou payer des frais d'inscription dans les établissements privés intégrés au secteur de l'enseignement privé non sectorisé (François, 2002, p. 308), dont ils estiment l'offre scolaire comme étant de « meilleure qualité »[190]. La mobilisation de ces ressources permet « d'échapper à l'établissement de secteur, perçu à tort ou à raison comme favorisant ou conditionnant l'échec scolaire ou une proximité sociale jugée « dégradante » ou « dangereuse » (on y redoute les « mauvaises fréquentations ») » (François, 2002, p. 308). Ainsi, à Bourdat, la concentration de travailleurs pauvres et immigrés dans les immeubles situés autour de l'école du centre-ville incite les familles plus « établies » (Elias, Scotson, 1997) à s'installer dans des communes ou quartiers environnants ou du moins à scolariser leurs enfants dans d'autres écoles, soit dans une école privée, soit dans une école publique en bénéficiant d'une dérogation permettant ainsi d'éviter la coexistence de leurs enfants avec ceux des nouveaux habitants. Comme le souligne Lorcerie :

> « Cette bipartition du monde social qui associe des activités, des comportements, des orientations de valeur, en constellations caractéristiques de types sociaux dichotomisés (…), nous paraît tout autant que les attributions proprement ethniques, révélatrices d'un processus d'instauration de frontière entre des Eux et des Nous et de l'importance symbolique de l'institution scolaire dans ce processus » (2003, p. 193).

D'après les enseignants, de nombreuses familles inscrivent leurs enfants dans l'école privée pour éviter l'école publique du centre-ville, l'école Anatole France.

---

[189] Sophie est née en 1973. Originaire de Toupienne et mariée à un « *responsable qualité-vins* », elle est mère de trois enfants, fille d'institutrice et de conducteur de travaux. L'entretien a été réalisé à Caudrian en novembre 2015.

[190] Dans le Centre-Est Médoc, il existe quatre groupes scolaires privés sous contrat incluant enseignement primaire et secondaire. Parmi ces établissements, l'un d'entre eux est situé à Caudrian, un autre à Maraye et enfin à troisième à Bourdat. Ce dernier accueille des enfants à partir de deux ans jusqu'à la terminale. Le public scolaire de l'école privée est issu majoritairement des classes moyennes ou supérieures (van Zanten, 2009), dont les ressources financières permettent de mettre en œuvre des stratégies familiales de scolarisation pour leurs enfants. En effet, l'inscription d'un enfant à l'école privée de Bourdat coûte au minimum 1300 euros par an à l'école élémentaire, un coût que peuvent difficilement se permettre les familles des classes populaires de la commune.

Julie, directrice de cette école : « C'est un peu l'école ghetto, y a de nombreuses familles qui ont mis leurs enfants dans le privé, plus chère au niveau de la garderie, cantine… mais i pensent que leurs enfants sont plus protégés ! ».

Pour les enseignants, ces mouvements nécessitant un travail permanent de gestion des arrivées et des départs en cours d'année sont déroutants.

Christiane, directrice de l'école Anatole France à Caudrian : « Ça bouge beaucoup, des départs et arrivées. J'ai découvert ce que c'était d'avoir des enfants en cours d'année qui n'étaient pas sûrs de rester parce que certains sont nés en Espagne, ont suivi une scolarité et pouf ! I débarquent dans le Médoc, faut tout recommencer… Ils sont déracinés à nouveau pour arriver en Gironde »[191].

Les mouvements de la population scolaire –d'une école à une autre et donc d'un quartier à un autre, dans la même commune – ne sont pas seulement le résultat des mobilités des familles précaires issues des immigrations et à la recherche d'emplois. En effet, ces mouvements sont aussi le fait des demandeurs de dérogation à la carte scolaire des classes moyennes et mêmes des classes supérieures. À Bourdat, à l'école Picasso, implantée dans un quartier où se concentrent les classes moyennes locales, Jimmy expérimente ce type de mouvements, essentiellement de départs mais aussi d'arrivées, compte tenu de la meilleure réputation de cet établissement par rapport à celle de l'école Anatole France :

« La population bouge beaucoup. En cours d'année, il y a quelques inscriptions et quelques radiations et c'est souvent les populations les plus favorisées. Là j'ai trois enfants qui sont partis pendant les vacances. Il y a une rotation, il y a des gens qui arrivent. Le nombre d'élèves a chuté sur Bourdat mais ici on le voit pas vraiment. Il y a eu une perte de classe il y a trois, quatre ans mais on a récupéré une CLIS. Sigalos attire beaucoup de monde, ils sont proches de Bordeaux. Mais au final, on a aussi des enfants dont les parents ont demandé des dérogations pour que leur enfant soit scolarisé ici plutôt qu'au centre-ville. »[192]

Pendant que « Picasso » attire des familles, à « Anatole France », les familles se retirent.

Julie, directrice Anatole France, l'école du centre-ville de Bourdat : « L'école mélange un tas de difficultés, avec un fort taux d'immigration, un environnement social et culturel pas évident. (…) y a de moins en moins de gens, moins d'effectif tous les ans et une réputation qui effraie. Y'a des familles qui ont peur de mettre leurs enfants dans l'école (soupir…) ».

[191] Née en 1971, fille d'un enseignant du secondaire et d'une assistante sociale, Christiane est enseignante en CM1-CM2 et directrice d'école à Caudrian. Originaire de Toulouse, elle a deux enfants, et est mariée à un technicien dans l'aéronautique. L'entretien est réalisé à l'école Pasteur à Caudrian en novembre 2015.
[192] Une radiation équivaut à la désinscription d'un élève dans une école.

Sensible à cette réputation, cette enseignante, lorsqu'elle s'installe à Bourdat, scolarise ses enfants dans une école principalement fréquentée par des membres des classes moyennes et supérieures (l'école Picasso), alors que la carte scolaire aurait voulu qu'ils soient inscrits à l'école Anatole France. Lorsque Julie est affectée ici en 2015, elle pense connaître les problèmes que pose l'école – dans la circonscription de Caudrian, tous les enseignants la désignent comme étant « l'école la plus difficile de la circonscription ».

> « C'est une école pas facile, à la très mauvaise réputation avec des règlements de compte entre communautés ! Toute la communauté des gens du voyage i sont partis. J'arrive à un moment où la génération des enfants qui ont vécu cette violence sont entrés en sixième et donc les nouveaux n'ont pas connu cette violence. Ça va mieux ! On est en REP mais pas REP plus ! ».

Son implication dans l'école ne lui fait pas changer en profondeur ses représentations. Mais elle considère néanmoins que le climat scolaire s'améliore. Les enseignants sont aussi des parents d'élèves – en puissance. En parallèle de leur fonction professorale, cette fonction parentale est une autre dimension de leur contribution à la construction du territoire par l'école. En s'informant sur les écoles de Bourdat, « en les rattachant à leur quartier et à la population qui y réside » (Oberti, 2007, p. 191), en s'informant auprès de ses collègues, Julie prend connaissance de la réputation des établissements dans la commune lorsqu'elle s'apprête à s'y installer. Finalement, elle inscrit ses enfants dans une école qu'elle considère être la meilleure « tant au plan de la sécurité et de la socialisation que de résultats scolaires » (van Zanten, 2001, p. 107). Julie fait partie des familles d'enseignants, qui pour van Zanten, « sont les plus à même d'avoir les informations pertinentes et les stratégies adéquates pour en faire un instrument important de gestion de la carrière scolaire de leurs enfants » (1996, p. 129).

Alors qu'elle accepte de suivre à Bourdat son conjoint – qui a obtenu le poste de proviseur du collège de la commune –, de venir s'y installer pendant quelques années et de « *prendre* » la direction et enseigner dans une école « *considérée comme difficile* », elle ne consent pas à y inscrire ses enfants. Ainsi, forts de leurs ressources culturelles et sociales, les enseignants du Centre-Est Médoc peuvent participer des formes locales de ségrégation sociale, résidentielle et scolaire défavorables à la « mixité sociale des écoles de quartier » (François, 2002). En même temps, leurs attributions officielles les rendent

légitimes, depuis leur poste de travail, à lutter contre ces processus, à œuvrer à l'abaissement des distances sociales, culturelles et scolaires. Examinons comment les enseignants composent, dans leur pratique professionnelle, avec ces publics scolaires majoritairement considérés comme « vulnérables » et éloignés des normes scolaires[193].

2. Côtoyer les familles et les mobiliser

Par-delà leurs différences résidentielles et d'ancienneté territoriale, ces populations sont globalement en décalage avec les normes scolaires dominantes. Examinons d'une part comment les enseignants appréhendent ces écarts et, d'autre part, comment ils composent avec ceux-ci.

2.1 De l'incompétence à l'inconséquence parentale : l'explication par la précarité

Le rapport des enseignants enquêtés aux parents d'élèves s'inscrit, comme le souligne Dejaiffe, dans le passage général d'une « école autrefois chargée de lutter contre les influences parentales jugées néfastes pour les enfants » à une école qui « attribue aujourd'hui des prérogatives de plus en plus importantes aux parents dans la scolarité des enfants et dans son fonctionnement » (2008). Au cours des observations et des entretiens, lorsque les enseignants évoquent leur pratique professionnelle, ce sujet de la participation parentale est au cœur des discussions. Il s'agit largement de considérations sur la nécessité, pour les parents, de prendre part activement à la scolarité de leurs enfants, étant donné que leurs absences dans la vie scolaire ou leur absence de compétences à aider a des répercussions sur le travail des élèves.

Les enseignants parlent aussi des conditions de vie souvent décrites comme difficiles et peu conciliables avec l'accompagnement des enfants. Un repas passé en novembre 2015 avec des enseignantes d'une école maternelle de Caudrian, l'école Paul Verlaine, est instructif sur la teneur habituelle de ces échanges :

[193] On considère, à la suite de Verhoeven, que la norme scolaire se situe « tant sur le plan cognitif (existence plus fragile de schèmes cognitifs partagés pour « lire » les situations) que sur le plan pratique (maintien d'un ordre stable de l'interaction scolaire) » (2012, p. 98).

Catherine : « A Caudrian, c'est particulier. Mais même la fête de Sainte-Elodie ça s'est fini en fusillade, c'est tous les ans. Quand i se passe quelque chose à Caudrian, ils boivent tellement comme des trous que ça part en vrille ! Y'a des meurtres presque tous les ans. C'est un point spécifique à Caudrian, tout le Médoc n'est pas comme ça. C'est pas touristique ici ! A Bourdat, ça s'est calmé un peu. Le marathon se fait à Bourdat et il n'y a pas de meurtre. C'est la fête foraine de Sainte-Elodie, elle attire tout le Médoc. Ils viennent pour ça, chercher la bagarre. C'est réputé pour ça, les communautés qui ne se supportent pas viennent à la fête, et ça finit mal !
Sandra[194] : C'est quand même une spécificité ici, toutes les personnes qui ont fait un tour à Gradignan (la prison), ou un séjour, c'est la première école où je vois autant de personnes qui y sont allées, les parents mais aussi les grands frères et les grandes sœurs. Pour vol, pour trafic… problème d'alcoolisme au volant, bagarres...
Marianne[195] : Y en a beaucoup ici, à Sigalos, à Verdrac, tu n'as pas ça. A Sigalos, ils bossent dans la vigne mais ils bossent !
Catherine : Mais ici c'est tous des assistés, des alcoolos, dépressifs !
Sandra : Ils vont en prison comme nous on va en vacances, pfff.
Sophie[196] : L'inscription que j'ai faite ce matin, voilà, bon l'petit il a été un peu traumatisé parce que le papa a été en prison, il est sorti mais il a un peu de problèmes encore avec la drogue !
Marianne[197] : Ça fait partie de leur vie, c'est tonton, c'est maman (soupir)»

Dans cette école où le public scolaire est majoritairement issu des fractions très précaires de l'espace social, les enseignantes considèrent que leur travail est surdéterminé par la précarité des familles et les inclinations parentales aux comportements déviants. Autrement dit, l'inconséquence des parents est le résultat d'une incompétence fondée sur les difficultés financières et la marginalisation.

Sophie : « Y'a au moins 75% des familles où un des parents travaille pas ! 57% des parents en classe très défavorisée, et on a deux parents en classe cadre – il y a environ 80 élèves scolarisés dans l'école ! ».

A propos du rapport des enseignants aux classes populaires, Périer soutient que les professeurs oscillent entre un discours de « responsabilisation » et un discours de « victimisation » (2005). Ces représentations apparaissent devoir autant aux caractéristiques attribuées au territoire – dont le taux de chômage est au-delà de la

[194] Sandra est originaire du Médoc, née en 1978, mariée à un fonctionnaire territorial, mère de deux enfants, fille de fonctionnaires.
[195] Marianne est originaire du département des Landes, née en 1973, mariée à un sapeur-pompier, fille d'enseignants, mère de deux enfants.
[196] Sophie est la directrice de l'école. Née en 1973 et originaire de Sigalos, elle est mariée à un « *responsable qualité-vins* », mère de trois enfants, fille d'institutrice et de conducteur de travaux.
[197] Catherine est originaire de région parisienne, née en 1961, mariée à un professeur de danse à la retraite, fille d'artisan et d'une mère au foyer, mère de trois enfants.

moyenne nationale[198] – qu'au mode de vie associé à la précarité. Comme le souligne Alpe, « l'influence du type de milieu rural apparaît (…) très limitée dans les pratiques culturelles familiales, qui sont par contre très dépendantes de l'origine sociale » (2006b, p. 13). Les enseignants estiment être ici en présence d'élèves dont les parents, compte tenu de leur précarité économique et de leur « déficit culturel », sont démunis pour pratiquer l'école et non armés pour l'accompagnement à la scolarité de leurs enfants. Dans le regard et les mots des enseignants, les familles allophones et les familles autochtones populaires ont ainsi un point commun indéniable : leur désajustement à « l'exigence scolaire »[199].

Examinons comment se traduit, dans la pratique pédagogique, ce consensus, et, plus largement, comment les enseignants composent avec ces populations scolaires, en ayant à l'esprit que ce pessimisme partagé s'inscrit dans un contexte contemporain où

> « une fraction de ces parents (de familles de quartiers défavorisés), trop affectée par des difficultés de toutes sortes qui participent à leur disqualification sociale, n'est pas en mesure d'encadrer l'expérience scolaire des enfants » mais aussi « où l'éducation des enfants constitue une des préoccupations les plus centrales et les plus immédiates » (van Zanten, 2001, p. 93).

Ces préoccupations peuvent, dans les classes populaires dans leur ensemble, prendre la forme d'investissements dans des services pour faire travailler leurs enfants hors temps scolaire (Garcia, 2018). Conjointement à la diversité des modes d'investissement scolaire des parents (Lahire, 1995), il existe aussi une diversité de pratiques chez les acteurs éducatifs.

2.2 Travailler avec, travailler pour les élèves

Comme nous allons le voir, le pessimisme restitué plus haut peut produire des formes de découragement pédagogique par avance. Mais ce pessimisme peut aussi être rompu, la morosité enseignante laissant alors de la place à l'enthousiasme de pouvoir faire, dans ce contexte difficultueux, des choses estimées par leurs metteurs en œuvre intéressantes pour soi et stimulantes pour les élèves. Faisant écho à ces « sursauts » observés pendant l'enquête, une conseillère pédagogique, Maria, observe qu' « *il y a*

[198] En 2016, le taux de chômage à Caudrian est de 16% et de 10,4% en France, Source Insee, recensement 2016.

[199] Pour Daniel Thin, l'une des exigences scolaires est « la participation des parents à la scolarité. (…) Ces tâches (de suivi du travail scolaire des enfants) sont loin de relever de l'évidence pour les parents les moins familiers de l'univers scolaire » (2009, p. 71).

toujours eu une grosse difficulté scolaire et sociale dans le coin et il y a toujours eu des moyens donnés pour pallier à ces difficultés ! »[200].

Découragement pédagogique, tensions et conflits

Comme nous l'avons vu plus haut, les professeurs des écoles mettent en avant la nécessaire collaboration des parents dans la scolarité de leurs enfants pour favoriser les réussites scolaires. Nombreux à regretter que les mères et pères de leurs élèves n'accompagnent pas suffisamment le travail scolaire de leur enfant, ils sont nombreux également à renoncer à cet espoir et à voir dans ce désengagement estimé un caractère rédhibitoire à une scolarité normale. Prenons le cas de Sophie, la directrice de l'école Paul Verlaine à Caudrian, qui évoque la question du travail à la maison et la difficulté du non engagement parental dans le travail à réaliser à la maison :

> « Ce qui est difficile on peut pas avoir de retour des parents, par exemple toutes les petites choses qui s'font dans les écoles comme faire un dessin à la maison pendant les vacances, on peut pas, c'est impossible, ou ils ne font rien parce que les parents ne peuvent pas relire la consigne, ne comprennent pas ou n's'investissent pas. Parce que l'école c'est l'école, la maison, c'est la maison ! C'est pareil pour emprunter un livre, même si on sait qu'ils ont pas de livre à la maison, on sait que personne va pouvoir leur lire. Toutes ces choses-là on est obligé de le faire à l'école. Y'a beaucoup d'illettrisme, pas de l'illettrisme total, mais pas suffisamment pour lire une histoire. Pour la petite histoire, pendant le conseil d'école avec les parents élus, y'en a une qui n'a pas été capable de compter 32 enveloppes, voilà ! On n'a pas que ça, mais on en a beaucoup, déchiffrer ils savent ça euh…, mais lire une histoire, encore faut-il qu'ils aient conscience qu'il faut lire une histoire, c'est encore autre chose, ça ! ».

Sophie déplore donc que de nombreux parents d'élèves en situation d'illettrisme[201] ne soient pas en position d'accompagner, à la maison, les apprentissages fondamentaux tels que « lire-écrire-compter ». Pour l'enseignante, ces « incompétences parentales » maintiennent en permanence les familles dans une incompréhension des attentes scolaires.

> *Catherine (collègue de Sophie à Caudrian)* : « Les gens du voyage c'est difficile, y'a des enfants qui sont scolarisés tous les jours mais pour qui les apprentissages sont quand même très difficiles ! Ils n'ont pas la culture écrite, donc ils ont du mal à rentrer dans le

[200] Maria est née en 1956 et est originaire de Bourdat. A un an de la retraite au moment de l'entretien en 2016, elle est conseillère pédagogique à la circonscription de Caudrian.

[201] Pour l'Éducation nationale, l'« (…) illettrisme désigne la situation d'une personne qui a bénéficié d'apprentissages mais qui n'a pas acquis - ou qui a perdu - la maîtrise de la lecture et de l'écriture, en raison notamment d'apprentissages trop fragile », Ministère de l'Éducation nationale, https://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html

> dessin, le graphisme. Difficulté de la conscience phonologique. On voit qui y'a des enfants, c'est même pas la peine ! ».

Cette incompréhension peut avoir des ressorts linguistiques et, de façon plus générale, des ressorts langagiers, lorsque la culture écrite scolaire rencontre la culture orale populaire incorporée à travers les pratiques familiales quotidiennes (Lahire, 2012, Garcia, 2018). Cette distance (linguistique) entre pratiques familiales et pratiques scolaires génère des difficultés pour les enfants à acquérir les savoirs et compétences scolaires.

> *Maria, conseillère pédagogique* : « Au niveau des familles, je pense que c'est toujours compliqué mais les problèmes sont différents, tu vas au Bouscat, les parents i veulent t'apprendre comment faire ton métier. C'est aussi pénible que lorsque les parents restent au portail parce que le petit se met à pleurer et ils disent : « tu vois, il pleure, je peux pas le laisser ! ». Je crois qu'ils n'ont ni les mêmes préoccupations ni les mêmes représentations de l'école. Ni même l'intérêt que peut avoir l'école ! Au Bouscat, les parents savent que ça peut être un facteur d'ascension sociale, ici ils disent : « Faites attention à mon petit c'est ce que j'ai de plus cher ! ». Et certains pensent que c'est la garderie, quoi. C'est : « Y'a pas école, mais qu'est-ce que je vais en faire ? » »[202].

Pour certains enseignants, cette incompréhension fondée sur une incompatibilité culturelle relève même d'une ignorance de la fonction officielle de l'institution scolaire source de malentendus sur ce que les enfants sont supposés y faire et y apprendre.

> *Françoise, conseillère pédagogique* : « Et puis il y en a qui ont été fâchés avec l'école. Pour moi ou l'école les a fâchés avec l'école ou ils se sont fâchés avec l'école. Et ils se disent « ça s'est mal passé pour moi à l'école, ça va surement mal se passer à l'école pour mon enfant. » Alors ils (les enfants) vont pas à l'école le mercredi matin, ils font pas les devoirs. On donne des rendez-vous, ils viennent pas parce que de toute façon on va les juger. Y'a ça aussi, c'est difficile, pour certains parents ! »[203].

Les enseignants ont également à faire face à des parents ayant intériorisé un rejet « profond » de l'école. Pour van Zanten, le rapport des parents à leur propre expérience scolaire joue un rôle déterminant dans leur attitude vis-à-vis de la scolarité (2002, p. 174). Ici, il s'agit d'adultes qui ont eu des parcours scolaires difficultueux et qui ne parviennent pas à envisager un rapport positif de leur enfant à l'école. Comme le souligne Thin, pour ces parents,

> « pénétrer dans l'espace scolaire et se retrouver face à un enseignant dans une classe, c'est faire ressurgir des souvenirs douloureux, c'est se remémorer un lieu où ils n'ont pas pu ou pas su saisir leur chance, un lieu où s'exprimait déjà le décalage entre exigences scolaires et leur propre être » (1998, p. 179).

[202] Le Bouscat est une localité à la réputation bourgeoise de la métropole bordelaise.
[203] L'entretien a été réalisé en février 2016 avec les quatre conseillères de la circonscription de Caudrian à Bourdat.

Le découragement professoral, le sentiment puissant d'impuissance à faire le travail éducatif, n'est pas seulement le résultat de distances, d'incompréhensions et de méconnaissances constatées mais aussi le produit des tensions et des conflits entre enseignants et parents que génèrent ces incompatibilités :

> *Jimmy* (*directeur d'école et enseignant à Bourdat dans la même école depuis sept ans au moment de l'entretien en 2015*) : « Les rapports aux familles sont pas mal tendus, je suis fermé à personne et j'accueille tous les gens qui viennent dans mon bureau mais de temps en temps, on est face à des personnes très fermées vis à vis de l'école qui comprennent pas ce que l'on peut leur dire, euh qui vivent tellement de choses dures dans leur quotidien qu'i peuvent être violents, agressifs verbalement, qui sont alcooliques généralement. (…). Y'a du chômage même si y a quand même beaucoup de personnes qui travaillent mais culturellement c'est défavorisé. Ils font rien avec leurs enfants, qui restent à la maison ».

Habitué à recevoir les parents, Jimmy exprime une capacité à « comprendre » (Bourdieu, 1993) les actes et les mots violents plutôt qu'à les dénoncer et de renvoyer ainsi les problèmes rencontrés par les familles à autant de cas d'« inadaptation », d'« incapacité à s'en sortir », de « démission » des parents » (Thin, 1998, p. 233). Cependant, ce type de séquences peut non seulement laisser sans voix mais aussi sans aspiration à s'engager corps et âme pour les publics. Les parents souvent seulement contactés par les enseignants pour que ces derniers leur parlent des difficultés scolaires ou du comportement jugé inadapté de leur enfant sont enclins à produire de la violence à l'encontre des enseignants. Ces derniers peuvent vexer et blesser les parents, qui peuvent alors se sentir atteint dans leur honneur. Ce pouvoir enseignant est d'autant plus fort lorsqu'il atteint non plus seulement les enjeux de scolarité mais aussi les enjeux sociaux et juridiques de moralité et de normalité.

> *Sophie (directrice d'école maternelle à Caudrian)* : « Après on a pas mal d'enfants qui souffrent de violence… sont témoins de violences, mais aussi de violences ! Ah oui ça nous a échappé. Parfois on doit faire face à des situations préoccupantes, mais c'est compliqué parce qu'i faut prévenir les parents. Une fois, y a une personne qui m'a retourné le bureau pfff… Donc maintenant j'évite hein, on évite de se mettre en danger ! ».

Les formes de violences scolaires parentales ne sont pas sans liens avec des formes de violences professorales sur les parents. En effet, ces derniers peuvent aussi se montrer violents envers les parents et les élèves. Julie, enseignante de CM2 et directrice à l'école du centre-ville de Bourdat, évoque un système d'évaluation des élèves dans lequel les « *Petits bonhommes rouges* » attribués aux élèves en échec sont susceptibles d'être

perçus comme une expression de violence. L'enseignante fait référence à des couleurs de comportement données dans les classes d'élémentaire aux enfants en fin de semaine et qui attestent de leur comportement en classe. Le vert signifie que l'élève s'est bien comporté, l'orange est le résultat de quelques remarques qui lui ont été faites et le rouge est le résultat d'un mauvais comportement. Ces couleurs sont représentées par des symboles qui peuvent prendre la forme de « bonhommes », d'étoiles, de fusées, de smileys, de ceintures etc. Les parents sont tenus chaque semaine de signer ces symboles rarement accompagnés de commentaires.

> *Julie* : « Les parents qui ont que les petits bonhommes rouges ! On dit aux parents que ça marche pas bien alors qu'ils savent pas comment ça se passe ! ».

« *Mon travail se heurte aux familles qui ne comprennent pas ce que l'école demande, le sens de l'école !*» lance également Julie, sur un ton quelque peu désabusé. Mais l'exaspération et le découragement n'apparaissent ici jamais absolus, sans possible retournement.

Dans ce type de configuration où l'institution scolaire est souvent maintenue à distance ou même totalement étrangère (en cas d'illettrisme, en l'occurrence), les actions déployées par les associations de soutien scolaire et de soutien linguistique peuvent infléchir les rapports négatifs à l'école des enfants mais aussi ceux des parents bénéficiaires de soutien. Grâce à ces actions, leurs décalages avec les attentes scolaires sont susceptibles de s'atténuer. Alors les possibilités d'accompagner les scolarités de leurs enfants augmentent (Voir encadré 10 ci-dessous « Une fenêtre d'observation sur les allophones et les illettrés du territoire).

Encadré 10. Une fenêtre d'observation sur les allophones et les illettrés du territoire : l'association "La bonne lecture" à Caudrian

Avril 2017. J'ai rendez-vous avec Sylvie pour un entretien à 10 h au centre-ville de Caudrian dans un local de l'association. L'Oiseau Lire, déployée dans l'ensemble du Médoc, a été créée pour lutter contre l'illettrisme. Ses missions portent sur « l'apprentissage des savoirs de base, le Français Langue Étrangère (FLE), la lutte contre l'illettrisme, l'alphabétisation » et la mise à disposition d'une « plateforme évaluation illettrisme ». En 2018, vingt bénévoles et huit salariés interviennent dans les douze sites de l'association situés dans la presqu'île du Médoc. Une des quatre membres fondatrices de l'association crée en 2004, Sylvie a 61 ans. Salariée d'une entreprise de télécommunications, où elle a été la majorité du temps graphiste, elle est à quelques mois de la retraite. Après 10 ans de mise en disponibilité, elle a repris une activité en travaillant 20 heures par semaine dans l'association rémunérées par l'entreprise dans le cadre de ses actions de mécénat. Le local fait partie des onze sites mis gracieusement à disposition de l'association par les communes. Je me gare dans une petite rue et passe quelques minutes à me promener dans le bourg. Les routes principales encerclent le centre-ville, où la circulation est assez dense. Cependant, les petites rues sont presque désertes. De nombreuses devantures de magasins sont vides et les locaux offerts à la location. Les murs et les fenêtres des bâtiments anciens en pierre laissent à penser que de nombreux logements sont inoccupés ou habités mais insalubres. Pour aller dans le local de l'association, il faut emprunter une rue étroite sans issue, située derrière l'église. Je trouve le local difficilement. Il est situé dans une cour et la seule indication informant de la présence de l'association est une petite affiche de présentation sur une des fenêtres d'un bâtiment. Sylvie, qui m'a vu arriver dans la cour, vient à ma rencontre et me fait entrer dans l'unique salle du bâtiment dédiée à l'association. Celle-ci est principalement meublée de tables regroupées par quatre, six ou huit et de chaises. Il n'y a pas de bureau. Nous nous installons dans un coin de la salle autour d'un îlot de quatre tables. Sylvie est face à moi. A une autre table, deux personnes allophones travaillent avec une autre salariée de l'association sur un texte de langue française. Sylvie décrit l'objectif de l'association en ces termes :

« Notre objectif, on répond à toutes les attentes des personnes, ça va l'apprentissage de la langue, la langue au quotidien, parfois c'est pour remplir un papier, c'est souvent autour de la vie quotidienne, même mettre de l'essence c'est difficile pour certaine personnes, tous les petits écrits, les trucs basiques du quotidien, on va pas leur faire lire des romans, même s'il y en a qui lisent ensuite qui s'inscrivent à la bibliothèque, mais le principal c'est de répondre à leurs attentes quelles qu'elles soient, on donne un minimum 4 heures de cours par semaine, quelqu'un qui ne lit pas, c'est 600 heures minimum pour apprendre à lire et à écrire, sachant que c'est des gens engluées dans des situations difficiles, de travail, d'argent... Le point de départ c'est pour les papiers. Et puis après ça dépend, elles viennent, celles qui ont appris à écrire un peu, elles viennent aussi pour faire du lien social ! ».

Sylvie soutient que l'association a été créée à « *l'origine pour accueillir des personnes illettrées* » et se souvient avoir « *tout de suite vu d'autres publics arriver, pour demander des cours de lecture ou de français* ». D'après elle il s'agit de :

« (…) personnes qui viennent d'arriver en France, et qui ne parlent pas très bien français. Il y a deux facteurs qui expliquent leur arrivée. Parmi ceux qui arrivent, il y a des regroupements familiaux, parfois ce sont des personnes qui arrivent par mariage arrangé, mais il y a aussi des rencontres par internet. Avec l'espace Schengen, ceux qui en viennent on doit les accueillir, on a un partenariat avec l'office français de l'intégration et de l'immigration et donc on donne des cours de français. C'est plus des européens qui viennent, majoritairement des espagnols, parfois c'est des maghrébins qui sont allés travailler en Espagne

et qui sont venus ici après la crise. C'est de l'esclavagisme. Il y a beaucoup d'hommes qui viennent travailler dans les châteaux et après la famille vient les rejoindre ! ».

Se retrouvent, aux côtés de ces arrivants récents, des personnes arrivées au moins depuis plusieurs années mais restée analphabètes et coupées de toute scolarité. D'après Sylvie, ce sont :

« (…) des personnes étrangères, souvent des femmes, d'un certain âge, souvent issues du Maghreb, qui n'ont jamais été à l'école. Pourquoi ? Parce qu'au Maghreb l'école était réservée aux garçons et les filles restaient à la maison. Donc elles ne savent pas tenir un crayon, elles n'ont jamais été à l'école. Elles ne maitrisent pas le geste graphique et si elles le maîtrisent elles écrivent comme ça (Sylvie fait le geste de la main retournée allant de la droite vers la gauche) Caudrian et dont les enfants sortent parfois de l'école primaire en étant illettrés : « Je ne sais pas pourquoi mais il y a beaucoup d'illettrés, 10% à l'entrée en sixième d'après une enquête récente, ils ont un vocabulaire très très limité et ils ont été scolarisés. On a moins de jeunes parce que lorsqu'ils sortent du système scolaire, ils n'ont pas envie de revenir tout de suite à l'école. Maintenant, mais c'est récent on a des personnes illettrées jeunes françaises. Les jeunes ont envie de trouver du boulot tout de suite sauf que quand on n'a pas de diplôme et qu'on ne sait pas très bien écrire, c'est difficile donc surtout avec la mission locale, on nous les envoie ».

Sylvie dit ne pas comprendre pourquoi l'école ne parvient pas à remplir son rôle d'apprentissage de l'écrit et de la lecture. Elle dit aussi que le gouvernement devrait mettre plus de « moyens » sur l'école primaire. Elle déclare qu'elle n'a pas de liens avec les enseignants ni les élèves scolarisés. D'après elle, les adhérents parlent peu de la scolarité de leurs enfants. Néanmoins il arrive que le travail porte sur un emploi du temps d'un enfant. Sur le rapport des adhérents – parmi lesquels les femmes sont les plus nombreuses –, à la scolarité de leurs enfants, Sylvie émet l'avis suivant :

« Elles ne parlent pas de la scolarité des enfants, si elles en parlent, on va travailler sur ça, sur l'emploi du temps par exemple, par contre aller à l'école, non, on n'empiète pas sur l'école. Je connais des instits qui nous envoient des parents, ça arrive mais ça s'arrête là. (…) Comment voulez-vous allez dans l'école, c'est une forteresse, c'est des codes, comment se comporter avec un enseignant, quand on ne maitrise pas la langue, l'écrit, et l'école. (…) Ils ont vécu des choses difficiles, parfois pendant leur scolarité, je ne veux pas taper sur l'éducation nationale mais parfois il y a des situations difficiles. Mais ils ont été maltraités par l'école pour x raisons, soit parce qu'ils n'étaient pas assez rapides, soit parce qu'ils n'étaient pas aussi bons que les autres soit parce qu'ils manquaient l'école, l'illettrisme c'est une honte. Et à l'école on leur a souvent répété qu'ils étaient nuls, et si on ne leur a pas répété à l'école on leur a dit ça ailleurs ! On essaie d'enseigner les codes mais il y en a tellement on ne peut pas tout faire. Mais par contre quand les mères commencent à lire l'emploi du temps, à le comprendre, les relations changent avec leurs enfants. Mais bon… ».

Selon Sylvie, les personnes qui fréquentent l'association n'ont pas les « codes » pour communiquer avec les enseignants ou suivre la scolarité de leurs enfants. Cependant, Sylvie considère que l'apprentissage de l'écrit par les parents facilite les relations de leurs enfants à l'école et aux enseignants. Pendant la rencontre avec Sylvie, le groupe des personnes allophones part et est remplacé par deux femmes francophones qui sont venues travailler pour « *apprendre à lire* ».

Source : *Rapport d'activités de l'association 2018*

Bonne volonté parentale et contacts avec les familles : la force de l'interconnaissance « rurale », de la proximité sociale et de l'ancienneté

La bonne volonté parentale manifestée par certains apparaît être, pour les enseignants, un vecteur d'encouragement à croire en la pertinence de leurs engagements et, plus largement, de leur présence dans le territoire. Julie, estime qu'« *il y a des familles qui s'investissent, mais c'est pas la majorité !* ». A Bourdat, Jimmy, de son côté, enseignant et directeur de l'école Picasso se réjouit du fait que « *l'association des parents d'élèves fonctionne très bien dans son école* »[204] et que celle-ci comprenne des « *personnes très investies qui font des choses pour l'école et les familles* ». Les enseignants estiment avoir un rôle à jouer dans la construction et l'élargissement de cette bonne volonté éducative et accompagnatrice.

> *Sabine (enseignante de CP et directrice à Beuyen)* : « La stabilité des équipes, la bonne entente et la communication avec les familles, je pense que euh… c'est la clé de la réussite. On a les parents dans la poche. Ils nous font une confiance totale, on n'a pas de conflit, quand y a des décisions difficiles à pendre, i comprennent ils savent qu'on est bienveillants. (…) Quand on arrive à bien communiquer avec les familles, ça se passe bien, on a parlé avec une famille des gens du voyage, finalement, à force de parler avec eux, ils ont même accepté que leur enfant participe à la classe découverte alors qu'ils voulaient vraiment pas, avant il fallait aller chercher le père de l'autre côté du champ, les enfants n'avaient jamais de matériel, à force, maintenant, i viennent au portail ! ».

Dans le répertoire d'actions propices à l'engagement scolaire parental, il y a donc la stabilité des collectifs pédagogiques, dont nous avons vu plus haut à quel point elle apparaît centrale chez les enseignants pour favoriser un sentiment de « travail réussi ». Ce répertoire comporte également la recherche de contacts réguliers, pour lesquels la stabilité des équipes est aussi nécessaire, permettant de construire ou de maintenir une continuité éducative de l'école à la maison (Thin, 1998, p. 210). Selon Sabine, à force de persévérance dans la recherche et la continuité de ces contacts, les familles sont plus disposées à communiquer avec les enseignants, en qui ils peuvent avoir « *davantage confiance* » au fur et à mesure qu'ils les connaissent mieux. Pour l'enseignante, ces interactions sont une force de rapprochement parental des normes scolaires dominantes. Julie, la directrice de l'école du centre-ville de Bourdat a un point de vue

[204] L'association est créée en 1995 par des représentants des parents d'élèves de l'école Picasso à Bourdat. Ses objectifs sont notamment de « réunir les parents d'élèves, créer une animation au sein de l'école, gérer des activités périscolaires (études surveillées, etc.) ». Elle organise par exemple des vide-greniers et un loto annuel.

similaire. Pour elle, la communication entre parents et enseignants est primordiale à entretenir et à stimuler pour que :

> « les familles qui comprennent pas ce que l'école demande, pour donner du sens de l'école. Le plus important c'est faire entrer les familles dans l'école, pour que les enfants s'y sentent bien. Si les parents sont plus investis, les enfants se sentent mieux et sont plus sereins… l'idée de communauté autour de l'école elle me plait. Des parents qui ont eu des problèmes avec l'école et qui sont pas dans la critique. Y'a une demande à l'école d'être à l'écoute, i faut mettre en place des choses pour faire participer les familles ».

Selon cette enseignante, la relation entre parents et enseignants a des répercussions sur le « *bien-être* » des enfants et leurs apprentissages. Sabine considère que les parents ne sont pas démissionnaires mais qu'ils ont cependant besoin d'être encouragés et accompagnés pour s'ouvrir au monde scolaire et le comprendre.

> *Sabine* : « On va beaucoup vers les familles (…) Je reste convaincu que la relation avec les parents c'est primordial, je vais à la grille, je parle avec eux, mes collègues aussi, le matin, le midi, le soir. On est très très ouverts ! ».

Dans les écoles enquêtées, ces contacts surviennent largement au portail lorsque les parents viennent amener ou récupérer leurs enfants et, pour des raisons d'organisation pédagogique, plus facilement en maternelle qu'en primaire.

> *Alix* (enseignante de 24 ans en Moyenne Section à l'école Anatole France) : « Dans ma classe de maternelle, l'information peut « passer » à l'oral au moment où les parents viennent déposer et récupérer leurs enfants en classe. (…) Ce type d'échange est moins possible en élémentaire, pasque les enseignants doivent sortir de l'école pour parler aux parents ».

Le contact entre enseignants et parents d'élèves apparaît variable selon les trajectoires et les origines sociales des enseignants. Pour certains d'entre eux, leurs propres origines populaires constituent des atouts pour nouer des liens avec les élèves et les parents et favoriser l'investissement scolaire. Le rapport positif de Sabine, directrice de l'école à Beuyen et originaire des classes populaires – son père était marin pêcheur et sa mère femme au foyer – à son public, est exemplaire de cette proximité possible fondée sur des appartenances sociales d'origine relativement semblables :

> « Les parents sont vraiment sympathiques, le niveau est pas formidable mais c'est pas catastrophique, mais c'est dur d'avoir un regard objectif. (…) Moi je trouve que c'est facile de travailler ici, après il faut s'investir, c'est beaucoup de travail mais après les parents nous le renvoient. Ils nous connaissent. Tout le monde se connaît. C'est petit ! (…) Sur Beuyen, y'a pas beaucoup de châteaux. Mais après y a beaucoup de gens qui

travaillent. C'est très mixte, y a des gens socialement à l'aise ! D'autres sont plus modestes, y'a pas de familles en rupture scolaire ! »[205].

La population de Beuyen est moins touchée par la précarité et le chômage que celle des communes plus peuplées du territoire d'enquête comme Bourdat, par exemple[206]. Cependant, la sympathie qu'éprouve Sabine pour son public n'est pas seulement déterminée par la respectabilité sociale de son public mais aussi par leur proximité sociale relative. Cette sympathie « spontanée » est moins probable chez les enseignants issus de milieux plus favorisés – comme le souligne Farges, la grande majorité des professeurs des écoles sont originaires des classes moyennes (Farges, 2017) et expérimentent, en vertu de ces origines, une multitude de décalages sociaux et culturels avec leurs publics des classes populaires.

L'ancienneté résidentielle est un autre atout pour favoriser l'engagement scolaire.

Céline, directrice d'école à Maraye : « Moi j'ai trouvé mon conjoint y a 15 ans et chui resté. J'ai commencé en tant qu'instit et puis chui devenue directrice. Donc les familles je les connais, j'ai eu les frères et les sœurs. Et ça a aidé, c'est quelque chose de très précieux. Les familles peuvent pas venir dire : « c'était pas comme ça avant ! ». Je connais l'histoire des familles. Mais on a établi un vrai lien de confiance mais ça n'empêche pas les esclandres. J'hésite pas alors à faire intervenir l'Inspecteur mais c'est rare »[207].

Sa connaissance des familles – de leurs enfants, de leur histoire – acquise pendant ces quinze ans d'enseignement dans l'école Paul Verlaine, donne à Céline une « relative assurance dans ses relations avec ces personnes. Cette assurance contraste avec le sentiment d'impuissance d'Iris, enseignante en tant que T1[208] dans une autre école de Caudrian récemment arrivée et envisageant de repartir rapidement :

Iris : « Les familles qui parlent pas français on fait avec des gestes, elles veulent quand même participer. Y'a quelques familles qu'on n'a jamais vues et on n'a pas le temps de rester au portail, à 16h on part tôt parce qu'on a de la route à faire ! On connaît pas Caudrian, on ne connaît pas ici. En fait eh ben les parents je les connais pas trop ! ».

[205]Ayant passé une grande partie de son enfance dans le Médoc, Sabine est la fille d'un marin-pêcheur employé chez un armateur et d'une mère au foyer. Son conjoint est technicien en Sécurité Incendie, responsable d'une équipe.

[206] En 2016, à Beuyen, le taux de chômage est de 7,7% alors qu'il est de 13,7% à Bourdat (INSEE).

[207] Céline, née en 1976, est originaire de Pessac, ville de la métropole de Bordeaux. Mère de deux enfants, elle est mariée à un négociant en vin, originaire du Médoc. Céline est devenue professeure des écoles en 1999. Quant à Maraye, il s'agit d'une commune située sur les bords de l'estuaire de la Gironde, à 10 kilomètres au nord de Bourdat. Sa population compte environ 1600 habitants.

[208] Iris est née en 1982 et originaire de Charente-Maritime. Fille de fonctionnaires, elle est T1 (1ère année en tant que professeur des écoles titulaire). En couple avec un homme originaire du nord de la France, elle vit dans la métropole de Bordeaux, à 56 kilomètres de Caudrian.

Les formes caractéristiques de l'« école rurale » apparaissent aussi intervenir dans l'établissement des contacts et présenter des différences avec le milieu urbain. Il s'agit de la taille des structures, plus petites, et du nombre moins important d'acteurs scolaires, favorables à l'interconnaissance.

> *Françoise* (Conseillère pédagogique de 55 ans) : « La proximité, même si les familles sont fuyantes, elles sont là. On les voit c'est pas comme en ville, où les enfants sont parfois posés à la garderie. Quand on va au supermarché, on les voit, quand on va à la poste, on les voit, à la banque, à la plage on les voit, et à la sortie de l'école quand même. On les voit parce qu'on vit ici ! On bavarde avec les parents ici. Je ne sais pas si à Bordeaux, les gens i disent bonjour et i s'en vont. Alors qu'ici, ils ont le temps. Non mais c'est vrai, tu les vois, à 10 heures devant l'école, tu leur dis : « Non mais vous êtes encore là ? ». Ben oui mais elles travaillent pas les mamans ! Elles amènent les enfants à l'école, et elles restent discuter. Même à la sortie de l'école, elles peuvent discuter avec nous de la pluie et du beau temps. C'est différent. L'aspect humain, les gens ils ont pas la vie dingue là de la vie urbaine. Oui c'est le rythme de vie quoi ! ».

Ici, l'interconnaissance entre enseignants et parents d'élèves est favorisée par le fait que les enseignants habitent assez fréquemment dans la même commune ou les communes proches de celles des familles qui fréquentent leur école. Un autre déterminant favorable à ces contacts réguliers est la présence de mères de familles sans emploi au portail de l'école, où il est possible d'échanger avec elles. Le rassemblement de ces femmes surreprésentées dans l'inactivité professionnelle (Clair, 2015, p. 29) n'est significatif que d'un des aspects de la « scène sociale » autour de l'école. En effet, de nombreuses familles n'habitent pas au centre des villages où sont implantées les écoles, et comme l'indique Jessica, une autre conseillère pédagogique de la circonscription, « *Y'a aussi des enfants qui sont déposés tôt à la garderie pasque les parents travaillent à Bordeaux et doivent partir tôt !* »[209].

Ainsi les enseignants, dont le sentiment de réussite et d'accomplissement professionnel dépend de la réussite et du bien-être (supposés) des enfants à l'école mais aussi d'une bonne entente avec les parents d'élèves attestant de leur compétence à intégrer les familles au « projet scolaire » de leur enfant, travaillent en général à constituer ces pères et ces mères en « partenaires ». Cette orientation est conforme au « cadre légal » prévoyant « en général la co-responsabilité éducative des parents et de

[209] Jessica est une conseillère pédagogique de la circonscription de Caudrian née en 1968. Originaire de Bourdat et à ce poste depuis 7 ans, elle est mariée à un éducateur spécialisé également originaire du Médoc. Son père était technicien à la raffinerie Shell et sa mère, « femme au foyer ».

l'école » (Abdeljalil, Changkakoti, 2009, p. 109), particulièrement dans les territoires relevant de l'éducation prioritaire[210]. Néanmoins, cet esprit participatif demeure

> « inscrit dans une relation asymétrique entre l'institution et les parents, particulièrement de milieu défavorisé, sur fond d'ambivalence et de défiance des enseignants envers les parents » (Abdeljalil, Changkakoti, 2009, p. 110).

Il s'agit moins d'éduquer les enseignants aux parents et à leurs réalités quotidiennes que d'éduquer les parents à l'enseignement scolaire et à l'éducation de leurs enfants. Prenant la forme de contacts informels supposés favorables à l'établissement de liens « de confiance réciproque », le répertoire de ces actions pour l'engagement scolaire parental consiste donc aussi en l'activation d'événements à vocation culturelle présentant des préoccupations d'ajustement à l'environnement socio-culturel des familles et à un environnement géographique qui induit un certain isolement.

> *Jimmy* (*directeur de l'école Picasso*) : « On a proposé un spectacle l'année dernière dans le cadre du marché de Noël qu'on avait organisé. Y'a eu beaucoup d'irrespect pendant la tenue du spectacle. Tout le monde parlait, les enfants jouaient à côté. Ça nous a couté cher, ça nous a beaucoup déçus ! Quand on organise une chorale d'école, parce qu'on a un intervenant musical qui vient toutes les semaines pour nous aider à travailler sur les chansons, ben là aussi, y a beaucoup d'irrespect. La façon dont i se comportent au spectacle… euh… i se rendent pas compte de l'investissement que ça implique ! ».

Cette situation est significative des positions contradictoires des enseignants à l'égard des parents. D'un côté ils affirment assez largement souhaiter faire venir ces derniers dans les écoles à des fins de partage des activités scolaires et d'abaissement de la distance avec les normes scolaires. De l'autre côté, les manières parentales de participer ne conviennent guère aux professeurs et sont, de leur point de vue, significatives de leur incompétence en tant que parent (d'élève). En outre, cette situation est expressive du décalage entre les attentes enseignantes à l'égard des familles dans ce type de séquences – il est attendu d'elles bonne volonté culturelle et comportementale – et les perceptions parentales de ces moments – leur principal intérêt apparaît ici de passer un moment divertissant. Force est de constater que, même dans un cadre festif, l'espace scolaire demeure un

[210] Le référentiel de l'éducation prioritaire considère la mise en place « d'une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire » comme l'une des six priorités qui participent à la réussite scolaire.

> « lieu de confrontation entre le mode scolaire et le mode populaire de socialisation, (…) ces derniers (les enseignants) visant à imposer les règles de l'école aux parents et à maintenir les logiques scolaires à l'intérieur de l'espace scolaire » (Thin, 1998, p. 173).

Conjointement à ces préoccupations de contacts se traduisant parfois par des rassemblements participatifs et partenariaux, les enseignants sont contraints dans leur pratique pédagogique à des ajustements au public et aux territoires « difficultueux ».

Adapter la pédagogie aux publics : des limites liées aux formes et aux ressources du territoire

Face aux difficultés à enseigner à des élèves « non scolaires » (Garcia, 2018) et dont les parents sont souvent coupés des attentes des enseignants, ces derniers peuvent concevoir des stratégies scolaires et extra-scolaires d'amélioration des scolarités et de l'ambiance de la classe. Parmi ces stratégies, il y a la mobilisation possible des personnels médico-sociaux, partenaires extra-scolaires significatifs de la médicalisation de l'échec scolaire (Morel, 2018) et les enseignants du RASED (Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté). Toutefois, dans la circonscription de Caudrian, cette possibilité se heurte au faible nombre de personnels susceptibles d'intervenir dans la prise en charge de la difficulté scolaire. Ces faibles effectifs provoquent un désarroi certain. Sandra, enseignante dans l'école maternelle Paul Verlaine de Caudrian, estime ainsi que « *finalement, dans [m]on métier, le moins satisfaisant, c'est d'avoir personne autour, pas de psychologue scolaire, pas de médecin !* ». De fait, pour les enseignants, le décalage social et culturel qu'ils ressentent et éprouvent entre eux et les parents se combine à la distance géographique de l'école des éventuels partenaires médico-sociaux capables de les aider dans la gestion de la difficulté scolaire. Cette combinaison s'inscrit dans un contexte général de pénurie d'intervenants médicaux et psychologiques (trois psychologues scolaires se partagent la « couverture » de l'ensemble de la circonscription).

> *Sophie (enseignante et directrice de l'école Paul Verlaine à Caudrian)*[211] : « On a en ce moment un élève qui a un profil autistique, il est pas propre, parle pas. J'ai fait venir un médecin du CSMI, tout est en place, le premier rendez-vous pour prendre contact avec le CSMI aura lieu en janvier, même pas pour un bilan. Il peut pas être dans le cadre de la classe. On est les premiers à pointer les problèmes, et ça prend du temps et puis on dit aux parents : « Votre enfant n'est pas la septième merveille du monde ! » »[212].

[211] Entretien réalisé en novembre 2015 à Caudrian.

[212] Il existe un CSMI dans le territoire du Médoc : il s'agit d'un centre de santé mentale infantile qui « reçoit, avec leur famille, des enfants et adolescents de 0 à 18 ans qui présentent des troubles des apprentissages

Cette situation est révélatrice du fait que la pratique enseignante est ici non seulement déterminée par les difficultés sociales des publics scolaires et par les distances sociales avec les élèves mais aussi par les difficultés des « partenaires », notamment en termes de moyens humains. Les stratégies d'accompagnement des difficultés scolaires composent avec ces pénuries et ces délais d'attente lorsque l'externalisation de la gestion des problèmes est jugée nécessaire. Néanmoins, certaines écoles peuvent bénéficier de l'intervention d'enseignants spécialisés pour la mise en œuvre de dispositifs spécifiques, comme le montre la gestion locale de la question des « allophones » dans la circonscription de Caudrian. L'analyse d'un dispositif d'intervention conjointe d'enseignants à destination des élèves allophones permet d'examiner la mobilisation des compétences pédagogiques des enseignants et d'identifier certains de leurs effets sur les élèves et les équipes éducatives. Elle permet également d'observer les enseignants œuvrant à ajuster leurs pratiques pédagogiques aux élèves à « besoins particuliers », ici principalement des allophones, qui forment 25% du public de l'école Anatole France.

Intervenir auprès des élèves allophones : un vecteur potentiel d'« amélioration pédagogique »

A Bourdat, à la rentrée 2015, Serge, l'Inspecteur de circonscription, décide de faire de la prise en charge des élèves allophones une priorité. Pour cela, une globalité d'interventions est mise en place autour d'un dispositif intitulé SACLO pendant le premier trimestre de l'année scolaire[213]. Ce dispositif de renforcement des équipes éducatives est assez largement déterminé par les situations des allophones concentrés dans les communes les plus importantes et aux prises avec l'apprentissage scolaire de la langue française.

---

ou du développement, des troubles affectifs ou de la communication, des troubles du comportement ou des conduites. L'évaluation de ces troubles est réalisée au cours d'un bilan pluri-disciplinaire à la suite duquel une action thérapeutique peut être proposée », http://www.bordeaux.fr/o28288/csmi-centre-de-sante-mentale-infantile .

[213] Le dispositif SACLO (Situations de compétences et d'acquisition en langage oral) est souvent utilisé en maternelle pour développer les compétences linguistiques des élèves. Il s'agit de travaux en petits groupes (ici pour les enfants allophones) visant à créer « des micro-situations, sur le mode ludique pour la plupart, pour toutes les complexités langagières qui représentent des compétences à acquérir », http://www.langage-en-maternelle.fr/m3.html

> *Serge* : « Anatole France, une grande école, concentre les difficultés, mais pas plus qu'à Goya : les difficultés sont bien réparties ! Mais sur Anatole France, y'a 25% allophones, qui sont dans une école française depuis moins de 6 mois ou 1 an, c'est un quart de la population scolaire en septembre 2015, ça demande des efforts particuliers, heureusement on a des enseignants spécialisés ! UPE2I, elle travaille sur Anatole France mais elle peut avoir des demandes particulières sur d'autres secteurs. Elle reste sur l'école, elle travaille tous les jours sauf le vendredi. Après, on a monté des actions particulières sur une période, pour venir en aide à l'équipe avec le maître E, et euh aider les élèves allophones ! ».

L'école Anatole France, à Bourdat, bénéficie de ce dispositif. Cette école située en centre-ville, dont les priorités officielles sont « l'acquisition du lire-écrire-parler » et la mise en place d'« une école qui coopère avec les parents » [214] compte 150 élèves. A 40 ans, Julie, professeur des écoles depuis 15 ans et directrice de l'établissement depuis la rentrée 2015, est ici l'enseignante la plus âgée, le reste de l'équipe enseignante étant composé de professeurs des écoles en général âgés de moins de trente ans. Affectés dans l'école lors leur première année d'exercice, ils sont donc pour la plupart investis ici depuis déjà quelques années. La classe de CM2 de Julie est composée de 22 élèves dont 10 allophones. Selon elle, « *dans l'école ils restent entre eux, parlent dans leur langue, et par conséquent i font moins de progrès !* ». Dans la classe, en effet, comme le confirment nos observations, les élèves échangent entre eux dans leur langue « d'origine » commune, l'espagnol, apprise lors de leur première migration du Maroc vers l'Espagne.

Cet établissement comptant dans son public 25% d'allophones voit y intervenir Christelle, âgée de 53 ans, enseignante UPE2A[215] spécialisée dans l'apprentissage du français aux élèves allophones et, Thierry, maître E âgé de 52 ans[216]. Les deux enseignants interviennent hors et dans la classe de manière ponctuelle. Selon ce maître spécialisé dans l'aide à dominante pédagogique, ce dispositif « *permet de mettre en place des bases pour ces élèves allophones !* ». Selon lui également, le travail qu'il accomplit, conjugué à celui de Christelle, permet aux élèves une maîtrise rapide de la langue française, condition indispensable pour suivre convenablement les enseignements de la classe.

[214] Référentiel de l'éducation prioritaire, 2014, https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l'education_prioritaire.pdf.
[215] Christelle a la certification Français Langue Seconde (FLS), nécessaire pour enseigner en UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants).
[216] Christelle est née en 1966, originaire du Médoc, 2 enfants et Thierry, originaire de Langon (commune au sud du département de Gironde), est né en 1968, a 4 enfants et est marié à une professeure des écoles.

> *Thierry* : « En six mois, i savent parler français en général, après y a des problèmes de prononciation et des erreurs grammaticales, mais l'espagnol c'est assez proche du français. En revanche, les plus grandes difficultés se situent pour les enfants qui viennent directement des pays arabes, la langue européenne est plus dure ! »

D'après lui, son expertise dans le traitement des difficultés permet aussi d'identifier les origines des inégalités d'apprentissage que rencontrent les allophones :

> « Il faut comprendre d'où vient la difficulté : si c'est l'incompréhension de la langue française ou si elle provient d'un autre problème comme la dyslexie par exemple. Parfois c'est le rapport à l'école qui bloque. Certains enfants ont l'impression de renier leurs origines s'ils apprennent à lire et à écrire le français. Savoir d'où vient les difficultés permet d'y remédier hein ! ».

Comme le souligne Christelle, la plupart des élèves allophones arrivent à l'école sans comprendre « *la plupart des mots courants !* ». Du point de vue de l'enseignante, cette incompréhension suffit à rendre la légitimité de son intervention incontestable. Spécialement formée pour enseigner le français aux élèves allophones, ce qui la différencie des « autres » professeurs des écoles, Christelle estime son travail auprès des allophones absolument nécessaire :

> « Les enseignants ne se rendent pas compte du décalage entre ce qu'ils proposent et le niveau lexical des enfants. Souvent les enfants font semblant de comprendre. Alors nous, on travaille le vocabulaire par la répétition et la communication ! ».

Pour Christelle et Thierry, leurs interventions permettent donc aux autres membres de l'équipe pédagogique d'être sensibilisés à la prise en charge de ces enfants allophones et, par conséquent, d'améliorer leur compréhension de cette partie du public. Autrement dit, le RASED est appréhendé comme une instance potentielle de renforcement des compétences des équipes pédagogiques. Dans les classes où les allophones bénéficient des accompagnements de Christelle et Thierry, la pédagogie est en effet travaillée par des préoccupations d'ajustement à la diversité linguistique.

Par exemple, pour évaluer ses élèves, soutenue par Christelle et Thierry, Julie, la directrice de l'école et enseignante de CM2, prépare trois évaluations différentes : « *Une pour les francophones, une pour les francophones en difficulté, une pour les allophones* ». En outre, les devoirs à faire à la maison pour les élèves allophones sont spécialement préparés par Christelle tandis que le vocabulaire appris est retravaillé en classe par les enseignants. Ces stratégies pédagogiques sont le résultat des concertations entre les

membres de l'équipe éducative constituée ici des professeurs des écoles en charge des classes, le maître E et l'enseignante UPE2A. Si elles apparaissent faciliter le travail des enseignants et celui des élèves, reste que ces actions et ces stratégies ne sont pas mises en œuvre de façon systématique et dans toutes les écoles[217]. Qui plus est, elles ne semblent pas non plus favoriser la participation des familles à l'école : de façon générale, les élèves allophones demeurent contraints par une conjonction de difficultés linguistiques, culturelles et socio-économiques entravant les apprentissages et perturbant la vie scolaire.

Ici les allophones font partie des fractions les plus pauvres, les plus précaires et les moins dotées en capitaux économiques et culturels des classes populaires locales. Ce point commun de l'appartenance aux classes populaires est évoqué par Julie :

> « A côté de ça, y a aussi des Médocains qui ne sont pas forcément de familles cultivées, avec des enfants qui n'ont pas toute l'aide qu'il faudrait à la maison donc on a euh… des difficultés qui se rencontrent et qui ne sont pas vraiment très solubles les unes dans les autres ».

Finalement, les allophones et les autres familles ont un point commun : celui d'être désajustés à la demande scolaire. Et pour les familles allophones, ce désajustement social est accentué par la barrière linguistique. Si, la plupart du temps, ce désajustement est toléré par les enseignants, pour autant il n'est pas toujours compris. A plusieurs reprises, nous entendons des enseignants se plaindre de l'absence des parents, de cet effacement de la scolarité, qui n'est souvent que le résultat d'un renoncement plus général « à intervenir dans les affaires publiques » (Castel, 2003, p. 14). De surcroît, la solidarité des francophones avec les allophones n'est pas au rendez-vous : malgré une origine sociale assez proche, familles autochtones et familles allophones ne se côtoient ni ne se parlent dans et hors de l'école. Cette distance entre les « établis » et les « outsiders », pour reprendre les catégories mobilisées par Elias et Scotson pour étudier les « logiques de l'exclusion », semble être largement liée à une méfiance de la population autochtone majoritairement blanche envers les maghrébins (1997). Comme nous l'avons déjà évoqué, les observations et les propos des enseignants montrent que les familles allophones sont

[217] Comme nous avons pu l'observer dans le chapitre 4, les affectations des enseignants spécialisés fluctuent selon les disponibilités et les ressources « humaines », ainsi que selon les dispositions des Inspecteurs en poste dans la circonscription par rapport aux demandes et aux diagnostics de difficultés effectués.

extrêmement discrètes dans la vie scolaire. Les pères en sont même complètement absents.

L'intégration voulue par les enseignants, exprimée dans leurs discours, trouve leurs limites dans les difficultés rencontrées à œuvrer, au quotidien, pour cette intégration. Ces difficultés favorisent d'ailleurs une certaine instabilité des équipes et donc l'entretien d'une certaine méconnaissance des publics allophones. L'idéal intégrateur de la mission d'enseignant dans ce milieu rural et ce contexte « mixte » allophone et francophone se heurte à la réalité du contact avec ces populations si éloignées des normes dominantes en matière d'éducation scolaire et, plus largement, de la vie sociale dans un territoire de ce type.

***

L'analyse des rapports des enseignants aux familles révèle comment les représentations sur le territoire et sa population participent de la (re)définition des pratiques pédagogiques. Ces relations ne sont pas strictement homogènes et présentent, dans un double contexte de ségrégation résidentielle et scolaire « amplifié » par les stratégies parentales d'inscription des enfants dans les établissements les « mieux » réputés, des disparités selon les contextes territoriaux et sociaux. Par conséquent, les scolarisés et la scolarisation en centre-ville des plus grandes communes et dans les écoles des plus petites localités sont assez différentes. Ici, les enseignants attachent de l'importance à être en contact régulier avec les familles. Et ces contacts sont dépendants de l'histoire des enseignants avec leur établissement et le territoire. Plus ces histoires se prolongent, plus ces contacts sont possibles. Inversement, plus ces histoires s'interrompent rapidement, plus ces contacts sont « fragiles ». Ces disparités sont liées aux formes de connaissance pratique de la population scolaire et des familles auxquelles permettent d'accéder l'inscription professionnelle dans ces contextes et aux formes d'ajustement à ce que sont ces personnes qu'autorise cette connaissance pratique. Alors que certaines relations familles/enseignants se consolident au fil de rencontres régulières et entrainent un rapprochement des parents avec l'école et un engagement dans le suivi scolaire de leur enfant, une partie non négligeable de ces relations restent faibles sur le

plan de la régularité, les distances sociales et culturelles entre parents et enseignants étant trop grandes pour que chacun « s'y retrouve ».

L'analyse du rapport enseignant à la population scolaire et à sa façon d'être est aussi éclairante sur les choses concrètement mises en œuvre dans ces « écoles » pour lutter contre les difficultés scolaires et l'« échec scolaire ». Les discours enseignants sur les scolarités et les pratiques pédagogiques, de même que leurs échanges et leurs usages en classe, sont instructifs sur le fait que les familles du territoire d'enquête sont inégales devant les stratégies, les actions et les dispositifs déployés par les professeurs. Dans un contexte général de « difficultés scolaires », les allophones nouvellement arrivés, bien que faisant l'objet de l'attention de l'administration scolaire locale et des équipes pédagogiques, apparaissent les moins « compétentes » pour en bénéficier. Selon van Zanten,

> « Il faut analyser la ségrégation dans l'espace scolaire comme un état qui, à un moment donné, peut produire des effets spécifiques soit sur le fonctionnement des établissements, soit, plus largement, sur le fonctionnement du contexte local environnant et de la société globale » (1996, p. 281).

Les effets de ces mises œuvre enseignantes, ces « efforts » d'adaptation et d'ajustement, ne sont pas circonscrits aux seules vies scolaires et retentissent sur la vie des élèves et des familles, en général et, par conséquent, sur le territoire. Révélatrices de leur « traitement », par l'institution scolaire, ces mises en œuvre sont aussi instructives, au-delà des situations scolaires, sur les socialisations des enseignants par le territoire à travers les contacts avec l'altérité sociale et culturelle qu'il rend possible. Ces contacts font partie intégrante de la condition d'enseignant du premier degré dans ce type de territoire. La compréhension de cette condition et de la socialisation territoriale qu'elle engendre implique, en outre, comme nous allons le souligner plus loin, l'examen de l'articulation entre vies scolaires et vies extra-scolaires enseignantes.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Il s'est agi, dans cette troisième partie, dans le cadre de notre question de recherche « Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignants du premier degré par le territoire ? » d'examiner, en particulier, les formes de cette socialisation territoriale en considérant les pratiques qu'implique sa « matrice scolaire » à partir du moment où les enseignants réunissent les conditions pour être dans ce territoire. Le territoire comme catégorie de l'administration de l'Éducation nationale, avec ici une circonscription dotée chaque année de postes à attribuer (en partie aux forces de travail constitués par les néo-titulaires peu dotés en points), le territoire comme catégorie d'action publique éducative où les dispositifs mis en place sont définis par ses caractéristiques géographiques et sociodémographiques et, enfin, le territoire comme espace résidentiel d'élèves et de familles – pour lesquels les questions sociale, migratoire et linguistique sont centrales dans leurs conditions et leurs pratiques scolaires, définit les formes de la pratique professionnelle des enseignants dans leur dimension géographique – il s'agit d'enseigner en « école rurale » – , dans leur dimension politico-administrative – il s'agit d'enseigner dans le cadre de dispositifs d'action publique territorialisée dont l'existence doit beaucoup à la pauvreté, à la précarité et à l'immigration locales – et, enfin, dans leur dimension relationnelle – il s'agit d'établir des contacts et de nouer des relations cordiales et pédagogiques avec des parents et des enfants pour lesquels ces échanges ne vont pas de soi.

Par-delà ces dynamiques communes à l'ensemble des enseignants du territoire, le travail sur ces scènes spatiales et sociales n'est ni strictement homogène ni figé dans le temps. Ce travail dépend certes des caractéristiques générales de l' « école rurale contemporaine » mais aussi de la manière dont, au sein de chaque circonscription, la vie scolaire est pensée et organisée par les Inspecteurs et, au sein de chaque établissement, de la manière dont les collectifs pédagogiques se construisent et se déconstruisent, de la manière également dont les enseignants, dans ces contextes, « imaginent » le déroulement de leur carrière et, de la manière, enfin, dont ces collectifs sont « travaillés » par les modalités de la « ruralité » des différentes parties du territoire, inégalement enclavées, touchées par la pauvreté des populations et concernées par la prise en charge scolaire des élèves allophones. Ce travail enseignant dépend donc, sur le plan temporel, d'une part des personnes en place, arrivantes, restantes ou sur le départ, de leurs

« politiques » sur le territoire et les établissements d'exercice et, d'autre part, des fluctuations de l'action pédagogique au gré du vote des lois et des modifications d'objectifs et de moyens conférés aux dispositifs.

Les usages de l'école examinés, depuis la (re)composition des collectifs pédagogiques jusqu'aux enseignements « spéciaux » dédiés aux allophones en passant par les stratégies enseignantes de placement scolaire de leurs enfants, sont de portée plus générale sur la force exercée conjointement par le territoire sur les professeurs et sur les publics, dont le « traitement scolaire » est déterminé par la façon dont l'activité professorale est définie géographiquement – la « ruralité » en action, politiquement – l'action publique en action – et socialement – les (in) compétences sociales des parents et des enseignants à interagir. Reste que les formes de cette activité professorale ne trouvent pas seulement leurs ressorts dans les politiques d'éducation et dans les rapports familiaux à l'école. Ces formes sont aussi déterminées par la vie extra-scolaire, dans ses dimensions résidentielles, parentales, culturelles, sportives, amicales et associatives, qui s'articule à la vie scolaire. La compréhension de la force du territoire sur ces vies enseignantes et de la force de ces enseignants sur le territoire, leurs *empreintes mutuelles*, nécessite, dans une troisième et dernière partie, d'étudier cette articulation qui mettra au jour, non plus seulement les conditions et les formes de la socialisation des enseignants par le territoire mais aussi les effets de cette dernière sur les manières de voir d'envisager le métier, la carrière et la construction de la vie à côté, ici ou plus loin.

QUATRIÈME PARTIE

DES EMPREINTES MUTUELLES : LES ENSEIGNANT.E.S ET LE TERRITOIRE EN INTERACTIONS

Afin de poursuivre notre construction de réponses à la question « Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignants du premier degré par le territoire ? », après avoir analysé les ressorts de l'arrivée des professeurs des écoles dans ce territoire rural – les conditions de leur socialisation par le territoire, puis restitué la « matrice scolaire » des formes de cette socialisation, il est temps de mettre au jour les effets de cette socialisation sur les enseignants, et les effets qu'ils produisent sur le territoire. Cette partie du projet de connaissance nécessite d'explorer encore davantage les liens existants entre les vies enseignantes et l'espace géographique et social local dans lequel elles prennent forme : ces liens sont potentiellement révélateurs des effets de la socialisation par le territoire sur les manières enseignantes de voir le monde et d'y appartenir. Comme le propose Lahire,

> « Pour comprendre une action (au sens large du terme), il faut en saisir les propriétés intrinsèques, (…), replacer cette même action dans des ensembles qui l'englobent et dont elle est un élément constitutif » (1998. p. 41).

C'est selon cette perspective attentive d'une part aux déterminants sociaux, scolaires et politico-administratifs de l'engagement des individus dans l'espace social et, d'autre part, aux effets « transformateurs » de leurs interactions avec autrui que les empreintes du territoire comme espace géographique et social local, dans les vies scolaires et extra-scolaires, vont être interrogées. Ces empreintes modèlent les rapports au métier et, plus largement, les existences. Elles participent aussi de la définition des atmosphères scolaires, des scolarités et du rapport des parents aux enseignants. Enfin, elles contribuent à la tonalité sociale générale des espaces locaux. S'ils comportent des grandes fortunes du secteur viti-vitinicole et des classes populaires employées dans les « *châteaux* », ils comportent également, leurs enseignants des « classes moyennes ».

Le regard opère donc un décalage avec l'enceinte de l'école pour réinsérer la compréhension de cette dernière dans les pratiques du territoire. L'étude de cet engagement territorial est éclairante sur les articulations entre dynamiques territoriales et dynamiques pédagogiques, entre « apprentissage » du territoire et apprentissage professionnel. Ces articulations touchent aux enjeux résidentiels et aux enjeux du temps extra-scolaire. Dans le même mouvement, il s'agit ainsi d'examiner, ce qui incite les

enseignants à – ne pas – s'installer et à – ne pas – vivre sur ce territoire et comment cette –non – installation intervient dans les pratiques sociales, culturelles, amicales et de loisir de ces enseignants. Hélou et Lantheaume soulignent l'existence d'« une forte emprise du travail à l'origine d'une porosité entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle » (2008, p. 70). Cette observation sur le travail enseignant fait écho aux propositions de Goffman, selon qui

> « Parfois, c'est l'individu qui s'identifie aux buts et au destin de l'organisation [et qu'] en d'autres circonstances, c'est en quelque sorte l'organisation qui s'introduit dans le destin individuel d'un sujet » (1968, p. 234).

L'organisation en question étant ici l'école, la démarche consiste ici à examiner comment l'école, implantée dans un territoire donné, participe de la construction des existences enseignantes dans leur globalité, depuis le lieu de résidence jusqu'aux espaces des loisirs.

Un premier chapitre entreprend donc de mettre au jour les emprises croisées, tantôt consonantes, tantôt dissonantes, du territoire (comme espace géographique et comme espace social local) et de l'école sur la vie professionnelle des enseignants **(chapitre 9)**. Attendu que la vie des enseignants est irréductible à l'école et que le statut enseignant détermine une grande part de la vie en dehors de l'école, il convient dans un deuxième chapitre, pour aller plus loin dans la compréhension de la construction territoriale des enseignants et de la construction enseignante des territoires, d'éclairer le rapport, plus ou moins proche ou distant, entre pratiques sociales extra-scolaires et pratiques du Centre-Est-Médoc, où l'inscription dans le métier peut favoriser une construction de la vie « dans son ensemble » dans ce territoire **(Chapitre 10).**

Chapitre 9. Carrières et travail dans le territoire : ancrages, mobilités et sens du métier

Ce chapitre s'attache à montrer comment les vies des enseignants et la vie sociale locale s'interpénètrent pour définir la vie professionnelle. La prise d'un poste de professeur des écoles dans une école et un territoire est le résultat d'un processus d'affectation pouvant déboucher sur une installation résidentielle dans le Médoc, à plus ou moins grande proximité de l'école d'exercice et pouvant conduire à un maintien dans le lieu de résidence initial, ce qui nécessite des allers-retours quasi-quotidiens entre celui-ci et l'établissement d'affectation. Analysés ici dans un premier temps de réflexion, ces « choix » sont un analyseur pertinent de la force du territoire d'exercice professionnel sur les vies enseignantes scolaires et extra-scolaires, étant donné que ce territoire peut devenir « le » territoire des enseignants ou, au contraire, « le » territoire dont il leur faut s'éloigner, de préférence dès que possible. Etant donné que les effets socialisateurs de ces « choix » ne sont pas limités au seul temps de l'installation ou de la non installation – la gestion individuelle, familiale et professionnelle des affectations ne s'arrête pas à l'issue de la première affectation –, il conviendra, dans un deuxième temps, d'examiner ce qui se passe, ensuite, pour celles et ceux demeurés dans le territoire du Centre-Est Médoc pour travailler (et parfois pour habiter dans le Médoc). Lorsque ces enseignants commencent leur carrière, leur faible nombre de points au barème les amène à travailler dans des écoles ou des communes qu'ils n'ont pas forcément choisies. Mais à mesure qu'ils acquièrent de l'ancienneté et donc des points, ils s'attachent, en général, en cas d'insatisfactions à leur poste, à être affectés dans des écoles davantage à leur convenance – sur le plan de la localisation, de l'équipe pédagogique, des responsabilités et des attributions y étant accessibles, dans la circonscription ou en dehors. Ces dynamiques d'entrée en poste et ces stratégies pour obtenir une autre affectation peuvent opérer à la fois dans le cadre extra-scolaire d'une installation résidentielle ou d'une non installation résidentielle dans le Centre-Est Médoc ou ailleurs dans la péninsule. Le cas des enseignants combinant ancrage professionnel et ancrage résidentiel dans le

Centre-Est Médoc (ou dans le Médoc) est particulièrement éclairant sur les effets du temps sur cette interpénétration entre vies enseignantes et vie sociale locale.

1. Consentir ou non à travailler et à s'installer ici

Dans une perspective attentive aux situations contrastées des enquêtés (Becker, 1998), nous allons nous (re)saisir ici des cas de Marion et Iris, deux jeunes professeurs des écoles dont les « choix » résidentiels à l'issue de leur affectation dans le Centre-Est Médoc diffèrent sensiblement[218]. Tandis que la première s'installe dans ce territoire dès avoir pris connaissance de son affectation, pour la deuxième cette installation est inenvisageable : malgré un déménagement la rapprochant géographiquement de son lieu de travail, elle « *reste* » habiter dans la Métropole de Bordeaux. Examinons conjointement comment ces décisions se traduisent pratiquement et symboliquement, travaillent les représentations du métier et des publics côtoyés, sachant que l'entrée simultanée dans un territoire et dans une école est la génératrice potentielle de difficultés. Les épreuves de la distance sociale et géographique interagissent avec les épreuves du travail scolaire. Révélant des désajustements, nécessitant des ajustements, ces épreuves modèlent les existences quotidiennes de ces enseignants et, par conséquent, leur rapport au métier et au territoire.

1.1 Changer d'environnement social à travers l'école

Pour ces ex-bordelaises originaires des fractions inférieures et supérieures des « classes moyennes » (Bosc, 2008) et ayant effectué leur stage pratique dans des écoles majoritairement peuplées d'enfants blancs des classes moyennes, leur affectation dans une école du Centre-Est Médoc détermine un changement d'environnement social quotidien pouvant poser problème, notamment en matière communicationnelle. Lors

[218] Iris est née en 1992 et est originaire de Charente-Maritime. Fille de fonctionnaires, elle est T1 (1ère année en tant que professeur des écoles titulaire) à Caudrian. En couple avec un homme originaire du Nord de la France, elle vit dans la métropole de Bordeaux, à environ 60 km de Bordeaux. Quant à Marion, originaire de Charente, elle est née en 1988. Fille d'un chef de cuisine formateur et d'une mère fonctionnaire, elle vit seule à Caudrian, commune située à sept kilomètres de Civrac, où elle a été affectée.

d'une visite à l'Inspection académique, une conseillère pédagogique évoque le décalage fréquent entre ce que les enseignants débutants ont vécu avant de venir dans le territoire du Médoc et ce qu'ils vivent lorsqu'ils arrivent ici :

> *Françoise* : « Quand les T1 arrivent, ils ont été validés dans des écoles de la CUB[219] et ils vont arriver dans le Médoc ou dans le Blayais et ça va être un choc pour eux. Et il y en a qui arrivent et qui me disent mais où je suis tombé ? Et je leur dis, mais le monde il est comme ça, c'est la réalité. C'est difficile pour certains (...) Moi je pense que quand les enseignants arrivent ici, c'est surtout l'effet de surprise, enfin surprise c'est peut-être un euphémisme. Faut imaginer les gens qui ont côtoyé des lieux d'exercice privilégié, et quand ils arrivent ici, c'est différent, et faut s'adapter ! »[220].

Le chapitre précédent a souligné l'importance des relations entre enseignants et parents d'élèves dans les modes de scolarisation des enfants de milieu populaire. Pour les deux femmes nouvellement installées dans le métier, ces rencontres avec l'altérité opèrent quasi-exclusivement dans le cadre des écoles. En ce qui concerne Marion, cette situation s'explique par la concentration de sa vie sociale médocaine autour de l'école. En dehors du temps scolaire, elle reste chez elle le soir et « *part sur Bordeaux* » le week-end. De son côté, Iris pense que l'éloignement de sa résidence de 60 kilomètres et sa vie en dehors de l'école sont peu propices à la construction de liens avec les familles. « *Je n'ai pas le temps d'établir un lien avec les parents en restant au portail à la sortie des classes* » observe-t-elle. Reste qu'elle estime crucial, au regard de la distance sociale qu'elle estime entre elle et eux (Thin, 1998), de les « *connaître* » et de leur parler de sorte de dépasser les représentations possiblement négatives :

> « La difficulté d'être enseignant dans ces zones-là, on peut pas laisser tomber les enfants qui ont droit à une éducation normale, et puis il y a … y'a la question de l'absentéisme, la maltraitance, la misère. Les difficultés sont à la fois pédagogiques et éducatives ! ».

Les difficultés liées à la distance géographique, sociale et linguistique semblent, pour ces enseignantes, pouvoir trouver des formes d'atténuation au fil du temps, notamment celui de la construction d'une « connaissance » et d'une « compréhension » mutuelles :

---

[219] La CUB est la Communauté Urbaine de Bordeaux qui regroupe 26 communes de l'agglomération de Bordeaux.

[220] Née en 1963, Françoise est conseillère pédagogique de la circonscription de Caudrian jusqu'en 2017. Elle reprend alors un poste de PE dans une classe de toute petite section à l'école Anatole France. Originaire du Médoc, elle est mariée à un enseignant du secondaire, a deux enfants et vit à Marmont à quelques kilomètres de Bourdat. L'entretien est réalisé dans les locaux de la circonscription de Caudrian à Bourdat en février 2016.

> *Marion* : « Ce qui est génial c'est que quand tu restes longtemps, tu suis les fratries ! Les parents, tu crées du lien et de la confiance et au niveau des apprentissages, c'est super ! Tu connais les enfants et t'arrives à leur donner ce qu'ils ont besoin ! ».

La construction de cette connaissance n'est pas exclusivement conditionnée aux formes de la pratique générale du territoire. Elle doit aussi aux modalités concrètes du travail scolaire, lequel génère d'autres épreuves.

1.2 Les épreuves du travail scolaire : désengagements et engagements

Pour les deux enseignantes, le travail scolaire dans le Médoc s'envisage largement à l'aune de leurs expériences en tant que stagiaire l'année précédente dans un environnement territorial et social différent. Les désajustements au public scolaire et son rapport majoritaire à l'école génèrent chez Iris et Marion tant des convictions d'impuissance que des engagements dans des techniques et des stratégies d'atténuation des différences et des distances.

Iris et Marion font une expérience de décalage professionnel déterminé d'une part par la distance spatiale avec le lieu de résidence d'origine et les lieux des expériences enseignantes et, d'autre part, par la distance sociale et scolaire entre elles et leurs publics (Périer, 2014 ; Millet, Thin, 2005). Ce décalage s'alimente, en parallèle, des représentations sur le métier forgées pendant la socialisation scolaire et universitaire jusqu'à l'obtention du concours, le stage et l'affectation dans le Médoc.

> *Iris* : « Pendant mon année de stage, c'était milieu favorisé. Ici c'est pas possible de faire pareil. Quatre élèves non francophones et un qui va être dirigé en ITEP [Institut thérapeutique pédagogique]. Avec les CE2-CM1, je fais le même travail, parce que les élèves de CM1 ne savent pas reconnaître un verbe. Les non francophones, niveau lecture c'est compliqué (…). C'est dur pour s'adapter, je n'arrive pas à différencier. Deux niveaux pour commencer, c'est pas facile ! ».

Les difficultés liées au « faible » capital scolaire des élèves apparaissent aux enseignantes comme redoublées par les contraintes du double niveau. L'enseignement dans ce type de classe, pouvant s'appuyer sur des gestes « issus de compétences acquises en formation et (…) incorporées ultérieurement au gré des expériences » (Robert, Carraud, 2018, p. 102), requiert que « les gestes professionnels s'enchaînent et s'enchevêtrent : les enseignants s'adressent à la fois au groupe et à chaque élève individuellement, donnent

des consignes, reformulent, font reformuler, rectifient et ajustent à la situation » (Robert, Carraud, 2018, p. 101). En général, les enseignants expérimentés apparaissent plus armés que les moins aguerris pour parvenir à ces ajustements (Robert, Carraud, 2018). Marion apparaît tout aussi décontenancée que son homologue par cette entrée en matière scolaire l'obligeant à revoir ses plans :

> « On découvre tout ! Gérer la classe, faire des choses adaptées aux élèves (…) y'a un fossé entre ce que j'imagine chez moi et ce qui se passe en classe. Je sais pas ce que je peux faire pour certains élèves. La gestion aussi c'est difficile c'est plus dû, parce que je débute. (…) Un bagage culturel plutôt pauvre, des enfants gentils, (…), pas de violences. En CE1, tu ramais, t'avais l'impression de faire euh du CP ! ».

Du point de vue de Marion, elle se retrouve à gérer des élèves qui ne se comportent pas conformément à sa représentation de l'élève « normal » et sont ainsi incapables d'atteindre un niveau égal au niveau de classe où ils se trouvent. La nouvelle enseignante rapporte ces écarts au « *milieu social et culturel* » dans lequel ces enfants grandissent. Cette « essentialisation » des « particularités de ces élèves ou de leur famille est alors le moyen le plus efficace de faire oublier, ou au moins d'affaiblir, la pression de la norme officielle » (Broccolichi, Joigneaux, Couturier, 2018, p. 13) pour faire réussir tous les élèves. Iris semble payer aussi, dans ce contexte, le prix de sa « nouveauté » dans le paysage local au regard de l'« ancienneté » de ses collègues arrivés antérieurement et pour certains installés, connus et reconnus dans le territoire. Christiane, la directrice de son école valide la difficulté de cette double entrée professorale et territoriale :

> « Elle trouve ça difficile, enseigner dans ce milieu. Il y a quand même la confusion entre le rôle de l'éducatif dans le sens maternage et le scolaire. Il y a un décalage entre ce que l'on attend de nous et ce pour quoi on est là. (…). Après c'est le métier, il faut quatre, cinq ans c'est dur et après ça va mieux. (…) Et y a la réalité du terrain, euh nous on est habitués ! »[221].

Les ressorts de ce décalage objectif avec les expériences antérieures et subjectif avec les représentations du métier sont multiples : ils sont d'ordre social et culturel, administrativo-territorial – double niveau en milieu rural – et biographique – après l'année de stage, la prime socialisation professionnelle au sortir du cursus universitaire opère

[221] Née en 1971, fille d'un enseignant du secondaire et d'une assistante sociale, Christiane est enseignante en CM1-CM2 et directrice d'école à Caudrian. Originaire de Toulouse, elle a deux enfants, et est mariée à un technicien dans l'aéronautique. Christiane travaille et réside dans le Médoc depuis 25 ans après avoir étudié et vécu à Bordeaux. L'entretien est réalisé à l'école Pasteur à Caudrian en novembre 2015.

dans ce contexte. Si les possibilités de contrer ces décalages sont limitées, celles-ci ne sont pas pour autant inexistantes. L'investissement individuel et collectif dans la préparation des enseignements est au cœur de ce travail d'ajustement capable de prendre tout le temps et l'énergie des jeunes enseignantes. Lantheaume souligne que, dans la socialisation professionnelle,

> « (…) l'établissement est une variable importante : lieu de mise à l'épreuve du discours, de leur construction et de leur évolution ; c'est aussi un des lieux de production et de mobilisation de ressources pour faire face aux difficultés » (2008, p. 51).

C'est précisément au sein de leurs établissements respectifs qu'Iris et Marion trouvent des éléments de réplique à leurs difficultés. Pendant les premières années dans ce territoire, Marion explique passer le plus clair de son temps à travailler. Lorsqu'elle n'est pas dans la classe, elle prépare les enseignements, œuvre à la conception de projets ou encore effectue les corrections. Qui plus est, elle se lie d'amitié avec deux collègues de l'école qu'elle côtoie beaucoup en dehors de l'établissement. « *Après on se lâchait plus avec Fabien, on restait tard à l'école. Fabien, le directeur, on pouvait vraiment compter sur lui !* ». D'après Marion, Fabien, ici depuis 15 ans, devient un « *pote* » sur qui elle peut compter lorsqu'elle a des questions sur le travail ou qu'elle rencontre des difficultés. Ce collègue de vingt ans son aîné représente « le relais des générations » dont les « collègues les plus âgés (…) (sont) les vecteurs d'une formation sur le tas » (Rayou, Baillauquès, 2004, p. 29). En outre, elle lie une complicité forte avec une collègue de deux ans plus âgée qu'elle avec qui elle passe beaucoup de temps à travailler dans leurs appartements respectifs et avec laquelle elle retourne à Bordeaux le week-end, ce qui limite les occasions de rencontres avec les élèves, parents et plus largement habitants de l'espace local et défavorise un ancrage territorial non circonscrit au domaine scolaire :

> « Nous on était contentes de se lever le matin, pour se retrouver. On était tout le temps à Bordeaux le week-end toutes les deux. Après le Verdon, Rabanne ça avait l'air sympa mais on n'est jamais allées jusque-là. Nous on était orientées Sud vers Bordeaux ou pays basque. Le Médoc, on l'a pas trop exploré hein ! ».

L'engagement pédagogique individuel et collectif dans le territoire du Médoc, dans l'enceinte et en dehors de l'école, n'a pas de prolongement extra-scolaire. Cela étant, une forme de disjonction entre socialisation professionnelle et socialisation au territoire d'exercice professionnel est à l'œuvre (Ben Ayed, 2009). Reste que le sentiment

d'impuissance de Marion s'estompe à mesure qu'elle estime trouver des armes et des alliés pour comprendre le public scolaire et de se faire comprendre par lui. Non résidente du Médoc, l'engagement pédagogique d'Iris apparaît aussi intensif que celui de Marion. L'impossibilité, pour elle, de côtoyer ses collègues en dehors du temps scolaire officiel, rend cet engagement plus individuel et moins lié à une inscription générale de la vie quotidienne sur le territoire. Elle s'explique : « *Les difficultés c'est pour ces enfants qui ne sont pas encore scolaires en cycle 2 (CP, CE1 et CE2)* ». Iris considère le décalage entre les attentes de l'école et les élèves tellement grand qu'elle n'a pas les clés pour les aider. Cette idée selon laquelle des enfants sont moins « enseignables » (Garcia, 2008) que d'autres est également développée par Christiane, la directrice de l'école, selon qui cette « *classe est particulièrement difficile* ». Du point de vue d'Iris, la principale cause de son « incapacité » à enseigner est le public scolaire et les entourages familiaux qu'elle perçoit comme démissionnaires (Lahire, 1995). Ces situations de travail intégrées à des situations résidentielles et personnelles produisent des effets sur le rapport au métier, sur les aspirations professionnelles indissociablement territoriales.

1.3 De l'implication pédagogique aux (dés)investissements territoriaux

Les difficultés liées à l'éloignement géographique se combinent aux difficultés inhérentes à l'investissement pédagogique dans un territoire où le public est majoritairement populaire et issu des immigrations. Par conséquent, cet engagement se structure largement autour des différences sociales et culturelles entre personnels enseignants et publics scolaires. L'empreinte du territoire sur les professionnels et l'empreinte des professionnels sur le territoire s'alimentent mutuellement et forgent un rapport au métier qui détermine des aspirations à rester ou à partir, à trouver un sentiment d'utilité sociale ou à se sentir inutile.

Après l'affectation dans des écoles médocaines et la fixation de leur situation résidentielle, les expériences de Marion et Iris, par-delà leurs points communs objectifs, prennent une tournure différente. Pendant que la première fait de nécessité vertu et ne donne pas d'emblée de limite temporelle à son passage dans le Médoc tout en ne voulant

pas s'y installer définitivement, la deuxième ne trouve aucune vertu à cette obligation professionnelle. Ces inscriptions territoriales différentes sur le plan du temps passé à y vivre et à y travailler, participent à la transformation ou au maintien des premières représentations du territoire et du métier sur ce territoire. Par exemple dans sa conception du travail auprès du public scolaire, Marion est confirmée dans son idée que « *la relation avec les familles est très importante* » et que celle-ci n'est réalisable qu'en étant construite sur la durée et la fréquence :

> « Mon installation dans l'école pendant plusieurs années a permis de créer un lien solide, basé sur la confiance et euh… qui aide dans la relation aux enfants. Et j'apprécie la reconnaissance des familles sur mon travail ! ».

Qui plus est, le temps passé ici permet aussi de déceler dans cette situation professionnelle et géographique initialement décrite comme désavantageuse des avantages en termes de confort de travail, de reconnaissance et de marges de manœuvre pédagogiques :

> « T'es dans un petit espace, de débuter dans ce milieu, t'as pas les mêmes pressions institutionnelles, hein ! T'as moins de difficultés que dans une grande ville ! ».

Alors que Marion semble apprécier sa vie professionnelle dans le Médoc, Iris est impatiente de partir ailleurs. Ainsi pendant que Marion apparaît travailler sans tergiverser pour le territoire, le Médoc apparaît travailler contre Iris, être défavorable à sa passion pour l'enseignement. « *Je m'intègre pas, je partage pas grand-chose avec les collègues !* » regrette Iris. Aux difficultés pédagogiques face à un public scolaire qu'elle estime « *trop peu réceptif* » s'ajoute la difficulté d'exercer loin de chez soi, avec la fatigue et le temps passé sur la route que cela occasionne. Iris ne trouve pas ici de satisfaction enseignante, de plaisir à côtoyer ses collègues et le public scolaire. Par-delà les disparités de leurs expériences professionnelles, par-delà les différences de leurs inscriptions territoriales et par-delà leurs empreintes contrastées sur le territoire – tandis que l'une réside ici sans réellement prendre part à la vie sociale locale en dehors du temps scolaire, l'autre est quasiment invisible –, et enfin par-delà les empreintes contrastées du territoire sur elles – alors que le territoire offre à Marion des satisfactions professionnelles, il n'offre que des insatisfactions à Iris –, les deux nouvelles enseignantes ont en commun de ne pas pouvoir trouver ici leur « bonheur privé », non seulement amical mais aussi conjugal.

1.4 Ne pas trouver le bonheur privé : de la résidence à la vie à côté

Concernant son inscription dans ce territoire rural, Marion évoque une expérience professionnelle plutôt « *heureuse* » entachée par une vie personnelle « *malheureuse* ». A la recherche de l'« *âme sœur* » pour fonder une famille, Marion est disposée à rencontrer quelqu'un dans le Médoc. D'une part, son mode de vie qu'elle qualifie de casanier limite cette possibilité. D'autre part, la distance qu'elle s'impose avec les parents d'élèves en vertu de sa position professionnelle et la situation maritale de ses collègues apparaissent être des obstacles à cette rencontre :

> « On s'est pas trop mélangées. Après tu crées du lien avec les parents mais pas au point de se faire des amis, et puis c'est bien de garder de la distance ! Avec les instits, c'était pas évident de faire connaissance pasque la plupart avaient des enfants, et en couple. Nous, on était célibataires ! ».

Marion rapporte aussi le maintien de son célibat dans le Médoc à la distance sociale et culturelle avec ses homologues de génération :

> « Nous on se voit vieillir, c'est pas dans le Médoc qu'on allait rencontrer l'homme de notre vie, fallait bouger (…), après c'est pas évident de faire des rencontres dans le Médoc parce qu'ils se mettent tous en couple très jeunes et y'en a, t'as pas envie de les épouser, quand on parle de cassoces, oui euh… au niveau des relations humaines hein, c'est compliqué ! ».

L'absence d'aspirations à rester ne tient pas seulement à des considérations d'avenir amoureux mais aussi à des préoccupations de cadre de vie :

> « Après, moi, personnellement, les vignes c'est très beau mais euh… après y'a des endroits c'est sacrément moche, y'avait tel ou tel truc, le supermarché, le Macdo, y'a pas de bar, tout ça, si, enfin, y'a un PMU. Tu passes devant, tu vois les gens, tu fais demi-tour (…). Je n'aurais souhaité à personne de venir dans le Médoc non plus ! ».

Pour Marion, les temps professionnel et extra-professionnel s'entremêlent au bénéfice du public scolaire et du collectif enseignant. En somme les années passées à vivre et à travailler dans ce territoire semblent permettre à Marion d'ajuster sa pratique au public et de construire des compétences pédagogiques dans ce type de milieu rural populaire. Cet ajustement et cet apprentissage ne trouvant pas de prolongement dans la vie extraprofessionnelle, Marion demeure encline, malgré ces satisfactions professionnelles, à ne pas rester dans le Médoc. Iris est immédiatement plus prompte au départ. Cette position de double entrante dans le métier et le territoire ne la met ni en condition

matérielle, ni en condition mentale, pour s'investir davantage dans son poste. « *L'année prochaine, c'est pas que je ne veuille pas venir ici mais financièrement, c'est pas possible quoi ! Ça fait 70 bornes aller, 70 bornes retour !* » observe l'enseignante. Ce départ ne tient pas seulement à des préoccupations économiques mais aussi à une incapacité à penser vivre dans le Médoc. Si, pour Marion, il est possible de résider dans le territoire, pour Iris cela semble impossible. Ce territoire est trop en décalage avec ses intérêts culturels et ses pratiques de sociabilité pour envisager une installation, ne serait-ce que temporaire. Pour elle, cette entrée est avant tout une série d'épreuves avec laquelle il convient d'en terminer le plus rapidement possible. En retour de l'empreinte négative du territoire sur Iris, l'expérience professionnelle de cette dernière apparaît laborieuse et pesante. Pour Bouchetal, « plus l'expérience (douloureuse) d'un poste non souhaité perdure, plus cela interroge le sens de l'activité au quotidien pour au final fragiliser l'engagement dans le métier » (2017, p. 18). Iris pâtit d'une forme de relégation qui l'amène à garder ses distances avec son école, une distance géographique, temporelle et sociale et, par conséquent, professionnelle. Pendant que Marion s'ajuste à une affectation douloureusement vécue et subie, Iris renonce à ce travail d'ajustement et ne s'habitue pas au Médoc. A l'issue de la première année, Marion demande à être affectée de manière définitive sur ce même poste. Cette demande est acceptée. Elle reste donc ici dans ces conditions pendant six années. En revanche, dès la fin de sa première année en Médoc, Iris participe au mouvement pour les prochaines affectations. Cet ancrage – au moins temporaire – et ce départ sont révélateurs de la force du territoire sur ce métier d'enseignant (du premier degré) dont l'emprise sur les vies va au-delà du temps scolaire officiel. Cette emprise est décisive non seulement dans la construction des vies professionnelles mais aussi dans la construction des atmosphères scolaires et des scolarités.

2. Travailler ici mais pas n'importe où : ancrages et mobilités

Dans le premier degré, une fois en poste, les enseignants demandent rarement à changer de département d'affectation ou de région – en 2013, le taux de mobilité départemental est seulement de 1, 2%[222]. En revanche, les changements d'établissement sont beaucoup plus fréquents. Parmi les 23 300 enseignants affectés à titre définitif dans une nouvelle école à la rentrée 2013, 9,5% des enseignants sont déjà titulaires de ce type de poste[223]. Cela signifie que ces enseignants avaient un poste à titre définitif et qu'ils ont demandé à être affectés ailleurs. Dans le rapport « La géographie de l'école » publié en 2014, on lit que « cette mobilité est particulièrement représentée dans la proche banlieue parisienne et à Paris, en Gironde, en Ariège et en outre-mer »[224]. Ainsi les enseignants girondins sont qualifiables de mobiles, n'hésitant pas à demander à être affecté dans une nouvelle école même lorsqu'ils ont un poste « définitif », sachant qu'ils peuvent perdre ce bénéfice et se retrouver affectés à un poste provisoire[225]. Ces résultats font écho à la situation observée dans la circonscription de Caudrian. Lorsque les enseignants nouvellement titularisés arrivent sur le territoire, ils sont affectés dans les écoles les moins « demandées » et qui nécessitent peu de points au barème pour y travailler. Au fur et à mesure que les enseignants acquièrent de l'expérience, ils obtiennent aussi des points au barème qui leur permettent de demander une école plus « coûteuse » en termes de points. En attendant, ils sont les principaux animateurs des établissements situés en REP, considérés par « la communauté enseignante » comme les plus difficiles mais animés par des débutants. Pour Peyronie, les enseignants établissent des « critères d'appréciation des postes (…) (qui) donnent forme à des représentations qui induisent des comportements d'évitement ou des comportements de recherche vis-à-vis des écoles » (1998, p. 142). Selon lui, les trois « critères qui semblent dominer (…) sont : la position géographique de l'école, les caractéristiques sociales de l'environnement et la taille de l'école » (1998, p. 142). Dans la circonscription de Caudrian, la localisation

[222] Géographie de l'école, n°11, 2014, p.63.
[223] *Ibid*.
[224] *Ibid.*
[225] Si un enseignant est affecté sur un poste à titre provisoire, il remplace une personne sur son poste (définitif) pendant une année. Cela l'oblige ainsi à participer à nouveau au mouvement l'année d'après.

géographique de l'école est un des critères les plus cruciaux des enseignants au moment de formuler leurs demandes d'affectation. Lorsqu'ils ont obtenu assez de points au barème, nombreux sont ceux qui cherchent à se rapprocher de leur domicile médocain ou extramédocain.

2.1 Pouvoir travailler à proximité (relative) de son domicile

Les stratégies déployées lors des demandes d'affectation se structurent autour de considérations sur l'abaissement de la distance ou de l'augmentation de la proximité avec le domicile, autant pour les enseignants installés dans le Médoc que pour les autres. Ces attentes de rapprochement spatial sont des ressorts essentiels des demandes de mouvements intra-départementaux. Pour certains enseignants, l'affectation dans la circonscription de Caudrian, en particulier pour ceux qui ne s'installent pas dans le Médoc, implique de longs trajets entre le domicile et l'établissement.

> *Jimmy, directeur et enseignant dans une école de Bourdat* : « En fait c'est plus des projets personnels qui font que les gens ont envie de se rapprocher de Bordeaux. Ici c'est comme un tremplin on va dire euh.… L'école est plutôt bien on va dire euh... mais c'est très loin de Bordeaux... L'estuaire est considéré comme une presqu'ile, comme un endroit à part on va dire… Et du coup ça joue beaucoup sur les enseignants, sur leur volonté de partir. Moi je m'y suis installé, sur la côte océane, et je m'y plais, ma conjointe a trouvé du travail ! Et c'est un phénomène de société que de devoir s'éloigner de son lieu d'habitation. Du coup on est obligés de faire de la route pour avoir un travail ! Y'en a qui le supportent plus ou moins. Les enseignants qui se voient avec beaucoup de boulot le soir plus la route, je pense que ça fait beaucoup, et c'est ça qui les fait partir, ça joue sur les possibilités d'affectation. Les autres, elles se sont installées ».

La dureté ressentie de ces trajets, la volonté de les réduire en demandant une nouvelle affectation, sont des vecteurs potentiels d'instabilité des équipes pédagogiques, une dynamique redoutée par les directeurs, dont les « choix » résidentiels et de poste sont tout aussi décisifs dans la vie des collectifs.

> *Jimmy* : « J'espère que cette année ça va être bon, que les collègues vont tous rester ! On a toujours eu une bonne équipe, on s'entend bien ! ».

Ainsi, Jimmy qui habite à Peylet, située à plus de 26 kilomètres de Bourdat, consent à cette distance pour combiner inscription estimée dans une « bonne école » et possession d'une maison à son goût en tous points (une localisation à la campagne non loin de la mer et une grande surface). A l'inverse, les enseignants habitant Bordeaux ou une autre ville de la métropole ne peuvent, en général, supporter longtemps la distance importante

qui les sépare de leur lieu d'habitation. Iris, qui après sa première année en tant que professeur des écoles à Caudrian, souhaite se « *rapprocher le plus rapidement possible* » de Bordeaux, affirme que « *c'est pas quelque chose qui va compter dans mes [m]es vœux les difficultés scolaires ou sociales* ». Chez ceux qui souhaitent se rapprocher de la métropole le plus rapidement possible, dans les modalités des demandes d'affectation, la localisation géographique des écoles importe davantage que la réputation des établissements sur le plan du collectif enseignant comme sur celui de la population scolaire. Ainsi ces enseignants tentent dès la deuxième année d'être affectés dans la métropole. Les départs n'étant pas immédiats et étant nécessairement différés d'au moins quelques mois à la suite des formulations de vœux, les enseignants, tout en ne renonçant pas à partir, composent avec l'affectation dans la circonscription en s'attachant à obtenir, au fil de leurs mobilités dans le Centre-Est Médoc, ce qu'ils aspirent comme poste en dehors du territoire.

2.2. En attendant la « bonne école » : s'installer professionnellement et résidentiellement pour pouvoir partir

Dans la circonscription de Caudrian, les enseignants, en vue d'obtenir des points au barème, décident parfois de rester trois ans, ou même six ans, avant de demander une affectation plus proche de chez eux. Jusqu'en 2018, chaque année d'exercice donne un point au barème à chaque enseignant. En outre, une bonification de trois points pour exercice en REP[226] d'un minimum de trois ans est accordée[227]. Dans la circonscription de Caudrian, la majorité des écoles sont rattachées à un REP. En être ouvre ainsi au droit à ces bonifications et, de surcroît, à une prime annuelle d'un montant de 1734 euros destinée à faire venir et à maintenir les enseignants à ces postes[228].

[226] Réseau d'éducation prioritaire.

[227] Depuis le 31/12/2018, le comptage du barème au mouvement été modifié et la bonification pour exercice en REP pendant trois ans devient 20 points. Proportionnellement, cette augmentation est légèrement plus élevée par rapport aux autres bonifications. Par exemple, alors que chaque année d'exercice valait un point au barème avant 2019, elle vaut aujourd'hui 5 points. Trois années d'exercice valent 15 points. Avant 2019, la bonification de trois années en REP et celle de trois années d'exercice étaient équivalentes et valaient toutes les deux 3 points, SNUIPP, https://e-mouvement.snuipp.fr/33/guide/calcul-du-bareme-230. Nous utilisons le système du barème calculé avant 2019, compte tenu du fait que l'enquête a été principalement menée avant cette date.

[228] Site du Ministère de l'éducation nationale, https://www.Éducation.gouv.fr/cid101179/la-remuneration-des-enseignants.html#La_remuneration_des_professeurs_des_ecoles

Jimmy : « Le fait qu'on nous donne une prime cette année pour le REP, ça peut améliorer la stabilité des équipes, c'est 140 euros, les REP + sont à plus de 200 euros hein ! Ça motive à rester ! ».

C'est pourquoi des professeurs des écoles aspirant au départ du territoire décident de rester en poste dans une école « REP » pendant au moins trois ans non seulement pour bénéficier de ces primes mais aussi pour obtenir cette bonification à même de contribuer à les rapprocher du barème nécessaire à une nouvelle affection, de préférence dans la métropole, qui aimante une partie de la population enseignante. Pauline, professeure des écoles de 25 ans en CM2 à l'école Anatole France, fait partie de ces enseignants qui s'installent dans une école REP pendant trois ans avant de pouvoir se rapprocher de leur domicile initial situé à 50 kilomètres de Bourdat[229]. Lors d'une séquence d'observation à l'école Anatole France à Bourdat en juin 2019, elle évoque cette stratégie :

« J'habite à Saint-Girard. C'est moi qui vis la plus loin, alors c'est ma deuxième année en CM2, je garde le même niveau l'année prochaine et en fin d'année scolaire 2019, j'aurai des points en plus. Je compte dessus et j'vais participer au mouvement probablement l'année prochaine quand j'aurai assez de points pour partir ».

Myriam, née en 1981, enseignante dans l'école depuis 2013 et directrice de cette école à partir de la rentrée 2018, adopte une assez similaire stratégie d'accumulation de points pour obtenir un départ et donc « un meilleur poste » lorsqu'elle débute dans l'école[230].

« Je suis arrivée T1 en me disant : « Dès que j'peux, j'm'en vais ! », mais c'était un contexte très différent, le directeur était malade, (…), il faisait pas bien son travail de directeur mais après, il était sympa. L'équipe aussi, elle était sympa, ce qui fait tenir, au bout de trois ans, on aura trois points de plus et finalement on pourra se rapprocher de la maison. Quand même ces trois points de REP ça nous fait tenir trois ans (…) J'habite à Bacou, ça fait une demi-heure de route, c'est pour ça ! J'avais demandé le Médoc, je savais qu'en tant que T1, bon certes j'avais un enfant, j'avais pas beaucoup de points, et je savais que les écoles près de Bordeaux, ou de chez moi, c'était pas Rep donc impossible à avoir, et je m'étais dit une demi-heure de transport, ça va, c'est raisonnable (...). J'suis restée trois ans, des CE1 et CE2 après et au bout de trois ans, j'ai demandé de passer en maternelle, je suis passée au mouvement. J'avais 8 points, 3 points d'ancienneté, trois points REP et deux enfants, puis enfin deux ans après je suis devenue directrice ! ».

[229] Pauline est née en 1994 et est originaire de Bordeaux. Elle vit dans une ville de la métropole. A l'issue de sa titularisation en juin 2017, elle est affectée à l'école Anatole France à Bourdat.

[230] Myriam est née en 1981 et est originaire de Blaye en Gironde. Titulaire d'une thèse de biologie, elle est titularisée en tant que PE à 31 ans. Elle habite à Bacou, à 28 kilomètres de Bourdat et à 24 kilomètres de Bordeaux.

Ce projet de rester seulement trois ans avant de repartir s'étiole progressivement. Après six ans d'exercice dans la même école, Myriam n'a toujours pas demandé de nouvelle affectation. Son projet initial de « rapprochement » géographique s'est annulé à la faveur d'une opportunité de changement de niveau pour elle bienvenue – de l'élémentaire à la maternelle – et d'une possibilité, bien perçue, de devenir directrice. La mise en suspens du projet de Myriam est significative des opportunités spécifiques qu'offre ce type d'établissement et de territoire scolaire. Les choses se passent comme si leur mauvaise réputation et le faible nombre de candidats à vouloir y travailler étaient compensés par des gratifications plus difficilement accessibles ailleurs, comme si les personnes consentantes à venir et à rester étaient récompensées de leur acceptation à travailler là, comme si leur impatience à ne plus être là diminuait à mesure de la compréhension que cet engagement peut constituer à la fois un « accélérateur » de la carrière et un tremplin pour l'accès au poste rêvé.

> *Myriam* : « Peut-être que d'ici quelques années je me rapprocherai. J'aime bien la direction ».

Myriam attend encore d'avoir suffisamment de points pour pouvoir se retrouver dans la « *bonne école* », proche de chez elle, au Sud du Médoc, aux portes de la métropole bordelaise, de préférence en maternelle et si possible en tant que directrice. Au cours de ce long moratoire, Myriam peut « *essayer* » des niveaux, s'aguerrir comme directrice tout en continuant à espérer se rapprocher de chez elle à travers l'affectation dans « une bonne école », bien réputée pour ses enseignants et ses élèves et dans la « bonne commune », c'est-à-dire bien située géographiquement. La « bonne école » peut être introuvable et rester à l'état de représentation.

2.3 Mission et destination (im) possibles : être à bonne école pour obtenir la « bonne » école

D'assez nombreuses recherches portent sur les stratégies des familles pour trouver le bon établissement scolaire pour scolariser ses enfants (Poupeau, François, 2008 ; van Zanten, 2001, 2004 ; Trancart, 1998, Langouët, Léger, 1997 ; Dutercq, Lang, 2001). En revanche, moins de travaux étudient les stratégies des enseignants pour trouver la « bonne école » où travailler (Peyronie, 1998). De façon générale, pour les familles, la « bonne école » est celle qui a une bonne réputation, « qui garantit la qualité du bien et donc la confiance que l'on peut lui vouer » (Félouzis, Perroton, 2007, p. 701). Mais du côté des enseignants, la « bonne école » repose davantage sur des considérations pour la localisation géographique mais aussi pour le fonctionnement d'une équipe, le travail collectif et la direction de l'école et, dans une moindre mesure, sur les qualités et les défauts prêtés aux publics. Sur le terrain d'enquête, une « bonne école » est avant tout une école qui a une réputation favorable sur ces plans et, de surcroît, estimée bien placée géographiquement. Ces réputations sont inévitablement liées à des comparaisons entre établissements d'une même localité.

Trouver la « bonne école »

Prenons l'exemple de Bourdat, où l'école Picasso a bonne réputation, tandis que l'école Anatole France a mauvaise réputation. Lors d'une séquence d'observation dans cette dernière en juin 2019, pendant le repas en salle des maîtres, les enseignants parlent des différentes écoles de la commune et en particulier de celle de Picasso. Françoise, enseignante en toute petite section de maternelle en 2019, âgée de 56 ans, rapporte qu'une mère d'élève lui a parlé de l'« *école privée* » de Picasso, « *mieux que l'école publique* »[231]. Myriam, la directrice de l'école, rebondit : « *Cette école elle est aussi appelée « l'école des châteaux »* », une représentation liée au fait que, jusque dans les années 1990,

[231] Françoise était conseillère pédagogique de la circonscription de Caudrian jusqu'en 2017, avant de prendre en charge une classe de TPS (toute petite section). Cette classe est un dispositif crée cette année-là à l'école Anatole France pour accueillir les enfants de 2 ans qui n'ont jamais eu d'autre mode de garde que leurs parents avant l'entrée à l'école. Ce dispositif est lancé à l'initiative de la direction des services de l'Éducation nationale de la Gironde (DSDEN) et mis en œuvre par la mairie de Bourdat.

le public était majoritairement constitué d'enfants des exploitants et employés en CDI dans le secteur vitivinicole.

> *Jimmy, directeur de l'école Picasso* : « L'école de Picasso est moins défavorisée que les deux autres de Bourdat, même si le clivage a tendance à être moins important, ça s'améliore ! ».

Aujourd'hui, même si l'école Picasso demeure considérée comme étant moins « difficile » que l'école du centre-ville, notamment parce que les résultats scolaires y sont légèrement meilleurs et que la direction a bonne réputation, le public scolaire est largement originaire des classes populaires et issu des immigrations maghrébines. Les enfants des propriétaires et gestionnaires des « châteaux » ne sont plus scolarisés ici. Mais les demandes de mobilité des enseignants Anatole France sont plus nombreuses qu'à Picasso, ce que nombre d'enseignants locaux relient à l'ancien directeur Anatole France, réputé comme ayant « *peu tenu* » son rôle, comme ayant laissé des conflits perdurer entre élèves et familles dans l'école et comme ayant précipité le départ de nombreux enseignants. Le changement de direction permet d'améliorer l'image de l'établissement en termes de gestion et de fonctionnement. Ce changement permet également de stabiliser l'équipe *a minima*. Depuis 2015, chaque année, environ deux à trois personnes sur une équipe de neuf professeurs des écoles quittent encore l'établissement et provoquent l'arrivée d'un nombre équivalent d'enseignants :

> *Françoise (en 2016 en tant que conseillère pédagogique)* : « C'est en train de se stabiliser à Anatole France. Ça dépend, c'est souvent quand un directeur part, y a un turn-over pendant quelques années. Et puis ça se stabilise. Une école ça vit. C'est souvent lié au directeur. Là en ce moment à Anatole France, y a une nouvelle directrice qui a l'air d'insuffler une bonne dynamique, les enseignants ont l'air de travailler ensemble. Ça serait bien qu'elle reste un peu ».

Les enseignants participent de l'entretien de la réputation des écoles. Par exemple, lorsque, fin juin 2019, une enseignante, nouvellement titularisée à l'école appelle Myriam, la directrice, pour obtenir des informations sur son futur poste, celle-ci lui explique que « *les élèves sont abîmés par la vie, qu'ils ont déjà vécu des choses pas drôles donc parfois ça retentit en classe* ! »[232]. Ces exemples sont significatifs du fait que la réputation d'une école s'établit en fonction du public scolaire qu'elle accueille, de l'histoire de l'établissement et des équipes enseignantes qui y travaillent.

[232] Cette phrase est issue d'une conversation téléphonique entendue lors d'un entretien réalisé dans le bureau de Myriam en juin 2019.

Au fur et à mesure de l'inscription professionnelle (et parfois résidentielle), une représentation globale du paysage scolaire local se dessine.

> *Jimmy, directeur à l'école de Picasso à Bourdat* : « Ici, c'est pas une école très demandée moi je l'ai eue du premier coup. Mais c'est aussi lié au fait que dans le Médoc, y'a des écoles où y'a des enseignants installés depuis longtemps, plus anciens, qui n'ont pas envie de bouger alors c'est sectorisé, tout le côté Côte, Galvaud, Peylet, Carcans, Toupienne, c'est très difficile d'accès pour les enseignants qui débutent, et y'a aussi les écoles dans le Nord du Médoc qui sont aussi difficile d'accès parce que c'est des enseignants qui ont de la bouteille. Qui n'ont pas vraiment envie de bouger. Après il y a les villes un peu plus difficiles comme Caudrian et Bourdat où ça bouge beaucoup. Près de la côte c'est socialement plus favorisé. Les trois grandes villes Peylet, Carcan et Galvaud sont toutes les trois très favorisées. Et Toupienne c'est favorisé aussi. Y'a le côté estuaire jusqu'à Bourdat à partir de Toupienne qui est plus défavorisé. Et c'est plutôt les deux grandes villes qui sont les plus en difficulté, Caudrian et Bourdat, où c'est un peu plus difficile mais là aussi les rotations commencent à être un peu moins importantes. Les gens s'installent un peu plus. Y'a des villages où c'est plus calme comme à Sigalos ! Les difficultés se cristallisent dans les villes, comme à Anatole France à Bourdat ! ».

D'après les enseignants, une circulation efficace dans l'espace local des établissements et des postes exige d'être « à bonne école », c'est-à-dire de construire, au contact des pairs, une « *connaissance* » précise des écoles qui sont « bien » et de celles qui ne le sont pas, afin de pouvoir faire des demandes d'affectation les plus sûres. Sans la détention d'informations sur le paysage scolaire local, ce qui sur le papier peut apparaître comme une « bonne affectation » peut s'avérer être une erreur. En somme, l'accès à la « bonne affectation » nécessite à la fois du temps – le temps nécessaire pour obtenir des points – et un sens pratique du placement (Poupeau, François, 2008) construit par le bénéfice d'un réseau social capable de livrer les informations pertinentes et de réfréner l'impatience de celles et ceux tentés de demander une affectation dans une école moins « désirée » mais plus accessible.

> *Gilles, directeur d'école à l'école François Mauriac de Sigalos* : « Au début j'ai tourné, j'ai commencé à Milos deux ans, Milos, Bourdat, quelques années là-bas et puis ici. J'ai commencé adjoint du gars qui était directeur et quand il est parti à la retraite, j'suis devenu directeur »[233] .

La plupart des enseignants du premier degré enquêtés ont des carrières de ce type, durant lesquelles le travail pendant les premières années dans une école peu « désirée »

[233] Né en 1959, Gilles est originaire des Pyrénées, marié à une professeure des écoles et père de deux enfants. Il vit à Sigalos, commune où il enseigne en CE1-CE2 et est directeur de l'école. Par ailleurs il est aussi coordonnateur REP du secteur de Bourdat.

est suivi par le déploiement de stratégies permettant l'accès à des écoles plus « enviées ». En outre, il en est de même pour les enseignants du secondaire pour qui

> « La carrière enseignante est constituée d'une succession de positions inégalement désirables en termes de prestige scolaire et social d'une part, et de conditions d'exercice du métier d'autre part » (Kherroubi, Millet, Thin, 2018, p. 93).

Pour Becker, alors que le premier type de carrière est caractérisé par une tentative immédiate de partir vers une « meilleure école » dans un « meilleur territoire », c'est le cas d'Iris, l'autre type est caractérisé par un ajustement permanent à ces écoles (1951), type correspondant ici davantage à la position de Marion ou Gilles. Ce processus commence dès lors que des enseignants restent dans une école où ils ne souhaitaient pas initialement enseigner. Durant ce temps, des changements interviennent chez eux – dans le rapport au métier et aux collègues, aux publics et aux interlocuteurs officiels locaux et, par conséquent, dans le rapport au territoire.

> *Marion* : « Au début j'me suis dit : « J'veux partir du Médoc, mais pour aller où ? C'est toujours compliqué quand on n'a pas de points, quand on connaît pas l'espace géographique ! ». Et puis, plus tu restes, plus les enfants te connaissent, les parents te connaissent, ça facilite beaucoup de choses aussi, tu crées des liens, même avec les personnels municipaux, t'as l'impression de t'enraciner dans un endroit ! Tu te sens de mieux en mieux, t'as l'impression, là tu te dis : « je me sens bien ! ». Donc ça facilite jamais la décision de partir quoi ! Tous les ans on se demandait : « bon qu'est-ce qu'on fait l'année prochaine ? ». Et c'est vrai que plus tu restes dans un endroit où t'es plutôt bien, et moins t'as envie de partir. Et puis finalement tu t'installes, tu prends tes marques et puis ça s'améliore. On s'est dit avec les collègues : « finalement le Médoc ça a une réputation pourrie mais quand on y est, on y est bien ! Finalement, le Médoc, c'est pas si terrible que ça ! » (…). Après je n'aurais souhaité à personne de venir dans le Médoc non plus… ».

C'est pourquoi, pour Marion, qui à son arrivée projette de repartir rapidement de la circonscription, finalement, s'installe plusieurs années dans le Centre-Est Médoc. Ce qui rend une école au départ non « désirable » s'étiole pour faire de cette école un endroit enviable. Reprenons le cas de Jimmy, qui a l'intention de rester travailler à l'école Picasso à Bourdat encore plusieurs années.

> *Jimmy* : Pour l'instant ça va, mais chui encore jeune, j'ai encore l'énergie de travailler ici mais j'attends le bon moment, d'avoir suffisamment de points pour aller sur la côte, près de chez moi, et un poste qui pourrait se libérer, un départ en retraite, par exemple ! ».

Jimmy, comme Myriam, compte utiliser les points engrangés ici en école REP pour pouvoir se rapprocher de « *chez lui* », son domicile du bord de littoral à Peylet, le temps venu. Ces sédentarisations professionnelles à des fins de mobilités futures ne se

produisent pas exclusivement sous l'effet de calculs stratégiques et mathématiques liés au « barème » et aux primes.

Trouver une bonne ambiance

Ces calculs et ces projections sont envisageables grâce aux collectifs enseignants qui rendent l'éloignement géographique et la difficulté pédagogique supportables.

> *Jimmy* : « On a une nouvelle collègue, pour l'instant ça a l'air de bien se passer sauf qu'elle a un enfant très très difficile : j'ai subi pendant 2 ans cet enfant et de savoir que ça ne se passe pas bien, c'est comme si je l'avais encore. On s'entend tous très bien, c'est génial, y' a pas de tension, et j'pense que ça joue sur le fait que l'équipe reste. Mais je dis pas que c'est de mon fait, hein ! ».

Ayant parfois quitté des postes pour cause d'insatisfaction de l'ambiance, les enseignants en poste dans la circonscription de Caudrian depuis plusieurs années apparaissent ainsi attachés à bénéficier d'une équipe dynamique et accueillante, portée de préférence par un directeur faisant l'unanimité.

> *Myriam* : « C'est vrai que j'pensais partir après trois ans mais à ce moment-là Julie était directrice, ça se passait bien, l'équipe était sympa ! ».

La jeunesse prêtée aux collègues, caractéristique estimée propice au dynamisme, est un autre atout possible des collectifs :

> *Julie* : « J'aime bien, les collègues sont sympas (…) Les collègues sont jeunes, je me retrouve à 40 ans comme étant la plus vieille ! »[234].

Le travail d'équipe permet aussi de mettre en place des projets et de travailler ensemble. Du point de vue de Maryline, ce travail collectif est très important :

> « On travaille beaucoup en équipe, ma collègue a les moyens-grands et elle n'a pas d'ATSEM l'après-midi, l'année dernière elle en avait 28, on a mis en place du décloisonnement. On a fait le choix d'avoir des maternelles moins chargées. L'enseignant de PS ? va dans les autres classes l'après-midi pendant le temps de sieste. L'enseignante des MS et GS a ses élèves sur un niveau l'après-midi. Toutes ces petites choses ça aide vraiment. Ça facilite mais euh… pour ça, faut être partant pour le faire, mais ça facilite vraiment les choses ! ».

[234] Julie est née en 1976, elle est mariée à un proviseur de lycée et habite à Bourdat. Enseignante de CM2, elle est directrice de l'école Anatole France située au centre-ville de Bourdat de 2015 à 2018. L'entretien a été réalisé dans cette école en novembre 2015, peu de temps après sa prise de poste. A son départ, à la rentrée 2018, Myriam la remplace sur le poste de direction.

La stabilité d'une équipe donne des indications sur un certain « bon fonctionnement » lié non seulement à une proximité de point de vue sur le métier mais aussi à une proximité sociale – dans le cas présent, articulée à une proximité spatiale – encourageant aussi les enseignants à s'y inscrire pour trouver du réconfort et du soutien.

Pour les enseignants qui résident dans le territoire du Médoc, les mobilités s'effectuent quasiment toujours au sein de la circonscription et principalement dans la zone enquêtée. Alors les « plans de carrière » prennent pour seul espace géographique possible de réalisation le Centre-Est Médoc.

2.4 Mobilité intraterritoriale et changement professionnel au fil du cycle de vie

Bénédicte, âgée de 40 ans au moment de l'entretien, originaire et résidente de Sigalos de Médoc[235], évoque sa demande de nouvelle affectation après avoir travaillé sept ans dans un établissement intégré à un RPI dans le nord du Médoc[236] :

> « A Bourdat, y a encore d'autres difficultés, mais j'ai pas demandé, c'est pas bien, quand on a de l'expérience, ça marche mieux. C'est mieux pour les élèves. Il y a eu une équipe stable. Quand l'équipe est stable, on s'aide sur la difficulté quand y a une équipe stable, on peut se renouveler, changer si ça marche pas. C''est dommage, moi la première j'avais pas demandé Bourdat, après y a des moments où on est prêt à le faire, maintenant égoïstement j'avais envie de m'occuper des miens. (…) Quitte à me rapprocher, j'ai décidé de tenter l'école où j'habite et je voulais aussi une grande école, je voulais changer, si je l'avais pas eue, je serais restée contente d'y être, mais j'en ai demandé qu'une, j'avais demandé l'école maternelle. Ça se passait bien en RPI mais c'est quand même plus compliqué d'échanger sur le travail avec les collègues, euh… ici on voit quelqu'un tout de suite, même si on se retrouvait souvent, et avoir envie d'échanger sur son niveau, j'avais pas de collègues qui faisaient le même niveau que moi, maintenant j'ai les PS. Après, naïvement, je me rends compte : on sait pas vraiment la dynamique de l'école, donc j'ai eu de la chance, c'est un malheureux hasard mais ça peut arriver euh… que certaines personnes ne veulent pas échanger mais je trouve que c'est très rassurant ça donne plus de dynamique aux projets, par exemple y'a les nouveaux programmes qui arrivent on va les regarder ensemble, c'était plus difficile de gérer les difficultés (en RPI), avec des écarts de niveaux très importants dans les classes, même si on voit rapidement ce qu'a besoin tel élève euh... c'est difficile à mettre en place, on n'a personne pour nous aider, il faut occuper les autres, on manque souvent de temps, des fois je manquais d'interventions, à un moment on a eu un Inspecteur qui refusait vraiment toute intervention dans les écoles c'était vraiment euh… très compliqué ! ».

[235] La commune située dans le sud du territoire du Médoc, compte près de 5000 habitants et est à 44 kilomètres de Bordeaux.

[236] Bénédicte est enseignante de maternelle à Toupienne. Née en 1978, fille de fonctionnaires, mère de deux enfants, elle est mariée à un attaché commercial. L'entretien est réalisé en décembre 2015.

Bénédicte souhaite se rapprocher de chez elle, voire travailler dans la commune dans laquelle elle réside. Elle souhaite aussi évoluer au sein d'une équipe de plusieurs enseignants qui travaillent ensemble. Cependant, elle ne souhaite pas être affectée dans une école qui lui demande un trop grand investissement, comme cela pourrait être le cas à Bourdat. Si certaines périodes de la vie personnelle et de la carrière (Duru-Bellat, van Zanten, 2002) coïncident pour permettre un investissement « total » à l'école, d'autres périodes sont défavorables à un tel investissement. Sur ce sujet, Hughes écrit : « Avec l'âge, l'institutrice peut remplacer la vigueur et la rapidité de ses premières années d'enseignement par la sagesse et la ruse » (1996, p. 179). Bien que le sociologue pense davantage le changement en termes de compétences professionnelles, il écrit aussi qu'« en matière de carrière, la dimension première est l'âge biologique. (…) les grossesses et l'éducation des enfants affectent à l'évidence la carrière des femmes » (1996, p. 177-179). Bénédicte, qui a deux enfants de cinq et sept ans souhaite s'« *occuper* » des siens et être plus disponible en termes de temps. L'affectation qu'elle obtient à l'issue de sa demande dans l'école de sa commune de résidence, à Sigalos de Médoc, dans un niveau de maternelle, où elle a été scolarisée enfant, va lui permettre de passer moins de temps de transport pour se rendre à son travail, mais aussi de passer moins de temps à préparer ses cours. Si un poste en maternelle nécessite plus de points au barème (parce qu'ils sont plus demandés), du point de vue des enseignants en général, ces classes nécessitent moins de préparation, d'évaluations et donc de corrections. Par exemple, Jimmy dit préférer avoir une classe de maternelle que d'élémentaire en tant que directeur :

> « Je cumulerais pas mon poste avec un poste d'élémentaire, au niveau des corrections, en maternelle, même si en maternelle on finit la journée fatigué on a à peu près 20 minutes de correction le soir en élémentaire, 2 heures donc voilà quoi, ma vie personnelle fait que j'ai mes deux enfants à garder tous les soirs donc euh… c'est pas possible ! ».

D'après Bénédicte, l'école où elle travaille maintenant est une « *bonne école qui fonctionne bien, avec une équipe stable et un public socialement mixte, et où la précarité est moins élevée que dans l'Est du territoire comme à Bourdat et à Caudrian* ». En effet, en 2015, alors que le taux de chômage est de 13,7% à Bourdat[237] et de 16% à Caudrian[238], il est

[237] Source : Insee.
[238] Source : Insee.

seulement de 9,7% à Toupienne de Médoc[239]. Si de nombreux enseignants souhaitent travailler dans cette localité, peu de postes y sont vacants chaque année. En 2018, le seul poste disponible à l'école maternelle est obtenu par une personne en possession de 32,167 points au barème[240]. De nombreux enseignants utilisent ainsi leurs points au barème acquis parfois par l'ancienneté pour se rapprocher de chez eux, mais aussi pour aller vers un poste de maternelle. C'est également le cas de Myriam qui, au terme de trois années à l'école Anatole France en élémentaire, demande son affectation en maternelle.

L'interconnaissance enseignante intervient dans les stratégies de mobilité. Dans le même temps, les formes de connaissance du territoire et des écoles acquises par l'inscription professionnelle et territoriale des professeurs des écoles pendant plusieurs années facilitent aussi l'intégration locale au point d'orienter les enseignants vers des installations durables et même définitives dans leur établissement.

> *Myriam* : « … et puis c'est mon école, j'ai enseigné qu'ici, j'ai vu les gens partir, arriver, c'est moi la plus ancienne, maintenant ! ».

Cela étant, ces derniers sont partagés entre la volonté de se rapprocher de leur domicile au risque de perdre les avantages liés à cette intégration locale qui rend plus aisé le travail auprès des élèves, des familles et d'une équipe et celle de rester dans son établissement. Finalement, choisir la « bonne école », demander la « bonne affectation », résultent à la fois de considérations pédagogiques (notamment l'enjeu du niveau, élémentaire ou maternelle), financières (demander un poste qui permet d'obtenir une prime), géographiques (se rapprocher de chez soi) et territoriales (« connaissance » des écoles, des équipes enseignantes des écoles et du fonctionnement de celles-ci et des populations scolaires).

Ces considérations s'aiguisent au fil du temps, au fil du bénéfice du « bouche à oreille » à propos de la valeur des établissements (indissociable de la valeur estimée du territoire) et des postes qui s'y libèrent. Ces écoles sont façonnées par les équipes qui les constituent, elles-mêmes façonnées par la localisation géographique de celles-ci. Ces écoles sont aussi façonnées par la population et le public scolaire qui les fréquentent et

[239] https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-33314#chiffre-cle-3
[240] D'après le site du SNUIPP, https://e-mouvement.snuipp.fr/33/statistiques

qui vivent sur leur territoire. En somme, pour les enseignants du premier degré, l'inscription dans ce territoire du Centre-Est Médoc et, plus largement, du Médoc, pour y travailler et y résider, peut offrir progressivement la possibilité d'accéder au poste le plus ajusté à ses aspirations tant professionnelles que personnelles. Que les enseignants cherchent à rester à leur poste ou à en obtenir un autre, ces attentes sont aussi construites par la relation entre les territoires et le sens attaché au métier, notamment sur le plan de sa fonction et de son utilité sociale. Cette relation n'est pas figée et se recompose de façon constante et dynamique au cours de la carrière professionnelle et, plus largement, du cycle de vie : la vie professionnelle, les satisfactions et les insatisfactions qu'elle offre dans les différents lieux et postes de sa réalisation, la vie familiale, les bonheurs et les désagréments qu'elle procure dans les résidences où elle se structure, et la vie dans le territoire, les découvertes et les sociabilités qu'elle peut favoriser, interagissent à partir de la « matrice scolaire » de la condition enseignante : nombre des enquêtés ne seraient pas en Centre-Est Médoc s'ils n'étaient pas engagés dans ce métier (Voir Encadré 11 ci-dessous).

Encadré 11. Trouver toute sa place dans le territoire à partir de l'engagement professoral

« J'ai bossé 28 ans dans le Médoc. J'ai eu mon premier poste à Toupienne, j'ai voulu fuir au début, et puis finalement je suis resté (…)

La direction m'intéressait, je suis devenu directeur à l'école Picasso de Bourdat où je suis resté 8 ans, ça reste mon école. Je vais manquer d'humilité en disant ça mais je crois que j'ai profondément marqué cette école. Ne serait-ce qu'au niveau des changements opérés dans les locaux. A cette époque-là j'y suis allé en 93, jusqu'en 2001. (…) J'étais élu à la commune en tant que socialiste. J'ai obtenu pas mal de choses du maire, qui était l'ancien directeur de la Shell. (Par exemple, un accueil périscolaire le midi, un chemin devant l'école pour faciliter l'entrée des écoliers, qui a nécessité l'achat de terres de vigne) (…).

J'me suis énormément investi, j'avais une super équipe, stable et tant qu'elle l'a été, on a déshabillé l'école privée ! Pour nous c'était la consécration ! J'me souviens pour une évaluation nationale, en début de sixième, on était à dix points au-dessus de la moyenne du collège alors qu'on avait un milieu identique. C'est sûr on avait peu de familles d'origine magrébine mais les locaux, ils étaient déjà en difficulté. Peut-être moins qu'aujourd'hui euh je sais pas... Et la différence avec aujourd'hui avec la fin du siècle passé, même les ouvriers agricoles qui travaillaient dans les vignes, dans les chais, l'éducation des enfants n'était pas celle d'aujourd'hui : on s'en occupait davantage ! En quinze ans j'ai vu la différence. Et Picasso, j'ai gardé quelques liens et le public qui fréquente l'école aujourd'hui n'est plus le même. Et puis je pense que la crise s'est accentuée, aussi. A l'époque y avait beaucoup moins de gens en recherche d'emploi. Les gens avaient du travail, et quand on travaillait dans les grands châteaux malgré tout, les salaires n'étaient pas très faibles même si on travaillait à la vigne ! (…).

Ensuite, chui allé à Beuyen 7 ans, la commune où je faisais construire ! Avant j'avais un logement de fonction à Picasso. J'ai quitté la direction parce que mon boulot d'adjoint au maire à Beuyen me prenait pas mal de temps. Et puis finalement au bout d'un an, la directrice est partie, et le maire m'a dit : « tu prends la direction sinon tu quittes l'école ! ». Du coup, je suis redevenu directeur ! Ensuite je suis parti à Peylet ».

Tu vivais toujours à Beuyen ?

« Non, j'ai déménagé à Peylet. J'ai quitté la commune, en quittant ma femme, et l'école. Et après Peylet, je pouvais pas aller plus loin parce que y'a l'océan à traverser. Je le sentais pas. Les États-Unis c'était pas trop mon truc ! Voilà j'ai été deux ans directeur à Peylet et après j'ai eu mon dernier enfant, le quatrième, j'étais à un âge bien avancé : J'avais envie de m'occuper de mes gamins et puis voilà, me libérer de la direction, j'en avais assez ! Et à Peylet, je suis resté de 2008 à 2014, six ans, et là, je reprenais du goût à faire classe, j'étais libéré de la direction mais frustré, frustré ! C'est pas l'estuaire, l'estuaire c'est beaucoup plus défavorisé que l'océan ! L'océan c'est les grands espaces, c'est la forêt, c'est la plage ! euh… l'estuaire, c'est la vigne, j'adore le vin, j'ai rencontré des gens intéressants mais bon j'aurais pu vivre ailleurs, j'ai pas d'attachement : A Peylet pas plus qu'à Bourdat. A Bourdat, j'ai passé huit ans, je connaissais plein de monde ! Donc mon boulot d'instit m'intéressait moins et j'ai essayé maître E et j'ai retrouvé un souffle que j'avais perdu ! ».

Extraits du récit de vie de Thierry, né en 1964, maître E dans la circonscription de Caudrian et intervenant principalement à l'école Anatole France à Bourdat.

Entretien réalisé en novembre 2015 à Bourdat.

3. La population pauvre et populaire pourvoyeuse de sens au métier

Les stratégies de changement d'établissement s'inscrivent dans des inscriptions territoriales et professionnelles liées à des installations résidentielles. Celles-ci sont au principe du processus d'adaptation à l'espace local et à sa population, et d'ajustement à l'environnement scolaire (Hélou, Lantheaume, 2008, p. 71). Sur notre terrain, ces stratégies se structurent largement autour de l'ancrage résidentiel à des fins d'épanouissement personnel et familial. Ces installations favorisent, en certaines circonstances, la construction de convictions sur le sens du métier.

Pour certains enseignants, s'installer ici n'est pas évident tandis que pour d'autres, l'installation ne pose pas problème. Pour ces derniers, venir ici est plus prometteur socialement, économiquement et professionnellement qu'annonciateur de déboires. Ce que le territoire offre comme perspectives en matière scolaire joue également dans la construction du sentiment d'être ici à une « bonne » place. Par exemple, travailler dans ce territoire peut permettre de bénéficier rapidement d'un emploi stable – dès la première année de titularisation –, d'occuper un métier correspondant à ses capacités acquises, faire reconnaître des compétences et avoir une carrière satisfaisante – outre les stratégies et les possibilités pour accéder rapidement à un « meilleur poste », il existe aussi des possibilités d'évolution de carrière spécifique à l'inscription sur le territoire, que nous étudierons dans le prochain chapitre.

3.1. « Expertise territoriale » et accomplissement dans les écoles

Les enquêtés donnent à entendre comment les investissements territorial et scolaire s'alimentent mutuellement. « *Pour être à l'aise dans son travail ici, il faut y vivre !* » soutient Christiane, directrice de l'école Anatole France à Caudrian. Non seulement l'ancrage professionnel des enseignants dans une école donne une certaine autorité à l'enseignant et facilite les relations avec la population scolaire, mais l'installation territoriale des enseignants renforce aussi ce lien. Jimmy, directeur de l'école Picasso à Bourdat, remarque :

> « Une fois qu'on y est, on se rend compte en effet qu'y a de la misère, les enfants ont pas tous la chance d'avoir des parents à la maison pour les aider. Mais bon, après, on peut s'y plaire, les enfants sont gentils, beaucoup de parents sont gentils hein ! ».

L'installation sur le territoire permet aux enseignants, même les plus étrangers initialement à ses caractéristiques et à ses types de groupes sociaux – travailleurs pauvres immigrés et allophones, notamment, de devenir relativement familiers des modes de vie de la population locale et scolaire, pour laquelle, dès lors, les membres du personnel pédagogique ne sont plus seulement uniquement des représentants de l'Éducation nationale. Pour eux, cette familiarité facilite l'exercice du métier.

> *Marianne* : « On a l'impression qu'il faut se faire connaître, petit à petit, par les médocains, et c'est pareil avec les parents aussi, le fait de vivre ici, on a ça en commun, ça permet de gagner la confiance ! D'un autre côté, nous aussi, le fait de savoir comment vivent les familles, ça aide pour comprendre euh comment les enfants fonctionnent quoi ! ».

Cette enseignante de 42 ans[241] habitante dans le Médoc avec mari et enfants depuis son entrée dans le métier il y a quinze ans estime donc aussi que cette familiarisation avec les vies extra-scolaires constitue un atout pour composer avec l'hétérogénéité des élèves et mieux affronter leurs difficultés. Ainsi le travail pédagogique et le lien avec les familles peuvent se consolider. Dans un contexte d'interconnaissance, cette confiance et cette reconnaissance sont favorisées par les expressions enseignantes d'une proximité géographique du lieu de résidence, d'une connaissance des lieux de loisirs et des difficultés de la vie quotidienne, sur les plans professionnel, sanitaire, résidentiel et financier. Le territoire devient ce que les enseignants et les familles ont quasiment de plus commun. Il est un vecteur de lien, par-delà les différences sociales. Au contraire, le territoire peut être un vecteur de distance et d'incompréhension, lorsque celui-ci est seulement pratiqué *a minima* par les enseignants.

> *Marion* : « Les parents si y'avait de tout, la plupart étaient agréables, des gens très fermés au départ, et après quand ils voient que tu t'investis, qu'ils commencent à avoir confiance en toi, ils sont sympathiques. Après ils ne viennent jamais se plaindre de ta manière d'enseigner, d'être trop dure avec leur enfant. (…) C'est pas les mêmes relations qu'en ville, c'est plus simple, on va moins te demander des comptes. Mais à Bordeaux, je fais pas les mêmes cours faut que je les nourrisse plus. Ils sont en demande, après tu les vois les statistiques, y a beaucoup de gamins qui s'arrêtent à la fin du collège dans le Médoc. Il y en a énormément qui ne vont jamais au lycée et… euh… y a aussi une espèce de non-

[241] Marianne est originaire du département des Landes. Née en 1973, elle est mariée à un sapeur-pompier, fille d'enseignants et mère de deux enfants.

> attente de la part du milieu, s'ils vont au lycée, pour les parents c'est ouf ! La plupart vont devenir ouvriers agricoles comme leurs parents, et voilà, quoi ! »[242].

Si les difficultés des enseignants à enseigner dans ces espaces tirent leur origine dans les différences et les difficultés sociales, certains d'entre eux estiment, toutefois, que ces décalages peuvent être au principe d'une certaine facilité à travailler ici, une facilité liée aux exigences plus faibles des familles défavorisées à l'égard du personnel enseignant et qui, en définitive, procurerait une certaine liberté. D'après Thin,

> « (…) une fraction des enseignants trouvent leur compte dans les relations avec les parents de familles populaires parce que ceux-ci ne sont pas omniprésentes dans l'école, n'interviennent pas sur des questions pédagogiques et se mêlant peu des pratiques des enseignants » (1998, p. 198).

Les choses se passent ainsi comme si le sentiment d'impuissance à transmettre une connaissance doublée de la confiance que leur accordent les parents les libérait d'une pression du résultat. En outre, pour ces enseignants, les publics scolaires du territoire présentent un intérêt particulier comparés aux autres publics. Cet intérêt réside notamment dans leur inclination à accorder leur confiance et à se montrer reconnaissant du travail effectué.

> *Marion* : « On aimait bien cette ambiance, y a eu quelques prises de tête le temps que j'y suis restée avec deux trois familles. La plupart, des gens sympas, euh… y'avait des mères d'élèves à la fin on leur faisait la bise, des gens très simples mais nous on aime ça ! Des fois on restait au portail le soir à discuter, c'était sympa. Des gens avec qui tu pouvais parler. C'est pas comme à Bordeaux où t'arrives pas à contacter les parents ! Y'a cette espèce de distance, là y avait pas cette espèce de distance… ».

Les satisfactions liées à la connaissance du public scolaire, des familles et, en général, du territoire environnant permises par l'inscription professionnelle (et parfois résidentielle) sur le « temps long » dans une école de la circonscription de Caudrian sont au principe de la construction d'un sentiment d'utilité sociale « spécifique » lié à une conception du métier construite autour de l'idée qu'enseigner est aussi « se rendre utile ».

3.2. Un sentiment d'utilité sociale

L'impuissance parfois ressentie n'est pas inconciliable avec le sentiment de pouvoir être utile. Ce sentiment d'utilité peut se fonder sur des aspects qui dépassent le

[242] L'entretien avec Marion a été réalisé en 2018. A cette période, Marion n'est plus enseignante dans le Centre-Est Médoc. Après huit années passées dans la même école à Civrac, elle a participé au mouvement et a été affectée dans une école classée en REP à Bordeaux.

seul enjeu scolaire. Les enseignants pensent être utiles pour faire découvrir des choses du monde aux élèves par ailleurs inaccessibles. « *Tout ce qu'on fait, c'est nouveau, ils ne connaissent pas !*» s'enthousiasme Marianne, enseignante à Caudrian depuis une quinzaine d'années.

> *Sophie, enseignante et directrice d'école maternelle à Caudrian* : « C'est ici que les enfants ont besoin de nous, on n'est pas payés au mérite. En ce moment ils en parlent, tant qu'on n'est pas payés au mérite, on reste là ! Tout ce qu'on fait ici, ils l'ont pas fait à la maison. On a une bonne structure, une bonne équipe. Même en cas de soucis, on a une bonne équipe, on fait bloc. Le plus satisfaisant, c'est les enfants. L'autre jour, on a écrasé les grains de blé, et ça devenait blanc comme la farine, ils étaient tout étonnés. C'est génial, ils découvrent tout. Les PS [Petite Section] quand ils découvrent pour la première fois de la pâte à modeler … C'est ça qui me fait venir vers ce milieu quoi ! »[243].

Ce sentiment d'utilité est exacerbé par la conviction que ces élèves ont particulièrement besoin des enseignants, n'étant que peu sollicités dans le cadre familial.

> *Maria, conseillère pédagogique* : « Dans l'autre circonscription où j'étais avant, les enseignants, j'aurais voulu dire, ils auraient pas été là, c'était pareil. Le contexte social et familial fait que, pour les enfants de Laroque ou de Saint Girard, ils ont pas de soucis à se faire. Et les enseignants non plus. Ici, par contre, tout est à faire ! Il y a l'éloignement qui fait que c'est difficile d'amener ses enfants à Bordeaux, donc i vont au parc, un peu à la plage. Et je me souviens quand j'amenais mes élèves à la vigne, ben ils ne savaient pas ce que c'était une grappe de raisin, un sécateur, un pied de vigne et la plupart de leurs parents travaillent à la vigne. Sur le plan langagier, même à des enfants dont les parents parlent français, je me souviens en moyenne section d'avoir appris à une élève ce qu'était un couteau, une fourchette, une cuillère. Y'en a comme ça, à qui on ne parle pas à la maison ! »[244].

Du point de vue des enseignants interrogés, et en particulier ceux qui se sont installés sur le territoire et ont décidé d'y rester, leur mission de service public d'éducation œuvrant à l'émancipation sociale et culturelle prend, à travers ces expériences, ici tout son sens. Qui plus est, ce sentiment d'utilité sociale est favorisé par les valorisations spécifiques que procure la coexistence avec une population souvent vulnérable.

> *Céline, enseignante depuis 15 ans dans la même école à Maraye* : « Le public est beaucoup plus pauvre qu'avant. Ça fait longtemps que c'est pas arrivé... y avait des familles d'ouvriers agricoles, c'était pas des salaires élevés mais i s'en sortaient mais aujourd'hui y a des enfants pas assurés. Les gens arrivent pas à joindre les deux bouts et vivent dans

[243] Enseignante en MS-GS et directrice à Caudrian, née en 1973, Sophie est originaire de Toupienne, mariée à un « *responsable qualité-vins* », mère de trois enfants, fille d'institutrice et de conducteur de travaux. L'entretien a été réalisé à Caudrian en novembre 2015.

[244] Au moment de l'entretien en février 2016, Maria est conseillère pédagogique. A 60 ans, à un an de la retraite, elle est mariée à un artisan. Maria est originaire des Landes.

> des situations parfois très difficiles. Les mamans travaillaient pas, elles pouvaient s'occuper de leurs enfants. Aujourd'hui les mamans sont obligées de travailler, elles ont souvent des emplois précaires »[245].

Au sentiment que les élèves ont tout à apprendre se mêle l'idée que les familles sont extrêmement démunies et qu'elles ont particulièrement besoin d'aide. En plus de diffuser de la culture et des savoirs, les enseignants sont parfois animés par l'idée d'un projet d'aide globale de ces familles vulnérables dans de multiples dimensions de l'existence.

Se positionnant, de la sorte, en contradiction avec une identité professionnelle traditionnellement centrée sur les savoirs et les apprentissages (Broccolichi, Joigneaux, Mierzejewski, 2018), des enseignants se sentent ainsi investis d'une mission de construction identitaire des élèves (Lang, 1999) et d'une mission sociale. Cette mission sociale rejoint ce qu'écrit Durkheim qui considère l'éducation comme répondant « avant tout à des nécessités sociales » (1922, p. 53) et ayant « une fonction collective, si elle a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre » (1922, p. 58). C'est dans cette tâche reléguant à un rang relativement secondaire des préoccupations l'aspect pédagogique (une relégation peut être liée au sentiment d'impuissance évoqué plus haut) que des professeurs des écoles trouvent leur sentiment d'utilité – principalement les « ancrés » – pendant que les autres maintiennent au cœur de leurs préoccupations la volonté de transmettre du savoir pédagogique, en particulier les néo-titulaires, qui ne veulent pas déroger à leurs ambitions éducatives, aussi difficiles soient-elles à réaliser dans ce contexte. Autrement dit, certains se rabattent sur le « social » tandis que d'autres resteraient focalisés sur le « pédagogique ».

> *Sophie, enseignante et directrice d'école maternelle à Caudrian* : « Moi je me suis pris une claque à la rentrée, mais après les vacances, on oublie ! Et on revient et après on doit gérer les assistantes sociales. Ce n'est pas les gamins qui me gênent, c'est la misère. Ces parents qui ne peuvent pas s'occuper de leurs enfants. C'est tout ce qui y'a autour, les histoires de ces familles, c'est la misère ! Mais on s'habitue ! C'est après deux mois de vacances avec ma famille, je trouve ça dur, j'ai oublié et puis après 10 jours, on est dans le bain. On se reprend ça !! ».

Sophie est partagée entre le sentiment de regret concernant la situation des familles et des enfants et le sentiment de leur être utile. Le même jour, durant une séquence

[245] Céline, née en 1976, est originaire de Pessac, ville de la métropole de Bordeaux. Mère de deux enfants, elle est mariée à un négociant en vin originaire du Médoc.

d'observation dans l'école où elle exerce, j'échange, pendant la récréation, avec Catherine, enseignante de la même école. Celle-ci évoque les différences qu'elle perçoit entre la population habitant à Caudrian et celle habitant sur la côte océane[246].

> *Catherine* : « On a un milieu social ici, c'est pas pareil quand on fait une sortie à Galvaud, les gens sont beaux.
> *Muriel :* Beaux ?
> *Catherine :* Là-bas ils sont beaux, ils ont des grosses voitures. Ici c'est …. (soupir), la misère, et ça se voit sur les gens, le public va avec ! ».

Les publics scolaires et leur famille peuvent constituer, pour les professeurs, dans l'école et même en dehors de l'enceinte des établissements, une force de rappel de la chance d'être enseignant et, plus généralement, de bénéficier de la sécurité de l'emploi et d'avoir les moyens de s'inscrire de façon sereine dans la structure sociale. Cette force de rappel repose sur les informations constamment recueillies sur la misère de condition et la misère de position (Bourdieu, 1993, p. 13) des parents et de leurs enfants (Périer, 2019). Ces informations peuvent conduire à habiter dans des parties du territoire privilégiées par des personnes socialement proches de soi : ces orientations sont aussi des vectrices potentielles d'ancrage territorial.

***

Dans le Centre-Est Médoc, les manières enseignantes d'envisager la vie professionnelle et extra-professionnelle sont indissociablement déterminées par les perspectives à venir et présentes pour soi et les siens, en matière de travail et de résidence, notamment. Les vies scolaires sont le fait d'enseignants enclins à partir ou à rester dans le Centre-Est Médoc, à habiter ailleurs (dans le Médoc ou en dehors) et à habiter dans les environs. Sous la force des stratégies relatives aux affectations et impliquant des formes d'installation dans les écoles et le territoire (formuler des demandes ou attendre, penser à une mobilité intra ou extra territoriale, accumuler des points, mûrir ses décisions etc.), ces inclinations sont travaillées par le temps passé dans les établissements et, par conséquent, dans le territoire local, dont la population est unanimement appréhendée par les enseignants, par-delà leurs différences d'origine sociale, comme « en difficultés », tant sociales que scolaires, puissantes génératrices de

[246] Catherine est originaire de région parisienne. Née en 1961, mariée à un professeur de danse à la retraite et fille d'artisan et d'une mère au foyer, elle est la mère de trois enfants.

difficultés scolaires et potentielles productrices de difficultés professionnelles pour les enseignants.

Qu'il soit destiné à préparer un départ ou non, le temps passé n'est pas réductible à une attente, à une impatience de changer d'établissement et/ou de territoire. En effet, les aspirations au départ ne sont pas exclusives d'aspirations à l'intégration scolaire des élèves et des parents et à l'épanouissement professionnel et « personnel » dans les écoles et le territoire. A propos des écoles des quartiers populaires urbains, van Zanten souligne que

> « « tenir » dans ce type d'établissement[247], y éprouver des satisfactions professionnelles et donner là un sens au travail quotidien supposent une transformation profonde, non seulement des pratiques, mais aussi des principes qui guident ces pratiques (2012, p. 230).

Pour l'auteure, il s'agit d'une « adaptation contextuelle des stratégies de survie ». D'après elle, s'invente, chez ces enseignants, une « éthique professionnelle contextualisée » (2012, p. 231). En définitive, ces difficultés pour soi et ces perceptions des difficultés que connaissent les publics, ces sentiments d'impuissance et ces sentiments d'utilité, constituent un fondement essentiel des manières de penser et de pratiquer la pédagogie, que ce soit au niveau individuel ou collectif, ainsi qu'une manière d'être et de rester enseignant dans ce type de territoire. Sur le terrain professionnel, ces enseignants réinventent leur métier (Bautier, Rochex, 1997). Ils ont en commun, pour reprendre une expression d'un enquêté, le « *défi* » de la résolution des difficultés, lequel est un pilier possible de la pratique professionnelle.

Les enseignants installés professionnellement et parfois résidentiellement sur le territoire pendant au moins quelques années partagent le fait de se sentir à leur place et utiles dans les écoles. La plupart du temps, les départs souhaités et réalisés ne sont pas liés à quelque impossibilité ressentie de travailler dans ce contexte : ce sont des facteurs extra-scolaires et donc extra-professionnels qui jouent le plus, depuis la carrière du conjoint jusqu'à l'aspiration à un environnement plus urbain en passant par la volonté de rapprochement géographique de la famille et des amis, les parcours scolaires et

[247] Même si les établissements dont parle van Zanten sont situés à la périphérie des villes, ils ont des caractéristiques communes avec les écoles du Centre-Est Médoc, où les politiques éducatives consistent principalement en « un ensemble d'actions qui visent à limiter les effets de généralisation de l'échec scolaire dans les zones d'habitat populaire » (2012, p. 58).

universitaires des enfants et la volonté de faire sa vie ailleurs et de trouver un conjoint. Par conséquent, si l'école dans ce territoire est parfois faite par des enseignants se sentant malheureux d'être là, la plupart y trouvent un certain bonheur. Ce sentiment de satisfaction favorise en outre une perception positive de la situation géographique et résidentielle. Enseigner dans le Centre-Est Médoc et habiter ici ou, plus largement, dans le Médoc, devient, pour la majorité des « restants », non pas un handicap mais une ressource. La construction enseignante de l'école se structure autour de ces représentations favorables à un ancrage quant à lui décisif dans la construction territoriale des enseignants.

Chapitre 10. Les enseignant.e.s dans le territoire et les territoires « dans » les enseignant.e.s

Ce chapitre vise à réinscrire les vies professionnelles des enseignants du Centre-Est Médoc dans leurs vies résidentielles dans ce territoire et, plus largement, dans la péninsule – si la plupart d'entre eux vivent dans le Médoc, ils sont une minorité à vivre dans la commune d'exercice professionnel. Liés aux manières d'envisager la carrière, aux stratégies de placement et de déplacement professionnel, liés aussi au territoire comme catégorie d'action publique et catégorie administrative de l'Éducation nationale, ces usages du territoire comme espace géographique et social (Di Méo, 1998) révèlent en quoi la vie enseignante, avec ses affectations, ses collectifs pédagogiques, ses communes et ses établissements, détermine la vie à côté de l'enseignement et la vie dans l'enseignement et, par conséquent, les conditions de la socialisation de ces femmes et de ces hommes dans le Médoc et au Médoc. Dans cette perspective, l'articulation de l'attention pour les pratiques territoriales avec une attention pour le temps des enseignants – de l'économie générale des semaines à la trajectoire professionnelle – permet d'identifier les effets, dans la « durée », de la présence enseignante dans la péninsule et de la péninsule sur les enseignants. Cet élargissement de focale permet d'éclairer encore davantage ce que les enseignants font au territoire et ce que le territoire fait à ces derniers. Pour Peyronie,

> « Les ancrages sociaux par la naissance ou bien par les alliances matrimoniales, les interactions sociales – liées au choix résidentiel ou bien au choix de l'école et à son identité sociale (…) nourrit aussi chez certains acteurs une sorte de tension identitaire » (1998, p. 194).

Attentive à la possibilité de ces tensions, la réflexion sur ces empreintes territoriales croisées va s'attacher, dans un premier temps, à mettre au jour les manières privilégiées d'envisager la péninsule comme lieu de résidence et donc de vie à côté de la vie professionnelle.

Jean soutient qu' « être rural », est

> « une construction, réelle et idéelle, nourrie par la perception de la campagne et de la ville connue et pensée, structurée par un rapport concret, pratique mais également symbolique, rêvé, à l'espace, à la nature, à l'autre » (2007, p. 38).

Lorsque les enquêtés entrent en poste, cette construction est inégalement ancienne et liée à des expériences de la ruralité existantes ou inexistantes, liées ou non au Médoc – ce dont on en a vu, ce dont on a entendu.

Pour ceux qui restent dans la péninsule plutôt que d'en repartir sitôt que cette possibilité leur est donnée (c'est-à-dire dès l'issue de la première année passée ici), des formes d'attachement peuvent survenir ou se consolider, génératrices d'ancrages résidentiels dans l'espace local plus ou moins prolongés. D'après Ripoll et Veschambre, cet « attachement au lieu » (2005) se rapprochant « de l'appropriation de l'espace dite « existentielle » (…) définie comme le sentiment de se sentir à sa place voire chez soi quelque part » (cité par Sébastien, 2016, p. 24).

1. Des attaches territoriales et sociales

S'installer ici parce que l'on est « d'ici » ou parce qu'il est possible, en venant d'un autre territoire, d'y trouver un poste et d'y acheter une maison ne positionne pas les enseignants de la même façon dans le territoire, dans la manière de se faire – ou non – une place.

1.1 Redevenir « d'ici »

Françoise, originaire du Médoc, conseillère pédagogique dans la circonscription de Caudrian :

> « Y'a aussi un attachement au Médoc, et quand on est né dans le Médoc, on y revient forcément. Et même si t'es pas née dans le Médoc, y a une espèce d'attachement au territoire. Et j'aurais pu atterrir ailleurs que dans mon village. Y'a une variété de paysages, on a l'océan, on a le lac, on a la vigne, y a une qualité de vie appréciable, et c'est pour ça que je me suis installée ici ! » [248].

[248] Née en 1963, Françoise est conseillère pédagogique de la circonscription de Caudrian. Originaire du Médoc, elle est mariée à un enseignant du secondaire, a deux enfants et vit à Marmont à quelques kilomètres de Bourdat. L'entretien est réalisé à la circonscription de Caudrian à Bourdat en février 2016.

La construction de cet attachement territorial peut être une manière de se conformer à un « patriotisme local » qui serait partagé par la majorité de la population. Liés à l'ancienneté de leurs histoires avec la péninsule, les attachements exprimés par les enquêtés apparaissent aussi indissociables des qualités attribuées aux paysages, à la générosité de la nature ici disponible en comparaison avec la ville, moins appréciée pour y vivre mais dont il est estimé nécessaire qu'elle ne soit pas trop loin.

Sabine, professeur des écoles et directrice dans une école située dans le Nord du Médoc :

> « Ça fait longtemps que j'habite dans le Médoc, à la base mes parents étaient charentais mais ils ont déménagé dans le Médoc, j'ai fait toute ma scolarité dans le Médoc et c'était un souhait de rester dans le Médoc ! (…) Moi j'aime cette région, J'habite à Martinas. Entre Peylet et Caudrian, ça donne sur la côte. Et c'est vrai que j'voulais rester dans la région pour élever mes enfants ! On n'est pas loin de Bordeaux quand on a besoin d'aller en ville, on vit au milieu des bois, c'est vraiment agréable !! »[249].

Sabine, déjà familière du territoire avant de venir y travailler, fait le choix de s'y installer avec sa famille. Elle porte un regard enchanté à la fois sur le territoire et sur son travail dans ce territoire qui lui offre le cadre de vie qu'elle souhaitait pour ses enfants. Sabine rejoint les habitants ruraux qui ont une

> « aspiration (idéalisée) à vivre dans des lieux où la « nature » est préservée, (avec un) cadre de vie perçu comme favorable à la vie familiale et à l'éducation des enfants, tout au moins quand ils sont jeunes, (en) quête d'un territoire calme, à distance de la ville ressentie comme « agressive » » (Bruno, 2011, p. 18).

Son installation résidentielle et professionnelle – elle se dirige assez largement vers le professorat des écoles pour pouvoir travailler dans le Médoc – la satisfait et lui donne le « *sentiment d'être à [m]a place* ».

Bénédicte, enseignante de maternelle à Sigalos en Médoc, dans l'école où elle a été scolarisée, fait également partie de ces professeurs originaires du Médoc qui choisissent de s'installer dans le territoire pour y élever leurs enfants[250]. Si elle manifeste aussi un attachement à la péninsule – elle dit aimer « *défendre le Médoc* », son discours est plus nuancé :

> « J'étais à l'école ici à Sigalos, (…) Mes parents, employés à France Telecom (…) sont venus ici pour vivre à la campagne. (…) La campagne c'était ici parce qu'il y avait des

[249] Sabine est enseignante de CP et directrice d'école à Beuyen, une commune d'environ 1300 habitants limitrophe de Bourdat. Née en 1977, mère de deux enfants, elle est mariée à un technicien en sécurité incendie et habite à Martinas. L'entretien a été réalisé à l'école de Beuyen en mars 2016.

[250] Bénédicte est enseignante de maternelle à Toupienne. Née en 1978, fille de fonctionnaires, mère de deux enfants, elle est mariée à un attaché commercial. L'entretien est réalisé en décembre 2015.

> postes. (…) on est très bien avec mon mari, sa famille est d'ici. (…) J'aime bien le défendre le Médoc, parce que j'aime bien et il a une mauvaise image, de secteur fermé, et c'est vrai ça peut l'être. Finalement on reste. C'est vrai y a un petit bout de route pour aller à Bordeaux. Sans y être tout le temps, on y va régulièrement mais c'est sûr ça me faisait un peu peur, et puis on pèse le pour et le contre, et c'est un mode de vie. Faut faire venir le monde à nous et c'est pas vraiment fait partout. Pour les vacances c'est bien, y a les plages. D'ailleurs le secteur de plages, de mer, c'est pas pareil, c'est une autre ouverture, y a des gens qui sont venus pour ça et qui se sentent pas enfermés ! ».

A une socialisation enfantine opérée dans le Médoc rural a succédé une socialisation juvénile opérée dans le Bordelais urbain ayant rendu possible un goût pour la pratique de la ville et l'habitat dans la ville. Bénédicte, à travers son retour via l'Éducation nationale, reprend goût à la « vie rurale » sans la glorifier et sans honnir la « vie urbaine ». Vivre là et travailler là apparaît, pour de nombreux enquêtés originaires du Médoc un compromis très acceptable, la distance jugée raisonnable avec la métropole étant à leurs yeux compensée par les attraits de la campagne. Retrouvant ici une partie de leurs repères géographiques, ils retrouvent des membres de leurs familles et de leurs anciens cercles amicaux. Le lien à la péninsule apparaît relever d'un ré-attachement. Pour eux il s'agit de retrouvailles tandis que, pour les néo-médocains, il s'agit d'intégrer un territoire possible pourvoyeur de trouvailles.

1.2 Devenir « d'ici »

Pour les nouveaux médocains, les formes d'attachement en construction sont, plus que pour les natifs, déterminés par la constitution d'un réseau de relations sociales locales où se mêlent connaissances professionnelles et extra-professionnelles, considérations pour les arrivants et les autochtones (Ripoll, Veschambre, 2005).

> *Serge, Inspecteur dans la circonscription de Caudrian* : « Ici, j'aime le contact avec les gens, la diversité des paysages, la forêt, l'océan, là c'est plutôt le Mississipi, historiquement c'est très riche, Lafayette est parti de Bourdat, ces très beaux paysages, qui gardent une part d'authenticité, le nord c'est carrément une presqu'île. Il y a une polyvalence (…) C'est un territoire à préserver, il faut faire ses preuves quand on vient d'ailleurs, quand on vient de Bordeaux on est étranger, il n'y a pas une hospitalité débordante, mais c'est un territoire assez accueillant ! J'habite Bordeaux donc je suis mal placé pour en parler »[251].

[251] Né en 1963, originaire de « la région toulousaine », Serge habite à Bordeaux. Il a été Inspecteur de la circonscription durant deux années.

La construction du rapport au territoire opère notamment à travers des comparaisons entre les paysages et les gens des régions d'origine et ceux de cet espace d'arrivée :

> *David, enseignant ZIL, originaire de Bretagne* : « J'ai voulu un poste près de la mer et le Médoc ayant des postes comme c'est très peu demandé, ça m'arrangeait bien. C'est pour ça que j'ai choisi quoi (…) Malgré tout y'a pas tant de boulot qu'ça. Mais c'est une zone sympa, côtière avec le lac et tout. (…) J'adore, pour comparer un peu la ruralité de Bretagne et la ruralité d'ici, tu vas à Peylet (…) je croise des biches des chevreuils j'peux faire des kilomètres sans voir de trace humaine, pas de route, de maison, y'a rien personne, tu vois le lac, l'océan, alors qu'en Bretagne, t'as toujours des petites fermes un peu partout, c'est rare en Bretagne les endroits où tu vois pas de trace humaine, de route, de maison ! »[252].

L'attachement de David se construit à mesure que se confirme l'idée d'avoir fait le « bon choix » de venir s'installer ici, dans un lieu désormais familier mais demeurant par certains aspects exotique, en comparaison avec la Bretagne. David est non seulement émerveillé par les paysages mais aussi séduit par cette possibilité d'être dans un environnement associé en général au temps des vacances tout au long de l'année :

> « Mes filles, je les récupère à l'école on va se baigner au lac, elles se rendent pas compte de la chance qu'elles ont. (…) Tu as des plages c'est magnifique. Quand je suis arrivé, j'ai pris des photos j'ai envoyé à mes copains et je leur ai dit, devinez où je suis ? Ils croyaient que j'étais je sais pas où en Corse ou… Il y a des plages c'est super ! (…) C'est un cadre qui est vachement chouette ! Moi quand je rentre chez moi, j'ai l'impression d'être en vacances ! ».

David est un des nombreux enseignants à s'être installé dans la partie Ouest du Médoc, proche du littoral, tout en travaillant dans le Centre-Est. Qu'ils viennent ou reviennent dans la péninsule, qu'ils y aient ou non des capitaux sociaux et immobiliers, les enseignants désormais titulaires, ces représentants des fractions dominées des classes dominantes (Bourdieu, 1979), ont des goûts spatiaux et des aspirations résidentielles liés à cette appartenance sociale. Examinons comment cela se traduit dans les lieux de résidence.

1.3 Résider dans le Médoc mais pas n'importe où

D'après Maurin, « le quartier de résidence demeure une source essentielle de statut social. Selon ses revenus, chacun cherche à rejoindre puis à rester dans le meilleur

[252] David est ZIL dans la circonscription de Caudrian. Né en 1979, il est originaire de Bretagne. Père de deux enfants, il réside à Peylet dans la partie Ouest du Médoc. Il vit avec une femme qui est en formation pour devenir monitrice d'auto-école. L'entretien a été réalisé en juin 2019.

quartier possible pour lui-même et pour ses proches » (2014, p. 31). En vertu de ces dynamiques résidentielles liées au statut social, les enseignants qui s'installent dans le Médoc le font majoritairement dans la partie Ouest (zone littorale) ou Sud (proche de la métropole). Cela étant, leur contribution à la construction du territoire à travers les choix résidentiels se concentre dans ces zones. Tout en étant médocains, les enseignants sont assez peu présents résidentiellement dans le Centre-Est Médoc, à l'exception des coordonnateurs REP particulièrement investis dans la vie scolaire mais aussi dans les vies associative et politique locale (Voir encadré 11).

> *David, qui vit près de la côte océane* : « Tu verrais le nombre d'instits ! Ceux qui sont dans des écoles d'ici et qui habitent à Peylet, j'en connais au moins une vingtaine. Et puis c'est pas trop cher non plus, mais ça commence sérieusement à augmenter hein ! ».

A l'Ouest se trouvent les stations balnéaires et des communes traditionnellement attractives pour les enseignants tandis que la partie Est s'intègre au « couloir de pauvreté » du Sud-Ouest défini par l'Insee, estimé peu attractif par les enseignants. En effet, pour eux, le Centre-Est Médoc est trop peu ajusté à leurs goûts spatiaux et à leurs aspirations résidentielles. La mauvaise réputation du territoire est difficilement conciliable avec leurs intentions de respectabilité, leurs volontés de tenir leur rang social. Une ville apparaît en revanche particulièrement ajustée à ces représentations : il s'agit de Peylet, où David, après un temps exploratoire, s'installe :

> « Quand chui arrivé, je connaissais pas du tout la région et j'me suis dit, je vais aller à Bourdat, à Maraye, à Boudault, c'est des noms vachement prestigieux tu vois, je me suis dit : « Ouah, j'vais en avoir plein les yeux quoi ! ». Et (rires) quand tu arrives et tu remplaces, mes premiers remplacements quand j'ai fait le tour du Médoc, j'ai été voir tous ces bleds, tu te dis : « ouah ! ». Enfin c'est incroyable, entre le prestige, c'est des noms mondialement connus et sur place quand tu vois ce que c'est, t'as l'impression d'être aux fins fonds de la campagne la plus misérable (…) Et cet écart, en Bretagne, t'as pas ça, entre les plus riches et tu vois pas ça. Ici t'as l'impression d'avoir des castes comme en Inde. Je suis venu pour l'océan ici et les gamins de Bourdat ils y vont jamais et même au niveau public, il y a une seule piscine ici. Pour apprendre à nager. Même la prise en charge publique, les réseaux de transport c'est catastrophique. C'est pas le même Médoc, Peylet, chez moi je suis entouré de pins, y a pas de vigne, c'était un choix aussi, j'avais pas envie d'être entouré de pesticides. C'est très joli ici ! Le paysage de vigne, les maisons au milieu des vignes c'est beau mais tu vois ça vingt ans et après c'est fini (rires) ! A Peylet, je suis protégé de ça, c'est autre chose, c'est le Médoc pourtant ! ».

Ainsi, pour beaucoup de jeunes couples avec enfant(s) ou sur le point de fonder une famille, cette station balnéaire et ses communes environnantes sont très appréciées. Nombre des enseignants rencontrés dans la partie la plus pauvre et enclavée du territoire, c'est-à-dire le Centre-Est Médoc, résident ou projettent de résider dans cette zone plus touristique.

> *Thierry, maître E* : « Y'a beaucoup d'enseignants à Peylet, c'est sympa comme commune. C'est plein d'enseignants ! L'école est très demandée. C'est un petit village, il n'y a pas besoin de prendre la voiture pour aller faire une ballade ou c'est très proche. Aller se balader sur la plage c'est cinq minutes en voiture. C'est cool, les belles journées le dimanche et hop. (…) C'est pas l'estuaire, l'estuaire c'est beaucoup plus défavorisé que l'océan. L'océan c'est les grands espaces, c'est la forêt, c'est la plage, l'estuaire, c'est la vigne ! »[253].

Ces possibilités résidentielles favorisent le sentiment d'être installé dans un endroit enviable, d'être au final chanceux et d'avoir fait des choix « de vie » judicieux, notamment pour ses enfants scolarisés dans de bonnes écoles. Pour Marianne, enseignante de maternelle à Caudrian, « *Peylet c'est pas du tout le même profil de classe, de société on va dire. Caudrian c'est quand même particulier !* »[254]. Elle estime que les publics scolaires sont extrêmement différents entre Caudrian et Peylet, principalement en termes de classes sociales. En outre, tenir son rang d'enseignant à travers la possession d'une « bonne » adresse résidentielle, avoir un sentiment de réussite personnelle, est indissociable du devenir propriétaire. Pour les non héritiers d'une maison familiale, l'aspiration à l'achat immobilier est partagée par l'ensemble des enquêtés – dynamique d'ailleurs à l'œuvre dans l'ensemble du corps enseignant (Bourdieu, 2000, cité par Sembel, 2015, p. 140) – et apparaît être chez eux un élément essentiel pour avoir le sentiment de réussir et de s'intégrer.

> *David* : « L'immobilier (à Peylet) ça reste accessible du fait que c'est éloigné de Bordeaux. Oui c'est encore accessible financièrement c'est pour ça que y'a beaucoup d'instits ! »[255].

Le lieu de l'achat immobilier est aussi le lieu où la plupart des enseignants élèvent leurs enfants et à partir duquel ils se constituent un réseau de sociabilités et satisfont

[253] Originaire de Langon (commune au sud du département de Gironde), Thierry est né en 1964, a quatre enfants et est marié à une professeure des écoles.
[254] Marianne est originaire du département des Landes, née en 1973. Mariée à un sapeur-pompier, elle est fille d'enseignants et mère de deux enfants.
[255] Peylet est située à 62 kilomètres de Bordeaux.

leurs habitudes culturelles et de loisirs. En effet, une fois doublement installés – dans la profession d'enseignant et de résident du territoire – l'existence de ces enseignants s'organise autour de leur espace résidentiel. Par exemple, Jimmy[256], directeur d'école à Bourdat, qui réside à Peylet et dont les enfants sont scolarisés dans cette commune, soutient que les NAP (Nouvelles activités pédagogiques) sont de meilleure qualité à Peylet qu'à Bourdat.

> *Jimmy* : « Je vois à Peylet, c'est mieux ! Bon c'est sûr je paie mais mes enfants ont l'air content ! Ils font des activités intéressantes. C'est sûr, i faut trouver des animateurs qui ont envie d'avancer. (…) Ça ressemble plus à de la garderie, ici ! ».

En habitant majoritairement dans l'Ouest médocain, les enseignants du Centre-Est médocain contribuent certes à donner sa « coloration sociale » à la zone littorale avec une partie assez importante de « classes moyennes » mais aussi à renforcer la « coloration sociale » de la zone estuarienne avec une partie importante de classes populaires. Ces dynamiques confirment que

> « partant des fonctions sociales des territoires ruraux, les rapports de classes se recomposent autour des rapports de production et de la lutte politique, mais tout autant autour des loisirs et des fonctions récréatives des campagnes » (Laferté, 2014, p. 425).

Médocains, les enseignants ne sont pas pour autant de la commune et exactement du territoire où ils travaillent. Cette proximité relative doublée d'un maintien à une certaine distance est significative de l'engagement simultané des enseignants dans leur carrière et dans une vie estimée remplie « à côté » sur laquelle n'empiètent pas le travail et ses lieux. Examinons comment cette ambivalence se traduit dans la gestion individuelle et familiale des carrières.

2. Entre gratifications spécifiques et accélération de carrière

Nous l'avons vu, rester plusieurs années travailler dans le Centre-Est Médoc permet aux enseignants de mettre en place des stratégies pour obtenir un « bon poste », où les conditions de travail sont pour eux acceptables tant du point de vue de l'ambiance d'établissement que des niveaux à prendre en charge. Ces enjeux stratégiques s'insèrent dans une dynamique globale de carrière où entrent en ligne de compte le rapport aux

[256] Jimmy est enseignant de maternelle et directeur de l'école primaire Picasso, située en dehors du centre-ville de Bourdat. Père de deux enfants et marié à une professeure des écoles, il est né en 1977 et vit à Peylet. L'entretien a été réalisé à l'école Picasso en novembre 2015.

publics scolaires – ce qu'il offre ou n'offre pas comme satisfactions – et le rapport aux autorités académiques – ce qu'elles permettent d'espérer en termes de mobilité et de promotion.

2.1 Être très valorisé.e et impliqué.e par et pour les ruraux dévalorisés

Les modalités de la jouissance du statut d'enseignant sont inséparables des lieux de réalisation de celui-ci. Qu'en est-il en Centre-Est Médoc ? Plusieurs professeurs des écoles de la circonscription de Caudrian, estiment que « *travailler ici – dans le Médoc – est un privilège* ». Néanmoins peu d'enseignants font le choix d'y résider aussi. Il s'agit le plus souvent de personnes ayant des origines familiales dans cette partie du territoire. C'est le cas de Sabine, directrice et enseignante à Beuyen[257] :

> « Moi je trouve, c'est mon avis personnel, j'ai pas fait beaucoup d'école, qu'à Beuyen on est assez privilégiés par rapport aux enfants et ce qui est assez étonnant parce qu'y a des écoles assez proches c'est la même population finalement parce que y a que quelques kilomètres de distance (…) c'est un plaisir pour moi de venir travailler, ils ont envie de travailler, on leur propose quelque chose, ils sont toujours partants. J'ai des enfants à qui il faut que je dise le soir : « il faut partir ! », le midi ils restent dans la classe pour faire du soutien, ils ont envie de rester dans la classe pour faire du travail ! »[258].

Pour de nombreux cas, le territoire apparaît leur offrir des gratifications impossibles à obtenir en d'autres lieux. Ces gratifications ont à voir avec la respectabilité que confèrerait la position d'enseignant dans le territoire. Gilles, enseignant, directeur d'école et coordonnateur du REP, résident dans cette même localité, estime qu' : « *A Saint Pierre, ils sont super gentils mais c'est très faible. Moi j'aime bien parce que là-bas, je suis un dieu vivant !* ». Dans un registre similaire de reconnaissance de respectabilité, David affirme :

> « Dans le village où j'ai travaillé pendant 6 ans, c'est très populaire, les gens accordent encore une grande place au maître, (…) C'était un peu comme dans *Être ou avoir*[259], j'exagère mais c'était un peu comme ça, ici pas problème de respect ici, c'est pas à Bordeaux où les parents te jugeaient dès que tu faisais quelque chose, l'école t'avais pas un brin d'herbe dans la cour. A Saint-Bruno, y'avait la forêt à côté de l'école et on y allait

[257] Commune de 1300 habitants environ, située à 52 kilomètres de Bordeaux.
[258] Sabine, originaire du Médoc, est enseignante de CP et directrice d'école à Beuyen. Fille de marin-pêcheur employé chez un armateur et d'une mère au foyer, elle est née en 1977, mère de deux enfants et mariée à un technicien en sécurité incendie. L'entretien a été réalisé à l'école de Beuyen en mars 2016.
[259] David fait référence au film documentaire « Être et Avoir » de Nicolas Philibert, sorti en 2002, qui retrace la vie d'un enseignant et de sa classe en milieu rural.

avec les maternelles à chaque saison pour ramasser plein de choses, pour les enfants, c'est primordial je pense ! ».

Ici, les enseignants auraient donc à la fois une plus grande place – dans le sens de compter socialement – et plus de place qu'ailleurs pour travailler – dans le sens d'avoir de l'espace. Cette respectabilité apparaît favoriser l'accès aux lieux et aux espaces. Gilles, le coordonnateur du REP et directeur à l'école François Mauriac de Sigalos, remarque : « *C'est l'un des avantages d'être directeur d'une école de village, celui de pouvoir utiliser le jardin du presbytère pour faire du sport !* ». L'investissement de l'espace extra-scolaire dans les activités scolaires favorise, chez les enseignants, un certain brouillage de la frontière entre vie à l'école et vie à côté, entre le temps scolaire officiel et le temps à côté.

Un échange entre deux conseillères pédagogiques est significatif de ce brouillage des frontières – Françoise[260], une conseillère pédagogique parle avec Maria[261], elle aussi conseillère pédagogique.

> *Françoise* : « C'est la nature ici. Les deux ans en banlieue de Bordeaux, en ville, j'ai cru que j'allais devenir folle. Y' avait des feux rouges partout. (…) Un enseignant à la campagne, il est capable de revenir dans son école le mercredi après-midi, le samedi matin et même le dimanche. En ville, c'est même pas la peine d'y penser. En ville, la plupart du temps, ils ont même pas les clés. C'est différent, ça change tout.
> *Maria* : A Saint Pierre, moi aussi et c'était nécessaire. Heureusement que je pouvais revenir à l'école. Les choses sont vraiment différentes, j'allais en classe faire mes affichages, en maternelle, c'est plus simple, mais certaines personnes savaient que j'allais à l'école le week-end.
> *Françoise* : C'est un mode de vie, dans ce mode de vie, on a notre vie professionnelle !
> *Maria* : Oui, c'est un lieu de vie et dans ce lieu de vie, on a notre monde professionnel. L'environnement c'est un tout ».

La vie enseignante dans le Médoc se caractérise donc, du point de vue de ces enquêtés, par une implication professionnelle plus grande que dans les territoires plus urbains et se traduisant par un encastrement de la vie scolaire dans la vie en général (Voir encadré 11 « Trouver toute sa place dans le territoire à partir de l'engagement professoral »).

[260] Née en 1963, Françoise est conseillère pédagogique de la circonscription de Caudrian en février 2016 au moment de l'entretien. Avant d'être affectée dans la circonscription en tant que conseillère pédagogique, elle a exercé cette fonction pendant deux ans dans une commune de près de 10000 habitants, située à 12 kilomètres de Bordeaux. Originaire du Médoc, elle est mariée à un enseignant du secondaire, a deux enfants et vit à Marmont à quelques kilomètres de Bourdat.

[261] Maria est née en 1956 et est originaire de Bourdat. A un an de la retraite au moment de l'entretien en 2016, elle est conseillère pédagogique dans la circonscription de Caudrian après avoir été enseignante et directrice d'école dans un village de 715 habitants (2015) situé à 14 kilomètres au nord de Bourdat et à 66 kilomètres de Bordeaux.

Cet encastrement est favorisé par la proximité du lieu de travail et du lieu d'habitation – des dynamiques sont observables chez les enseignants des quartiers urbains populaires vivant dans le quartier où est implanté leur établissement (Marnet, 2013). Plutôt que de susciter fatigue et désengagement, cet engagement plus important, inscrit dans les collectifs pédagogiques, est au contraire de leur point de vue un vecteur d'épanouissement :

> *Jimmy, enseignant et directeur d'école à Bourdat* : « J'ai une collègue qui a bossé 15 ans à Caudrian et qui a voulu aller voir la ville, et au bout d'un an, elle est revenue ! Maintenant elle est à Rabanne, elle est à la maternelle de Rabanne, et elle est partie une année à Bleneaud. Ce qui l'étonnait à Bleneaud, c'est que tous les collègues à 16h30, elles repartaient toutes dans leur voiture. Ici euh… y a un esprit de travail commun ! »[262].

L'articulation permanente entre temps scolaire et temps extra-scolaire et de celle de la vie scolaire et vie extra-scolaire met en question la vision dominante d'une structure temporelle des travailleurs, de l'enseignement ou non, divisée entre espace scolaire et espace privé. La pratique du territoire à des fins scolaires empêche cette séparation de tenir. Ces contextes de chevauchement des espaces et des temps peuvent créer des conditions favorables aux « progressions » de carrière liées aux conditions territoriales et sociales d'exercice professionnel.

2.2. Le territoire rural et populaire comme accélérateur de carrière

Nous avons vu en quoi le Centre-Est Médoc peut faire figure de repoussoir pour certains enseignants. Nous avons vu aussi que ce territoire peu « demandé » peut être, au contraire, un lieu d'épanouissement professionnel. Pour celles et ceux enclins à rester ici et à être entreprenants dans l'animation de la vie scolaire, des possibilités d'ascension dans la hiérarchie des postes, d'évolution « verticale » dans la carrière, existent. Cette évolution correspond aux mouvements de type vertical entre les positions (vers le haut ou vers le bas) et peut amener à occuper un rang plus élevé dans la hiérarchie formelle ou informelle du prestige, de l'influence et du salaire (Becker, 1951). Les possibilités d'évolution sont directement liées aux formes du territoire, à l'interconnaissance à l'œuvre entre acteurs scolaires – depuis les administrateurs de la circonscription

[262] Bleneaud est une petite ville de la métropole bordelaise d'environ 15000 habitants.

jusqu'aux enseignants dans les écoles des communes. En effet, si les professeurs des écoles peuvent de manière générale, à l'issue de quelques années d'exercice, devenir directeurs d'école ou coordonnateurs du REP, l'inscription dans le territoire articulée à la connaissance des acteurs locaux, éducatifs et non éducatifs, peut accélérer l'attribution de ces fonctions.

« Être choisi.e » : devenir directeur.rice d'école

La plupart des directeurs enquêtés ont pris leur poste après avoir enseigné quelques années dans la même école. Il s'agit, pour eux, de prendre la place d'un directeur qui part à la retraite ou qui part dans une autre école. Dans cette configuration, se pose, pour l'équipe en place, la question de la relève. Pour devenir directeur, la « *connaissance* » de l'école, de son équipe et de son public est un atout du point de vue de l'Inspection de circonscription, laquelle émet un « *avis motivé* » à l'Inspection académique sollicitée pour valider l'inscription sur la liste d'aptitude à exercer en tant que directeur. D'ailleurs, il arrive que l'Inspecteur demande à un enseignant de se présenter sur un poste de direction. Jimmy, âgé de 37 ans au moment de l'entretien en 2015 et professeur des écoles depuis 2005, s'est vu recevoir une demande de ce type. Alors qu'il enseigne depuis quatre années dans une école à Bourdat, l'Inspecteur de la circonscription lui demande de remplacer la directrice, sur le départ pour prendre un poste de conseillère pédagogique :

> « Je voulais pas être directeur. On m'a imposé le poste de directeur en 2011, c'est ma quatrième année mais je m'en passerais bien ! Ça me plait pas, mais le p'tit supplément que j'ai, bon..., mais de toutes façons j'ai pas le choix, mes collègues veulent pas prendre la place ! ».

Jimmy a été choisi par l'Inspecteur pour succéder à la direction en vertu de son inscription sur le « temps long » dans l'école et de son ancienneté professorale – il est à la fois le plus âgé et le plus expérimenté de ses collègues dans le métier. A la suite de cette demande, aucun membre de l'équipe ne se manifeste pour « candidater » au poste. Cette absence de candidature est un fait assez rare. En effet, une grande partie des enseignants enquêtés aspire à cette fonction à un moment donné de leur carrière. Cette responsabilité officielle est alors considérée par leurs récipiendaires comme une reconnaissance des compétences professionnelles donnant le droit à une promotion qui se concrétise par l'obtention d'une indemnité augmentant les revenus. Cette indemnité

varie selon le nombre de classes de l'école et représente en REP de 179 euros à 220 euros nets mensuel[263]. La direction d'école est ainsi une fonction considérée comme une des possibilités d'évolution dans la carrière (Burgevin, Combaz, 2015). Pour Becker, cette prise de responsabilité s'intègre à l'aspect horizontal de l'évolution professionnelle (1951). Cette logique promotionnelle n'est pas celle de Jimmy puisqu'au moment où il est sollicité, il ne souhaite pas prendre de direction. En revanche, de son côté, Sabine « voulait » devenir directrice. Elle enseignait depuis sept ans dans l'école de Beuyen, un village d'environ 1400 habitants, lorsqu'elle a accédé à cette fonction, bénéficiant aussi des circonstances de son école d'exercice :

> « C'est ma 7ème année, j'ai commencé dans cette école mais à part quand j'étais stagiaire mais j'ai été tout de suite titulaire ici. Donc ça fait pas très très longtemps que j'suis enseignante. Je suis directrice que depuis cette année, la directrice est partie à la fin de l'année dernière et j'aurais voulu postuler sur le poste de la direction mais comme on l'a su tardivement, je n'ai pas pu m'inscrire sur la liste d'aptitude donc je n'ai pas pu participer au mouvement. Et il se trouve que le poste a été attribué à une enseignante titulaire T1 qui ne souhaitait pas le poste du coup je l'ai en intérim cette année. Donc je l'ai demandé pour l'année prochaine donc, maintenant, on attend ! ».

Ce poste de direction a été laissé vacant trop tardivement pour qu'il fasse partie des postes affichés au mouvement. Autrement dit, il n'apparaissait pas dans la liste des postes disponibles. Par conséquent, personne n'a pu y postuler. Lorsque personne ne candidate aux postes offerts, y sont affectés les enseignants ayant le moins de points au barème, à savoir les néo-titulaires. Lorsqu'à la rentrée de l'année 2015, une enseignante sortante de l'ESPE est affectée sur le poste de direction, Sabine et cette dernière demandent à l'Inspecteur de la circonscription de modifier l'affectation afin que la première puisse prendre le poste. Cette démarche est exemplaire des choses qu'entreprennent les enseignants en place et des consensus qui s'établissent entre eux afin que la direction soit assurée par des « connaisseurs » de l'établissement et du territoire. En vertu de ces dynamiques, aucun poste de direction dans la circonscription n'est occupé par des néo-titulaires. Ces démarches sont significatives de l'importance que les enseignants confèrent à la fonction de direction.

[263] Source : SNUIPP, Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC. Il regroupe majoritairement des enseignants du premier degré, affilié à la Fédération syndicale unitaire, htpps://www.snuipp.fr/actualites/posts/indemnite-de-sujetions-speciales.

> *Sophie, enseignante et directrice à l'école Paul Verlaine de Caudrian* : « J'ai une décharge le jeudi. Je suis directrice depuis 2008. J'ai remplacé la directrice qui était absente, en congé thérapeutique. Puis j'ai pris le poste. Ça me plait le poste de direction, y a des bons côtés, mais c'est très administratif. Ce qui est embêtant, c'est toute la paperasse, ça fait partie des choses ! »[264].

Du point de vue de la plupart des enseignants, savoir diriger une école nécessite, en amont, de « connaître » le territoire et sa population, son rapport à l'école et sa manière d'investir ou de désinvestir l'établissement et, enfin, le personnel scolaire. Directrice d'école à Maraye, un village d'environ 1600 habitants, depuis 2004 après avoir été affectée professeur des écoles en 2000, Céline, âgée de 40 ans, évoque ces enjeux :

> « Moi j'ai trouvé mon conjoint il y a 15 ans et je suis restée. J'ai commencé en tant qu'instit et puis je suis devenue directrice. Donc les familles je les connais, j'ai eu les frères et les sœurs ! »[265].

Cependant, il arrive que des personnes prennent une direction d'école sans avoir pratiqué au préalable le territoire. C'est le cas de Julie[266]. Après avoir enseigné dans l'Est de l'académie de Bordeaux en milieu rural, elle arrive en 2015 à l'âge de 40 ans dans la circonscription de Caudrian pour « *suivre [s]on conjoint qui a eu une mutation à Bourdat* ». Julie devient dès sa prise de poste à l'école Anatole France, la directrice de l'établissement. Très mal réputé dans la « communauté éducative », peu de personnes demandent à y être affectées.

> « Je suis une nouvelle directrice, nouvelle enseignante dans l'école (…). Mon conjoint est Personnel de direction dans le lycée Chaptal, qui vient d'être muté. J'ai eu la direction, disons que euh… c'est un service mutuel, ça m'arrangeait, et l'école est contente d'avoir une nouvelle directrice ! »

Julie est consciente que son entrée dans cet établissement directement à une fonction de directrice est liée à l'absence de personne intéressée par cette activité dans l'équipe en place, particulièrement instable. Elle sait aussi que son expérience de 15 ans en tant que professeur des écoles et sa motivation à endosser le rôle sont appréciés tant par l'équipe enseignante, à fois jeune en âge et dans le métier, que par l'Inspecteur de circonscription

---

[264] Enseignante en MS-GS et directrice à Caudrian, née en 1973, Sophie est originaire de Toupienne, mariée à un « *responsable qualité-vins* », mère de trois enfants et fille d'institutrice et de conducteur de travaux. L'entretien a été réalisé à Caudrian en novembre 2015.

[265] Céline a 40 ans au moment de l'entretien en mars 2016, originaire de Bordeaux, elle est mariée à un médocain, négociant en vins. Fille d'une mère au foyer et d'un comptable, elle a deux enfants.

[266] Julie est enseignante de CM2 et directrice de l'école Anatole France située au centre-ville de Bourdat. Née en 1976, elle est mariée à un proviseur de lycée et habite à Bourdat. L'entretien a été réalisé à l'école Anatole France en novembre 2015.

soucieux que cette école améliore sa réputation et stabilise son collectif pédagogique. Julie va rester directrice de l'école Anatole France pendant trois ans, jusqu'à ce que son mari obtienne une nouvelle mutation, cette fois-ci à l'étranger. Voyons comment se passe la prise de poste de direction laissé par Julie à la rentrée 2018.

Myriam, enseignante de l'école Anatole France depuis ses débuts en tant que professeur des écoles en 2013, demande à prendre le poste de direction qui se libère[267]. Elle se trouve alors en concurrence avec une enseignante, déjà directrice dans un autre établissement de la circonscription de Caudrian et ayant pour atout de posséder davantage de points que Myriam au barème.

> *Myriam* : « J'ai obtenu le poste par délégation, il n'est pas passé au mouvement, c'était trop tard quand le rectorat a su que Julie partait, quand on a vu qu'il passait pas au mouvement, on s'est dit : « Mince, ça va pas être quelqu'un de l'équipe ! » et on a su rapidement qu'il y avait quelqu'un d'intéressé sur la circonscription, c'est la directrice de l'école Goya (à Bourdat). On s'est dit : « Ça va passer au mouvement, elle va se positionner dessus, elle a plus de points que moi donc voilà elle va l'avoir ! » Moi j'avais envie parce que j'étais la plus ancienne de l'école et parce que cette école elle est quand même spéciale, bon c'est vrai qu'elle est peut-être spéciale à mes yeux aussi, c'est un peu mon école de cœur parce que je suis arrivée ici. Ma vie tourne pas aussi autour de l'école mais je me sentais la plus légitime pour prendre la place et j'avais le soutien de tous les collègues, et y en avait aucune qui était intéressée par le poste et toutes les collègues, elles avaient envie que ce soit moi. Et c'est vrai que ça me paraissait logique. Et cette collègue qui était intéressée, donc Mélanie de Goya a dit clairement qu'elle était intéressée alors c'est une très bonne directrice voilà ! On s'est opposés à sa nomination pas parce que c'est une mauvaise directrice mais parce qu'elle a un fort caractère. On s'est dit : « Ici elle va avoir beaucoup de problèmes avec les parents ! ». Parce que les parents ici, bon les parents ici ne nous embêtent jamais avec les programmes, on nous dit pas : « Vous êtes en retard avec les programmes. Comment ça se fait ? ». Au centre de Bordeaux, c'est parfois ça qui pose problème avec les parents, nous c'est pas ça, c'est un peu tendu parfois parce qu'on s'immisce un peu dans les familles forcément. Quand y a des problèmes avec les enfants, forcément on fait des informations préoccupantes, on fait des signalements, on se renseigne auprès des services sociaux. On cherche à savoir quel est le contexte, est-ce qu'i faudrait pas un éducateur pour cette famille ? Si on parle un peu sèchement, un peu brutalement, il peut vite y avoir des problèmes, des changements d'école. Il y en a qui se disent : « c'est bon, je le change d'école ! », on peut pas les aider dans ces contextes-là, ces enfants qui changent d'école tous les ans. Finalement y a aucune continuité, aucun suivi, c'est hyper dur. Ou alors des parents très absents, on a eu pas mal d'absentéisme, là ça y est, on commence à peine à avoir les parents qui reviennent, qui font confiance, qui s'inscrivent pour les ateliers de la kermesse. On voulait pas que tout ça ça soit cassé par quelqu'un qui était trop …. un peu trop dynamique quoi ! Et comme j'étais déjà là, j'étais déjà dans l'école, c'est vrai que ça a été un peu tendu, on a essayé de lui faire comprendre, mais c'est vrai que l'Inspecteur aussi y a joué, il lui a dit que ce serait pas mal qu'elle reste à Goya parce que du coup, il n'y aurait plus personne là-bas et comme i savait que j'étais là ! ».

[267] Myriam est née en 1981 et est originaire de Blaye en Gironde. Titulaire d'une thèse de biologie, elle est titularisée en tant PE à 31 ans. Elle habite à Bacou, à 28 kilomètres de Bourdat et à 24 kilomètres de Bordeaux.

Sur le papier, l'autre candidate est, en vertu de son nombre de points au barème, prioritaire pour obtenir cette responsabilité. Mais l'Inspecteur, contournant la procédure officielle et satisfaisant les attentes de l'équipe, privilégie Myriam au regard de son expérience d'enseignante dans un collectif pédagogique dont elle connaît en pratiques les « normes locales de travail » (Avril, Cartier, Serre, 2010, p. 111). Ici Myriam est à certains égards récompensée de son adhésion au territoire et à son école, considérée comme la plus « difficile » de la circonscription, dans laquelle elle travaille depuis cinq ans, et au public scolaire dont elle connaît les familles, les fratries et les pratiques scolaires.

Les autres directeurs en place enquêtés ont en commun avec Myriam d'habiter dans la péninsule et partagent l'idée que cette fonction nécessite de résider dans le Médoc :

> *Françoise, conseillère pédagogique* : « C'est vrai que les directeurs souvent ils habitent dans le secteur, y'en a pas qui habitent la CUB ! Si tu veux pouvoir faire le boulot, c'est obligé, ils sont à moins de trente minutes ».

En amont, c'est la résidence dans le Médoc et parfois même la résidence aux alentours de l'établissement d'exercice – pensons à Sabine – qui permet l'accès à cette responsabilité. La prime à l'expertise territoriale que procure l'engagement enseignant local dans le cadre d'une installation résidentielle se traduit aussi par des processus d'accès accélérés à des postes de coordonnateur du réseau d'éducation prioritaire.

Être identifié.e comme un repère dans le territoire : devenir coordonnateur.rice de réseau d'éducation prioritaire

Reprenons ici le cas Guillaume, qui obtient son premier poste en tant que professeur des écoles et directeur d'une école en RPI (rassemblement Pédagogique intercommunal) en 2001, et devient coordonnateur REP trois ans après son affectation dans la circonscription. Il fait construire une maison à quelques kilomètres de l'école dans laquelle il exerce avec sa conjointe, qui est aussi professeure des écoles[268].

> *Guillaume* : « A l'Inspection, au vu de mon profil on m'a dit : « On voudrait que ce soit vous et que vous alliez passer l'entretien ! » ».

[268] Guillaume est né en 1971, originaire du pays basque et fils d'enseignants, marié avec une professeure des écoles et père de deux enfants.

Pourvoyeur de relations sociales locales scolaires et extrascolaires, l'ancrage résidentiel s'articule avec les opportunités nouvelles de contacts dans le milieu scolaire offertes par la fonction de coordonnateur REP. Le « capital social local scolaire » de Guillaume s'étend, ce dont nous pouvons notamment prendre la mesure lors de notre première rencontre, qui a eu lieu au sein du collège de Caudrian et où il est présent ce jour-là pour une réunion avec des enseignants : Guillaume semble connu de tous les enseignants de cet établissement. Alors que nous réalisons un entretien en salle des professeurs, ils sont nombreux à l'interpeller, soit à propos d'un projet en cours avec les écoles, soit à propos d'une manifestation réalisée dans le collège, soit encore à propos des élèves. Guillaume semble être aux yeux de tous ces interlocuteurs, par-delà sa fonction officielle de coordonnateur REP, un conseiller « officieux » particulièrement avisé de la vie scolaire dans le territoire. Cette compétence estimée est le résultat d'investissements réalisés conjointement en tant que coordonnateur et parent d'élève. En effet, en parallèle de son activité professionnelle de coordonnateur – cette fonction lui permet de connaître les élèves –, Guillaume est représentant des parents des élèves dans le collège où sa fille est scolarisée. Dans cet établissement, il est investi dans les animations organisées chaque année. Après avoir été interpellé à propos d'une manifestation qui avait été organisée par le collège intitulée « La journée du sommeil », à destination des parents, Guillaume explique :

> « Toute la journée y avait des ateliers, on a envoyé 250 courriers, on en a eu très peu. J'étais là en tant que parent d'élève, ma fille est en 5ème. Quand on fait des activités comme ça, on a du mal à faire venir les familles, on était au gymnase pour éviter d'être au collège, y a 5 parents qui sont venus ! ».

Cette journée n'étant pas organisée dans le cadre du REP, Guillaume participe donc au fonctionnement du collège en dehors de son temps de travail. Tout compte fait, ces différentes fonctions et ces différents rôles – coordonnateur, parent d'élève et représentant des parents d'élèves[269], acteur scolaire et extra-scolaire local -- s'entremêlent pour construire et consolider sa position dans le territoire, son « capital

[269] Les représentants des parents sont des parents d'élèves élus, ils « joue(nt) un rôle de relais et de médiateur, donne(nt) (…) (leur) et émet(tent) des suggestions sur le fonctionnement de l'établissement ; (…) (ils font) partie des instances de représentations », site du Ministère de l'Éducation nationale, https://mallettedesparents.Éducation.gouv.fr/parents/ID173/les-representants-des-parents-d-eleves.

social scolaire local » et, plus largement, son « capital d'autochtonie », au sens de Rétière, lequel estime que

> « l'autochtonie devait être pensée comme un rapport social s'étant construit avec le temps, ayant requis des dispositifs, s'étant forgé et consolidé par des discours mais qui, en aucun cas, ne devait se réduire à la qualité objective de l'ancienneté résidentielle ou encore au fait d'être natif du lieu » (2003, p. 126).

En tant que directeur, il est souvent en lien avec l'Inspecteur de la circonscription qui est le même pendant ses premières années d'exercice. Cette interconnaissance lui permet d'obtenir le poste de coordonnateur. Il est sur place, connaît bien le territoire de la circonscription de Caudrian, montre des compétences tant pédagogiques que relationnelles en tant que directeur et enseignant et semble enclin à rester dans le territoire plusieurs années. Dans sa situation, ce n'est pas l'ancienneté dans le métier – il n'enseigne que depuis trois ans lorsqu'il est nommé coordonnateur – qui prime mais son inscription territoriale et ses sociabilités territoriales et spatiales.

Le deuxième secteur REP dépend de Bourdat et est coordonné par Gilles. Sur le plan de l'évolution professionnelle, la situation de Gilles est similaire à celle de Guillaume :

> « Avant je m'occupais de la formation TICE, j'avais déjà un petit réseau de gens, je faisais des animations dans les écoles tout ça. Ça ouvre l'esprit. Au départ, c'était le choix de l'Inspecteur, d'être conseiller TICE, l'année où il aurait fallu postuler pour remplacer le conseiller pédagogique EPS, y avait aussi le coordonnateur REP qui partait en Guadeloupe ou en Martinique. Alors l'Inspecteur a pensé que je serais mieux coordonnateur REP, l'animation d'un réseau que conseiller. Il m'a dit : « ça sera plus riche pour vous, pour les TICE j'ai quelqu'un d'autre en vue alors que cette personne fera pas l'affaire pour la coordination REP ». J'ai dit : « Pourquoi pas ? », et puis le fait est qu'un de mes enfants était à Bourdat, j'avais fait des formations communes, avant, à l'époque y avait peu de liaison entre le collège et le primaire. Et moi comme j'étais un peu connu au collège, ça a pris tout de suite, avec deux trois collègues du collège, on a proposé quelque chose aux écoles primaire et ça a marché. (…) Tout le monde sait qu'ailleurs ils y arrivent pas, parce qu'aussi sociologiquement leurs secteurs sont pas identiques donc ils arrivent pas à bosser ensemble. Nous, on est toujours bien tombés avec des Inspecteurs qui voulaient faire des choses avec les REP ! ».

Alors que Gilles se destinait davantage à une activité de conseiller pédagogique, c'est l'Inspecteur de circonscription qui lui demande de candidater à ce poste. Du point de vue de Gilles, le fait de vivre et de travailler dans le territoire du Médoc depuis près de quinze ans, de « *connaître* » la population locale et d'être « *connu* » de la communauté enseignante, des publics scolaires et des élus locaux le constitue en candidat idéal au poste de coordonnateur du réseau REP. Gilles confirme l'importance des relations

interpersonnelles entre les enseignants et l'Inspecteur dans les possibilités de promotion de carrière ainsi que la place de l'ancrage territorial enseignant dans ces possibilités. Gilles est, comme Guillaume, représentant municipal de la commune dans laquelle il vit en tant qu'adjoint au maire. Finalement c'est l'insertion dans un réseau – définissable comme un cadre qui « relie des acteurs sociaux individuels ou collectifs » (Lemieux, 1999, p. 3) – qui offre à Gilles la possibilité d'obtenir le poste de coordonnateur REP.

Si les fonctions de directeur ou de coordonnateur REP relèvent du corps des professeurs des écoles et ne sont donc pas des supérieurs hiérarchiques, reste que le changement de fonction représente une avancée symbolique dans la carrière des professeurs des écoles tant sur le plan de leur pouvoir de décision dans les écoles que sur le plan de leur réseau élargi aux inspecteurs et directeurs d'écoles de la circonscription. Par ailleurs, occuper ces fonctions donne un avantage financier sous forme de prime ainsi qu'une décharge de classe – pour les directeurs, le temps de cette décharge dépend de la grandeur de l'école dans lequel il exerce. Les cas de ces directeurs et coordonnateurs, les primes à l'ancrage local à la fois professionnel et résidentiel dont ils bénéficient, leur « bonne réputation » locale, la reconnaissance de leur expertise dans la « dimension territoriale du contexte local de travail » (Avril, Cartier, Serre, 2010, p. 112), montrent que le territoire rural et populaire peut être, pour les personnes s'y sentant bien, un « accélérateur » des projets professionnels et, en l'occurrence, des prises de responsabilité pédagogique et administrative. Cette accélération opère à la faveur des possibilités dont jouissent les responsables administratifs de l'Inspection, de jouer avec les procédures officielles d'affectation et de valoriser les compétences issues de la pratique du territoire. Comme le soutien Serre, la « variation territoriale des pratiques de travail débouche sur des savoir-faire professionnels » (2010, p. 112). Par conséquent, certains acteurs, de par leur ancrage territorial et leur connaissance « du terrain », construisent des compétences estimées très positivement par la hiérarchie, laquelle peut, en retour, les positionner favorablement pour occuper un poste de directeur d'école ou de référent REP. En étant présents dans le territoire à travers leurs activités scolaires au sein et en dehors des écoles, en étant des résidents reconnus pour leur connaissance de la population locale, les enseignants participent à l'activité sociale du territoire en même temps qu'ils construisent ou reconstruisent une autochtonie également façonnée par les

activités totalement extra-professionnelles mais néanmoins peuplées de professeurs. Ce type de protagonistes, le plus souvent de sexe masculin, ont en commun de ne pas être originaires de ce territoire et de manifester une « bonne volonté territoriale » qu'il est possible d'interpréter comme étant l'expression d'un investissement intense et de longue durée pour être d'ici. Eux et les habitants qu'ils côtoient font alors cause commune pour ce « bien commun » qu'est le territoire. Aussi, cette « bonne volonté » n'offre pas seulement une légitimation de la présence dans l'espace local : elle permet aussi d'accéder à des positions centrales dans le territoire au sein de sphères diverses (scolaire, associatif, politique) favorables au sentiment d'être apprécié par les habitants et important pour elles (Voir Encadré 12 ci-dessous : « Une journée à Sigalos avec un enseignant « devenu d'ici » »).

Encadré 12. Une journée à Sigalos avec un enseignant " devenu d'ici "

Cette séance d'observation a lieu en mai 2016 à l'école élémentaire François Mauriac dans le centre de la commune de Sigalos, peuplée de 600 habitants, et s'inscrit dans le cadre d'une immersion d'une semaine dans l'établissement (du lundi au vendredi). Nous sommes à la mi-mai 2016, c'est un mardi. Le temps est ensoleillé. L'établissement fait partie d'un groupe scolaire avec l'école maternelle qui se situe à quelques kilomètres du bourg. Sigalos est un petit village coquet aux maisons de pierres claires et connu pour les grands crus qu'abrite la commune. J'arrive à 10 h devant l'école, c'est la récréation. Gilles, le directeur de l'école est dans la cour. Il vient m'ouvrir le portail. Les élèves sont également dehors. L'école occupe deux bâtiments en pierre. Les deux salles de classe de l'école sont situées dans un bâtiment qui juxtapose la cour. Dans l'autre bâtiment localisé en face et séparé par la cour, se trouve la cantine scolaire, la salle des maîtres, le bureau du directeur et une salle réservée au personnel municipal. Les deux classes de l'école regroupent 24 CE1-CE2 et 24 CM1-CM2. Gilles est en charge des CE1-CE2 tandis que Frédéric enseigne aux CM1-CM2. Pendant la récréation, celui-ci nous rejoint. Après que nous nous soyons salués, il nous montre une lettre donnée par un élève en arrivant à l'école écrite par sa mère. Cette dernière affirme sur le document que son « *fils s'est fait casser sa veste pas un autre élève* », déplore qu' « *un enfant s'en prenne à [m]on fils* » et demande à l'enseignant de régler le problème, sans quoi elle essaiera de « *joindre les parents de l'enfant* ». Gilles et Frédéric relient immédiatement cet épisode aux des « *problèmes* » qu'ils ont avec des élèves. D'après Gilles, l'élève qui a « *déchiré* » la veste « *vit en foyer car il a perdu sa mère l'année dernière et son père ne peut s'occuper de lui que le week-end* ». « *Il a un bon fond !*» ajoute Frédéric. Quand la cloche sonne, nous nous dirigeons vers les classes. Il est prévu que je passe la journée avec Gilles, car c'est le seul jour de la semaine où il est en classe. Comme Gilles cumule son porte d'enseignant avec celui de directeur et de coordonnateur REP, il n'est en classe qu'une fois par semaine. A une année de la retraite, Gilles trouve que

« les élèves ont changé depuis une dizaine d'année. (…) sont gentils mais pas stimulés, ils ont beaucoup de mal à se concentrer. Ils sont trop souvent devant des écrans. Ça joue sur la concentration ».

Gilles demande aux enfants de se ranger. La plupart obéissent et rentrent dans le couloir qui sépare les deux classes et où les enfants suspendent leur veste aux porte-manteaux alignés sur les murs. Puis ils rentrent dans leur classe. Celle-ci est équipée d'un tableau numérique et de quatre ordinateurs regroupés dans un coin. Les tables sont positionnées deux par deux face au tableau. Il y a, au fond de la salle, un coin bibliothèque et une longue table sur laquelle sont posées des peintures réalisées par les élèves. Les élèves sont majoritairement de blancs et tous francophones. Gilles fait lire à une élève l'emploi du temps écrit sur un tableau et annonce qu'ils vont « *faire des mathématiques* ». Les élèves prennent leur ardoise et effectuent un problème de calcul mental sur les soustractions (10-2 ; 4-3 ; 11 - 9…). Gilles s'adresse à moi : « *C'est un rituel, qui est fait tous les jours quand ils rentrent de récréation (…) ça leur permet d'être à nouveau rapidement au travail !* ». La plupart des élèves réalisent le travail demandé, calculent, écrivent le résultat puis lèvent leur ardoise. Toutefois quatre élèves ne participent pas. L'un d'entre eux

dessine sur son ardoise, un autre regarde dans son casier, les deux autres recopient les résultats. Gilles interroge les élèves qui lèvent leur ardoise et formule un nouveau calcul. Le rythme est soutenu. Après le calcul mental, Gilles fait lire un problème au tableau numérique. Il s'agit d'un problème où arriver au résultat requiert une soustraction. Lors de la correction, Gilles s'adresse aux élèves : « *Vous ne savez pas faire une soustraction ! je sais que vous avez appris d'une autre manière mais vous ne réussissez pas à tous les coups !* ». Gilles parle de la technique de la soustraction posée avec retenue, celle qu'il enseigne est différente de celle qu'Alexandra la remplaçante a apprise aux élèves. Dans l'ensemble, les élèves sont calmes. Lorsque des élèves s'agitent, Gilles les reprend : « *Mademoiselle touche à tout, on se concentre !* », « *Il faut s'y mettre !* ». Après quelques exercices réalisés collectivement pendant lesquels les élèves cherchent la solution à un problème puis font la correction au tableau, les élèves réalisent des exercices individuellement. Gilles demande à quelques élèves d'aider leur camarade. Dans la classe, des élèves bavardent parfois mais la majorité semble être au travail. Gilles :« *Ces élèves i sont efficaces, mais remuants, c'est une promotion qui a toujours été comme ça. Moi ils me respectent, c'est pas toujours comme ça les autres jours de la semaine !* ». Lorsqu'il évoque le travail réalisé le reste du temps dans la semaine par Alexandra (qui est arrivée dans l'école cette année), Gilles dit qu'elle est « *peu autoritaire parce qu'elle est jeune dans le métier* ». Après la séance de mathématiques, les élèves récitent une poésie à tour de rôle. Puis c'est l'heure de la pause méridienne. Un tiers des élèves rentrent chez eux manger, les autres vont dans la cour de récréation avant d'être appelés pour la cantine. Je déjeune avec Frédéric en salle des maîtres. Gilles rentre chez lui. Sa maison était auparavant un logement de fonction dont il fût le locataire avant d'en devenir ensuite le propriétaire. Frédéric, 32 ans, est enseignant du primaire depuis 6 ans, il a enseigné à Bordeaux sa première année puis une deuxième année dans une ville de la périphérie bordelaise avant de demander à être affecté à Sigalos. Sa conjointe est PE dans une commune située à 15 kilomètres de Sigalos. Actuellement en congé maternité, elle attend un troisième enfant. Frédéric et elle se sont installés dans le Sud Médoc, dans une commune située à 24 kilomètres de Bordeaux après la naissance de leur premier enfant, où ils ont acheté une maison : « Nous *on vit pas dans le Médoc, enfin ce n'est pas le vrai Médoc, le vrai Médoc c'est ici !*». A propos de l'école, Frédéric estime que

« C'est tranquille, les élèves sont pas nombreux, une cinquantaine. Sigalos c'est particulier par rapport au Médoc, même au niveau des élèves, ils sont dans l'ensemble calmes. Plus tu montes le long de l'Estuaire, plus c'est la misère et ça s'ressent dans les écoles ! ».

Concernant sa place dans l'école, Frédéric déclare :

« Avant que j'arrive, l'équipe changeait beaucoup, y'avait toujours une nouvelle instit et quand j'ai été affecté ici, on m'a prévenu que ce serait pas facile avec Gilles. Y'a des filles qui pleuraient à cause de lui, il a un côté misogyne, il peut être dur, il fait pas confiance ! Il veut toujours tout contrôler. Par exemple il veut pas que j'aille m'entrainer au rugby dans le jardin de l'église alors que lui le fait sans accompagnateur ! ».

Quand Gilles revient à l'école, il me dit que c'est pratique d'habiter à côté sauf que « *le problème c'est que les parents m'appellent après 17 heures !* ». Puis nous retournons en classe pour une séance de lecture suivie d'un cours d'histoire. Viendra ensuite la récréation avant que Gilles n'emmène, pour terminer la journée, ses élèves à quelques centaines de mètres, dans le jardin du presbytère de la commune pour s'entraîner à la balle ovale, un jeu dérivé du rugby adapté aux enfants.

3. La vie à côté : sociabilités et effets socialisateurs

L'examen de l'articulation entre inscription territoriale et inscription professionnelle permet de mettre au jour les manières dont les enseignants du premier degré se représentent vie professionnelle et vie dans le territoire comme un mode de vie « articulé ». Pour eux, leur pratique professionnelle est en lien avec les spécificités du territoire rural et avec la population qui y vit. Examinons les expressions de cette représentation dans les pratiques de sociabilité et de loisirs et ce qu'elles révèlent de la socialisation par le territoire.

3.1 Des sociabilités dans un entre-soi enseignant. Du travail collectif aux amitiés

Les réseaux de sociabilité des professeurs des écoles se structurent largement à partir de l'école. Pour les enseignants installés sur le territoire après y avoir été affectés, les collègues sont les premières personnes qui constituent le réseau de sociabilité. Les premières rencontres amicales sont favorisées d'une part par les échanges informels à l'école dans le cadre de la salle des maîtres ou pendant les récréations et, d'autre part, par le travail collectif organisé par les enseignants de même niveau ou de même cycle qui réalisent leur programmation ensemble et organisent le travail pédagogique pour plusieurs classes.

> *Jimmy, directeur d'école et enseignant à Bourdat :* « Les enseignantes gardent le même niveau. Elles se plaisent dans leur niveau, la maîtresse de CLIS [Classe pour l'inclusion scolaire] se plaît. (…) Les enseignantes travaillent ensemble sur leur niveau, on travaille en conseil de cycle, on le fait par la force des choses par rapport aux doubles niveaux. Les mêmes programmations et les mêmes projets, pas tous mais beaucoup parce qu'on fait beaucoup de décloisonnement. (…) Les collègues d'élémentaire se voient beaucoup pendant les vacances, pendant l'été pour travailler ensemble. Y'a vraiment une très bonne ambiance, les collègues travaillent ensemble, là-dessus c'est bien ! Je suis le plus vieux, j'ai 37 ans, la moyenne d'âge c'est 30 ans. La plupart des enseignants c'est souvent des T1 ou T2 ! ».

Des dynamiques similaires ont été observées à plusieurs reprises dans les écoles de la circonscription. Compte tenu du temps passé ensemble et des échanges quotidiens sur le travail et ses difficultés, les relations entre collègues se transforment souvent en relations amicales, des relations qui « relèvent du domaine du privé » (Bidart, 2010, p. 68).

Sophie, enseignante et directrice d'école maternelle à Caudrian explique que l'arrivée d'une de ses collègues dans l'école en même temps qu'elle, en 2004, a permis qu'elles restent toutes les deux dans l'école. « *Je suis arrivée en même temps que Sandra, heureusement qu'on est arrivées ensemble sinon on serait reparties* »[270], dit-elle. Les deux jeunes femmes, tout juste titularisées en tant que professeur des écoles, parviennent à surmonter les difficultés professionnelles qu'elles rencontrent à leur début, et deviennent progressivement amies.

> *Sophie* : « Finalement, maintenant on se voit hors de l'école et on ne parle plus trop de l'école ! Même si ça arrive encore… on peut pas s'empêcher mais on se voit le week-end !».

La construction de ces relations amicales au sein des écoles permet aussi aux enseignants de « tenir » dans ce contexte social rural et populaire et favoriser les ancrages.

Marion, professeur des écoles pendant six années dans une école en RPI au nord de la circonscription :

> « On étaient des amis. (…) On avait une équipe hyper soudée. Nous on y est vraiment restées pour le travail et le côté amitié qui s'était créé. Nous on était bien pasqu'on était ensemble ! ».

Lors de leur première année de titularisation, Marion et l'une de ses collègues, Loréa[271], sont affectées en même temps dans deux écoles proches l'une de l'autre dans la circonscription de Caudrian. Elles s'installent sur le territoire à quelques kilomètres l'une de l'autre. A leur arrivée dans le Centre-Est Médoc, qu'elles méconnaissent, elles ne se connaissent pas et ne connaissent personne d'autre. Dès les premières semaines dans leurs écoles – elles font partie du même RPI (Rassemblement pédagogique intercommunal) –, à 22 et 23 ans, elles se lient d'amitié et passent leur temps libre ensemble.

> « Nous on était contentes de se lever le matin, pour se retrouver. On était tout le temps à Bordeaux le week-end. Le Médoc faut pas se leurrer, tu passes pas des soirées fantastiques non plus ! Nous on y est vraiment restées pour le travail et le côté amitié qui s'était créé. (…) On s'est dit avec les collègues : finalement le Médoc ça a une réputation pourrie mais quand on y est, on y est bien, finalement le Médoc, c'est pas si terrible que ça. On était toutes les deux, le soir on se voyait dans

[270] Sandra est née en 1978, originaire du Médoc, mariée à un fonctionnaire territorial, mère de deux enfants, fille de fonctionnaires.
[271] Loréa, née en 1989, originaire du pays basque, est célibataire. Son père est menuisier artisan et sa mère infirmière.

> nos appartements, et on allait à Bordeaux le week-end. Le Médoc, on l'a pas trop exploré. Notre directeur aimait beaucoup la côte, il aimait le surf, il nous a emmené manger à Peylet, la façon de découvrir le Médoc c'était pour les animations pédagogiques. On découvrait les villages comme ça. Sinon à Caudrian, il y avait tel ou tel truc, le supermarché, le macdo. Y'a pas de bar, tout ça, si, il y a un PMU. Tu passes devant, tu vois les gens, tu fais demi-tour : « On s'en va ». Bourdat on n'est jamais allées parce que ça avait une réputation. Après le Verdon, Rabanne ça avait l'air sympa mais on n'est jamais allées jusque-là. Nous on était orientées sud vers Bordeaux ou pays basque ! ».

La solitude qu'elles peuvent ressentir en arrivant dans ce territoire qu'elles trouvent peu accueillant, va être compensée par la sociabilité qu'elles entretiennent toutes les deux. En outre, les deux enseignantes travaillent avec Fabien, professeur des écoles et directeur du RPI, avec qui elles sont devenues « *potes* », et qui les amène à explorer quelques endroits du territoire et à fréquenter des amis à lui, d'autres professeurs des écoles :

> « Avec Fabien, on se retrouvait avec d'autres instits installés là-bas ! Y'avait sa femme qui était aussi instit, puis ses collègues à elle. Finalement, on s'est pas trop mélangé, c'est pas super évident. Après avec les instits, c'était pas évident euh… de faire connaissance parce que la plupart avaient des enfants, et en couple. Nous on était célibataires. Moi quand chui arrivée, j'avais 22 ans, les autres ils avaient plus de 30 ans, bien installés ! ».

A propos des sociabilités, Bidart soutient que celles-ci varient en fonction des « étapes du cycle de la vie » (2010, p. 65). La relation entre Marion et Loréa et leurs sociabilités sont éclairantes sur ce que les liens entre enseignants doivent à la fois au cycle de vie et au territoire, aux usages différenciés du Médoc et aux attentes différentes placées en lui selon l'âge. Tandis que Marion et Loréa sont toutes les deux célibataires sans enfants, au début de la vingtaine, locataires et aspirent à partir, Fabien et ses amis professeurs des écoles, sont mariés, ont au moins trente ans, sont ici propriétaires de leur logement et projettent de rester dans le territoire. Bien que l'arrivée d'un enfant dans un couple puisse faire diminuer les sociabilités (Bidart, 2010), elle permet aussi de créer d'autres liens avec des personnes qui partagent les mêmes expériences.

> « les parcours de vie se suivent : autour du jeune couple gravitent ainsi, tant dans le groupe familial que dans celui des amis, d'autres jeunes couples qui se marient, ont des enfants ou sont en passe d'en avoir, ont une situation professionnelle stabilisée (…). Cette communauté de vie est susceptible d'opérer des recombinaisons au sein de réseaux sociaux déjà instaurés » (Manceron, Lelong, Smoreda, 2002, p. 27).

L'enquête confirme le vecteur de rencontres sociales que constitue l'entité familiale.

« *On s'est fait des copains avec les enfants, en faisant du sport, de toute façon avec les petits on fait beaucoup de choses en familles* » déclare ainsi Frédéric, professeur des écoles de 32 ans habitant à Milos[272] depuis son affectation sur le territoire du Centre-Est Médoc[273]. David, qui, à 40 ans, vit dans le Médoc depuis onze ans avec sa conjointe, ancienne postière en reconversion professionnelle au moment de l'entretien, ses deux filles et les deux fils de sa conjointe, évoque des opportunités similaires :

> « On a des amis qui ont un bateau donc tout l'été on y va, le plus beau dans ce lac c'est la côte ouest en fait, on peut pas y aller, là-bas il n'y a pas de route, tu peux y aller qu'en vélo parce qu'il y a des pistes cyclables ou en bateau en fait. (…) Après nos copains, il y a pas mal de profs, on est un peu pareils, on a des enfants, les mêmes centres d'intérêt, les mêmes vacances ».

Les enseignants ont des statuts professionnels identiques et des trajectoires résidentielles proches. Ils partagent aussi des goûts sportifs et culturels. Rares sont ainsi ceux déclarant ne pas nouer de relations extra-professionnelles avec les pairs enseignants, principaux pourvoyeurs de sociabilités, d'amitié, de réconfort et d'entraide. – les représentants des autres domaines professionnels et des autres classes sociales apparaissent moins facilement accessibles. Alix débute sa carrière dans la circonscription de Caudrian à 23 ans. Professeur des écoles à Bourdat en 2010, elle et son conjoint achètent une maison dans une commune limitrophe un an après. Lors d'une rencontre à son domicile en 2015[274], Alix est en congé maternité avant la naissance de son deuxième enfant. Dans le grand salon de son pavillon moderne construit dans les années 2000, elle évoque sa vie dans le Centre-Est Médoc :

> « Avec les enseignantes, les collègues, on s'entend bien mais ça ne va pas plus loin. On ne se voit pas en dehors, on ne travaille pas ensemble. Ici à Daumont, je sais que y'a des enseignants, je les ai croisés quelques fois mais ça va pas plus loin. Il y en a une, c'est une ancienne collègue, elle a sa fille chez la même nourrice que ma fille et on se voit jamais en dehors. Moi je vais pas trop vers les gens, j'attends qu'on vienne vers moi. Ici on connaît des gens mais qui vivent à Bordeaux ou près de Bordeaux. Il y a un couple d'amis qui vit à Bordeaux et une AVS [Auxiliaire de vie scolaire] avec qui j'ai travaillé mais qui vient d'aller emménager vers Mérignac. Les voisins ils ont à peu près nos âges, ils ont des enfants de

[272] Milos est situé dans le Sud Médoc à 24 kilomètres de Bordeaux.

[273] Frédéric est originaire de Poitiers, fils d'une institutrice et d'un père employé dans une agence d'assurance, père de trois enfants, marié à une professeure des écoles. L'entretien a été réalisé à Sigalos en décembre 2015.

[274] Il s'agit de l'un des deux entretiens réalisés au domicile des enquêtés, les autres entretiens ayant pris place dans les établissements et locaux d'exercice.

> l'âge des nôtres, on s'aperçoit mais ça va pas plus loin. Peut-être que quand les enfants iront à l'école euh ben ça changera ?! ».

Lors de sa première année dans le territoire, Alix travaille en tant que remplaçante sur plusieurs écoles. L'année d'après, elle postule à un « poste classe » qu'elle obtient. Deux ans après, Alix souhaite enseigner en école élémentaire et change ainsi d'école tout en restant dans la même commune. Son inscription professionnelle dans le territoire est ainsi marquée par des mouvements internes de changements de postes et des congés maternité réducteurs des sociabilités (Bidart, 2010) – pendant les cinq premières années, elle n'est pas restée une seule année scolaire entière dans une école. Les mobilités liées aux changements de poste et les immobilités liées aux maternités ne sont pas les seules forces de limitation des sociabilités en dehors de la vie scolaire. Une autre de ces forces réside dans l'investissement corps et âme dans le travail.

> *Françoise, conseillère pédagogique* : « Personne t'attend à la maison, tu fais quoi ? Tu prépares, tu reprépares. Et tu vois pas le temps passer, c'est un métier qui peut t'accaparer. Mais on peut y trouver du plaisir. On fait pas ce métier si on n'en a pas envie ! »[275] .

Sabine, directrice d'école depuis un an et enseignante depuis 7 ans, originaire du Médoc, où ses parents résident encore, mère de deux enfants, ne dit pas autre chose :

> « Par contre ce métier, c'est usant, de ne pas avoir un week-end tranquille à la maison. C'est peut-être moi qui m'organise mal ?! Là on rentre et on sait qu'on en a pour la soirée (…) Mes loisirs sont les voyages avec ma famille, du sport un peu… comme ça. En dehors des périodes de vacances, y a peu de loisirs. Le travail est très très prenant, on essaie de se rattraper pendant les vacances ! ».

Les enseignants deviennent la principale source de sociabilités, les amis « principaux », capables de comprendre le rythme et l'emploi du temps des collègues et partageant ces emplois du temps. En général, bien que totalement parties prenantes de la socialisation territoriale des enseignants, les parents et les autres personnels scolaires apparaissent ne pas faire partie de ces possibles amicaux :

> *Marion* : « Après tu crées du lien avec les parents mais pas au point de se faire des amis, et puis c'était pas nos souhaits non plus, c'est bien de garder de la distance ! (…) Des gens sympas, y avait des mères d'élèves à la fin on leur faisait la bise, des gens très simples mais nous on aime ça, des fois on restait au portail le soir à discuter, c'était sympa. Une ambiance familiale, t'avais moins l'impression de faire partie du personnel éducatif de

[275] Françoise, née en 1963, a deux enfants âgés d'une vingtaine années.

> l'enfant. Même avec le personnel municipal, ça se mélangeait plutôt bien. Globalement tout le monde y trouvait son compte, des gens simples et sympathiques. Des gens avec qui tu pouvais parler ! ».

En somme, la vie extraprofessionnelle des enseignants, leurs sociabilités en dehors des établissements, apparaissent fortement liées à leurs homologues professeurs des écoles et habitants de la péninsule. En outre, bien que les familles participent de la socialisation territoriale des enseignants, elles restent circonscrites dans le cadre du travail. Ici comme sur notre terrain urbain de Gennevilliers (Marnet, 2013), la distance sociale entre les professeurs des écoles et les familles d'élèves est plus forte que leur proximité géographique. Examinons les expressions de ces temps extraprofessionnels structurées par des relations avec des enseignants dans la vie locale, depuis la sphère des loisirs jusqu'à celle du politique, et qui révèlent encore d'autres effets de la socialisation par le territoire.

3.2 Des loisirs au politique : les autres engagements territoriaux enseignants

L'inscription territoriale hors-école s'organise autour de la situation résidentielle tant du point de vue du statut – célibataire, avec enfants – et des formes du logement – location, propriété, maison, appartement – que de celui de sa localisation – commune littorale, commune du Centre-Est Médoc, du Sud-Médoc proche de Bordeaux. En outre il existe une « pluralité des modes d'habiter existants dans [une] commune » (Rétière, 2003, p. 137). C'est largement à partir de cette situation que peuvent se constituer les modes de transports, les réseaux de sociabilité, les pratiques culturelles et les loisirs sportifs.

Une grande partie des loisirs pratiqués par les enquêtés a trait à des activités physiques de plein air. Par exemple, David qui vit à Peylet près d'un lac dit faire « beaucoup *de sports, du cross, du vélo, de la course à pied* ». Quant à Jimmy et Frédéric, ils pratiquent le surf tandis que Françoise fait de la marche à pied. Les enquêtés se réfèrent ainsi très souvent aux forêts, aux lacs ou à l'océan qui leur permettent de faire du surf, de la course à pied et du cyclisme, souvent dans le cadre d'associations sportives. Selon la division genrée des engagements sportifs en vigueur (Terret, 2006), les enseignantes s'orientent assez fréquemment vers des activités de danse :

Alix : « C'est sympa. Y'a aussi des associations où l'on peut faire du sport, comme moi j'avais commencé la Zumba ! ».

Myriam, de son côté, est inscrite dans un club de danse contemporaine depuis plusieurs années. D'autres, plus rarement parmi les enquêtés, sont inscrits dans des activités culturelles tel que Marion : « *Où j'habitais, je m'étais inscrite dans une asso pour faire de la musique* ». L'inscription des enseignants dans les associations locales et sportives souvent situées à proximité de leur domicile confirme d'une part que la pratique du territoire ne se réduit pas au domicile et au travail et, d'autre part, que les pratiques associatives ne sont pas réservées aux personnes établies depuis des décennies dans les espaces locaux. Comme le soutient Rétière, les associations peuvent offrir une

> « sociabilité non localiste, affranchie des réseaux préexistants, indépendante complètement de l'ancienneté résidentielle. (…) on accomplit une activité de loisir sans pour autant y retrouver voisins, collègues, parents proches ou éloignés, « vieilles connaissances ». La sociabilité, qu'elle soit à vocation sportive ou culturelle, ne devient ni un prétexte ni une occasion pour réactiver ce qui se joue dans les autres sphères d'existence. Mais si on la qualifie de non-localiste, on l'aura compris, c'est que celle-ci, apparemment, ne requiert aucunement d'être ici, de connaître beaucoup de gens d'ici et de se réclamer d'ici » (2003, p. 131).

Ces sociabilités peuvent être des vecteurs de prolongement et de pérennisation de l'ancrage dans le territoire.

> *Christiane, directrice et enseignante à Caudrian, membre d'une association culturelle* : « Y'a une association sportive qui propose presque tous les sports et y a une association culturelle qui propose plein de chose. Non à Caudrian y a vraiment de quoi faire. D'ailleurs c'est le seul endroit où y a de quoi faire parce qu'ailleurs c'est désertique ! Si on veut faire faire des choses à ses enfants dans le Médoc, il faut venir à Caudrian ! »[276].

La nature est reconnue par tous comme généreuse, pourvoyeuse sans fins d'activités physiques réjouissantes. En revanche, l'offre culturelle est jugée assez limitée.

> *Catherine, conseillère pédagogique, presque 60 ans au moment de l'entretien en 2015 :* « Pas de médiathèque, de salle de spectacle, il y a un isolement culturel, pas d'aide pédagogique, il n'y a plus rien ici. C'est pas un cadeau pour nos enfants d'habiter ici si ce n'est le cadre de vie. (…) Si on peut résumer, on a de gros moments de solitude ici. Moi je le sens comme ça. Donc on va de temps en temps à Bordeaux mais ça fait loin ! ».

La perception des uns et des autres sur ce qui existe comme offre de loisirs dans le territoire est liée au lieu de résidence, à l'ancienneté dans le territoire et aux formes de l'investissement dans et par le territoire via la sphère associative, variables selon l'âge et

[276] Née en 1971, fille d'un enseignant du secondaire et d'une assistante sociale, Christiane est enseignante en CM1-CM2 et directrice d'école à Caudrian. Originaire de Toulouse, elle a deux enfants, et est mariée à un technicien dans l'aéronautique. Christiane réside à Saujan, à quelques kilomètres de Caudrian.

les responsabilités familiales, depuis la fréquentation ponctuelle d'institutions à l'engagement bénévole. Les enseignants les plus investis associativement dans leur commune de résidence sont aussi les plus anciennement établis.

> *Jessica, conseillère pédagogique installée dans le Médoc après l'obtention du CRPE il y a 25 ans (entretien collectif avec trois autres de ses collègues):* « On s'investit beaucoup d'ailleurs. Les enseignants qui sont là, y en a beaucoup qui sont dans des associations locales. La vie municipale, n'en parlons pas ! L'équipe à Galvaud, la liste d'opposition, parce qu'on est là, il y a une vie associative, une vie politique. Regarde, toi c'est Patrice, toi c'est Nelson. Les gens, quand on habite là, on passe du temps, on s'investit. C'est des choix. Ça vient aussi de notre travail, c'est aussi peut-être parce qu'on a du temps, au moins pendant les vacances, mais aussi le fait de donner aux autres. Moi, mon mari et moi on est dans des associations, et on s'occupe d'un centre de vacances. Ça fait partie de notre projet, quand on était jeunes on était animateurs. Après ça a changé, maintenant on est au bureau. Et Sébastien est président et ça s'est fait tout seul, je ne sais pas comment l'expliquer. Au fur et à mesure, moi c'est la même façon de penser que de construire un cours ! »[277].

Ces professeurs des écoles sont très impliqués dans les communes et deviennent parfois des personnes « référentes » dans le territoire. Les compétences professionnelles reconnues sont alors réinvesties non seulement dans l'associatif mais aussi dans le politique, autant d'engagements n'étant pas sans effets sur l'activité professionnelle. Gilles, coordonnateur du REP de Bourdat, est devenu adjoint au maire de la commune de Sigalos dans laquelle il réside depuis 1985. Originaire des Pyrénées, il s'est installé dans le territoire du Médoc après y avoir été affecté avec sa conjointe en 1982, également professeur des écoles. C'est aussi dans cette commune de moins de 600 habitants qu'est située l'école dont il est directeur et enseignant. A côté de son activité professionnelle et en parallèle de son engagement dans la municipalité, il est le secrétaire du club de tennis de la commune. D'après lui, ces fonctions extra-scolaires sont utiles à son travail d'enseignant.

> « Ça va (avec le maire), c'est d'autant plus simple que je suis son adjoint, si y'a un problème, on règle ça dans le bureau. Il y a eu un problème avec des parents qui ont fait une lettre, une lettre qu'il a reçue, je lui ai dit : « réponds-lui comme ça », je lui ai relu la lettre et on a géré comme ça. C'est quelqu'un qui a des enfants enseignants, il est assez ouvert. (…) tous les autres ont envie de faire quelque chose avec leur école, c'est l'école communale, i font tout ce qu'ils peuvent. Je suis identifié comme le coordonnateur REP donc c'est d'autant plus facile, Varaye, Saint Pierre, ici, Maraye, Beuyen, on enlève l'école communale il ne reste pas grand-chose (…) Moi les gamins ils me reconnaissent tous : « Gilles ! C'est la fête au village ! ». Ils

[277] Jessica, née en 1968, originaire du Médoc, vit à Galvaud sur la côte océane. Mère de trois enfants, elle est mariée à un éducateur spécialisé.

sont loin, ils ont failli se rattacher à Caudrian plutôt qu'à Bourdat et il a fallu qu'il y ait la communauté de communes pour qu'ils se rapprochent d'ici ! ».

Dans le territoire, Gilles est un acteur qui « compte », connu et reconnu comme un membre de l'élite locale dirigeante des affaires publiques, à l'image de l'instituteur de village sous la IIIème république, qui, « à la campagne, (…) cumule fréquemment les fonctions de directeur d'école et de secrétaire de mairie » (Combes, 2002, p. 125). Gilles bénéficie à ce titre de privilèges dans son travail enseignant, par exemple celui d'utiliser le jardin du presbytère pour faire faire de l'EPS (Éducation physique et sportive), à ses élèves – ces faveurs ne sont d'ailleurs pas au goût de tous ses collègues, parfois enclins à désigner certaines de ses pratiques comme relevant d' « *abus de pouvoir* ». Si Gilles ne fait pas, en multipliant les activités, l'unanimité, Guillaume en revanche, autre coordonnateur, fait consensus. Lorsque nous le rencontrons au collège de Caudrian, plusieurs enseignants s'arrêtent pour le saluer, lui parler en tant que coordonnateur mais aussi en tant que père représentant des parents d'élèves de l'établissement de ses enfants. Guillaume a une fille scolarisée au collège. La majorité des enseignants dont les écoles dépendent du REP de Caudrian nous parlent de Guillaume comme d' « *une personne à rencontrer, car connaisseur du territoire !* ».

Fan de bandes dessinées, Guillaume tient un blog sur ce sujet, « *travaille* » avec la bibliothèque de sa commune sur des projets de diffusion de la BD, notamment en y faisant venir régulièrement des auteurs. Un article du journal Sud-Ouest publié en janvier 2017 décrit aussi Guillaume comme « *un serial joueur de 43 ans qui hante régulièrement les plateaux de télévision !* ». Dans ce cadre, il accueille une personne célèbre dans sa classe qui va prendre son rôle d'enseignant de maternelle pour les besoins d'une émission télévisuelle. Le tournage « *de 48 heures* » a lieu avec ses élèves, dans le village de Ligarmau où il habite, un village situé en Centre-Est Médoc. Cette émission de télé-réalité dans laquelle « des personnes ordinaires (les élèves et l'enseignant) sont promues héros du petit écran » (Melh, 2002, p. 69), est regardée par les habitants du village et les familles d'élèves. Cet événement médiatique présente Guillaume à la fois comme un enseignant ayant des responsabilités et comme un médocain, vivant dans ce territoire rural et excentré, caractéristique partagée par la population locale.

Si ce cumul de fonctions extra-scolaires est sans effets sur la position professionnelle exercée, reste qu'il permet d'asseoir une notoriété, de consolider une position de notable facilitatrice de la vie enseignante. N'étant initialement pas d'ici, Guillaume comme Gilles sont, au fil du temps, devenus des autochtones établis (Elias, Scotson, 1997). Le premier est originaire du pays basque tandis que le deuxième vient des Pyrénées. Manifestant dans tous les domaines de leurs existences un attachement au territoire – leurs enfants sont ou ont été scolarisés dans la circonscription de Caudrian, ils résident tous les deux dans le Médoc avec leurs conjointes professeures des écoles, y ont réalisé toute leur carrière, sont mariés avec une professeure des écoles et sont investis dans la vie sportive, culturelle et/ou politique de leur commune de résidence. Grâce à leurs activités professionnelles dans ce territoire rural populaire, Gilles et Guillaume deviennent des acteurs locaux centraux capables d'augmenter sans cesse leur « capital d'autochtonie », lequel désigne, selon Renahy, « l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisées » (2010) et de conforter l'appartenance à une communauté locale garantissant l' « identité sociale » (Mazeaud, 2010). Pour Laferté,

> « Ces dominants, petits bourgeois dans l'espace social relationnel localisé, occupent bien souvent des positions dominées nationalement alors même que leur posture de dominants localement les distingue de la petite bourgeoisie urbaine par un accès possible à des positions politiques, représentatives, culturelles, pivots de leur espace de vie ». (2014, p. 433).

En somme, la notoriété dont jouissent Gilles et Guillaume n'est possible que dans ce territoire rural et populaire. En 2016, lorsque nous rencontrons Gilles dans « son » école, il doit partir à la retraite d'ici un an :

> « Je voudrais partir l'année prochaine, mais on me propose un poste à la Politique de la ville, pour faire le lien entre les réseaux REP, pour coordonner les réseaux pendant un an ou deux pour former quelqu'un ! ».

Sollicité à nouveau pour un poste de formateur, Gilles va terminer sa carrière hors d'une classe d'école. Bénéficiaire d'une promotion, son engagement territorial le conduit à prolonger sa carrière professionnelle et son empreinte sur les espaces locaux et les institutions qu'il parcourt et investit en tant qu'enseignant devenu bénévole associatif, élu et, pour finir, chargé de mission de la Politique de la ville.

***

Ce chapitre a mis au jour la manière dont les enseignants affectés dans le Centre-Est Médoc et restant ici en poste construisent ou reconstruisent des attaches au territoire, tant à partir des formes de l'installation résidentielle que du déroulement des carrières et des engagements extra-scolaires – sociabilités, activités associatives, investissements politiques. Ces attaches sont indissociablement des expressions de la manière dont ils intègrent la péninsule à leurs modes de vie et à leurs « projets » et de la manière dont celle-ci incorpore les enseignants à son activité scolaire et extra-scolaire. Appréhendée par certains comme une série d'épreuves, l'affectation dans le Centre-Est Médoc est pour d'autres une somme d'opportunités offerte par les caractéristiques géographiques du territoire, de sa gestion administrative via l'Éducation nationale et sa population. La péninsule apparaît ainsi à des enseignants comme l'endroit idéal pour être professeur des écoles – ce statut et les activités qui sont liées leur offrent toutes les stimulations intellectuelles et les gratifications qu'ils attendent de leur métier –et, plus généralement, pour vivre – le lieu de résidence permet d'épanouir goûts sportifs, culturels et inclinations à l'engagement associatif et politique. L'étude conjointe de la vie professionnelle et personnelle des enseignants montre en quoi les existences des enseignants et la définition de leurs trajectoires dépendent d'une intrication entre possibilités de travailler dans telle école ou telle partie du territoire (possibilités perçues mais aussi possibilités réelles) et possibilités de s'installer dans tel ou tel endroit : la combinaison entre dimension professionnelle et dimension résidentielle est cruciale pour les enseignants vivant dans ce territoire rural où, pour la plupart, ils trouvent un intérêt conjoint à travailler et à vivre, un intérêt aux formes néanmoins disparates et lié à l'âge et aux situations résidentielle, familiale, conjugale et professionnelle. L'étude des « restants » permet ainsi de dépasser l'idée selon laquelle la population enseignante se divise entre ceux qui fuient ce territoire et, de l'autre côté, ceux qui s'y sentent bien au point de rester là longtemps. Toutes les inclinations à rester ne se valent pas, les « restants » ne sont pas tous animés par des aspirations identiques et celles-ci se recomposent constamment.

CONCLUSION
QUATRIÈME PARTIE

Dans la construction de nos réponses à la question de recherche « Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignants par le territoire ? », cette partie consacrée à replacer les formes de cette socialisation structurée par sa « matrice scolaire » d'une part dans l'ensemble des pratiques territoriales et, d'autre part, dans la temporalité des enseignants, dans la construction de leurs carrières et dans la conduite de leurs existences, est doublement éclairante sur la manière dont le territoire d'exercice professionnel, de résidence, d'activités sportives et culturelles, d'engagements associatifs et politiques façonne au fil du temps les vies enseignantes et dont le territoire, en retour, est façonné par les enseignants – par leurs présences mais aussi par leurs absences. Ces façonnements mutuels ont d'abord à voir avec les dynamiques de construction de carrière et de construction du travail enseignant dans les territoires, dynamiques indissociables des modes de résidence. Pendant que certains opèrent, à des degrés divers, une fusion entre lieu de travail et lieu de résidence, font s'imbriquer monde professionnel et monde privé, d'autres maintiennent une séparation tant géographique que sociale entre ces domaines de l'existence.

Ces encastrements et ces disjonctions sont indissociablement déterminés par des enjeux d'épanouissement professionnel et familial, d'attentes relationnelles envers les personnels et les publics scolaires mais aussi envers les membres de la famille et des cercles amicaux. Pendant que certains trouvent ici le bonheur scolaire, familial et amical, d'autres estiment que c'est ailleurs qu'ils s'accompliront en tant qu'enseignant et, plus largement, en tant qu'individu. L'analyse des trajectoires, des situations résidentielles, des engagements professionnels et extra-professionnels montre que les « plus heureux » (Baudelot, Gollac, 2003) sont ceux ayant pu, voulu ou dû prendre le temps de re-devenir « d'ici » en travaillant dans les écoles locales et en résidant dans la péninsule – soit dans le périmètre de la circonscription du Centre-Est Médoc, soit dans la zone littorale : les « patients ». Cette prise de temps implique une dépense d'énergie sociale particulièrement marquée chez les allochtones ayant leurs preuves d'autochtonie à faire. Les forces ainsi déployées permettent d'accéder à des positions de notable et d'accumuler des relations sociales et des opportunités de gratifications symboliques qui rendent les volontés de départ du territoire assez improbables. Ces acteurs font le territoire à travers leurs engagements scolaires mais aussi leurs implications dans l'espace

de résidence, dans la vie associative et même dans la vie politique – ces engagements font exister un entre soi local enseignant dont les expressions vont au-delà de la sphère scolaire. A l'autre bout du spectre des logiques territoriales enseignantes, se situent ceux n'ayant pas le temps de ces investissements professionnels et extra-professionnels, ceux pour lesquels l'essentiel de leur vie présente et à venir ne peut pas se concentrer dans le Centre-Est Médoc et même dans une des zones littorales de la péninsule – les « impatients ». Moins nombreux, ces enseignants façonnent aussi, à travers leurs désinvestissements résidentiels et associatifs, et leurs trajets quotidiens, le territoire médocain, dont ils participent à maintenir sa composition sociale dominante, populaire et pauvre. Ce désengagement n'est pour autant pas sans effets sur la socialisation de ces individus enseignants. A travers leurs aspirations à des ailleurs, à travers leurs demandes de sortie du Médoc, se consolident leur rapport au travail enseignant, aux publics scolaires et, par conséquent, leurs aspirations sociales indissociablement territoriales.

CONCLUSION

Force est de constater, à l'issue de cet examen des trajectoires, des carrières et des modes de vie des enseignants du premier degré du Centre-Est Médoc, que la construction des enseignants est territoriale. La compréhension de cette construction a nécessité de prêter attention à la polysémie du mot de territoire et aux différentes pratiques et représentations possibles des territoires, espaces sociaux et espaces vécus (Di Méo, 1998). Les formes de cette polysémie sont tributaires des univers sociaux et professionnels. En effet, pour les enseignants, le mot de territoire a trait, en particulier, aux logiques administratives à l'œuvre depuis la préparation au métier à l'IUFM ou à l'ESPE jusqu'aux affectations et réaffectations à un poste, en passant par l'obtention du concours. Dans la continuité de ces logiques, ce mot a aussi trait à l'action publique éducative, dans laquelle le territoire prend une place centrale lorsque ses objectifs et ses modalités sont formalisés. Les processus d'affectation à un poste inscrits dans l'administration de l'Éducation nationale et dans l'action publique éducative territorialisée sont décisifs dans les expériences territoriales des enseignants, professionnelles et extra-professionnelles, au contact des collègues, des publics et des habitants. La manière dont ces expériences sont perçues et vécues est liée à la vie ayant précédé, à la situation présente personnelle, amoureuse et familiale et aux aspirations pour l'avenir. En somme, le territoire comme catégorie de l'administration des postes d'enseignants, comme catégorie d'action publique éducative, comme espace géographique, comme espace d'implantation de populations et, enfin, comme lieu d'exercice professionnel et de résidence, détermine les vies enseignantes dans le temps et dans les placements et déplacements de soi.

La double perspective diachronique et synchronique permet de saisir en même temps le fil des trajectoires spatiales, professionnelles et familiales enseignantes et les pratiques professionnelles et extra-professionnelles caractéristiques des séquences de la carrière et, plus généralement, de l'existence, à tel poste, dans tel territoire et partie du territoire. Les enseignements apportés par cette double perspective sur les socialisations des enseignants sont de trois ordres. Le premier ensemble d'apports concerne la relation entre inscriptions territoriales et construction initiale du rapport au.x territoire.s à travers les mobilités et les immobilités spatiales et à partir des origines sociales et les parcours scolaires (1). Le second ensemble d'apports concerne la manière dont les trajectoires géographiques déterminées par l'orientation professionnelle comme enseignant se situent au carrefour des logiques politico-administratives de l'action publique d'éducation territorialisée et des logiques individuelles de réalisation personnelle à travers la vie professionnelle (2). Enfin, le troisième ensemble d'apports concerne les empreintes

mutuelles des enseignants et des territoires. Le travail professoral implique une socialisation aux espaces locaux, à leurs populations, à leurs géographies. Conjointement, ces lieux, ces personnes, sont socialisés aux enseignants travaillant dans les écoles locales et résidant à plus ou moins grande proximité de celles-ci (3). Ces pratiques et ces représentations enseignantes en milieu rural font écho à celles que nous avons saisies, antérieurement, en milieu urbain. Elles appellent en outre, dans la continuité des opérations ici réalisées, à d'autres investigations, auprès d'autres types d'acteurs, dans d'autres territoires, dans l'espace national, et au-delà (4).

Des territoires socialisateurs initiaux au territoire d'exercice professionnel

L'exercice du métier n'est pas exclusivement considéré « dans un espace qui reste l'espace clos de la classe » (Buhot, Cosnefroy, 2011, p. 38) mais aussi dans son engagement en tant que personne publique et professionnelle dans la vie « à côté » au sein du territoire. Cette considération pour la réinscription des enseignants de l'espace scolaire dans les autres espaces a guidé la réflexion sur les trajectoires des enquêtés jusqu'à leur affectation dans le territoire médocain. Leur rapport au territoire d'exercice professionnel est déterminé par le rapport initial entretenu à ce dernier, depuis la familiarité directe, entretenue et assumée au Centre-Est Médoc à l'étrangeté teintée de répulsion, en passant par la connaissance pratique de ce type de zone rurale. En outre, le territoire d'exercice professionnel des enseignants n'est pas pensable sans une réintégration dans ce qui constitue leurs vies antérieures professionnelles et extraprofessionnelles, plus ou moins longues selon leur âge, et dans ce qui forme leurs existences présentes, tant sur les plan conjugal et familial qu'amical. Certes, on trouve, parmi les plus enclins à combiner installation professionnelle, résidentielle et familiale dans le Centre-Est Médoc (ou ses environs) les natifs et conjoints de natifs du territoire, satisfaits d'être ou de revenir dans cet environnement géographique et social qui les a construits et qui a façonné leur goût pour la campagne et, surtout, pour cette campagne et ses habitants. Mais les enseignants capables de cette jonction territoriale du professionnel et du résidentiel sont aussi, dans une proportion négligeable, des allochtones étrangers non seulement au Médoc mais aussi au département et à la région, dénués non seulement d'une connaissance pratique de ce territoire rural mais ayant aussi passé l'essentiel de leur vie en milieu urbain. La plupart du temps, l'inclination de ces

arrivants à ne pas repartir repose sur une vie conjugale et des « projets familiaux » pour lesquels ce territoire est estimé adéquat – les couples d'enseignants sont exemplaires de ce « profil ». Ces autochtones et allochtones enclins à la jonction territoriale du professionnel et du résidentiel travaillent dans les établissements scolaires avec des allochtones eux enclins à disjoindre le domaine professionnel en Centre-Est Médoc et le domaine résidentiel en dehors de ce territoire, soit sur la zone littorale et balnéaire de la péninsule, soit totalement en dehors de cette dernière. Les enseignants qui excluent le plus rapidement et le plus radicalement possible une installation tant le Centre-Est médocain que dans le Médoc en général sont à la fois les plus « urbains » et les plus jeunes des enquêtés. Célibataires à la recherche de l'animation des villes et de l'amour, de leur point de vue, la péninsule est incapable de leur offrir ces choses. En définitive, cette hétérogénéité de rapports pratiques et symboliques au territoire d'exercice professionnel s'enracine à la fois dans une hétérogénéité de socialisations territoriales et dans une hétérogénéité des usages possibles de l'espace local, tantôt lieu idoine pour faire bâtir une maison et construire une famille, tantôt lieu absolument inapproprié pour vivre et concrétiser des projets.

Entre logiques administratives et logiques individuelles : ré-apprendre le territoire à partir de la « matrice scolaire »

Dès l'instant où ils sont affectés dans le Centre-Est Médoc et amenés à y rester au moins une année, une socialisation au territoire dans ses dimensions multiples opère sur les enseignants. Il s'agit d'abord d'une socialisation au domaine scolaire. Les enquêtés « (ré)apprennent » où sont les écoles et les acteurs qui font les écoles – personnels et publics scolaires. Cet apprentissage du domaine scolaire détermine les manières de se voir au présent et dans l'avenir dans le métier, peut favoriser les aspirations à rester dans l'école d'affectation mais aussi être propice aux velléités de changement d'environnement professionnel, à l'intérieur ou à l'extérieur du territoire. Cet apprentissage permet d'affûter des « stratégies » de carrière inséparables des formes de connaissance accumulées sur « son » école et les autres écoles. Ces formes de connaissance du territoire scolaire local révélatrice d'un « capital d'expérience

biographique » (Bertaux, 1996) à forte tonalité professionnelle s'inscrivent dans une construction de savoirs sur les logiques administratives de l'Éducation nationale et leurs expressions locales, tant sur le plan de la gestion des affaires scolaires que de l'administration de l'éducation (notamment dans le cadre de la géographique prioritaire), tant sur le plan des affectations que sur celui des promotions. L'accumulation d'informations est aussi, par certains aspects, la construction d'un réseau professionnel capable de livrer des informations, depuis les collègues d'établissement aux administrateurs de circonscription. Cette interaction génère des opportunités de prises de responsabilité – coordination de REP, conseiller pédagogique, directeur – surtout offertes à celles et ceux qui restent, qui prennent le temps de connaître le territoire scolaire local et de se faire connaître de lui. Cette interaction est aussi propice à des placements de soi, impliquant parfois des déplacements géographiques estimés favorables à l'accomplissement professionnel.

La socialisation professionnelle des professeurs des écoles dans un territoire rural et populaire éloigné du lieu de résidence initial dans un territoire urbain plus favorisé peut s'apparenter à un moratoire difficultueux où les raisons de l'affronter – contrainte administrative d'affectation, se faire de l'expérience, toucher pour la première fois un salaire stable dans un contexte de sécurité d'emploi – se le disputent aux raisons si ce n'est de l'escamoter du moins de l'écourter – ne pas apprécier les trajets, la population, le public scolaire et le territoire. L'espace d'enquête n'échappe pas aux représentations dominantes négatives sur les territoires ruraux et enclavés. S'ils sont nombreux à adhérer à cette vision négative qui ne les encourage guère, a priori, à un investissement professionnel dans l'enthousiasme, d'autres appréhendent cette affectation comme un défi (Rayou, van Zanten, 2004) au moins intéressant pour quelques années et sont par conséquent disposés à accepter les difficultés qu'il peut y avoir dans ces écoles. D'autres vont jusqu'à désigner leur engagement comme un devoir, celui d'aider les élèves « pauvres ». Certains considèrent en outre qu'ils ont là une plus grande liberté d'action pendant que d'autres se sentent dans ce contexte plus légitimes qu'ailleurs sur les plans professionnel et social. En somme ils ont le sentiment de pouvoir ici être utiles, de trouver un sens à leur activité, d'avoir une place légitime au sein d'un collectif de travail et d'avoir une reconnaissance plus grande qu'ailleurs auprès des élèves et des parents. En

présence d'une population scolaire éloignée socialement et culturellement des attentes de l'école, des enseignants installés sur le territoire parviennent, au fil du temps, à compenser *a minima* cette distance par une connaissance pratique de ces familles et de ces fratries, de leurs rapports à l'école et de leurs modes de vie dans ce territoire. Cette connaissance, qui s'apparente à un processus d'acculturation aux normes populaires (Schwartz, 2011), se révèle utile pour d'une part ajuster le travail scolaire demandé à la population et, d'autre part, communiquer avec les parents de sorte que ceux-ci puissent s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Ces contacts avec les parents d'élèves considérés par les enseignants comme nécessaires au bon déroulement de la scolarité des élèves mais aussi du bon fonctionnement de l'école sont d'autant plus possibles lorsque les enseignants connaissent l'établissement, le territoire, les collègues et les enfants. D'une certaine façon, la stabilité des équipes liées à la résidentialisation des enseignants renforce l'effet de ce territoire sur les relations parents-enseignants.

L'apprentissage du territoire scolaire local est indissociablement un apprentissage du territoire dans ses dimensions géographiques et sociodémographiques. Cet apprentissage est générateur d'effets sur les enseignants mais aussi d'effets sur les habitants.

L'encastrement territorial du professionnel et de l'extra-professionnel : agir pour le territoire, être agi.e par le territoire

L'enquête met au jour les relations entre inscriptions résidentielles et inscriptions professionnelles, entre le territoire extra-scolaire et le territoire scolaire local. Les manières de voir et de faire le métier d'enseignant sont liées aux manières de voir le territoire d'implantation de l'école, dont certains aspirent à demeurer détachés, ce qui s'exprime par une résidence relativement éloignée, depuis le Médoc du littoral jusqu'à la métropole bordelaise, et auxquels d'autres s'attachent, ce qu'ils expriment notamment en résidant à proximité de « leur » école, en entreprenant d'y rester définitivement, autrement dit d'y « faire leur vie ». Ces détachements et ces attachements trouvent d'autres expressions dans le rapport pratique aux publics scolaires et à leurs entourages

familiaux et, par conséquent, aux insatisfactions et aux satisfactions produits par ces contacts. Les enseignants apparaissant les plus en difficultés au travail sont la plupart du temps non enclins à un ancrage résidentiel dans le Centre-Est Médoc et même dans le Médoc en général. Les formes de distance sociale entre eux et leurs publics sont ainsi comme redoublés par la distance résidentielle. A l'inverse, les enseignants les plus satisfaits d'être là sont très majoritairement installés dans le territoire enquêté et ses environs. La proximité résidentielle relative entre eux et les publics consolide les formes possibles de complicité entre ces parties prenantes de la relation pédagogique. L'enquête a mis au jour certaines difficultés des nouveaux enseignants à exercer dans un environnement inconnu, rural et populaire mais aussi les stratégies déployées par ces professeurs des écoles – parmi ces stratégies il y a l'installation résidentielle – pour composer avec une triple distance, géographique, culturelle et sociale génératrice de décalages spécifiques entre les choses apprises en formation et les choses à apprendre sur le terrain, ainsi qu'entre l'exercice du métier imaginé et le métier pratiqué. Les incertitudes initiales favorisées par l'enclavement, la distance géographique, la misère sociale réputée de la population et la méconnaissance pratique de la vie locale apparaissent être partagées par une grande part des professeurs affectés ici. Ensuite, les difficultés liées à la double entrée professionnelle et territoriale, leur renforcement ou leur affaiblissement, s'alimentent de ce qui se passe dans cette séquence de la carrière, au sein de la sphère scolaire et extra-scolaire, dans le territoire et en dehors du territoire et construisent des enseignants dont le « capital social scolaire local » est hétérogène ». Sa diversité et son ampleur sont liées aux caractéristiques sociales des enseignants et aux responsabilités qu'ils peuvent prendre : de ce point de vue les hommes apparaissent plus favorisés que les femmes.

Conditionnées à des présences enseignantes multi-formes et inégalement prolongées – le temps infléchit le rapport au territoire, les constructions d'« identité sociale » (Dubar, 2000) ici observées sont doublement révélatrices de l'empreinte du territoire sur les enseignants et de l'empreinte des enseignants sur les territoires. Ces empreintes mutuelles sont contrastées selon les lieux, selon la nature des interactions entre enseignants et publics et selon les caractéristiques sociales, générationnelles, linguistiques et résidentielles des parties prenantes de ces processus de socialisation. Ici

les choses se passent comme si le territoire donnait le plus de gratifications, d'opportunités, de confort et de réconfort, aux enseignants ayant pu/su montrer à celui-ci, c'est-à-dire à l'ensemble de ses protagonistes intervenant dans les existences, un engagement sans failles et sans limites temporelles en sa faveur. Et comme s'il donnait le moins aux plus enclins au désengagement et au départ. Ces figures permettent de penser la construction territoriale des enseignants comme un continuum de postures d'engagement et de désengagement.

L'attention prêtée aussi bien à la vie scolaire qu'à la vie extra-scolaire permet de comprendre que les difficultés et les facilités à être professeur dans ces conditions sont liées aux trajectoires biographiques et aux propriétés sociales (les manières d'être et la couleur de peau des enseignants les désignent comme n'« étant pas d'ici ») et aux situations résidentielles (le fait de ne pas habiter là favorise parfois l'assignation à un statut d'« étranger » ou d'« étrangère »). En habitant ici, la fonction sociale des enseignants devient irréductible à leurs inscriptions scolaires. Les enseignants sont aussi des parents d'élèves en puissance. En parallèle de leur fonction professorale, cette fonction parentale est une autre dimension de leur contribution à la construction enseignante du territoire. Une autre contribution extra-scolaire à cette construction réside dans les effets de l'installation des professeurs des écoles sur la composition sociale de la population. Génératrice, certes, d'un entre soi local enseignant qui aide les plus en difficultés à « tenir », cette installation favorise aussi, dans certaines parties du Médoc, une forme de mixité sociale dans un territoire où les classes populaires sont majoritaires numériquement. La présence de ces classes moyennes enseignantes retentit non seulement sur la composition des publics scolaires mais aussi sur la vie associative culturelle, sportive et même politique : parmi les enseignants les plus engagés dans la vie publique locale, on trouve d'anciens « parfaits » allochtones montrant une adhésion sans failles au territoire, à ses acteurs publics, à ses publics scolaires, adhésion qu'il est possible d'interpréter comme un effort d'ancrage et d'acceptation. La participation des professeurs des écoles à la vie locale, qu'elle soit limitée à des activités sportives et culturelles occasionnelles ou qu'elle se traduise par une forte implication de leur part joue dans la dynamique territoriale des communes. Ces empreintes enseignantes sur les territoires ne sont pas homogènes. Contrastées, elles sont liées à la durée de la présence,

à ses formes résidentielles et à ses (non) engagements dans les vies locales. Réciproquement, les empreintes du territoire sur les enseignants sont hétérogènes et également liées au temps passé et aux lieux de résidence.

Plus généralement, les immobilités et les mobilités des enseignants dans le territoire d'enquête et dans ses environs, la manière dont ces pratiques territoriales travaillent leur mode de vie et influent sur la vie sociale confirment la pertinence d'une approche dynamique des territoires : le Médoc pourtant largement décrit par les non médocains comme un territoire à éviter est « demandé », des enseignants s'y installent pour y vivre pendant plusieurs années ou définitivement, participant ainsi à la recomposition socio-démographique de la péninsule. En définitive, la construction territoriale des enseignants du premier degré est multidéterminée. Et cette multidétermination doit autant aux caractéristiques sociales des professeurs, non figées, en recomposition (Farges, 2017 ; Périer, 2014) qu'aux caractéristiques de leurs territoires d'exercice – caractéristiques géographiques, politico-administratifs et sociodémographiques – eux-mêmes exposés à des transformations. Cette multidétermination prend les formes et produit les effets que nous avons mis au jour dans ce type de territoire. Mais elle opère dans tous les territoires scolaires et extra-scolaires locaux, de l'école primaire au lycée, des quartiers urbains les plus riches aux quartiers ruraux les plus pauvres. La multidétermination territoriale de la construction des enseignants mise ici en avant appelle, également dans la continuité de notre travail réalisé en milieu populaire urbain, à des affinements ainsi qu'à de nouvelles investigations, auprès d'autres acteurs, dans d'autres contextes géographiques et politiques et en privilégiant d'autres focales d'observation.

Affinements et prolongements : modes de vie des enseignant.e.s, environnement et pédagogie

La concrétisation de ces projets débutera en janvier 2020 dans le cadre d'un séjour de recherche de deux mois à l'Université d'Ottawa, au Canada. Cette expérience va nous permettre de travailler à la réalisation de deux objectifs scientifiques. Le premier de ces objectifs est d'accéder, à travers une enquête par entretiens et observations auprès de nouveaux enseignants d'un territoire rural limitrophe d'Ottawa, à des éléments de mise en perspective des apports offerts par l'enquête dans la péninsule du Médoc. L'investigation canadienne est notamment susceptible d'éclairer en quoi l'expérience des enseignants en milieu rural et populaire est déterminée par le territoire local scolaire officiel, par les modes de recrutement et d'affectation d' « État ». Le deuxième objectif est d'élargir l'exploration des modes d'engagement des enseignants du premier degré dans la vie publique et dans la vie privée : la compréhension de l'enseignement contemporain nécessite la connaissance la plus fine possible de ce qui caractérise les existences des enseignants en dehors de l'institution scolaire. Cette connaissance nécessiterait un investissement encore plus important dans des séquences d'observation.

Également attentif à la vie extra-scolaire, un deuxième prolongement, envisagé au retour d'Ottawa, est l'étude des relations entre les pratiques et représentations enseignantes de l'environnement et des enjeux environnementaux – le territoire, l'écologie, les pollutions – et les pratiques pédagogiques – depuis les réceptions des discours sur les comportements « éco-responsables » à leurs traductions dans les classes jusqu'aux manières d'enseigner l'environnement. Afin de montrer en quoi les caractéristiques des territoires et de leurs enseignants jouent sur les formes de l' « éducation à l'environnement », ce travail consacré au lien entre (in)sensibilités environnementales et sensibilisation à l'environnement, prêtera une attention particulière aux différences entre territoires ruraux et territoires urbains, et entre enseignants d'origine urbaine et enseignants d'origine rurale.

Bibliographie

SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET SOCIOLOGIE GÉNÉRALES

AUDIER F., 2000, « La transmission du statut dans la Fonction publique », *Economie et statistique*, no. 337-338, p. 121-133.

BARTH F., 1999, « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF (1995).

BAUDELOT C., ESTABLET R., *L'école capitaliste en France*, Paris, François Maspero.

— 1992, *Allez les filles !,* Paris, Point.

BOSC S., 2008, *Sociologie des classes moyennes*, Paris, La Découverte.

BOUCHET-VALAT M., 2014, « Les évolutions de l'homogamie de diplôme, de classe et d'origine sociales en France (1969-2011) : ouverture d'ensemble, repli des élites », *Revue française de sociologie*, vol. 55, no. 3, p. 459-505.

BOURDIEU P., 1979, *La distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

—, (dir.), 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.

—, 1994, *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

—, 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.

—, 2003, Méditations pascaliennes, 1997, Paris, Seuil.

—, 2004, *Esquisse d'une auto-analyse*, Paris, Raison d'agir.

—, 2015, *Sociologie générale, volume 1. Cours au Collège de France (1981-1983),* Paris, Raisons d'agir.

BOZON M., 2009, « 1. Comment le travail empiète et la famille déborde : différences sociales dans l'arrangement des sexes », in Ariane Pailhé, Anne Solaz (éd.), *Entre famille et travail. Des arrangements de couple aux pratiques des employeurs,* Paris, La Découverte, p. 29-54.

BOZON M., HERAN F., 2006, *La formation du couple. Textes essentiels pour la sociologie de la famille*, Paris, La Découverte.

BOZON M., RAULT W., 2012, « De la sexualité au couple. L'espace des rencontres amoureuses pendant la jeunesse », *Population*, vol. 67, no. 3, p. 453-490.

CASTEL R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Paris, Gallimard.

—, 2003, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Seuil, Paris.

—, 2013, *Les mutations de la société française. Les grandes questions économiques et sociales II*, La Découverte.

CHAUVEL L., 2001, « le retour des classes sociales », *Revue de l'OFCE*, no. 79, p. 323.

—, 2016, *La spirale du déclassement. Essai sur la société des illusions,* Paris, Le Seuil.

CINGOLANI P., 2006, *La précarité*, Paris, PUF.

CLAIR I., 2015, *Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin (2012).

COURT M., 2017, *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte.

DEWEY J., 1913, *Interest and Effort in Education*, Houghton Mifflin Company.

DUBAR C., 2000, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles,* Paris, Armand Colin.

—, 2010, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation,* Paris, PUF (1997).

DARMON M., 2016, *La socialisation*, Paris, Armand Colin (2006).

ELIAS N., SCOTSON J. L., 1997, *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard.

FERRAND M., 2004, *Féminin Masculin*, Paris, La Découverte.

ZANCARINI-FOURNEL M., 2014, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », in Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Editions.

GALLAND O., 2000, « Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives, mais resserrées », *Économie et statistique*, no. 337-338, p. 13-36.

GOFFMAN E., 1968, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Minuit.

GRAFMEYER Y., 1996, La ségrégation spatiale in Serge Paugam (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 209-217.

HUGHES E. C, 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, EHESS.

IORI R., NICOURD S., 2014, « La construction des discours vocationnels comme support de légitimité dans le champ de l'intervention sociale », *Vie sociale*, no. 8, p. 101-112.

LAHIRE B., 1995, *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires dans les milieux populaires*, Paris, Gallimard-Le Seuil.

—, 1998, *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action,* Paris, Armand Colin.

—, 2012, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Seuil, Paris.

—, 2013, *Dans les plis singuliers du social. Individu, institutions, socialisations*, La Découverte, Paris.

—, 2018, « Avoir la vocation », *Sciences sociales et sport*, no. 12, p. 143-150.

LASCOUMES P., LE GALES P., 2012, *Sociologie de l'action publique*, Paris.

LEBON F., 2009, *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte.

LEMIEUX, V., 1999, *Les réseaux d'acteurs sociaux*, Paris, Presses Universitaires de France.

LESCURE DE E., 2013, « Métiers et professions », in Anne Jorro (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 189-192.

LEVI G., 1989, « Les usages de la biographie », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, no. 6, p. 1325-1336.

LORCERIE F., 2003, *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, Paris, INRP.

MANCERON V., LELONG B., SMOREDA Z., 2002, « La naissance du premier enfant. Hiérarchisation des relations sociales et modes de communication », *Réseaux*, vol. 115, no. 5, p. 91-120.

MEDA D., 2015, *Le travail*, Paris, PUF.

MAURIN E., 2014, « La mobilité sociale des nouvelles classes moyennes », *Idées économiques et sociales*, no. 175, p. 25-35.

MEHL D., 2002, « La télévision relationnelle », *Cahiers internationaux de sociologie*, no. 112, p. 63-95.

MERLLIÉ, D., 2013, « La mobilité sociale », in Robert Castel (dir.), *Les mutations de la société française. Les grandes questions économiques et sociales II,* Paris, La Découverte.

PAN KE SHON J.-L., 2002, « Être seul », *Données sociales. La société française*, Paris, INSEE.

—, 2003, « Isolement relationnel et mal être », *Insee Première,* no. 931.

PEUGNY C., 2009, *Le Déclassement*, Paris, Grasset.

PAUGAM S., 2007, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Paris, PUF.

—, 2013, *Le lien social*, France, PUF.

—, 2014, *L'intégration inégale. Force, fragilité et rupture des liens sociaux*, Paris, PUF.

PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M., 1996, *Grandes fortunes. Dynasties familiales et formes de richesse en France*, Paris, Payot.

RETIERE J.-N., 2003, « Autour de l'autochtonie. Réflexions autour d'un capital social populaire », *Politix*, vol. 16, no. 63, p. 121-143.

RUBI S., 2005, *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes,* Paris, PUF.

SCHWARTZ O, 1998, *La notion de classes populaires*, Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

—, 2011, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La vie des idées.*

TERRET, T., 2006, « Le genre dans l'histoire du sport », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, vol. 23, no. 1, p. 209-238.

VERMEUREN P., 2019, *La France qui déclasse. Les gilets jaunes, une jacquerie au XXIè siècle*, Paris, Tallandier.

WEBER M., 1995, *Economie et société/1. Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket.

WRIGHT MILLS C., 1997, *L'imagination sociologique*, Paris, La Découverte, 1997 (1967).

MÉTHODE

AVRIL C., CARTIER M., SERRE D., 2010, *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits,* Paris, La Découverte.

BEAUD S., WEBER F., 1997, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

BEAUD S., 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique », *Politix*, vol. 9, no. 35, p. 226-257.

BECKER H.-S., 2002, *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte.

—, 2006, *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Fribourg, Editions Saint- Paul.

BERTAUX D., 2016, *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan (1996).

BIZEUL D. 2011, « Le double « je » du sociologue : quand le sociologue engage sa personne sur le terrain », in Delphine Naudier, Maud Simonet, *Des sociologues dans qualités. Pratiques de recherche et engagements*, Paris, la Découverte, p. 169- 186.

DUBAR C., NICOURD S., 2017, *Les biographies en sociologie,* Paris, La Découverte.

GEERTZ Clifford., 2003, « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture », in Daniel Céfai, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte/Mauss, p. 208-233.

HAMEL J., 1997, *Etudes de cas et sciences sociales*, Paris, L'Harmattan.

LAHIRE B., 1996, « Risquer l'interprétation », *Enquête*, no. 3, p. 61-87.

MALET, R., 2001, « Sujet et héros du discours biographique. L'exemple des histoires de vie enseignantes », *Repères*, no. 21, p. 165-184.

PERETZ H., 2004, *Les méthodes en sociologie. L'observation,* Paris, La Découverte.

MÉTIER ET SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

BALLAND L., 2012, « Un cas d'école. L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 191-192, no°1, p. 40-47.

BARRERE A., 2002, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BAUDELOT C., GOLLAC M., 2003, *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Paris, Fayard.

BECKER H. S., 1951, *Role and Career Problems of Chicago Public School Teacher*, New York, Arno Press.

BERGER I., 1979, *Les Instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF.

BOUCHETAL T., 2017, « Les professeurs des écoles en cours de carrière : épreuves et temporalités du métier », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, no. 3, p. 11-29.

BROCCOLICHI S., KURDZIEL J., 2019, « Aspirations initiales et (dés)engagements des maîtres d'école primaire : Quelles combinaisons de contraintes et de ressources en jeu ? », *Administration & Éducation*, vol. 3, no. 163, p. 11-20.

BROCCOLICHI S., JOIGNEAUX C., COUTURIER C., 2018, « Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ? Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter », *Recherche & formation*, vol. 1, no. 87, p. 29-45.

BIDART C., 2010, « Les âges de l'amitié. Cours de la vie et formes de la socialisation », *Transversalités*, vol. 113, no. 1, p. 65-81.

BUHOT E., COSNEFROY L., 2011, « De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement professionnel ? », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, no. 1, p. 17-39.

CACOUAULT-BITAUD M., 2003, « La sociologie de l'éducation et les enseignants : cherchez la femme... », in Jacqueline Laufer (éd.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe,* La Découverte, p. 163-180.

—, 2007, *Une nouvelle génération ? Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*, Paris, La Découverte.

CAREIL Y., 1994, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses,* Paris, PUF.

CARRA C., BOXBERGER C., 2018, « Le rôle du rapport au métier dans la construction d'incidents en classe. Le cas des professeurs débutants en contextes populaires », *Terrains & travaux*, vol. 33, no. 2, p. 129-151.

CARRAUD R., ROBERT A., 2018, *Professeur des écoles au XXIème siècle. Portrait socioprofessionnel*, Paris, PUF.

CHAPOULIE J.-M., 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Maison Sciences de l'homme.

CHARLES F., 1988, *Instituteurs, un coup au moral (genèse d'une crise de reproduction)*, Paris, Ramsay.

CHARLES F., CIBOIS P., 2010, « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée », *Sociétés contemporaines*, no.77, p. 31-55.

COMBAZ G., BURGEVIN C., 2015, « La direction d'école en France. Une opportunité pour les femmes d'accéder à un poste de responsabilités ? », *Travail, genre et sociétés*, vol. 34, no. 2, p. 131-150.

COMBES J., 2002, *L'école primaire sous la IIIème République*, Luçon, Editions Sud-Ouest.

COURET P., 2010, « Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (rased) », in Marika Bergès-Bounes (éd.), *L'enfant et les apprentissages malmenés,* Toulouse, ERES, p. 45-59.

DELCROIX C., 2011, « Les professeur-e-s des écoles au regard du genre : des carrières à deux vitesses ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, no. 1, p. 193-216.

DELTAND M., PEREZ-ROUX T., « Dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions », *Éducation permanente*, no. 212.

FARGES G., 2001, « Le statut social des enseignants français », *Revue européenne des sciences sociales*, no. 49, p. 157-178.

—, 2015, « Approche de long terme des pratiques culturelles légitimes des enseignants. Stabilité dans une période de changement ? », *Revue française de sociologie*, no. 56, p. 261-300.

—, 2017, *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, PUF.

FARGES G., GUIDI P., METAIS J., 2018, « Introduction. Saisir les transformations des conditions enseignantes dans leur diversité et leur complexité », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, no.17, p.7-20.

GEAY B., 1999, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil.

—, 2010, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 184, no. 4, p. 72-89.

GIRAULT J. (dir.), 2004, *Les enseignants dans la société française au XXème siècle. Itinéraires, enjeux, engagement*, Paris, Publications de la Sorbonne.

GOLLAC M., VOLKOFF S., 2002, « La mise au travail des stéréotypes de genre. Les conditions de travail des ouvrières », *Travail, genre et sociétés*, vol. 8, no. 2, p. 25-53.

KHERROUBI M., MILLET M., THIN D., 2018, « Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, vol. 109, no. 1, p. 93-116.

LANTHEAUME, F., HELOU, C., 2008, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant,* Paris, PUF.

LANTHEAUME F., 2008, « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition », *Pensée plurielle*, vol. 18, no. 2, p. 49-56.

MAINHAGU S., GRIMA F., DEFIEBRE-MULLER R., 2018, « La stabilité professionnelle malgré les normes de mobilité. L'identification au travail source de dépendance et de libre choix », *M@n@gement*, vol. 21, no. 3, p. 994-1031.

LEGRAND D., 2001, « Instituteur professeur d'école : une identité composite », *Recherche et Formation*, no. 37, p. 123-140.

LEROUX X., 2010, « Logiques d'affectation des professeurs des écoles néotitulaires dans le Nord », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne].

MALET R., 2008, *La formation des enseignants comparée. Identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Angleterre*, Berne, Bibliothèque d'éducation comparée.

MARNET M., 2013, *Devenir professeur des écoles dans les quartiers populaires et y rester. Le cas des enseignants de Gennevilliers*, Mémoire de master 2, Université Paris 8, sous la direction de Patrick Rayou.

MARNET M., 2017, « Entre incertitude et certitude. Entrées et installations de nouveaux enseignants dans un territoire rural de précarité », *Spirale*, no. 60, p. 101-110.

MAZEREAU P., 2010, « Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 51, no. 3, p. 13-26.

MOREL S., 2012, « Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée », *Sociétés contemporaines*, vol. 85, no. 1, p. 133-159.

MUEL-DREYFUS F., 1983, *Le Métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs de 1968*, Paris, Minuit.

OZOUF J., OZOUF M., 1992, *La république des instituteurs*, Paris, Le Seuil.

PERIER P., 2014, *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF.

PEYRONIE H., 1998, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF.

PROST A., 1997, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.

—, 1999, « l'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation*, no.32, p. 9-24.

—, 2005, « Jalons pour une histoire de la construction des lycées et collèges de 1960 à 1985 », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, p. 459-478.

RAYOU P., BAILLAUQUES S., 2004, « Le relais des générations. Transmission intergénérationnelle et formation professionnelle », *Recherche & Formation*, no.45.

RAYOU P., VAN ZANTEN A., 2004, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école* ? Paris, Bayard.

SEMBEL N., 2015, « Bourdieu et le travail enseignant : reconstruction d'un objet peu visible, transversal et intime », in Maxime Quijoux (dir.), *Bourdieu et le travail*, Rennes, PUR.

TARDIF J., DUBOIS B., 2013, « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 18, no. 1, p. 29-45.

TOULLEC-THERY M., LESCOUARCH L., 2014, « Le maître E en Rased : enjeux, pratiques, perspectives. Présentation du dossier », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 66, no. 2, p. 5-12.

ÉCOLE, FAMILLES ET ACTION PUBLIQUE ÉDUCATIVE

ABDELJALIL A., CHANGKAKOTI N., 2009, « Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 25, no. 1, p. 103-130.

BARRAULT-STELLA L., 2016, « Produire un retrait de l'État acceptable. Les politiques de fermetures scolaires dans les mondes ruraux contemporains », *Gouvernement et action publique*, vol. 3, no. 3, p. 33-58.

BARRERE A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, no. 2, p. 95-116.

BAUTIER E., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y., 1992, *École et savoirs dans les banlieues … et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., 1997, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.

BAYET B., 2006, « Adaptation, scolarisation : naissance et évolution des réseaux d'aides », in Joëlle Pojé, José Seknadjé-Askénazi (dir.), *Elèves en difficulté. Les aides spécialisées à dominante pédagogique*, Suresnes, CRDP.

BECKER H.-S., 1952, "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship", *Journal of Educational Sociology*, no. 25, p. 451-465.

BEN AYED C., « *Territorialisation de l'action éducative* », in Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'Education*, 2008, p. 517-521.

—, 2009, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris, PUF.

—, 2013, « Rénovation urbaine, rénovation scolaire ? Les impensés du volet éducatif de la politique de la ville », *Agora débats/jeunesses*, vol. 64, no.2, 2013, p. 19-29.

—, 2017, « L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité », *Revue française d'administration publique*, vol. 162, no. 2, p. 369-383.

BEN AYED C., BROCCOLICHI S., 2011, « L'appréhension des inégalités de scolarisation. Ou comment y voir clair dans la jungle des idées reçues et des fausses oppositions », *Savoir/Agir*, vol. 17, no. 3, p. 53-64.

BEN AYED C., GUYON R (dir.), 2015, « L'école, entre national et local », *Diversité*, no.181.

BONNARD C., PERRET C., 2016, « Rythmes scolaires des enfants : discussion autour des contraintes et opportunités économiques des familles », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 49, no. 1, p. 13-35.

BONNERY S., 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositions pédagogiques*, La Dispute, Paris.

BOURDIEU P., 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, no. 7, p. 325-347.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BOURDIEU P., SAINT-MARTIN (DE) M., 1975, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales, v*ol. 1, no.3, p. 68-93

BOUVEAU P., ROCHEX J.-Y., 1997, *Les ZEP, entre école et société*, Paris, Hachette éducation.

BROCCOLICHI S., 2009, « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, no. 5, p. 74-91.

BROCCOLICHI, S., BEN-AYED, C., TRANCART D. (dir.), 2010, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte.

CHAPOULIE J.-M., 2010, *L'école d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR.

CHARLOT B. (dir.), 1994, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

DEBARBIEUX E. (et al.), 2012, « Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration », Rapport au Comité scientifique de la Direction générale de l'enseignement scolaire, MEN-DGESCO.

DEJAIFFE B., 2008, « Quand parents et enseignants « s'arrangent » », *Diversité*, no. 155.

DIVERT N., LEBON F., 2017, « « Qui fait quoi, qui est qui ? » Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, no°4, p. 25-43.

DURU-BELLAT M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, Paris, PUF.

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A., 2012, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin (2002).

DUTERCQ Y., LANG V., 2001, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés*, no. 8, p. 49-64.

FARGES G., DANNER M., GARCIA S., 2017, « L'abandon de l'enseignement : un effet indirect du néo-management ? », Communication au congrès de l'Association française de sociologie, *Sociologie des pouvoirs, pouvoirs de la sociologie*, Amiens.

FELOUZIS G., PERROTON J., 2007, « Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, vol. 48, no. 4, p. 693-722.

FRANCOIS J.-C., 2002, « Évitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris », *L'Espace géographique*, vol. 31, no. 4, p. 307-327.

FORGEARD L., 2013, « Rythmes scolaires : le temps de cerveau disponible des élèves », *Enfances & Psy*, no. 59, p. 6-10.

GARCIA, 2018, *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Paris, PUF.

GAULENE S., CHEVALIER I., 2016, « La réforme des rythmes scolaires : une belle utopie ? », *Empan*, vol. 104, no. 4, p. 111-115.

GOLDHAMMER K., BECKER G., 1971, *Elementary school principals and their schools*, Eugene, Center for the Advanced Study of Educational Administration.

GRELET Y, VIVENT C., 2011, « La course d'orientation des jeunes ruraux », *Céreq Bref,* no. 292.

GRIMAULT-LE PRINCE A., MERLE P., 2008, « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie*, vol. 49, no. 2, p. 231-267.

HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1996, « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques », *Lien social et Politiques*, no. 35, p. 125-135.

HEURDIER L., 2014, « La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 124, no. 4, p. 155-168.

ISAMBERT-JAMATI V., 1985, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français », in Eric Plaisance (dir.), *l'Echec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS.

— 1996, « Echec et réussite scolaires : de nouvelles questions », *Migrants-formation*, no. 104, p. 28-40.

LANGOUËT F. G., LEGER A., 1997, *Le choix des familles : école publique ou école privée* , Paris, Fabert.

LEBON F., SIMONET M., 2017, « « Des petites heures par-ci par-là ». Quand la réforme des rythmes scolaires réorganise le temps des professionnels de l'éducation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 220, no.5, p. 4-25.

LE COR C., 2012, « Le projet à travers des textes officiels de l'Éducation nationale », *Spécificités*, vol. 5, no. 1, p. 175-190.

LEGER A., TRIPIER M., 1986, *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

MALET R., 2010, *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck.

MASSON Philippe., 1999, *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, PUF.

MATHIEU N., LANFRANCHI J., MEURS D., 2009, « Les femmes ont-elles de bonnes raisons d'aller dans le public et l'associatif ? », in Ariane Pailhé, Anne Solaz (dir.), *Entre famille et travail. Des arrangements de couple aux pratiques des employeurs,* Paris, La Découverte, p. 363-382.

MAUBANT P., 2008, « Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 24, no. 2, p. 137-153.

MERLE P., 2007, « Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale », *Le Télémaque*, vol. 31, no. 1, p. 51-62.

MILLET M., THIN D., 2005, *Ruptures scolaires*. L*'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

MOIGNARD B., RUBI S., 2018, « Les figures de la déviance à l'école : les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires », *Éducation et sociétés*, vol. 41, no. 1, p. 43-61.

MOREL S., 2018, « Peut-on contrôler la médicalisation de l'échec scolaire ? Les logiques sociales d'un processus », *Administration & Éducation*, vol. 157, no.1, p. 51-60.

NETTER J., 2016, « La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles », *Espaces et sociétés*, vol. 166, no. 3, p. 63-77.

OBERTI M. (dir.), 2007, *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po.

PAILHE A., SOLAZ A., 2009, *Entre famille et travail. Des arrangements de couple aux pratiques des employeurs,* Paris, La Découverte.

PERIER P., 2005, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.

—, 2010, *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, PUR.

—, 2019, *Les parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*, Paris, PUF.

PEYRONIE H., VERGNIOUX A., 2008, Pédagogies nouvelles in Agnès Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'Education*, 2008, p. 517-521.

PROST C., 2012, « La politique d'éducation prioritaire : quel bilan ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 12, no. 2, 2012, p. 114-126.

POUPEAU F., FRANÇOIS J.-C., 2008, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire,* Paris, Raisons d'Agir.

QUEIROZ (DE) J.,-M., 1991, « Les familles et l'école », in François de Singly (dir.), *La famille. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 201-210.

RAYOU P., 2015, « Politiques et dispositifs scolaires », in Patrick Rayou (éd.), *Sociologie de l'éducation,* Paris, PUF, p. 33-58.

RAYOU P., VAN ZANTEN A., 2015, *Les 100 mots de l'éducation*, PUF, Paris.

ROBERT B. (dir.), 2009, *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*, Paris, PUF.

ROCHEX J.-Y., 2006, « Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan ? », *Les Temps Modernes*, vol. 637-638-639, no. 3, p. 219-257.

—, 2011, « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?, Paris, *Revue française de pédagogie*, n°177, p. 5-10.

—, 2013, « Expérience scolaire et subjectivation », in Alain Baubion-Broye, Raymond Dupuy, Yves Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu,* Toulouse, ERES, p. 85-97.

SAISI L., 1994, « L'Etat, le « local » et l'école : repères historiques », in Bernard Charlot (dir.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

TERRAIL J.-P., 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.

THEMINES J.-F., 2018, « Lieux, frontières et territoires : les professeurs et la fabrique des espaces éducatifs dans la réforme des rythmes scolaires », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 51, no. 1, p. 63-86.

THIN D., 1998, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.

TRANCART D., 1998. « Évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, no.124, p. 43-54.

VAN ZANTEN A., 1996, « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in Serge Paugam (dir.), *l'Exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 281 -291.

—, 2012, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF (2001).

VERHOEVEN M., 2012, « Normes scolaires et production de différences », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45(1), 95-121.

VINCENT G., 1980, *L'école primaire française. Etude sociologique*, Lyon, PUL.

TERRITOIRE, RURALITÉ ET ÉDUCATION

ALPE Y., 2006a, « *Le système éducatif en milieu rural : école de la modernité ou fabrique d'exclus ?*, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Aix en Provence : Université de Provence.

—, 2006b, « Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? », *Revue française de pédagogie*, n°156, p. 75-88.

—, 2008, « L'école rurale », in Agnès Van zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, paris, p.184-186.

ALPE Y., CHAMPOLLION P., FROMAJOUX R.-C., POIRET J.-L. (dir.), 2001, *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 1 : Espaces ruraux et réussites scolaires*, Besançon, Presses universitaires Franc-Comtoises.

ALPE Y., FAUGUET J.-L., 2008a, *Sociologie de l'école rurale*, Paris, L'Harmattan

—, 2008b, « Enseigner dans le rural ; un « métier » à part ? », *Travail et formation en éducation*, no.2

BACKOUCHE I., RIPOLL F., TISSOT S., VESCHAMBRE V. (dir.), 2011, *La dimension spatiale des inégalités*, Rennes, PUR.

BARCZAK A., HILAL M., 2016. « L'accès aux commerces et services dans les territoires de vie du quotidien », Stéphane Blancard (dir.), *Campagnes contemporaines. Enjeux économiques et sociaux des espaces ruraux français*, Versailles, Quæ, p. 97-116.

BELLIT S., DETANG-DESSENDRE C., 2014, « Les salariés agricoles. Entre ancrage sectoriel et précarité », *Économie rurale*, no. 342, p. 87-106.

BERNARD P.-Y., BERTHET T., 2018, « Introduction. Territoires et décrochages scolaires : leçons d'un programme de recherche exploratoire », *Formation emploi*, vol. 144, no. 4, p. 7-13.

BERTRAND G, 1978, « Le paysage entre la Nature et la Société », *Revue de géographie des Pyrénées et du Sud-Ouest*, Tome 49.

BILLAUD J.-P., 2009, « la sociologie rurale et la question territoriale : de l'évitement à la réhabilitation, in la sociologie rurale en question », *Etudes rurales*, no. 183, p. 113-128.

CAHUZAC E., DETANG-DESSENDRE C., 2011, « Le salariat agricole. Une part croissante dans l'emploi des exploitations mais une précarité des statuts », *Économie rurale*, no.323, p. 82-92.

CHAMBOREDON, J.-C., MATHY J.-P., MEJEAN A, 2009, « L'appartenance territoriale comme principe de classement et d'identification », in Florence Weber (dir.), *Manuel de l'ethnographe*, Paris, PUF, p. 152-172.

CHARMES E., 2019, *La revanche des campagnes, Essai sur la France périurbaine*, Paris, Seuil.

CHOLLEY A., 1939, « Régions naturelles et régions humaines », *l'information géographique*, vol 4, no. 2, p. 40-42.

CRENN C., 2013, « Des invisibles trop visibles : Les ouvriers agricoles "marocains" dans les vignobles du Bordelais. », *Hommes & migrations*, no. 1301, p. 99-106.

CRENN C., HINNEWINKEL J.-C., 2005, « Entre distinction et précarité, nouvelles territorialités dans le vignoble foyen », *Sud-Ouest européen*, no. 19, p. 39-48.

DEBRIE J., 2005, « L'enclavement : expression géographique de la discontinuité dans les réseaux », Communication au 16ème Festival International de Géographie, *Le monde en réseaux. Lieux visibles, liens invisibles* », Saint-Diè-des-Vosges.

DELAPORTE I., 2018, *Les raisins de la misère. Une enquête sur la face cachée des châteaux bordelais*, Condé-en-Normandie, Editions du Rouergue.

DERRIEN C., 2007, « L'école rurale et les politiques territoriales. Décentralisation et réseaux », in Yves Jean, *Géographie de l'école rurale : acteurs, réseaux, territoires*, Paris, Orphys, p. 127-145.

DETANG-DESSENDRE C., PIGUET V., 2016, « La population des villes et des campagnes : des mobilités qui comblent les disparités historiques ? », in Stéphane Blancard (dir.), *Campagnes contemporaines. Enjeux économiques et sociaux des espaces ruraux français,* Versailles, Quæ, p. 7-22.

DI MEO G., 1998, *Géographie sociale des territoires*, Paris, Nathan.

GALLAND O., LAMBERT Y., 1993, *Les jeunes ruraux*, Paris, L'Harmattan.

GUENEAU M., 2011, « L'école en milieu rural : dispersions en tous sens », *Pour*, vol. 208, no. 1, p. 49-55.

HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1985, « L'école en milieu rural : réalités et représentations », *Revue française de pédagogie*, no. 73, p. 41-46.

—, 1990, *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*, Lyon, PUL.

HOMMAGE C., 2006, *Cohérence territoriale et cohésion sociale, de la formulation d'un projet territorial à l'émergence de nouvelles régulations : politiques sociales et échelle de pays*, Thèse pour le doctorat en Aménagement de l'espace et urbanisme, Université Bordeaux-Montaigne.

JEAN Y. (dir.), 2007, *Géographies de l'école rurale : acteurs, réseaux, territoires*, Paris, Orphys.

JEAN Y., CHAMPOLLION P., 2007, « Espaces ruraux français et école », in Yves Jean (dir.), *Géographies de l'école rurale : acteurs, réseaux, territoires*, Paris, Orphys, p.15-59.

JEAN Y., RIEUTORT L., 2018, *Les espaces ruraux en France*, Armand Colin.

KAYSER B., 2004, *Ils ont choisi la campagne*, Quetigny, L'Aube.

LACOMBE P., 2007, « Un nouvel espace pour l'économie rurale », E*conomie rurale*, no. 300, p.17-21.

LEBRETON, E., 2019, *Mobilité la fin d'un rêve*, Rennes, Apogée.

LEMETRE C., ORANGE S., 2016, « Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux », *Savoir/Agir*, no. 37, p. 63-69.

LAFERTE, G., 2014, « Des études rurales à l'analyse des espaces sociaux localisés », *Sociologie*, vol. 5, no. 4, p. 423-439.

MISCHI J. et RENAHY N., 2008, « Pour une sociologie politique des mondes ruraux », *Politix*, n° 83, p. 9-21.

MISCHI J., 2008, « Observer la politisation des ruraux sous l'angle des sociabilités. Enjeux et perspectives », in Annie Antoine, Julian Mischi (dir.), *Sociabilité et politique en milieu rural*, Rennes, PUR.

MORIN B., 2011, « Qui habite en milieu rural ? », *Informations sociales*, vol. 164, no. 2, p. 11-22.

PAGES A., 2004, *La pauvreté en milieu rural*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

—, 2011, « Exclusions et vulnérabilités, solidarités et dépendances », *Informations sociales*, vol. 164, no. 2, p. 87-96.

—, 2015, « Pauvreté et précarités en milieu rural. Retour sur expérience et essai de mise en perspective », *Pour*, vol. 225, no. 1, p. 35-40.

PITTE J.-R., 1983, *Histoire du paysage français*, Paris, Fayard.

RENAHY N., 2010, *Les gars du coin : Enquête sur une jeunesse rurale,* Paris, La Découverte.

RIEUTORT L., 2007, « Du territoire identitaire aux nouveaux partenariats ville-campagne : les voies du développement local dans la haute vallée de la Loire », *Norois,* no. 204, p. 11-23.

ROCHE A., 2016, *Des vies de pauvres. Les classes populaires dans le monde rural*, Rennes, PUR.

RIPOLLF., VESCHAMBRE V., 2005, « Introduction. L'appropriation de l'espace comme problématique », *Norois*, no 195, p. 7-15.

ROULLIER C., 2011, « Le monde rural : quelques données de cadrage », *Informations sociales*, vol. 164, no. 2, p. 6-9.

SCHMITT B., GOFFETTE-NAGOT F., 2000, « Définir l'espace rural ? De la difficulté d'une définition conceptuelle à la nécessité d'une délimitation statistique », *Économie rurale*, no. 257, p. 42-55.

SEBASTIEN L., 2016, « L'attachement au lieu, vecteur de mobilisation collective ? », *Norois*, no 238-239, p. 23-41.

SERVOLIN C., 1989, *L'agriculture moderne*, Le Seuil, Paris.

STOCK M., 2004, « L'habiter comme pratiques des lieux géographiques », *EspacesTemps.net*.

TISSOT S., RIPOLL F. (dir.), 2010, « Mobilité/autochtonie : sur la dimension spatiale des ressources sociales », *Regards sociologiques*, no. 40.

VICTOIRE E., 2014, *Sociologie de Bordeaux,* Paris, La Découverte.

Sources

Chronologie de l'enquête (Entretiens)

Entretiens

Octobre 2015

- École élémentaire Jacques Ellul à Toupienne avec Didier (directeur)
- École maternelle/élémentaire Emile Zola à Beuyen avec Sabine (PE et directrice)

Novembre 2015

- École maternelle/élémentaire Picasso à Bourdat avec Jimmy (PE et directeur)
- École élémentaire Pasteur à Caudrian avec Christiane (PE et directrice)
- École maternelle Jacques Ellul à Toupienne avec Anne (directrice)
- École maternelle Paul Verlaine à Caudrian avec Sophie.
- École maternelle Paul Verlaine à Caudrian avec Sophie et les trois autres membres de l'équipe enseignante (Sandra, Marianne et Catherine)
- École maternelle Montaigne à Caudrian avec Karen.
- École maternelle et élémentaire Anatole France à Bourdat avec Julie (PE et directrice)
- École maternelle et élémentaire Anatole France à Bourdat avec Thierry (maître E).
- École élémentaire Pasteur à Caudrian avec Iris et Ophélie (PE et T1)

Décembre 2015

- École élémentaire François Mauriac à Sigalos avec Gilles (PE, directeur et coordonnateur).
- École maternelle Jacques Ellul à Toupienne avec Bénédicte (PE PS)

Février 2016

- Local de la circonscription de Caudrian avec Serge (Inspecteur)
- Local de la circonscription de Caudrian avec Maria, Jessica, Chantal et Françoise (Conseillères pédagogiques)

Mars 2016

- Collège Montesquieu avec Guillaume (PE et directeur à Ligarmau, coordonnateur REP de Caudrian)
- École élémentaire Lafayette de Caudrian avec Joséphine (Pe et directrice)
- École maternelle et élémentaire de Pierre Lacour à Maraye avec Céline (PE et directrice)

Avril 2016

- Dans le local de l'association La Bonne lecture à Caudrian avec Sylvie (fondatrice et salariée de l'association)

Mai 2016

- A Daumont au domicile d'Alix (PE à Pauillac).
- École élémentaire François Mauriac à Sigalos avec Frédéric

Juin 2016

- École maternelle et élémentaire Anatole France à Bourdat avec Christelle (enseignante UPE2A)
- École maternelle et élémentaire Anatole France à Bourdat avec Caroline (PE de CP)

Mars 2017

- École maternelle Charles Dupaty à Verdrac avec Claire (PE et directrice)

Avril 2017

- A Bourdat au domicile d'Yvette (Institutrice et directrice à la retraite, bénévole d'une association de solidarité)
- Ecole Anatole France à Bordat avec Flore (TZR dans la circonscription de Caudrian)

Avril 2018

- A Bordeaux dans un café avec Marion et Loréa (anciennes PE dans le Médoc

Mai 2019

- A l'hôtel de ville de Bourdat avec Maryline (chargée des affaires scolaires)

Juin 2019

- École maternelle et élémentaire Anatole France à Bourdat avec la directrice Myriam (PE et directrice)
- École maternelle et élémentaire Anatole France à Bourdat avec Davil (ZIL)

Octobre 2019

- Entretien téléphonique avec Lionel (responsable syndical du SNUIPP et PE)

Communes et écoles enquêtées

7 communes/12 écoles, 1 collège :

Sigalos : -

- École élémentaire François Mauriac (2 classes)

Toupienne :

- École Maternelle Jacques Ellul (9 classes)
- École élémentaire Jacques Ellul (16 classes)

Bourdat :

- École Anatole France (10 classes)
- École Picasso (7 classes)

Caudrian :

- École maternelle Paul Verlaine (4 classes)
- École élémentaire Lafayette (6 classes)
- École élémentaire Pasteur (7 classes)
- École maternelle Montaigne (6 classes)
- Collège Montesquieu

Beuyen

- École maternelle et élémentaire Emile Zola (5 classes)

Maraye

- École maternelle et élémentaire de Pierre Lacour (6 classes)

Verdrac

- École maternelle Charles Dupaty (8 classes)

Documents officiels

Question sociale et question scolaire : enjeux nationaux

Benoît Céroux, Pauline Domingo, Adélaïde Favrat, *Généralisation des nouveaux temps périscolaires à la rentrée 2014 : éléments de bilan*, Cnaf - DSER En collaboration avec Arnaud Crépin, TMO Régions, CAF, 2015.

Education prioritaire. Repères historiques, Circulaire no. 90-028 du 1er février 1990, *B.O.E.N.* no. 7 du 15 février 1990.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019*).

INRA-INSEE, *Les campagnes et leurs villes*, Paris, INSEE, 1998.

Inspection générale des affaires sociales / Conseil général de l'agriculture, de l'alimentation et des espaces ruraux, *Pauvreté, précarité, solidarité en milieu rural*, rapport, tome 1, septembre 2009, Paris, La Documentation française, 2009.

Marie-Blanche Mauhourat, Ariance Azéma, DEPP, Rapport d'étape *Mission ruralité. Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux*, commandé par le Ministre de l'Education Nationale et coordonnée par, Rapport no.2018-080, juillet 2018.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance

Ministère de l'Éducation nationale, dossier de présentation, *La réforme des rythmes à l'école primaire,* janvier 2013.

La nouvelle éducation prioritaire : http://www.education.gouv.fr/cid84842/les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-dans-l-academie-de-bordeaux.html

Pierre Périer, *Attractivité du métier d'enseignant. Etat des lieux et perspectives*, CNESCO, 2016.

Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, Ministère de l'Education nationale, BO spécial du 26 novembre 2015 : BO spécial du 26 novembre 2015.

Rapport d'étape « Mission ruralité Adapter l'organisation et le pilotage du système éducatif aux évolutions et défis des territoires ruraux, DEPP, commandé par le Ministre de l'Education Nationale et coordonnée par Marie-Blanche Mauhourat et Ariance Azéma, Rapport no.2018-080, juillet 2018.

Refondation de l'éducation prioritaire. Circulaire no. 2014-077 du 4-6-2014,

Saisie des vœux, syndicat du SNUIPP

Site Internet de l'académie de Bordeaux

Syndicat du SIUPP 33, statistiques.

Rapport de l'inspection générale, 1997, *Les Déterminants de la réussite scolaire en ZEP*.

Zones prioritaires, Circulaire no. 81-238, du 1er juillet 1981 « Zones Prioritaires » (BO, no. 27 du 9/07/81).

Question sociale et question scolaire : enjeux régionaux, départementaux et locaux

Aquitaine et département :

Données de l'INSEE 2016, Site de l'académie de Bordeaux, http://www.ac-bordeaux.fr/cid78273/les-chiffres-cles.html

Pascal Guillois, Cécile Lafargue, Olivier Monso, 2014, « Les disparités territoriales dans la poursuite d'études vers l'enseignement supérieur dans l'académie de Bordeaux », *Géographie de l'école*, no. 11.

Bernadette Guiot de la Rochère 2001, « Pauvreté en ville et à la campagne, plus intense de la pointe du Médoc à Agen » *Le Quatre Pages Insee Aquitaine*, no. 194.

Observatoire girondin de la précarité et de la pauvreté, Rapport 2013

Elisabeth Nadeau, 2013, « La pauvreté s'est accentuée en Aquitaine entre 2008 et 2010 », *Quatre pages Insee Aquitaine*, no. 210.

Médoc :

Charte de territoire du pays Médoc. Perspective 2020. Un document pour l'avenir, Pays Médoc. 2003.

Charles Daney, 2016, *Petite histoire du Médoc*, Morlaas, Cairn.

Pierre-Angel Gay, Caroline Monnot, 1999, *François Pinault, milliardaire. Les secrets d'une incroyable fortune*, Paris, Balland.

SudOuest-immo33, « Le nouveau souffle du Médoc bleu » paru en mai 2017, intitulé « les deux visages de la presqu'île », on peut lire que « *le secteur (du Sud-Médoc).*

Sud-Ouest, « Immobilier : l'attractivité du Médoc se confirme », 13/02/2019

Site de l'académie de Bordeaux, http://www.ac-bordeaux.fr/cid79515/personnels-enseignants.html#Remplacement

Marie-José Thiney, 2016, *Fascinant Médoc - Histoire D'un Pays*, Bordeaux, Edition Sud-Ouest.

Tables des tableaux, cartes et encadrés

Table des tableaux :

Tableau 1. Ménages selon la CSP de la personne de référence en 2016 74
Tableau 2. Taux de chômage des 15-64 ans 83
Tableau 3. Population 2016 84
Tableau 4. Evolution annuelle moyenne de la population en% de 2011 à 2016 84
Tableau 5. Taux de pauvreté en 2016 (%) 85
Tableau 6. Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus en 2016 88

Table des cartes :

Carte 1: Le Médoc 67
Carte 2 : La circonscription de Caudrian et ses secteurs d'éducation prioritaire 77
Carte 3 : L'Académie de Bordeaux 116

Table des encadrés

Encadré 1 . Gestion politique et administrative des collectivités locales et de l'institution scolaire 76

Encadré 2. Entrée sur le terrain : première exploration de Bourdat, « petite ville » du Médoc 78

Encadré 3 . RPI (Regroupement pédagogique intercommunal) 121

Encadré 4. L'école rurale en France : cadrage statistique..... 148

Encadré 5. Les riches au secours de l'école "des pauvres". Echanges dans une cour de récréation autour de l'intervention d'une fondation dans la vie scolaire 152

Encadré 6. Organisation de la circonscription de Caudrian 154

Encadré 7. Un déjeuner partagé à l''école des stables" 159

Encadré 8. Les TZR et les ZIL du Centre-Médoc : des enseignants remplaçants dans le territoire 161

Encadré 9. La fonction de direction d'école 164

Encadré 10. Une fenêtre d'observation sur les allophones et les illettrés du territoire : l'association "La bonne lecture" à Caudrian 228

Encadré 11. Trouver toute sa place dans le territoire à partir de l'engagement professoral 272

Encadré 12. Une journée à Sigalos avec un enseignant " devenu d'ici "..... 301

Répertoire des sigles

AEFE	Agence pour l'enseignement français à l'étranger
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
BAFA	Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur
BEP	Brevet d'études professionnelles
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales spécifiques
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPES	Concours d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPLP2	Concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel.
CAPPEI	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
CSP	Catégorie socio-professionnelle
CDI	Contrat à durée indéterminé
CE1	Cours élémentaire première année
CE2	Cours élémentaire deuxième année
CLIS	Classe pour l'inclusion scolaire
CM	Cours moyen première année
CM	Cours moyen deuxième année
CPA	Classe préparatoire à l'apprentissage
CPPN	Classe pré-professionnelle de niveau
CNESCO	Conseil national d'évaluation du système scolaire
CP	Cours préparatoire
CRPE	Concours de recrutement de professeur des écoles
CSMI	Centre de santé médicale infantile
CSP	Catégories socio-professionnelles
CUB	Communauté urbaine de Bordeaux
DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
FSU	Fédération syndicale unitaire
ENS	École normale supérieure

EPCI	Établissement public de coopération intercommunale
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
GS	Grande section
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
INSPE	Instituts national supérieur du professorat et de l'éducation
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
MS	Moyenne section
NAP	Nouvelles activités périscolaires
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
PS	Petite section
PTT	Postes, Télégraphes et Téléphones
RASED	Réseau d'Aide Spécialisée pour les élèves en difficulté
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RPI	Regroupement pédagogique intercommunal
SACLO	Situations d'acquisitions de compétences en langage oral
SNUIPP	Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
TAP	Temps d'activité périscolaire
T1	Professeur *des écoles* titulaires qui officient pour leur première année
TPS	Toute petite section
TZR	Titulaire de Zone de remplacement
UPE2A	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants
ZAP	Zone d'animation pédagogique
ZIL	Zone d'intervention localisée
ZEP	Zones d'éducation prioritaire

Annexes

Les principaux enquêtés

Prénom	**Né.e en**	**Activité prof.**	**école et localité de travail**	**Vit à**	**Origine géo.**	**Etudes**	**Origine géo. du.de la conjoint.e .**	**Profession du.de la conjoint.e ,enfants**	**Profession des parents**
David	1979	ZIL	Anatole France, Bourdat	Pellet	Région de Rennes	Licence STAPS	Médoc	Postière, en reconversion pour être monitrice d'auto-école 4 enfants	Mère institutrice
Gilles	1959	PE élém., dir. coord.	François Mauriac ,Sigalos	Sigalos	Pyrénées	Master en Agrono-mie	Ariège	PE 2 enfants	____
Maryline	1976	élue	Mairie de Bourdat	Bourdat	Bleneaud	BAC F8 (Sc. Médico-sociales)	____	Divorcée 3 enfants	Secrétaire dans une entreprise de chaussures, père tourneur ajusteur fraiseur
Denis	1957	Dir.	Jacques Ellul, Toupien ne	Saujan	Landes	Ecole normale	Médoc	Bibliothé-caire 2 enfants	____
Julie	1976	PE élém., Dir.	Anatole France, Bourdat	Bourdat		Licence d'hist. géo.	Bordeaux	Proviseur de lycée 2 enfants	enseignants du secondaire
Guillaume	1971	PE mat. Dir. Coord.	Ligar-mau	Ligar-mau	Pays basque	Licence de sciences	Bassin d'Arcacho n	PE 2 enfants	
Thierry	1964	maitre E	Anatole France, Bourdat	Pellet	Langon	Licence histoire	Landes	PE, 4 enfants	Père ouvrier, mère au foyer

Prénom	Né.e en	Activité prof.	Ecole et localité de travail	Vit à	Origine géo.	Etudes	Origine géo. du.de la conjoint.e	Profession du.de la conjoint.e, enfants	Profession des parents
Bénédicte	1978	PE mater	Jacques Ellul, Toupien-ne	Toupien-ne	Toupien--ne	Licence de sc. phys, puis Iufm deux ans	Courtis	Attaché Commercial 2 enfants	Parents employés à France Telecom, ancienne ment PTT
Jimmy	1977	PE mater dir.	Picasso, Bourdat	Pellet	Bordeaux	Maitrise de STAPS	Landes	PE 2 enfants	Père commer-cial mère infirmière
Sophie	1973	PE mater dir.	Paul Verlaine, Caudrian	Toupienn e	Toupien-ne	Licence Anglais	Médoc	Resp. Qualité-Vins 3 enfants	Père conduc-teur de travaux, mère institu-trice
Sandra	1978	PE mater	Paul Verlaine Caudrian	Varaye	Médoc	Deug Sc. de la matière, Licence Mécani que	Médoc	Fonct. territorial 2 enfants	Parents fonction-naires
Marianne	1973	PE mater	Paul Verlaine Caudrian	Pellet	Landes	Licence lettres mod.	Médoc	Sapeur-pompier 2 enfants	Parents ensei-gnants
Catherine	1961	PE mater	Paul Verlaine Caudrian	Caudrian	Région parisienn e	Con-cours normal en 1978	Région parisien -ne	Enseignant de danse à la retraite 3 enfants	Père artisan menuisier mère au foyer
Frédéric	1983	PE élém.	François Mauriac, Sigalos	Milos	Poitiers	Licence Staps		PE 3 enfants	Mère institu-trice et père employé dans une agence d'assu-rance

Prénom	Né.e en	Activité prof.	Ecole et localité de travail	Vit à	Origine géo.	Etudes	Origine géo. du.de la conjoint.e.	Profession du.de la conjoint.e, enfants	Profession des parents
Christiane	1971	PE élém., dir.	Anatole France, Bourdat	Saujan	Toulouse	Licence de Sc. Phys.	Caudrian	Technicien dans l'aéronauti-que 2 enfants	Père professeur d'histoire géo., mère assistante sociale
Marion	1988	PE élém.	Lodijas	Caudrian	Charente	Master d'hist.	___	Célibataire, pas d'enfant	Mère fonctionnaire, père chef cuisinier formateur
Iris	1992	PE élém (T1)	Anatole France, Bourdat		Charente Maritime	Licence de psychologie, master Meef	nord de la France	Travaille dans l'imprimerie, pas d'enfant	Parents fonction-naires
Sabine	1977	PE élém. , dir.	Emile Zola, Beuyen	Martinas	Caudrian	Licence chimie cellulaire	Médoc	Technicien en Sécurité Incendie, responsable d'une équipe, 2 enfants	Père marin-pêcheur employé chez un armateur, mère au foyer
Aurélie	1971	PE élém.	Emile Zola, Beuyen	Pellet	Bordeaux	Licence LCE Allemand	Médoc	Professeur d'histoire géographie, 2 enfants	___
Céline	1975	PE mater., dir.	Pierre Lacour, Maraye	Maraye	Pessac	licence lettres modernes	Médoc	Négociant en vin, 2 enfants	___

Prénom	Né.e en	Activité prof.	Ecole et localité de travail	Vit à	Origine géo.	Etudes	Origine géo. du.de la conjoint.e.	Profession du.de la conjoint.e	Profession des parents
Christelle	1966	UPE2A	Anatole France, Bourdat	Marmont	Bourdat	licence Espagnol	Médoc	___ 2 enfants	___
Alix	1988	PE mat.	Anatole France, Bourdat	Daumont	Périgueux	licence LCE Anglais, master Enseignement	Bordeaux	Commercial, 2 enfants	mère aide-soignante, père mécanicien
Myriam	1981	PE mater., dir. depuis 2018	Anatole France, Bourdat	Bacou	Blaye	Thèse de biologie	Portugal	Ingénieur de recherche, 2 enfants	Père mécanicien mère fonctionnaire assimilé
Loréa	1989	PE élém.	Pomay	Saujan	Pays Basque	___	___	Célibataire, sans enfant	Père artisan mère infirmière
Sylvie	1956	Salariée de l'association La « Bonne lecture »	Bourdat Caudrian	Toupienne	Bourdat	Fonctionnaire, puis salariée de l'association	___	Retraité fonct. de la poste 2 enfants	___
Pauline	1994	PE élém.	Anatole France, Bourdat	Mérignac	Bordeaux	___	___	Pas d'enfant	___

Prénom	Né.e en	Activité prof.	Ecole et localité de travail	Vit à	Origine géo.	Etudes	Origine géo. du.de la conjoint.e.	Profession du.de la conjoint.e	Profession des parents
Chantal	1965	Conseillère Pédagogique	Bourdat	Lacanau	Bordeaux	___	Médoc	___ 3 enfants	___
Pauline	1994	PE élém.	Bourdat	Mérignac	Bordeaux	Master Sciences du langage	Célibataire	Sans enfants	___
Maria	1956	Conseillère pédagogique	Bourdat	Brach	Bourdat	___	___	___ 2 Enfants	___
Françoise	1963	Conseillère pédagogique, PE mater.	Bourdat, Anatole France	Marmont	Bourdat	___	Médoc	Enseignant de maths 2 enfants	Mère aide-soignante

Table des matières

Remerciements ... 3

INTRODUCTION ... 7

PREMIÈRE PARTIE ... 15

LA CONSTRUCTION TERRITORIALE DES ENSEIGNANT.E.S. : QUESTION DE RECHERCHE ET CONSTRUCTION D'ENQUÊTE ... 15

CHAPITRE 1. COMPRENDRE LA CONSTRUCTION TERRITORIALE DES ENSEIGNANT.E.S : DES SAVOIRS EXISTANTS A LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEL OBJET ... 17

1. Les enseignant.e.s du premier degré dans les territoires ruraux et populaires : un objet scientifique à construire à partir des savoirs existants ... 18

1.1 Les enseignant.e.s du premier degré dans la forme scolaire ... 19

1.2 Les enseignants du premier dans les écoles comme constructions socio-spatiales ... 22

1.3 Les enseignant.e.s du premier degré dans l'action publique territorialisée ... 24

2. Construction d'objet. Une attention synchrone pour les trajectoires scolaires et spatiales, les modes de vie et les territoires ... 27

2.1 Devenir enseignant du premier degré : trajectoires sociales, scolaires et spatiales ... 28

2.2 Travailler (et vivre) comme enseignant.e : modes de vie et socialisations professionnelles et extra-professionnelles ... 30

2.3 S'inscrire dans des territoires : de l'école à la maison, du territoire professionnel au territoire extra-professionnel ... 32

3. Quels sont les conditions, les formes et les effets de la socialisation des enseignant.e.s du premier degré par le territoire ? ... 37

CHAPITRE 2. ENQUETER SUR LA CONSTRUCTION TERRITORIALE DES ENSEIGNANT.E.S ... 41

1. Une enquête localisée dans un territoire « élargi » géographique et administratif ... 42

1.1 Saisir la construction des enseignants dans et par les territoires ... 42

1.2 Saisir la réalité sociale de populations et d'écoles principalement rurales ... 44

1.3 Mutations des mondes ruraux et de l'école rurale ... 46

2. Une enquête localisée sur des enseignant.e.s : les entendre, faire parler d'eux et les observer ... 47

2.1 Le territoire et les enseignant.e.s : maintenir une attention synchrone ... 48

2.2 Qui enquêter ? Les enseignant.e.s, leurs collectifs de travail et leurs entourages professionnels ... 50

2.3 Comment enquêter ? Explorer le territoire, rencontrer les enseignant.e.s et leurs « partenaires » ... 51

2.4 Les entretiens comme principaux générateurs de données : objectifs biographiques et perspectives ethnographiques ... 53

2.5 D'enseignante à enseignante et chercheure : des atouts et des obstacles ... 57

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE ... 61

DEUXIÈME PARTIE ... 63

ENTRE LOGIQUES ADMINISTRATIVES ET LOGIQUES INDIVIDUELLES : ENTRER DANS UN TERRITOIRE RURAL ET POPULAIRE COMME PROFESSEUR(E) DES ÉCOLES ... 63

CHAPITRE 3. UN TERRITOIRE RURAL ET POPULAIRE COMME POSSIBLE PROFESSIONNEL ET RESIDENTIEL ... 66

1. Un territoire enclavé mais pluriel : situation géographique, représentations et relations avec les autres territoires ... 68

2. Un territoire rural à « dominante populaire » : contrastes socio-économiques et inégalités résidentielles ... 74

2.1 Désindustrialisation et extinction du « petit commerce » ... 77

2.2 Un secteur viti-vinicole générateur de précarité ... 80

2.3 Décrochages scolaires et non diplomation ... 86

CHAPITRE 4. PARCOURS FAMILIAUX, GEOGRAPHIQUES ET SCOLAIRES VERS LE METIER : DEVENIR ENSEIGNANT(E) DU PREMIER DEGRE ... 90

1. Réformes politiques et transformations du métier : vers une territorialisation de la pratique 92
1.1 Transformation de la formation, transformation des enseignant.e.s 93
1.2 Inégalités territoriales et territorialisation de l'action publique éducative 95
2. L'orientation vers le métier : entre choix par défaut et choix vocationnel 99
2.1 Enseignant.e.s (du premier degré) malgré elles/eux et par défaut 100
2.2 Développer un intérêt « tardif » pour le métier 103
2.3 Entrer tôt dans le professorat : les « précoces » 106
CHAPITRE 5. ARRIVER DANS LE TERRITOIRE, ENTRER DANS LES ECOLES : LE MEDOC COMME CONSEQUENCE DU PROJET PROFESSIONNEL (OU INVERSEMENT ?) 113
1. Être affecté.e dans le Médoc : une procédure officielle limitant et orientant les possibles territoriaux 115
1.1 Du concours dans l'académie au poste dans la circonscription 115
1.2 Titularisation et premières affectations 118
2. Des arrivées volontaires dans le Centre-Est Médoc : entre perspectives individuelles et projets familiaux 119
2.1 Retours aux sources 119
2.2 Demander la circonscription pour avoir un poste fixe 122
2.3 Passer par la circonscription enquêtée en jouant au jeu des offres de postes 124
2.4 Des stratégies professionnelles liées à des enjeux extra-professionnels 127
2.5 Le Centre-Est Médoc comme nouveau territoire de la vie professionnelle et personnelle 131
3. Des arrivées involontaires dans le Médoc : entre accomplissement professionnel et incompatibilité territoriale 133
3.1 Venir à cause de la réussite au concours 134
3.2 Entrer dans le territoire : les épreuves de la distance sociale, culturelle et géographique 135
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE 139

TROISIÈME PARTIE 143

ACTION PUBLIQUE ÉDUCATIVE, INEGALITÉS SOCIALES ET SCOLARISATION : LA « MATRICE SCOLAIRE » DE LA SOCIALISATION PAR LE TERRITOIRE 143

CHAPITRE 6. DES ENSEIGNANT.E.S ET DES FORMES D'EXERCICE PROFESSIONNEL : ORGANISATION ET DIVISION DU TRAVAIL DANS LES ECOLES DU TERRITOIRE 146
1. Des « écoles rurales » dans un territoire populaire et enclavé : recompositions contemporaines 147
1.1 Yvette, institutrice à Bourdat à partir de 1962 149
1.2 Transformation des mondes ruraux et fermetures d'écoles : le cas de Bourdat 150
2. Construction des collectifs pédagogiques : entre stabilité et instabilité 155
2.1 Des équipes stables : ajustements entre attentes individuelles et vie du collectif 156
2.2 Des équipes à la stabilité incertaine : des tensions spécifiques aux écoles de « grande taille » 166
2.3 Des équipes instables : stratégies de carrière dans les zones les moins « attractives » 169
CHAPITRE 7. LE TERRITOIRE COMME CATEGORIE D'ACTION PUBLIQUE EDUCATIVE : FORMES ET IMPLICATIONS POUR LES ENSEIGNANT.E.S 173
1. Le Réseau d'éducation prioritaire dans l'activité enseignante : tendre vers une unité d'objectifs et de pratiques 175
1.1 Devenir et être coordonnateur.rice de Réseau d'éducation prioritaire : attribution et endossement de la fonction 177
1.2 Favoriser et renforcer l'interconnaissance 179
1.3 Être coordonnateur.rice dans la circonscription de Caudrian 180
2. La réforme des rythmes scolaires : une « réaffirmation » de l'hétérogénéité de l'offre éducative 188
2.1 Le recrutement des intervenant.e.s des nouvelles activités périscolaires (NAP) : un générateur d'inégalités intra-territoriales 191
2.2 La diversité des emplois du temps au sein des communes : condition ultime de la mise en œuvre 192
2.3 Des offres périscolaires inégales 195
2.4 Un certain effacement des familles 197
3. Le RASED, politique d'accompagnement des élèves « en difficultés » dans un territoire entièrement « difficile » 200
3.1 Les RASED entre légitimation, recomposition et quasi-démantèlement 201
3.2 Le RASED dans la circonscription : déploiement et redéploiement 204

CHAPITRE 8. TRAVAILLER AVEC LES MEDOCAIN.E.S : L'ENCASTREMENT DU RAPPORT AUX PUBLICS SCOLAIRES DANS LES QUESTIONS SOCIALE, MIGRATOIRE ET LINGUISTIQUE 210
1. La population scolaire dans le territoire d'enquête : inégalités d' « ancienneté », hétérogénéité sociale et logiques de (dé)placements 212
1.1 Des élèves de parents pauvres souvent issus des immigrations : disparités et modalités possibles des scolarités 213
1.2 Instabilités territoriales et stratégies de placement scolaire 217
2. Côtoyer les familles et les mobiliser 221
2.1 De l'incompétence à l'inconséquence parentale : l'explication par la précarité 221
2.2 Travailler avec, travailler pour les élèves 223
Bonne volonté parentale et contacts avec les familles : la force de l'interconnaissance « rurale », de la proximité sociale et de l'ancienneté 230
Adapter la pédagogie aux publics : des limites liées aux formes et aux ressources du territoire 235
Intervenir auprès des élèves allophones : un vecteur potentiel d' « amélioration pédagogique » 236
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE 242

QUATRIÈME PARTIE 245

DES EMPREINTES MUTUELLES : LES ENSEIGNANT.E.S ET LE TERRITOIRE EN INTERACTIONS 245

CHAPITRE 9. CARRIERES ET TRAVAIL DANS LE TERRITOIRE : ANCRAGES, MOBILITES ET SENS DU METIER 248
1. Consentir ou non à travailler et à s'installer ici 249
1.1 Changer d'environnement social à travers l'école 249
1.2 Les épreuves du travail scolaire : désengagements et engagements 251
1.3 De l'implication pédagogique aux (dés)investissements territoriaux 254
1.4 Ne pas trouver le bonheur privé : de la résidence à la vie à côté 256
2. Travailler ici mais pas n'importe où : ancrages et mobilités 258
2.1 Pouvoir travailler à proximité (relative) de son domicile 259
2.2. En attendant la « bonne école » : s'installer professionnellement et résidentiellement pour pouvoir partir 260
2.3 Mission et destination (im) possibles : être à bonne école pour obtenir la « bonne » école 263
Trouver la « bonne école » 263
Trouver une bonne ambiance 267
2.4 Mobilité intraterritoriale et changement professionnel au fil du cycle de vie 268
3. La population pauvre et populaire pourvoyeuse de sens au métier 273
3.1. « Expertise territoriale » et accomplissement dans les écoles 273
3.2. Un sentiment d'utilité sociale 275
CHAPITRE 10. LES ENSEIGNANT.E.S DANS LE TERRITOIRE ET LES TERRITOIRES « DANS » LES ENSEIGNANTS 281
1. Des attaches territoriales et sociales 282
1.1 Redevenir « d'ici » 282
1.2 Devenir « d'ici » 284
1.3 Résider dans le Médoc mais pas n'importe où 285
2. Entre gratifications spécifiques et accélération de carrière 288
2.1 Être très valorisé.e et impliqué.e par et pour les ruraux dévalorisés 289
2.2. Le territoire rural et populaire comme accélérateur de carrière 291
« Être choisi.e » : devenir directeur.rice d'école 292
Être identifié.e comme un repère dans le territoire : devenir coordonnateur.rice de réseau d'éducation prioritaire 296
3. La vie à côté : sociabilités et effets socialisateurs 303
3.1 Des sociabilités dans un entre-soi enseignant. Du travail collectif aux amitiés 303
3.2 Des loisirs au politique : les autres engagements territoriaux enseignants 308
CONCLUSION 314
QUATRIÈME PARTIE 314

CONCLUSION 317

Entre logiques administratives et logiques individuelles : ré-apprendre le territoire à partir de la « matrice scolaire » 320
L'encastrement territorial du professionnel et de l'extra-professionnel : agir pour le territoire, être agi par le territoire 322

Affinements et prolongements : modes de vie des enseignant.e.s, environnement et pédagogie 326
BIBLIOGRAPHIE 327
SOURCES 343
TABLES DES TABLEAUX, CARTES ET ENCADRES 348
REPERTOIRE DES SIGLES 350
ANNEXES 352
TABLE DES MATIERES 357