¿ Interrogations ?
revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales

Marnet Muriel

Territoires et socialisations des nouveaux enseignants. Une enquête en milieu rural

Pour citer l'article

Marnet Muriel, « Territoires et socialisations des nouveaux enseignants. Une enquête en milieu rural », dans *revue ¿ Interrogations ?*, N°34. Suivre l'image et ses multiples états dans les collaborations arts/sciences, juin 2022 [en ligne], http://revue-interrogations.org/Territoires-et-socialisations-des (Consulté le 19 mai 2024).

ISSN 1778-3747

Tous les textes et documents disponibles sur ce site sont, sauf mention contraire, protégés par la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France.

Résumé

Cet article contribue à la compréhension du territoire comme force socialisatrice sur les enseignants. Il se saisit de cette période décisive de la socialisation professionnelle qu'est l'entrée dans le métier pour analyser les différentes dimensions de cette construction *dans* et *par* le territoire : cette compréhension nécessite de considérer celui-ci dans sa dimension administrative (quelles procédures décident des affectations ?), géographique (qu'implique l'affectation sur le plan résidentiel ?), scolaire (dans quel établissement s'agit-il de travailler ?) et sociodémographique (quels sont les publics potentiels mais aussi les possibles voisins ?). Réinscrit dans les trajectoires sociales et spatiales dans leur ensemble, l'examen des inscriptions territoriales de deux professeures des écoles aux profils relativement similaires, nommées dans une zone rurale qu'elles ne connaissent pas initialement, est propice à l'identification de cette force socialisatrice : l'enquête souligne en quoi celle-ci participe de la construction sociale tant des carrières que des pratiques enseignantes.

Mots-clés : professeur des écoles – socialisation – territoire – trajectoire sociale

Abstract

Territories and the socialization of new teachers. A case study in a rural setting

This article contributes to the understanding of territory as a socializing force on teachers. It takes advantage of the decisive period of professional socialization that is the entry into the profession to analyse the different dimensions of this construction in and through the territory : this understanding requires considering the territory in its administrative dimension (which procedures decide on assignments ?), geographical dimension (what does the territorial situation imply in terms of mobility and residential situation ?), academic dimension (in which school is the teacher going to work ?) and socio-demographic dimension (what are the potential audiences but also the possible neighbours ?). Reinserted in the social and spatial trajectories as a whole, the examination of the territorial inscriptions of two female teachers with relatively similar profiles, appointed in a rural area that they did not initially know, is conducive to the identification of this socializing force : the survey underlines how this is part of the social construction of both careers and teaching practices.

Keywords : schoolteacher - socialization - territory – social trajectory

Introduction

Depuis les années 1980 et les débuts de l'éducation prioritaire (Rochex, 2006), les relations entre école et territoires sont assez largement explorées par la recherche en éducation (Ben Ayed, 2008 ; Jean, 2017). Cette exploration se concentre, en particulier, sur les territoires urbains populaires (Van Zanten, 2012), dont les processus éducatifs sont surtout saisis au prisme de la question sociale et ethnique (Felouzis, Liot, Perroton, 2005) et de la ségrégation spatiale (Oberti, 2007). Dans l'étude de ces processus territoriaux et scolaires, les inscriptions des publics et la structuration générale de l'activité éducative priment, au détriment d'un intérêt spécifique pour les enseignants (Ben Ayed, 2008). Qui plus est, les publics analysés dans cette perspective sont essentiellement ceux de l'enseignement secondaire, la recherche laissant alors une part d'ombre sur l'enseignement primaire. Le présent article se détourne de ces espaces et de ces populations d'enquête pour s'orienter vers des territoires et des protagonistes moins étudiés, à savoir les enseignants du primaire inscrivant leurs trajectoires professionnelles, et parfois résidentielles, dans les zones rurales. Il s'agit de ne pas limiter l'attention pour le territoire à ce qu'il produit comme rapports à l'école des jeunes habitants et des parents (Lepoutre, 1997) afin de prendre au sérieux, également, ce qu'il fait aux enseignants : ce travail est nécessaire pour comprendre la fabrication sociale de l'école. L'étude de ces effets implique la mobilisation des outils de la sociologie de la socialisation (Dubar, 2015 [1991] ; Lahire, 2013 ; Thin, 1998), seuls à même d'éclairer les relations entre pratiques du monde social antérieures et présentes et représentations de ce monde et de soi. Dès lors, sur quels « *matériaux humains* » (Darmon, 2016 [2006]) est-il pertinent de travailler pour saisir ce travail socialisateur ?

L'article étudie l'engagement dans le métier en tant que titulaire, période transitoire entre un avant étudiant (souvent urbain) et un après de professionnel expérimenté (parfois rural), entre une jeunesse prolongée par le cursus universitaire et une vie adulte structurée par le statut et l'activité professionnels. Travailler sur cette

transition est propice non seulement à l'identification des effets de territoire mais aussi à leur replacement dans les autres dynamiques à l'œuvre – familiale, conjugale, amicale, professionnelle. Les différentes dimensions de cet engagement sont saisies à l'aune de deux jeunes femmes aux profils sociaux proches. L'étude de ces cas, « *processus itératif* » (Hamidi, 2012) de description détaillée d'une « *large gamme d'expériences* » (Passeron, Revel, 2005) permet, comme le souligne Alban Bensa, à la manière de la micro-histoire promue par Carlo Ginzburg (1993), de « *remonter des propriétés des phénomènes fortement individualisés aux caractéristiques générales des ensembles où ils s'inscrivent* » (Bensa, 2006 : 27). En ce qui nous concerne, l'examen de ces cas est propice à une compréhension fine de la manière dont les territoires scolaires, administratifs et géographiques des enseignants les façonnent. Qui plus est, la proximité de ces protagonistes sur le plan du genre [1], de l'âge, des parcours scolaires et universitaires, de la situation conjugale et du rapport initial au territoire d'enquête, est propice à la compréhension de la force socialisatrice du territoire selon les expériences vécues, potentiellement contrastées et dépendantes des socialisations antérieures. Le texte se focalise ainsi sur ces deux enquêtées à des fins de comparaison mais sans les extraire des relations professionnelles et sociales qu'elles entretiennent avec leurs collègues, leur partenaire et leurs amis. Seules ces deux enquêtées parmi l'ensemble de notre corpus ont des trajectoires et des caractéristiques assez similaires au départ de ces socialisations professionnelles en milieu rural : ces similarités sont particulièrement favorables à l'examen des effets de la pratique du territoire sur la construction sociale des enseignants.

Si l'on admet, avec Guy Di Méo, que le territoire est « *une appropriation à la fois économique, idéologique et politique (sociale, donc) par des groupes qui se donnent une représentation particulière d'eux-mêmes, de leur histoire* » (1998 : 40), alors il est nécessaire, pour comprendre les socialisations enseignantes, de considérer le territoire dans son acception administrative (quelles procédures décident des affectations ?), géographique (ce que sa situation implique sur le plan de la mobilité et la situation résidentielle), scolaire (dans quel établissement s'agit-il de travailler ?) et socio-démographique (quels sont les publics potentiels mais aussi les possibles voisins ?).

Cette perspective analytique conduit, dans un premier temps, vers l'examen de ce qu'implique la dimension administrative du territoire en termes de socialisation, depuis les "choix" de circonscription et de poste formulés par les enseignants jusqu'à l'affectation, laquelle nécessite une mobilité territoriale génératrice d'effets sur les différents domaines de l'existence – professionnel, conjugal, familial, amical, résidentiel. Une fois que ces ressorts administratifs de la construction des enseignants auront été restitués, il sera possible, dans un deuxième temps, d'examiner les implications du territoire sur le plan de l'institution scolaire, avec sa localisation spatiale, ses collègues et ses publics, dans le cadre d'un engagement professionnel qui requiert « *une forte emprise du travail à l'origine d'une porosité entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle* » (Hélou, Lantheaume, 2008 : 70). Cette emprise peut (dé)favoriser une continuation de l'engagement enseignant dans ces conditions territoriales. Attendu que la socialisation des enseignants n'est intelligible qu'en considérant aussi ce qui caractérise la vie extra-professionnelle, un troisième et dernier point s'intéressera à la vie à côté, dans et/ou en-dehors du territoire.

Méthode et territoire d'enquête

L'analyse mobilise les apports d'une enquête de terrain réalisée, pour les besoins d'une thèse de sciences de l'éducation (Marnet, 2019), dans la péninsule du Médoc, un territoire rural et enclavé situé dans le département de la Gironde. Ce territoire s'intègre au couloir de la pauvreté identifié par l'INSEE dans le Sud-Ouest de la France (Pédezert *et al.*, 2011). Coexistent, ici, les « *grandes fortunes* », membres des classes supérieures liées au "monde du vin" et les « *grandes infortunes* » également impliquées dans le secteur viti-vinicole mais à des positions subalternes. D'après l'Observatoire girondin de la pauvreté et de la précarité (OGPP, 2016), l'espace d'enquête comprend des cantons du département où les salaires sont les plus faibles et où le taux de pauvreté est le plus important. L'enquête de type ethnographique a été menée dans ce territoire de janvier 2015 à juin 2019. Celle-ci a combiné entretiens avec des acteurs de l'éducation (professeurs des écoles, directeurs, inspecteur de circonscription, conseillères pédagogiques, acteurs du monde associatif, personnel de mairie, n=38) et observations dans les établissements et dans d'autres espaces publics locaux. Les entretiens sur la biographie des enseignants et leurs vies scolaires et extra-scolaires, ainsi que les observations, permettent de construire des données empiriques sur ce qui conduit les enseignants vers ce territoire pour travailler et parfois y habiter, ainsi que sur ce qui structure leurs existences et ce qui définit leurs aspirations à y rester ou à le quitter. Fondamentalement il s'agit de reconstruire des biographies et de produire des données sur les pratiques et les représentations sociales liées au métier et aux inscriptions territoriales. Sur ces 38 enquêtés, 32 sont des enseignants en activité devant élèves. Dans la circonscription, ces derniers sont au total 321 : l'enquête a donc permis de rencontrer 1/10ème des enseignants du premier degré du territoire. Les entretiens ont duré en moyenne 1h30. Ils ont été réalisés 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 ». Les enquêtés ont été anonymisés.

Le territoire "administratif" : pivot socialisateur

Envisager le fait enseignant du premier degré (en milieu rural) comme un processus connaissant une première concrétisation avec l'obtention d'un concours donnant le droit à un premier poste conduit à la mobilisation de la notion de trajectoire, « *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 […] les événements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social* » (Bourdieu, 1994 : 72). La (prime) socialisation professionnelle des enseignants, celle-ci étant entendue, à la suite de Claude Dubar (1992 : 523), comme la construction, par les individus, de « *leur identité sociale et professionnelle à travers le jeu des transactions biographiques et relationnelles* » s'inscrit dans une dynamique socialisatrice générale qui touche à l'ensemble de l'existence et est, par conséquent, irréductible à l'inscription dans un établissement et un territoire aux côtés de collègues et d'élèves, et à la mise à l'épreuve, dans l'institution, des éléments pédagogiques dispensés en formation. En effet, ces éléments s'inscrivent dans des enjeux biographiques et territoriaux plus larges, travaillés par les procédures officielles d'affectation.

Du choix d'affectation…

Originaire d'une grande ville de la Charente-Maritime et fille d'employés dans la fonction publique territoriale, Iris (pseudonyme) a suivi, avant d'entrer à l'ESPÉ [2], des études de psychologie [3]. De son côté, Marion (pseudonyme) a grandi dans une ville de 20 000 habitants dans le département de la Charente [4]. 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 troisième année d'histoire puis d'entrer à l'IUFM. Lorsqu'elles obtiennent le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), Iris et Marion ont respectivement 24 et 23 ans. Après avoir réalisé leur année de stage, les deux jeunes femmes, célibataires d'un point de vue légal, c'est-à-dire ni pacsées ni mariées, et sans enfants, entament leurs parcours de professeure 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.

Dans le premier degré, le CRPE est réalisé à l'échelon académique. Ainsi, à l'issue de la réussite au concours, les enseignants sont rattachés à un des départements de l'Académie où ils se sont présentés. Ce rattachement départemental est déterminé d'une part par les vœux formulés et, d'autre part, par le classement au concours et le nombre de postes à pourvoir dans les départements : il s'agit du mouvement interdépartemental [5]. Après la titularisation, supposée intervenir après la première année passée en tant que stagiaire, vient l'heure de l'affectation. Les néo-titulaires participent alors à un deuxième mouvement, le mouvement intra-départemental, à l'occasion duquel ces derniers effectuent des vœux d'affectation dans des communes, des secteurs et/ou des postes précis. Les choix sont soumis à un barème déterminé par l'ancienneté de service, la situation familiale et l'âge. D'après Thierry Bouchetal, ce processus est générateur d'« *incertitudes car les débuts de carrière sont marqués par la distribution aléatoire des postes restés vacants suite au mouvement des enseignants titulaires* » (2017 : 26).

Compte tenu du décalage entre les conditions rêvées d'exercice du métier – dans un type d'établissement, dans une localité, dans un territoire et à un niveau donnés – et l'exercice du métier lors des premières années, les enseignants peuvent mettre en œuvre des stratégies visant à faire le moins de concessions possibles à leurs aspirations professionnelles et, plus largement, sociales. Dans l'élaboration de ces stratégies, le barème tient une place centrale. Comme le précise Xavier Leroux (2010), « *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* ». Les professeurs des écoles qui viennent d'être titularisés détiennent le barème minimal d'un point de service en tant que stagiaire [6] et obtiennent un point supplémentaire chaque année. Si l'obtention d'un poste dans une école du centre-ville de Bordeaux ou d'une école sur la côte atlantique du département de la Gironde peut nécessiter 38 points et davantage, les postes disponibles sur le territoire enquêté sont accessibles avec beaucoup moins de points. Ainsi, les postes sur lesquels les deux professeurs sont affectées requièrent, en 2018, 0,33 points [7]. Ce barème proche de zéro est lié au fait que ces écoles font partie de celles qui sont le moins demandées dans le département. Cette faible demande est liée à la "mauvaise réputation" de ce territoire dans le reste de la Gironde. Cette représentation négative ne s'arrête pas à l'entrée des instances de formation. Au contraire, elle y est prégnante et joue un rôle décisif dans les stratégies de choix d'affectation : « *C'est vrai qu'en formation, on entendait plein de choses sur le Médoc, ça ne nous donnait pas envie d'y venir, en tous cas, fallait éviter d'y venir* », se souvient Marion avant de préciser : « *Mais moi, je ne savais même pas*

où c'était ! ».

Cependant, malgré la distance et la "mauvaise réputation", le Médoc n'est pas absolument répulsif. Le territoire peut même intéresser de nouveaux enseignants, tant pour ses publics scolaires que pour ses caractéristiques géographiques. « *Je connais des enseignants dans le Médoc qui ont commencé ici, qui avait demandé d'y être affectés et qui s'y plaisent. Après, faut aimer la nature et venir avec sa famille* », observe ainsi Iris. L'attraction que le Médoc peut exercer est liée à des logiques enseignantes de satisfaction des attentes scolaires et extra-scolaires, depuis le poste attribuable jusqu'aux logements et terrains accessibles à des fins d'installation résidentielle dans un environnement de type rural apprécié. Dans le même temps, d'autres enseignants se retrouvent à enseigner dans ce territoire que non seulement ils n'ont pas demandé mais aussi auquel ils n'aspirent absolument pas. D'autres encore font des concessions en faisant des vœux sur des postes peu enviables tels que des postes de remplacement de décharge de direction, options qui permettent d'éviter les affectations trop éloignées de leur lieu de résidence. Coexistent ainsi, parmi les arrivants, celles et ceux ayant fait le choix de venir, à savoir les "volontaires", et ceux qui ont fait d'autres choix, les "récalcitrants".

…à l'affectation proposée : passer de l'urbain au rural

Les deux enquêtées, peu averties sur les probabilités de commencer leur carrière dans ce territoire, ont exclusivement effectué des demandes de postes proches de Bordeaux, impossibles à obtenir avec le (petit) nombre de points qu'elles détiennent à ce stade de leur carrière. Ce désajustement est lié d'une part à l'enchantement que peut procurer la perspective d'entrer dans le métier, enchantement pouvant faire croire que n'importe quel poste, localisé n'importe où, conviendra et, d'autre part, au déficit d'informations et de formation sur les processus d'affectation. Iris se souvient : « *Je sais que certains parlaient du Médoc ou de Libournais mais j'étais tellement contente dans l'idée d'avoir ma classe que je ne pensais pas que la distance allait être si difficile* ». Compte tenu de leur situation vis-à-vis du barème, les conditions sont réunies pour qu'Iris et Marion n'accèdent pas à leurs choix et soient ainsi dirigées en dehors de la métropole bordelaise. Pour leur première année d'affectation, elles sont ainsi orientées vers le Médoc. Iris obtient un poste dans une école située dans une commune de près de 6000 habitants au centre de la péninsule. Quant à Marion, elle est affectée dans une école intégrée à un RPI [8] au sein d'une commune de quelques centaines d'habitants située dans l'Est du Médoc : leurs établissements respectifs sont donc 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. En effet, leur expérience du Médoc se limite à quelques excursions dans les stations balnéaires du littoral. Marion revient sur les sentiments qui la traversent 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, tandis que son homologue juge négativement cette affectation à l'aune des investissements consentis pour parvenir à entrer dans le métier. « *Après peu importe le classement que tu as eu au concours ou comment tu t'es défoncée pour l'avoir, je 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'il ne veut pas. Et tu commences, pour le meilleur et pour le pire !* » (Iris).

Même si ces affectations étaient prévisibles, Iris et Marion sont déçues : elles estiment ne pas être récompensées pour le travail qu'elles ont fourni. Les procédures scolaires et administratives conduisent ces deux femmes vers des débuts de trajectoires enseignantes portant la marque d'un territoire rural stigmatisé : ce marquage négatif est susceptible de favoriser dépréciation de soi et de son existence (Périer, 2014).

Les inscriptions administratives sont le pivot de la socialisation enseignante "dans" et "par" le territoire. Comme le montrent les entrées contrastées d'Iris et Marion, la prise de poste peut renforcer les représentations initiales négatives sur un territoire au point que des enseignants refusent de venir s'y installer. L'affectation inscrit ainsi l'entrée dans la profession de manière contrainte et peu enthousiasmante. Mais ce processus peut aussi transformer les représentations négatives en une aspiration à découvrir le métier dans un territoire inconnu. Examinons précisément, à présent, comment la nature et la localisation des postes attribués façonnent, dans le territoire, les vies professionnelles.

Le territoire scolaire : centre de gravité de la socialisation enseignante

La prime socialisation professionnelle en tant que titulaire est structurée par une double entrée dans un territoire et dans un établissement. Leur affectation amène Iris et Marion à une découverte obligée du Médoc

impliquant de faire des choix résidentiels – s'éloigner ou non de son lieu de résidence initial – révélateurs des effets concrets du territoire sur les existences. Ces effets se prolongent au moins pour une année lorsque l'entrée sur le territoire se combine avec l'entrée dans un établissement dont la pratique va structurer le quotidien. Cette pratique est définie par ce qui se passe entre ces nouveaux enseignants et les personnes côtoyées dans l'espace local, tantôt homologues sociaux, tantôt "autres" sur le plan de la classe sociale et de la couleur de peau.

Entrer dans le territoire : distances géographique, sociale et culturelle

Après les études, la formation à l'INSPÉ et le stage passés en milieu urbain, les deux enseignantes se déplacent en milieu rural pour les besoins de leur activité professionnelle. Le déplacement n'engendre pas mécaniquement de changement complet de territoire via un déménagement. Reste que cette mobilité exigée par la localisation de l'établissement d'exercice implique une recomposition du mode de vie.

Malgré la distance d'environ soixante-dix kilomètres entre son école d'affectation et son domicile, Iris décide de ne pas déménager. « *Je suis une citadine, je me voyais pas tout changer et habiter dans ce bled !* » affirme-t-elle. Qui plus est, elle ne veut pas s'éloigner de son partenaire, avec qui elle envisage d'emménager prochainement. Sa projection familiale et sa relation amoureuse contribuent à ne pas l'éloigner de son lieu de résidence. Par conséquent, Iris effectue les trajets quotidiens en voiture entre sa résidence et son école. Ces trajets lui imposent de passer chaque semaine quinze heures dans sa voiture. Coûteuses sur le plan économique, ces heures passées sur la route par Iris ont aussi un coût physique et psychologique : « *ça me fatigue énormément !* » estime-t-elle. Contrairement à Iris, Marion prend la décision de chercher un logement 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 !* » considère-t-elle a posteriori. Pour la première fois de sa vie, elle va vivre « *à la campagne !* ».

Trouver un logement est la première difficulté liée à cette nouvelle séquence de l'existence. Marion indique : « *Alors au début j'ai cherché un appart près de l'école, mais il n'y avait rien, que des maisons individuelles, c'est dur de trouver un T1 en location. Et puis j'ai finalement trouvé un appart [...], bon c'était pas génial mais c'est le seul que j'ai trouvé !* ». Finalement, Marion trouve une location à cinq kilomètres du village.

Le lieu de résidence des deux néo-enseignantes détermine le rapport pratique et symbolique qu'elles (re)construisent avec le métier dans ce contexte territorial et social. La découverte du territoire, avec les contraintes qu'elle comporte, liées au transport et au logement, se double d'une découverte de la population, elle-même éloignée – socialement – des deux enseignantes.

Être dans une école rurale auprès des classes populaires

Comme le souligne Géraldine Farges (2017), la grande majorité des professeurs des écoles sont originaires des classes moyennes et expérimentent, en vertu de ces origines, une multitude de décalages sociaux et culturels avec leurs publics des classes populaires. Chez Iris et Marion, jeunes femmes blanches originaires des "classes moyennes", l'affectation dans le Médoc favorise des contacts avec des personnes d'autres classes sociales et d'autres identités ethniques, ces formes d'« [...]*être perçu fonctionnant comme un capital symbolique négatif ou positif* » (Bourdieu, 1997 : 191). Ici, le public est majoritairement issu des classes populaires, souvent pauvre et allophone : selon l'Observatoire Girondin de la pauvreté et de la précarité (OGPP), le revenu fiscal est nettement inférieur au revenu médian du département. Qui plus est, le taux de pauvreté est de 17% alors qu'il est de 12,3% en Gironde [9]. Pour ces femmes ayant effectué leur stage pratique dans des écoles majoritairement peuplées d'enfants des classes moyennes blanches, ces rencontres avec l'altérité sociale et culturelle 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 souvent chez elle le soir et « *part sur Bordeaux* » le week-end. Du point de vue d'Iris, l'éloignement de sa résidence de soixante-dix kilomètres et sa vie en dehors de l'école sont peu propices à la construction de liens avec les familles : « *Tu vois jamais les pères de familles et les mères elles restent là à discuter ensemble au portail mais c'est pas facile de leur parler. En plus souvent elles parlent pas français. Et puis je n'ai pas le temps d'établir un lien avec elles en restant au portail à la sortie des classes* ».

En outre, la distance culturelle qui existe entre les deux femmes et les parents d'élèves – de nombreuses familles originaires d'Afrique du nord ne parlent quasiment pas la langue française – dessert ces contacts. Toutefois, Iris estime crucial, au regard de la distance de ces personnes avec les attendus et les personnels scolaires, 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 la question de l'absentéisme, de maltraitance, de la misère. Les difficultés sont à la fois pédagogiques et éducatives. Il faut rencontrer les parents pour leur dire parfois ce qui ne va pas, ce qu'on attend d'eux ».

Par ailleurs, Marion considère que les élèves dans ce territoire rural sont différents de ceux des quartiers pauvres urbains de Bordeaux qu'elle pratiquera ensuite : « *Ici ils sont gentils mais ça rame, on n'avance pas vite. Par rapport aux élèves en REP [10] à Bordeaux, je trouve qu'ils étaient plus speed mais aussi plus stimulés et en demande* ». La distance sociale avec les élèves et leur famille se double d'une distance culturelle que Marion relie au territoire rural dans lequel ils vivent. Pour elle, ses difficultés à enseigner sont essentiellement liées au public scolaire. Elle s'explique : « *Les difficultés c'est pour ces enfants qui ne sont pas encore scolaires en cycle 2 (CP, CE1 et CE2)* ». De son côté, Iris considère l'écart entre les attentes de l'école et les élèves tellement grand qu'elle n'a « *pas les clés pour les aider* ». Du point de vue de l'enseignante, la principale cause de cette impuissance est le public scolaire, composé d'élèves qu'elle estime incapables de se conformer à ses sollicitations de travail, et de parents dont elle déplore non seulement leur impossibilité de comprendre les enjeux de la scolarité de leurs enfants mais aussi d'adopter, dans la sphère domestique, des comportements favorables aux apprentissages : « *Dès la maternelle, on dit aux parents : 'Il faut lire des histoires aux enfants !'. Mais il n'y a pas de livre à la maison !* » déclare Iris. Ce sentiment d'impuissance s'éclaire encore à l'aune des expériences des deux jeunes femmes en tant que stagiaires, l'année précédente, dans un environnement territorial et social où les mobilisations parentales dans les apprentissages scolaires sont la norme et construisent, chez les enfants, « *le goût de l'effort* » (Garcia, 2018). Qui plus est, l'entrée dans le Médoc se caractérise par l'expérience d'une forme scolaire différente de celle qu'elles ont connue jusqu'alors. En effet, les deux femmes sont affectées sur des postes temporaires dans des classes à double niveau. Une des spécificités de l'école en milieu rural est d'organiser, très souvent, au regard de ses effectifs et moyens réduits, ses classes de la sorte, 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 : 86).

Iris et Marion font l'expérience de nouvelles formes de socialisation professionnelle, déterminées d'une part par la distance spatiale avec le lieu de résidence d'origine et les lieux initiaux des expériences enseignantes et, d'autre part, par la distance sociale et scolaire entre elles et leurs publics. Cette expérience s'alimente 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 [11]. Avec les CE2-CM1, je fais le même travail, parce que les élèves de CM1 ne savent pas reconnaitre 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 savoirs faire « *issus de compétences acquises en formation et […] incorporées ultérieurement au gré des expériences* » (Carraud, Robert, 2018 : 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* » (Carraud, Robert, 2018 :101). Or, pour parvenir à ces ajustements, les enseignants expérimentés sont mieux armés. Marion apparaît tout aussi décontenancée que son homologue par cette entrée en matière scolaire la conduisant à recomposer sa vision du travail pédagogique :

Marion : « *On découvre tout. Gérer la classe, faire des choses adaptées aux élèves […] il y a un fossé entre ce que j'imagine chez moi et ce qui se passe en classe. Je ne 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 du CP !* ».

De son point de vue, Marion est tenue d'encadrer des élèves qui ne se comportent pas conformément à sa représentation de l'élève "normal" et sont incapables d'atteindre un niveau égal au niveau de classe où ils se trouvent. La nouvelle enseignante rapporte ces écarts aux milieux social et culturel dans lequel ces enfants grandissent. Iris paye aussi, dans ce contexte, le tribut 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. La directrice de l'établissement où Iris est affectée évoque cette double entrée professorale et

territoriale : « *Elle trouve ça difficile, enseigner dans ce milieu… Après c'est le métier, il faut quatre, cinq ans c'est dur et après ça va mieux. […]. Et il y a la réalité du terrain, nous on est habitués !* » [12].

Cet écart objectif avec les expériences antérieures et cet écart subjectif avec les représentations du métier sont multidéterminés : ils sont d'ordre social et culturel (élèves et familles éloignés de la culture scolaire dominante), administrativo-territorial (double niveau en milieu rural) et biographique (après l'année de stage, la prime socialisation professionnelle au sortir du cursus universitaire opère dans ce contexte). Si les possibilités d'atténuer ces écarts 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 prenant du temps et de l'énergie.

Un accaparement salutaire par le travail

Françoise Lantheaume (2008 : 51) 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* ». C'est précisément au sein de leur établissement respectif qu'Iris et Marion trouvent des éléments de réponses aux difficultés qu'elles rencontrent. Pendant les premières années passées 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 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 (pseudonyme), vivant et travaillant dans le Médoc 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. Cet enseignant de vingt ans son aîné représente « *le relais des générations* » où les « *collègues les plus âgés* […] [sont] *les vecteurs d'une formation sur le tas* » (Rayou, Baillauquès, 2004 : 29). En outre, Marion lie une « *complicité forte* » avec une collègue de deux ans plus âgée qu'elle et avec qui elle passe beaucoup de temps à travailler dans leurs appartements respectifs. Pendant leur temps libre, les deux femmes retournent à Bordeaux, notamment le week-end, ce qui limite les occasions de rencontres avec les élèves, les parents et, plus largement, les habitants de l'espace local, et dessert un ancrage territorial allant au-delà du domaine extra-scolaire.

Marion : « *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, Soulac 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* » [13].

Pour Marion, l'investissement 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. 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.

L'engagement pédagogique d'Iris, non résidente du Médoc, apparait aussi intensif que celui de Marion. Mais 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 que celui de Marion. Lié à sa vie amoureuse, amicale et résidentielle entièrement localisée à Bordeaux, son temps passé dans le Médoc se concentre sur les heures de classe et de réunion. Iris s'arrange pour quitter l'école et rejoindre son domicile peu de temps après la sortie des classes, ce qui lui donne peu d'occasions d'échanger avec ses collègues et les parents d'élèves. L'inscription dans un collectif professionnel et dans un territoire – limitée au temps scolaire – ne semble pas pouvoir aider Iris à atténuer ses difficultés. Les situations de travail liées à des situations résidentielles produisent des effets sur les aspirations professionnelles, indissociablement territoriales.

La vie sociale locale : une socialisation enseignante arrimée au territoire

L'empreinte du territoire sur les professionnels et l'empreinte des professionnels sur le territoire peuvent s'alimenter mutuellement pour forger 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. Pour Iris, les contraintes engendrées par 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.

Pouvoir vivre ou non ici

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. Chez Marion, la première année d'enseignement passée dans le Médoc permet de considérer cette situation professionnelle et géographique initialement appréhendée comme désavantageuse sous un regard nouveau. Peu à peu, Marion voit en cette situation des atouts en termes de confort de travail et de marge de manœuvre pédagogique : « *T'es dans un petit espace, de débuter dans ce milieu, t'as pas les mêmes pressions institutionnelles. T'as moins de difficultés que dans une grande ville !* ». Pendant que Marion fait donc 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), Iris ne trouve aucun avantage à cette nécessité professionnelle. Pendant que la première apparait travailler sans tergiverser dans (et pour) le territoire, le Médoc apparait travailler contre Iris et de ce fait étioler sa passion pour l'enseignement. « *Je ne m'intègre pas, je partage pas grand-chose avec les collègues !* » regrette-t-elle. 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 satisfactions 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 expériences contrastées sur le territoire – tandis que l'une réside ici mais sans réellement prendre part à la vie sociale locale en dehors du temps scolaire, l'autre est quasiment invisible –, les deux nouvelles enseignantes ont en commun de ne pas pouvoir trouver ici leur "bonheur privé" : investie dans une relation amoureuse avec un homme vivant dans le sud du département, Iris n'a pas lié d'amitié dans le Médoc, tandis que Marion, si elle a noué ici des relations amicales, n'a pas rencontré une personne avec qui elle pourrait s'installer.

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". À 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 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. Marion évoque son expérience médocaine avec sa collègue qui est devenue son amie : « *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 parce que la plupart avait des enfants, et en couple. Nous on était célibataires* ».

Marion rapporte aussi le maintien de son célibat dans ce territoire à la distance sociale et culturelle avec les Médocains du même âge qu'elle : « *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 il y en a, t'as pas envie de les épouser, quand on parle de cassos, oui au niveau des relations humaines c'est compliqué* ».

L'absence d'inclination à rester ici 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 après il y a des endroits c'est sacrément moche, il y avait tel ou tel truc, le supermarché, le Macdo. Il n'y a pas de bar, tout ça, si enfin il 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 lui permettent d'ajuster sa pratique au public et de construire ainsi des compétences pédagogiques spécifiques. Cet ajustement et cet apprentissage ne trouvant pas de prolongement dans la vie extraprofessionnelle, Marion demeure, malgré ces satisfactions professionnelles, encline, mais seulement dans le futur, à un départ qu'Iris envisage, de son côté, immédiatement.

Iris ne se permet aucune découverte du territoire hors temps professionnel. Après quelques mois d'exercice du métier dans le Médoc, elle dit ne pas connaitre la commune dans laquelle elle enseigne : « *La semaine prochaine, je dois aller au cinéma avec ma classe*, je sais que c'est proche de l'école, on va y aller à pied mais je n'ai aucune idée où il se situe ». Sa représentation initiale du Médoc est intacte compte tenu de son incapacité à le découvrir. Cette position de double entrante dans le métier et le territoire ne met cette dernière 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, 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, au contraire de Marion, à penser vivre dans le Médoc. 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 Iris, cette entrée dans le métier est avant tout marquée par un ensemble de contraintes avec lesquelles il convient de rompre le plus rapidement possible. Comme l'observe Thierry Bouchetal (2017 : 18), « *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* ».

À l'issue de la première année, Marion demande à être affectée de manière définitive sur ce même poste. Sa demande est acceptée. Elle demeure à ce même poste pendant six années. En revanche, dès la fin de sa première année dans le 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 dont l'emprise sur les vies va largement au-delà du temps scolaire officiel.

Conclusion

La prime socialisation professionnelle des professeurs des écoles dans un territoire rural pauvre éloigné du lieu de résidence initial (urbain et favorisé) s'apparente à un moratoire où les raisons de l'affronter (contrainte administrative d'affectation, se faire de l'expérience, avoir pour la première fois un salaire stable dans un contexte de sécurité de l'emploi) le disputent aux raisons si ce n'est de l'escamoter du moins de l'écourter (ne pas apprécier les trajets, la population locale et le public scolaire, éléments définis par les caractéristiques du territoire). L'espace d'enquête n'échappe pas aux représentations dominantes négatives sur les territoires pauvres et enclavés (Rochex, 2006). Si les enseignants sont nombreux à adhérer à cette vision qui ne les encourage guère, a priori, à un investissement professionnel dans l'enthousiasme, d'autres peuvent appréhender cette affectation comme un défi (Rayou, Van Zanten, 2004), au moins pour quelques années.

Dans une perspective plus générale, ces deux cas, assez proches sur le plan des conditions d'entrées et des caractéristiques sociales mais différents dans les manières de vivre ces inscriptions indissociablement professionnelles et territoriales, sont éclairants sur la manière dont le territoire participe à la socialisation enseignante. L'attention égale prêtée, dans ces portraits, à la vie scolaire et la vie extra-scolaire, permet de comprendre que les contraintes liées au fait d'être professeur et les manières d'y faire face sont indissociablement liées aux situations résidentielles. Une attention soutenue pour les trajectoires biographiques apporterait d'autres éléments de compréhension sur le lien de ces femmes au territoire d'exercice professionnel et résidentiel : en quoi cette relation au territoire a partie liée avec les socialisations genrée et spatiale ?

Les engagements et les désengagements en milieu scolaire rural sont éclairants sur la réalité plus large de l'articulation, chez les enseignants, entre (dés)investissements professionnels et (dés)investissements territoriaux et, partant, entre vies professionnelles et vies extra-professionnelles. Cela étant, l'examen de l'engagement professoral au prisme du territoire dans lequel il prend place éclaire l'articulation, dans les vies enseignantes, entre dynamiques territoriales et dynamiques pédagogiques, entre apprentissage du territoire d'exercice et apprentissage professionnel.

Bibliographie

Baillauquès Simone (1999), « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation », dans Lavoie Michèle, Hetu Jean-Claude, Baillauquès Simone (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ?,* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 21-42.

Baillauquès Simone, Rayou Patrick (2004), « Le relais des générations », *Recherche et Formation*, n°45, pp. 23-37.

Ben Ayed Choukri (2008), « Territorialisation de l'action éducative », dans van Zanten Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, pp. 517-521.

Bensa Alban (2006), *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*, Toulouse, Anacharsis.

Bouchetal Thierry (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, n°3, pp. 11-29.

Bourdieu Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.

Bourdieu Pierre (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

Carraud Françoise, Robert André-Désiré (2018), *Professeur des écoles au XXIème siècle, portrait socioprofessionnel*, Paris, PUF.

Darmon Muriel (2016), *La socialisation. Domaines et approches* [2006], Paris, Armand Colin.

Di Méo Guy (1998), *Géographie sociale des territoires*, Paris, Nathan.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2019.

Dubar Claude (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », Revue française de sociologie, vol. 33, n°4, pp. 505-529.

Dubar Claude (2015), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* [1991], Paris, Armand Colin.

Farges Géraldine (2017), *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, PUF.

Garcia Sandrine (2018), *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Paris, PUF.

Ginzburg Carlo (1993), « Microhistory : Two or three things that I know about it », *Critical Inquiry*, vol.20, n°1, pp. 10-35.

Hamidi Camille (2012), « De quoi un cas est-il le cas ? Penser les cas limites », *Politix*, vol. 4, n°100, pp. 85-98.

Jean Yves (dir.) (2017), *Géographies de l'école rurale - Acteurs, réseaux, territoires,* Paris, Ophrys.

Lahire Bernard (2013), *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte.

Lantheaume Françoise (2008), « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition », *Pensée plurielle*, vol. 18, n°2, pp. 49-56.

Lantheaume Françoise, Hélou Christophe (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.

Lepoutre David (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages,* Paris, Éditions Odile Jacob.

Leroux Xavier (2010), « Logiques d'affectation des professeurs des écoles néotitulaires dans le Nord », *Revue européenne de géographie*, n°488 (en ligne).

Marnet Muriel (2019), « La construction territoriale des enseignant.e.s : la socialisation des professeur.e.s des écoles dans un territoire rural et populaire », Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux [en ligne] https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02496838/document

Oberti Marco (2007), *L'école dans la ville : ségrégation–mixité–carte scolaire*, Paris, Presses de SciencesPo.

Passeron Jean-Claude, Revel Jacques (dir.) (2005), *Penser par cas*, Paris, Editions EHESS.

Pédezert Geneviève, de la Rochère Bernadette, Caveribère Claire, Istillart Karine, Vinkel Benoit, Tsiapkolis Isabelle (2011), « Pauvreté en ville et à la campagne, plus intense de la pointe du Médoc à Agen », *Le quatre pages Insee d'Aquitaine*, n°194.

Périer Pierre (2014), *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF.

Rapport de l'Observatoire Girondin de la Précarité et de la Pauvreté (O.G.P.P.), 2016.

Rayou Patrick, van Zanten Agnès (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école* ?, Paris, Bayard.

Rochex Jean-Yves (2006), « Les "zones d'éducation prioritaire" (ZEP). Quel bilan ? », *Les Temps Modernes*, vol. 637-638-639, n°3-4-5, pp. 219-257.Thin Daniel (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Van Zanten Agnès (2012), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

Notes

[1] 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*).

[2] Les ESPÉ (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) ont remplacé en 2013 les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) et ont pour fonction de préparer les candidats aux concours de l'Éducation Nationale et de former les professionnels de l'enseignement public. Dans le cadre la loi « *pour l'école de la confiance* » votée en janvier 2019, les ESPÉ ont changé d'appellation pour devenir des INSPÉ (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation).

[3] Les entretiens avec Iris ont été réalisés en 2015 alors qu'elle exerce dans une école du Médoc depuis quelques mois. Il s'agit de son premier poste en tant que professeure des écoles.

[4] Les entretiens avec Marion ont été réalisés en 2018 alors qu'elle est enseignante à Bordeaux après avoir enseigné six années dans le Médoc.

[5] Site du Ministère de l'Education Nationale, https://www.education.gouv.fr/cid57973/mobilite-mouvement-du-premier-degre.html (consulté le 15 juin 2020)

[6] Sur le site du SNIUPP, Syndicat national unitaire des instituteurs, les enseignants peuvent calculer leur barème, https://e-mouvement.snuipp.fr/33/guide/calcul-du-bareme-230 (consulté le 15 juin 2020)

[7] Source : https://e-mouvement.snuipp.fr/33/statistiques (consulté le 15 juin 2020)

[8] Regroupement Pédagogique Intercommunal.

[9] Rapport de l'OGPP de 2016.

[10] Réseau d'éducation prioritaire.

[11] Institut thérapeutique éducatif et pédagogique.

[12] Âgée de 50 ans, cette directrice travaille et réside dans le Médoc depuis 25 ans après avoir étudié et vécu à Bordeaux.

[13] L'entretien a été réalisé avec Marion et une collègue avec qui elle a passé son temps libre pendant plusieurs années dans le Médoc.