



HAL
open science

Une territorialisation des changements dans le travail enseignant et les espaces scolaires

Jean-François Thémines

► **To cite this version:**

Jean-François Thémines. Une territorialisation des changements dans le travail enseignant et les espaces scolaires. Les écoles, leurs professeurs et le territoire : guide pour une approche monographique, 155 pages, Chronique sociale, pp.131-140, 2024, 978-2-36717-966-7. hal-04625948

HAL Id: hal-04625948

<https://normandie-univ.hal.science/hal-04625948>

Submitted on 26 Jun 2024

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.

Jean-François Thémimes : Une territorialisation des changements dans le travail enseignant et les espaces scolaires. In : Jean-François Thémimes (dir.) 2024, *Les écoles, leurs professeurs et le territoire. Guide pour approche méthodologique.* Lyon : Chronique sociale, p.131-140

Au moment de clore, après les chapitres constitués à partir de monographies, la question se pose de savoir sur quels résultats débouche ce travail collectif, quelles connaissances il produit. Quelle géographie des écoles, autre que celle des formes architecturales, des statistiques officielles ou des fractures sociales a-t-on esquissé en s'attachant aux évolutions locales de l'institution scolaire, à celles des territoires et à la mobilisation des acteurs des écoles ?

La réponse tient pour l'essentiel dans la mise en évidence de combinaisons locales de facteurs conduisant à une territorialisation de l'offre scolaire et éducative porteuse d'inégalités.

Une équité territoriale malmenée

L'équité territoriale correspond à une configuration géographique qui assurerait à tous, les mêmes conditions d'accès aux biens et aux services d'intérêt général (Bret, 2008). S'agissant d'éducation en direction d'enfants scolarisés en maternelle et en élémentaire, ces biens et services concernent l'éducation scolaire et ses relations avec les autres formes éducatives périscolaires et non scolaires familiales, culturelles, sportives, etc. Cette configuration géographique correspond au fonctionnement d'une société juste. Les monographies attestent d'inégalités d'accès à ces biens selon les communes et les écoles, parfois selon les classes et selon les domaines d'apprentissage. En dépit d'efforts politiques nationaux et locaux, l'équité territoriale en éducation demeure une visée bien plus qu'un état.

L'inégal accès aux ressources éducatives peut s'appréhender avec la notion de seuils. En géographie, un seuil se définit comme une « rupture, ou plutôt [une] modification brutale dans l'intensité d'un phénomène » (Brunet 1968). Pour notre champ d'analyse, un seuil correspond par exemple au passage d'un accès aisé à certaines ressources pour tous les élèves, à un accès malaisé, très incomplet ou ne concernant plus qu'une partie des élèves à ces mêmes ressources. On peut penser aux ressources numériques, outils dont la maîtrise est attendue et supposément visée dans toutes les écoles et, aussi, moyens d'accès à des contenus d'apprentissages que toutes les écoles sont supposées garantir. Les seuils se manifestent dans le domaine numérique, notamment par l'inégal équipement dont bénéficient les écoles, voire les salles de classes à l'intérieur d'une même école. Certaines politiques locales visent à réduire ces inégalités de dotation ou au contraire n'en font pas leur priorité, contribuant ainsi au maintien d'inégalités éducatives à l'échelle locale.

Chercher les seuils, photographier les espaces de l'école

La mise en évidence de seuils nécessite une observation régulière pendant le stage. Les observations ont donné lieu à des photographies qu'encourageait l'encadrement méthodologique de l'atelier (chapitre 2). Ces photographies de lieux et d'objets-seuils mettent en évidence trois propriétés des espaces scolaires. La mise en exergue de ces propriétés constitue un résultat méthodologique de la recherche, non qu'il faille en tirer l'idée que toute photographie produit par elle-même du savoir, mais plutôt qu'elles sont un bon auxiliaire de la production de savoir dès lors qu'on s'interroge sur les fonctions et significations de l'espace scolaire où on se trouve (chapitre 1).

Une première propriété de ces espaces est la démultiplication des plans de l'observation. Les seuils s'observent dans un espace que l'on pourrait qualifier d'« augmenté », en ce qu'il ne peut pas être seulement ramené à des représentations planaires, paysagères ou

architecturales. En plus de photographies d'école vues de l'extérieur, de salles de classe, d'agencements (des coins, des petits aménagements) ou d'objets, les étudiantes proposent des images de couloirs, d'entrées, de toilettes, d'affichages ou reprennent des images de programmes culturels, de blogs d'école, de réseaux sociaux (comptes de municipalités et d'associations de parents d'élèves) ou encore de la presse locale. L'iconographie des espaces de l'école est enrichie de variations d'échelle (du coin de classe au bourg) et de forme (réseaux de circulation, espace numérique).

Par exemple, en plus d'images de « L'architecture et l'emplacement de l'école [qui] correspondent à l'image commune de l'école rurale », Clara prend des photographies d'affiches, d'équipements numériques dans l'école, d'élèves jouant aux échecs ou lisant à des moments de pause, de traces d'activités de l'association des parents d'élèves. Elle collecte aussi des photographies d'articles de presse relatifs à la médiathèque et à la salle des fêtes du village où vont être construits « une cantine, un gymnase et une salle de motricité ». Toutes ces images accompagnent l'interrogation de l'auteure sur la catégorie d'espace scolaire et éducatif auquel elle a affaire : « L'implication des parents d'élèves pour la mise en avant et la conservation de leur école rurale est-elle le fait d'une forte légitimation de celle-ci [qui bénéficie d'une équipe d'enseignants que l'étudiante qualifie d'engagés] ou est-ce principalement révélateur d'une catégorie sociale de classe moyenne [légèrement surreprésentée par rapport aux deux petites aires urbaines qui la jouxtent et où les élèves sont ensuite scolarités en collège] ? ».

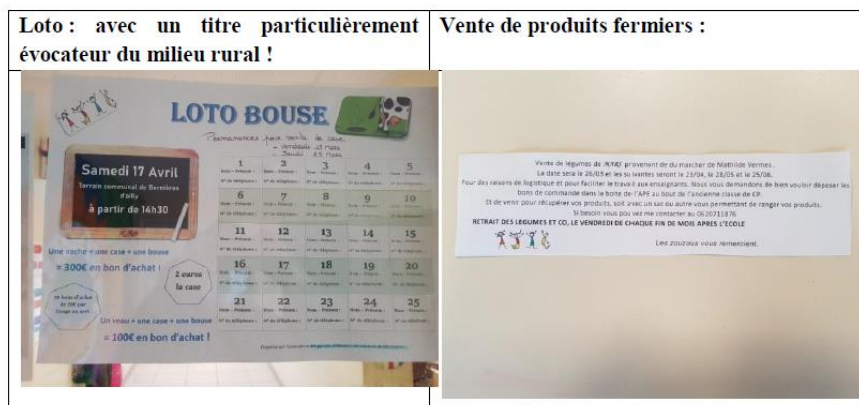


Figure n°8.1. Extrait de la monographie de Clara : traces de l'implication des parents d'élèves dans l'école de leurs enfants

Une deuxième propriété de ces espaces est la matérialité de leurs composants. Les objets ou équipements scolaires limitent l'accès aux ressources éducatives attendues par leur insuffisante qualité (caractère usager, localisation inadaptée, agencement peu propice aux interactions) ou leur insuffisante quantité. Les étudiantes montrent comment un accès limité résulte de décisions (ou d'absence de décisions) concernant des lieux qui ont été souvent pensés de façon séparée. Par exemple, le chapitre 7 nous montre qu'en dépit d'investissements consentis par une communauté de communes pour la construction d'une salle multi-activités, la pratique scolaire de l'éducation physique demeure difficile. L'accès au dojo est refusé, mais la salle de danse est utilisable. Equipée spécifiquement pour ce type d'activités, elle ne peut pas servir pour des sports collectifs ou même des activités gymniques. En l'absence de gymnase, il reste le stade pour l'athlétisme, mais l'école élémentaire est peu dotée en matériel (voir figure n°8.2). En somme, les efforts faits dans ce bourg rural bénéficiaire d'une politique scolaire de regroupement pédagogique intercommunal (RPI) concentré et en croissance démographique du fait de sa position périurbaine (vingt kilomètres de la grande ville régionale) n'effacent pas autant qu'on pourrait le penser les limites d'accès des enfants à certaines ressources (pratiques sportives et artistiques). Lorsque Mathilde photographie des équipements insatisfaisants, ce sont ces limites d'accès et une logique de compensation privée à assurer par des classes

moyennes motorisées – dominantes, mais qui ne sont pas seules présentes dans la commune - qu'elle documente.

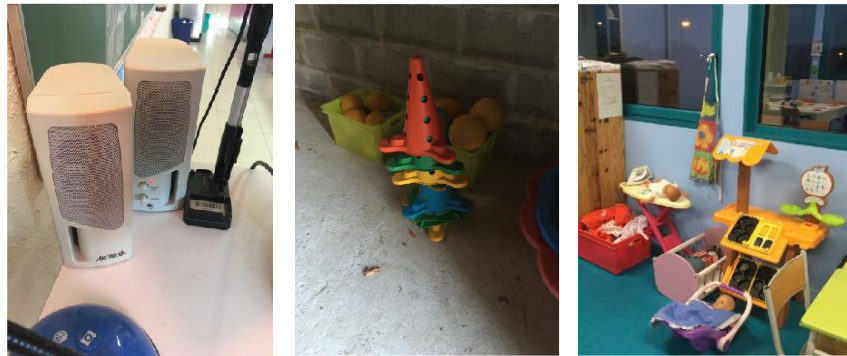


Figure n°8.2. Des objets seuils : photographies et commentaires issus de la monographie de Mathilde

Commentaire des photographies, de gauche à droite

Les hauts parleurs sont de très mauvaise qualité et les élèves entendent mal. L'utilisation de vidéos pour faire classe est difficile. Les seuls plots disponibles pour l'ensemble de l'école élémentaire (c'est à dire environ 80 élèves répartis en 4 classes). On voit clairement que c'est insuffisant pour une pratique correcte du sport. Le coin dinette d'une classe de maternelle (MS-GS). Le matériel paraît ancien et défraîchi, mais surtout insuffisant pour une classe de 25 élèves.

Une troisième propriété des espaces scolaires observés est leur caractère de configuration localisée, de combinaison spécifique de traits que ne laissent pas présager les catégories officielles ou du sens commun (les REP, les RPI, le rural et l'urbain, etc.). Ces configurations localisées sont susceptibles d'influencer les parcours des enfants en allant dans le sens d'un maintien ou d'un renforcement des inégalités, ou au contraire dans le sens d'une réduction ou d'une lutte contre ces inégalités. Les chapitres précédents permettent de définir quatre configurations.

Quatre configurations influant sur les parcours scolaires et éducatifs des enfants

L'école pôle central de l'espace communal

Une première configuration rassemble les cas (deux sur treize observés) où l'école devient un pôle central de l'espace communal ou intercommunal. L'école, et plus largement l'éducation, est un outil de développement territorial dans ces communes situées en espace périurbain et rural. L'école, et plus largement, l'éducation prend place dans un questionnement plus large sur le développement culturel, économique et social de la commune. Aux yeux des élus, elle concerne l'ensemble du corps social, au-delà des seuls acteurs éducatifs.

Les chantiers de construction ou de réhabilitation de locaux répondent à une trajectoire de démographie scolaire favorable, alimentée par une dynamique socio-spatiale générale ou par une structuration territoriale propice (RPI concentré, intercommunalité renforcée). L'association de parents d'élèves (APE) est très active et visible dans les espaces scolaires. L'équipe enseignante développe des pratiques pouvant être rattachées à certaines valeurs de la coopération, prise en un sens local ou territorialisé (solidarité, respect des identités, partage de savoirs). C'est le cas dans une commune périurbaine de l'agglomération principale du département, où Jennifer (chapitre 3) observe que « l'école est un point d'entrée pour dynamiser la commune ». Elle est « interpellée par l'agencement atypique de cette école, comme si en ces lieux, la notion de « frontière » ou de « limite » n'existait pas ». Elle photographie, entre autres, ces passages et ces seuils physiques qui n'en sont

pas selon elle, la circulation des adultes et des enfants ayant été définie collectivement en fonction de ces locaux étroits (figure n°8.3). Les pratiques pédagogiques de l'équipe d'école inscrite à l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) semblent rencontrer les attentes d'une population nouvellement arrivée issue de classes sociales qui tout en étant moins aisées que celles installées dans les années 1960-1970, appartiennent aux classes moyennes. L'école est une vitrine pour la municipalité qui communique sur l'avancée des chantiers et le dynamisme des enseignants comme de l'association de parents d'élèves (APE).

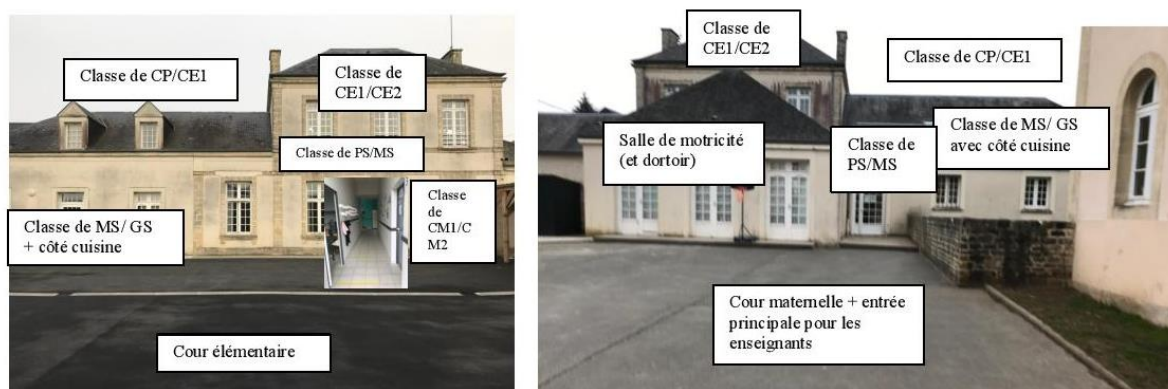


Figure n°8.3 : Les locaux étroits d'une école atypique (photographies et leur commentaire ci-dessous)

Je découvre alors une école aux dimensions très réduites, les locaux sont visiblement vétustes, les étagères débordent de livres et de manuels, ce qui est probablement lié au manque de rangement. Les salles de classes sont en enfilades, nous traversons certaines pour en accéder à d'autres. Je me remémore à cet instant les locaux de mon ancien lieu de stage et des limites au contraire à ne pas franchir. Elle revient sur l'historique de l'école, partie de trois petites classes, comment elle s'est agrandie petit à petit, les déménagements successifs pour trouver de la place [...] A la lueur de son récit, résonne dans ma tête l'image d'une formidable « fabrique des lieux ».

L'école ressource structurant un espace local en transformation

Une deuxième configuration correspond aux écoles (cinq sur les treize) où des actions visent la réduction d'inégalités éducatives. Ces écoles peuvent être urbaines, périurbaines ou rurales. Elles ont en commun de construire des réponses pédagogiques et politiques à des problématiques d'accès des enfants aux ressources éducatives. Les dynamiques socio-spatiales sont généralement marquées (périurbanisation puissante, paupérisation en quartier périphérique, recomposition territoriale en espace rural de faible à très faible densité). La question de l'accès à l'école ou à d'autres ressources à partir de l'école est particulièrement travaillée par les enseignants et par les pouvoirs publics (construction d'équipements, politique d'accès à des biens culturels). Si l'école n'est pas un pôle central comme précédemment, elle est cependant considérée comme structurant l'espace local. Les pratiques des enseignants souvent bien installées prennent en compte les politiques locales. A la très bonne connaissance des espaces de vie des familles, s'ajoute généralement celle des dispositifs, des personnes à solliciter dans ce cadre et des fonctionnements à anticiper chez les institutionnels, les autres professionnels et les parents. Ainsi Adélie (chapitre 4) découvre le rôle central conféré à la bibliothèque de l'école, spacieuse et d'un usage souple, l'accueil des enfants et de leurs parents dans un dispositif Moins de Trois Ans (MTA) au sein d'une vaste école classée en REP et au cœur d'un quartier périphérique qui a bénéficié du premier Programme National de Rénovation Urbaine (2004-2018).

L'absence de fonction structurante pour l'école

Le troisième groupe (trois sur treize) est celui des écoles où aucune action ne vise la réduction d'inégalités éducatives. Les parcours éducatifs sont laissés à la seule logique des dispositions familiales, en l'absence de mobilisation concertée des pouvoirs publics et des équipes enseignantes. Les enseignants évoquent des populations socialement homogènes, quelquefois mobilisées sur l'école (activité de l'APE), mais pas toujours. Le sous-équipement (numérique, sportif), le mal-équipement (salle d'insuffisante qualité pour les apprentissages), le manque de personnel (manque d'ATSEM - agent territorial spécialisé des écoles maternelles) ou la faible exploitation de ressources éducatives extrascolaires (peu de structures ou liens rompus avec elles) sont des indices du fait que la fonction structurante de l'éducation dans l'espace local n'est pas une préoccupation publique. Ce type de situation est compatible avec des changements architecturaux qui peuvent être spectaculaires (construction d'une nouvelle école en périphérie de bourg) dans le cadre d'importantes dynamiques territoriales (dévolution des compétences scolaires à une intercommunalité). Mais pour les enseignants, la professionnalité est peu marquée par des changements majeurs en dehors des prescriptions de programme. L'espace local est notablement sous-exploité. Ainsi Jennifer (chapitre 3) est « interpellée par une sorte de dualité dans la perception du territoire [de C. petit pôle urbain littoral]. Le territoire rassemble autant qu'il semble diviser. Tous ont choisi d'y vivre ou d'y exercer, les parents, les professeurs. [Mais] Ces enseignants se sentent délaissés des parents d'élèves, pas écoutés par la municipalité et ils disent utiliser de moins en moins les ressources du territoire [...] Seule la plage semble faire exception. Des sorties scolaires y sont régulièrement organisées, la plage devient un terrain d'apprentissage. Mais les élus y concentrent leurs actions politiques afin de développer le tourisme ».

Le creusement des inégalités éducatives

Le dernier groupe (trois sur treize) comprend des écoles à partir ou autour desquelles sont produites des inégalités spécifiques. Dans ces communes urbaines et périurbaines, même si l'intention n'est pas de produire de nouvelles inégalités, c'est bien ce qui semble résulter de décisions prises par les municipalités et par l'Education nationale. Les situations concrètes diffèrent d'un cas à l'autre, mais elles ont en commun le sentiment de relégation ou de déclassement que les enseignants éprouvent pour eux-mêmes comme pour les quartiers où se situent leur école. Pour les enseignants, la situation est vécue sur le mode de la tension avec la mairie comme avec des parents qui ne se sentent pas non plus reconnus dans leur qualité de citoyens usagers du service public d'éducation.

Reprenons l'exemple de l'école 2 du chapitre 4. Fusionnée avec une école d'un autre quartier à la population de profil socio-économique défavorisé, elle a obtenu de l'Education nationale le classement en REP dont bénéficiait l'autre école. Adélie raconte la suite : « Finalement, j'ai été très étonnée de constater que l'appellation REP ne fait pas tout d'une école. Dans le cas présent, les élèves viennent majoritairement de milieux favorisés et possèdent déjà une culture poussée et un niveau de langage surprenant pour leur âge. Le directeur de l'école fusionnée n'est pas légitime aux yeux des parents du site qui a perdu sa direction. Les deux équipes ne travaillent pas ensemble ; l'une reproche à l'autre de bénéficier de moyens REP dont elle n'a pas la nécessité. Alors que l'équipe de l'école initialement classée en REP peine à impliquer les parents, ceux de l'autre site s'engagent dans les dispositifs hors école qu'a créés la municipalité à la faveur du classement de la commune en Cité Educative ». En somme, la municipalité tend à creuser spatialement, à l'échelle du quartier, les inégalités d'accès des enfants et de leurs parents aux ressources éducatives ; ces derniers jouant de la présence sur le territoire communal d'écoles publiques et privées.

Quatre appréciations de la distance qui conditionnent l'accès aux ressources scolaires et éducatives

Ces quatre configurations montrent la pertinence d'appréhender les questions de justice en éducation à partir de leur dimension spatiale.

La dimension spatiale de la justice peut être appréhendée à partir de quatre modes d'appréciation de la distance aux lieux, services et biens éducatifs disponibles qui en conditionnent l'accessibilité : la distance physique, la distance sociale, la distance symbolique et la distance relationnelle (voir figure n°8.4).

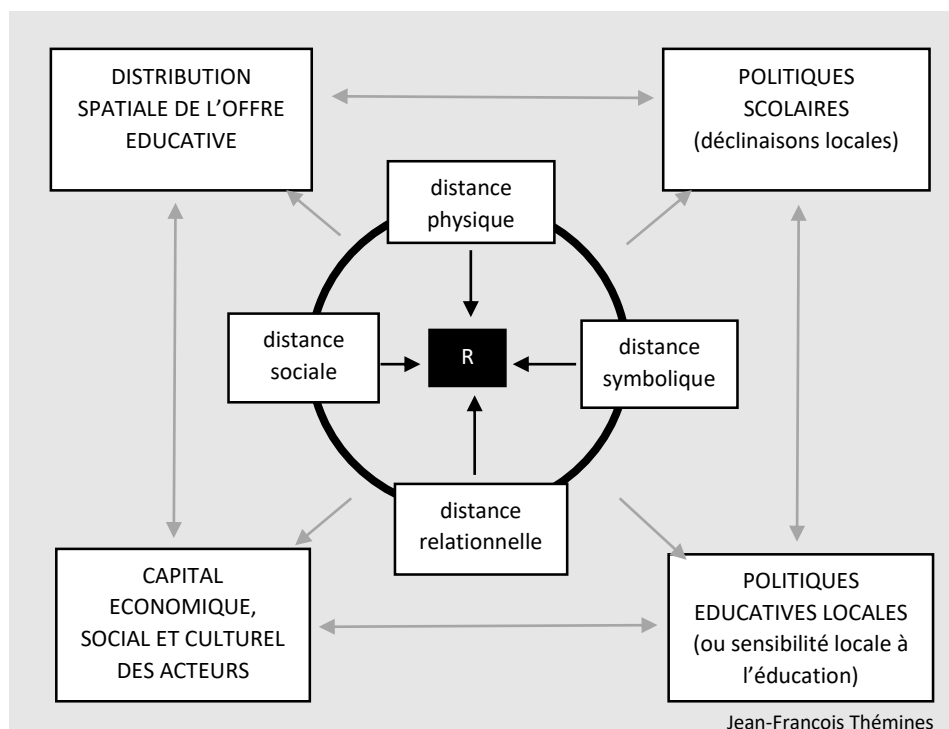
La distance physique mesurée en mètres ou en minutes de déplacement compte dans l'accès aux ressources. Selon la distance physique de l'école et de la commune à des équipements sportifs (gymnases, salles spécialisées), culturels et numériques (médiathèques) permettant les apprentissages prescrits par l'École, les élèves ne sont pas sur un pied d'égalité. De la même façon, à l'échelle de la commune, on observe (chapitre 7) des inégalités face aux conditions d'accès à des structures situées en centre-ville ou centre-bourg, selon que l'école est elle-même dans ce centre-bourg ou dans un quartier qui en est éloigné.

Il existe également une appréciation socio-économique ou sociale des distances aux ressources éducatives chez les parents et chez les élus locaux. Cette distance sociale dépend du capital économique et social des familles ainsi que des représentations qu'ont les élus de cette problématique d'un conditionnement économique et social de l'accès aux biens et services éducatifs (coût du déplacement et des inscriptions). Lorsque la politique locale se focalise sur l'équipement plus que sur les usages des espaces scolaires, culturels et sportifs (chapitre 7), la distance sociale tend à jouer un rôle important. Seules les familles qui en ont les moyens (coût économique du transport, insertion sociale assurant l'entraide) peuvent compenser les effets d'une absence d'accès réel des enfants aux équipements dans la commune.

La distance symbolique des familles aux espaces scolaires et éducatifs est un troisième mode d'appréciation des distances. Le chapitre 4 a montré que les seuils entre école et parents demeurent une problématique sensible même si elle se décline très différemment selon les territoires d'inscription des écoles et selon la mobilisation des équipes de professeurs. Il faudrait y ajouter - mais les monographies n'ont pas pris ces équipements comme terrains d'enquête - que le même type de ressort joue sur les distances des familles aux ressources culturelles autres que scolaires (médiathèque, bibliothèque, cinéma, théâtre, etc.). Cela rend d'autant plus stratégiques les actions visant par exemple à faire de la bibliothèque de l'école un lieu de socialisation culturelle en particulier pour les enfants allophones (chapitre 4).

Enfin, une distance relationnelle entre les acteurs du système éducatif local (professeurs, parents, élus) joue sur leur capacité à faire alliance ou, au contraire, à produire des cloisonnements entre eux. Ces rapports dans lesquels entrent des considérations politiques, financières, territoriales et éducatives (conception des visées et des responsabilités éducatives) ont un effet sur la qualité de l'offre scolaire. Cumulée avec la distance symbolique des familles aux institutions et avec leur distance sociale à l'offre éducative, cette distance relationnelle produit des effets inégalitaires. Les familles les plus défavorisées sont les plus démunies pour pallier les effets du cloisonnement entre ces acteurs institutionnels, politiques et professionnels.

Figure n°8.4 : La fabrique spatiale des inégalités éducatives



La ressource éducative (R) effectivement accessible à un enfant dépend de quatre ensembles de facteurs interdépendants, situés ici vers l'extérieur de la figure. Quatre modes d'appréciation de la distance guident ou contraignent les acteurs concernés (familles, élus, professeurs, etc.) dans leurs choix politiques, professionnels et d'usages de cette ressource

Conclusion

Nous nous demandions initialement en quoi le métier de professeur des écoles est (aussi) un métier de territoires.

Deux réponses sont apportées par les monographies.

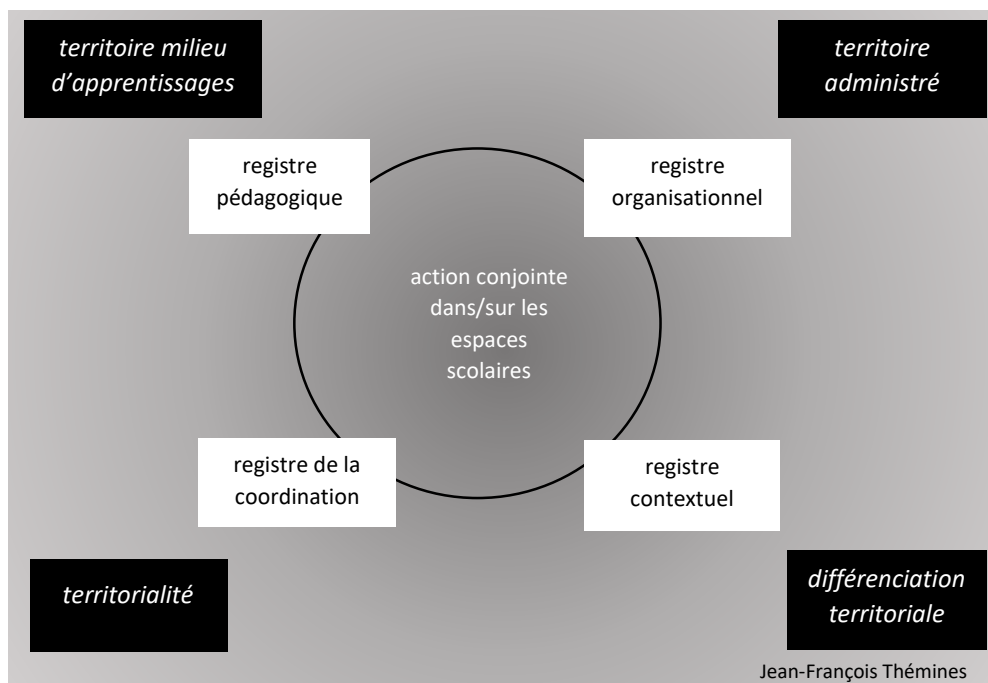
Il existe une territorialisation des changements dans le travail enseignant, que montrent les quatre configurations mises en évidence. Cela signifie que, pour les professeurs, passer d'une école à une autre, c'est avoir de fortes chances de s'insérer dans un milieu de travail plus ou moins nettement transformé. Il existe une graduation qui va de situations relativement stables où le projet d'école ne structure pas réellement le travail collectif à des situations de transformations où les apprentissages peuvent être interprofessionnels dans des espaces scolaires aux usages fortement renouvelés (chapitre 6).

Le métier de professeur des écoles présente une dimension politique. Il ne s'agit pas de la politique même si celle-ci est présente dans les choix faits pour les écoles, mais du politique au sens de la cité (*polis*) à l'échelle du quartier, de la commune ou de l'intercommunalité. Le politique ainsi considéré n'est pas une considération abstraite. C'est l'organisation de leur vie commune par les habitants d'une cité dans un espace qu'ils constituent en se reliant les uns aux autres sur le mode de l'action et de la parole qui fait la cité. Nous concernant, cette idée - d'une école dans la cité et d'une cité dans l'école - se concrétise par quatre aspects inter-reliés :

- les aspects pédagogiques qui, bien au-delà de l'espace de la classe, peuvent rallier des acteurs extra-scolaires, les convaincre de coopérer et qui peuvent évoluer au cours d'échanges avec ces acteurs ;

- les aspects organisationnels de connaissance institutionnelle et concrète des rouages et des changements de cadres de référence des pouvoirs publics locaux ainsi que des pouvoirs hiérarchiques propres à l'Éducation nationale et aux autres administrations d'Etat (Ministère de la Santé et de la Prévention Sociale, Ministère de la Culture, Ministère de la Transition écologique et de la Cohésion des territoires) à l'échelon du département ;
- les aspects de connaissances des contextes (notamment les ressources éducatives et leurs contraintes relatives d'accessibilité) ;
- les aspects de coordination dans l'action que nous concevons à la manière de Laurent Thévenot (2006) comme coordination avec le monde, les autres et soi-même. La coordination est à comprendre comme une contrainte (différenciée, inégale) dépendant des espaces existants et des acteurs, des événements et des situations, mais aussi comme une capacité ou une ressource, un pouvoir d'agir, conjoint avec d'autres acteurs, permettant de façonner plus ou moins modestement ou grandement ces espaces et ces situations (voir figure n°8.5).

Figure n°8.5 : La dimension politique du métier de professeur des écoles et le territoire



La dimension politique du métier de professeur des écoles se concrétise par une organisation des espaces d'apprentissages (au centre de la figure) qui prend en considération quatre registres de pratiques et de connaissances. On peut considérer que **le territoire est en jeu dans cette dimension politique de quatre manières** : comme **milieu propice aux apprentissages** (il doit être compris, connu et aménagé en ce sens), comme **lieu d'une appropriation collective** qui s'appuie sur des perceptions, des affects, des pratiques et des représentations partagées (territorialité), comme **espace différencié** dans ses qualités, ses ressources, enfin comme **espace administré** par les pouvoirs publics.