

Université Paris X-Nanterre Ouest La Défense

Ecole doctorale « Connaissance, Langage et Modélisation » ED139

U.F.R de sciences psychologiques et sciences de l'éducation

Centre de recherches éducation et formation (CREF)

Thèse

présentée par

Madame Céline DELCROIX

**PROFESSEUR-E-S DES ECOLES : CARRIERES ET  
PROMOTIONS.**

**Les identités professionnelles sexuées des  
enseignant-e-s du premier degré.**

**TOME I**

**MEMBRES DU JURY :**

Madame Marlaine CACOUAULT-BITAUD, Professeure en Sociologie à l'Université de Poitiers.

Madame Nicole MOSCONI (directrice de thèse), Professeure émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Paris X- Nanterre.

Monsieur Frédéric CHARLES, professeur en Sciences de l'éducation à l'Université d'Amiens.

Monsieur Gilles COMBAZ, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Lyon II.

## PROLOGUE

Alors que j'étais enceinte de quelques mois, la sage-femme, lors d'une échographie de contrôle, a diagnostiqué une clarté nucale trop épaisse à mon bébé. Aussi, il nous a été conseillé de pratiquer une amniocentèse pour s'assurer de ce fait. Outre mon émotion, et durant les nombreuses décharges à remplir, il nous a été également demandé en guise de « compensation » si nous souhaitions connaître le sexe de notre enfant. Une fois écartée la suspicion de trisomie 21, on nous a annoncé XX : une fille...

C'est à cette annonce, qu'un sentiment troublant et bouleversant est apparu et qu'il m'a conduite à ce travail aujourd'hui : j'allais avoir une fille et il m'incombait de partager avec elle : le modèle « féminin » et les stéréotypes de sexe qui décident de ce qu'une femme peut et doit faire, l'aliénation domestique, et l'inégalité des sexes.

Devant ce constat que je me faisais, je prenais conscience de mon vécu et de ce que j'avais supporté, je ne le voulais pas pour mon enfant. Comme toute jeune mère, j'étais portée à souhaiter le meilleur pour elle, et je ne voulais pas lui transmettre le GENRE.

Il s'est donc imposé à moi de réfléchir sur ce qui n'était encore que des émotions et qui demandaient à être étayées par des connaissances et une recherche.

Venait alors la question du champ d'investigation, naturellement la réponse s'est aussi imposée, si j'avais connu de tels bouleversements cela provenait de mon métier : professeure des écoles.

Si j'ai éprouvé le besoin d'expliquer mon implication personnelle, c'est qu'elle ne semble pas sans rapport avec le sujet de cette recherche : les identités professionnelles sexuées. C'est parce qu'elle touchait à des questions qui sommeillaient en moi que cette recherche s'est initiée.

C'est pourquoi, je tiens à exprimer toute ma gratitude envers Nicole Mosconi, qui, en tant que directrice de cette recherche, l'a accompagnée dans son laborieux cheminement et l'a guidée de ses précieux conseils et critiques.

Ensuite, je voudrais dire toute ma gratitude aux membres du séminaire de thèse du samedi auquel je participe depuis trois ans, pour leurs échanges intellectuels, leurs apports théoriques et aussi leur encouragement affectueux.

Enfin, je voudrais remercier les miens :

- à Toi qui a accepté ce travail douloureusement.
- à Toi, ma fille qui fut ma muse.
- à mes beaux-parents pour leur soutien logistique.
- ainsi qu'à mes proches pour leur présence chaleureuse et leurs relectures.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>	<b>4</b>
<b>PREMIERE PARTIE : EDUQUER : UNE AFFAIRE DE GENRE ?</b>	<b>21</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA NAISSANCE DES CORPS ENSEIGNANTS : EDUQUER, UNE AFFAIRE D'ETAT</b>	<b>23</b>
1- <i>La Révolution Française : constitution d'un corps d'état</i>	23
2- <i>Première formation avec la loi Guizot</i>	25
3- <i>Le temps de Jules Ferry et le début du XXème siècle</i>	27
4- <i>1940 : changement de recrutement : le baccalauréat</i>	30
5- <i>Fin des écoles normales et début des IUFM</i>	35
6- <i>Les trajectoires professionnelles des enseignantes au XXème siècle</i>	37
<b>CHAPITRE 2 : L'IDENTITE PROFESSIONNELLE</b>	<b>40</b>
2- <i>L'identité pour soi et l'identité pour autrui</i>	43
3- <i>Les types identitaires</i>	45
4- <i>Les modèles identitaires selon Renaud de Sainsaulieu</i>	46
5- <i>L'extension de Claude Dubar</i>	48
6- <i>Une limite des théories identitaires de Sainsaulieu et Dubar: la variable sexe</i>	49
<b>CHAPITRE 3 : LE GENRE COMME CATEGORIE D'ANALYSE</b>	<b>52</b>
1- <i>Les origines de la théorisation du genre</i>	54
2- <i>Le féminin et le masculin comme identités de sexe</i>	59
3- <i>Les stéréotypes de sexe</i>	61
<b>CHAPITRE 4 : DANS LE TRAVAIL DES FEMMES, LES FEMMES ENSEIGNANTES</b>	<b>67</b>
1- <i>Le travail des femmes</i>	68
2- <i>La famille et le travail : l'enjeu des femmes</i>	69
3- <i>Une segmentation du marché : la ségrégation de l'emploi des femmes</i>	70
4- <i>Des filles mieux dotées</i>	72
5- <i>Des choix de carrières standardisés</i>	74
6- <i>Des métiers « féminins »</i>	75
7- <i>Le refus de déqualification par Claude Baudelot et Roger Establet, et Marlaine Cacouault-Bitaud</i>	77
8- <i>Le nouveau modèle de la femme-enseignante</i>	78
<b>CHAPITRE 5 : LE STATUT SOCIAL DES ENSEIGNANT-E-S</b>	<b>82</b>
1- <i>L'analyse d'Ida Berger</i>	83
2- <i>La nuance d'Annick Degenne et Louis André Vallet</i>	85

3- <i>L'accès au professorat « et la culture légitime »</i>	88
4- <i>L'auto-recrutement des enseignant-e-s</i>	90
<b>CHAPITRE 6 : DES ITINERAIRES DIFFERENCIES ?</b>	<b>99</b>
<b>CHAPITRE 7 : LES METHODES ET LEURS CHOIX</b>	<b>102</b>
1- <i>Le questionnaire : définition et limites</i>	102
2- <i>Les hypothèses</i>	105
3- <i>Elaboration du questionnaire</i>	108
4- <i>L'entretien : objectifs et atouts</i>	110
5- <i>Etude de documents et d'archives syndicales sur les promotions de cohortes d'enseignant-e-s</i>	115
<b>DEUXIEME PARTIE : ENSEIGNER A L'ECOLE MATERNELLE ET PRIMAIRE : UNE PHOTOGRAPHIE SEXUEE</b>	<b>119</b>
<i>A-Présentation de l'échantillon</i>	123
<b>CHAPITRE 8 : DEVENIR ENSEIGNANT-E, QUELS CHOIX ?</b>	<b>125</b>
1 - <i>Premier ou second choix ?</i>	126
2 - <i>Autre expérience professionnelle</i>	129
3 - <i>Age d'entrée dans la profession</i>	130
<b>CHAPITRE 9 : LES NIVEAUX DE CLASSE</b>	<b>134</b>
1- <i>Les parcours des enseignant-e-s.</i>	134
2- <i>La mobilité.</i>	137
<b>CHAPITRE 10 : FAIT-ON « CARRIERE » DANS L'ENSEIGNEMENT ?</b>	<b>143</b>
1- <i>Les postes à qualification : IMF et enseignant-e spécialisé-e</i>	144
2- <i>Les postes décisionnels : direction et inspection</i>	144
3- <i>Les postes de remplaçant-e : ZIL ou brigade</i>	145
<b>CHAPITRE 11 : L'INVESTISSEMENT DU TEMPS PERISCOLAIRE</b>	<b>151</b>
1 - <i>La cantine</i>	151
2 - <i>L'étude</i>	152
3 - <i>Les classes découvertes</i>	153
4 - <i>Les ateliers</i>	153
<b>CHAPITRE 12 : LA GESTION DU TEMPS ET DES ACTIVITES QUOTIDIENNES, UNE REPARTITION SEXUEE</b>	<b>156</b>
1 - <i>Les temps sociaux</i>	157
2- <i>Le temps professionnel</i>	159
3- <i>Le temps parental</i>	163
4 - <i>Les tâches domestiques</i>	165
5 - <i>Les loisirs</i>	167

6 - <i>L'engagement militant</i>	170
7- <i>Le travail à temps partiel</i>	177
<b>TROISIEME PARTIE : PORTRAITS D'ENSEIGNANT-E-S DU PREMIER DEGRE.</b>	<b>185</b>
1- <i>Définition de la motivation</i>	188
2- <i>Pourquoi et comment devient-on instituteur au début du XIXème siècle ?</i>	188
3 - <i>De nos jours, qu'en est-il ?</i>	189
4- <i>Analyse des discours sur la motivation</i>	193
A) Les idéaux types wébériens.	194
B) Discussion des idéaux-types avec Yveline Jaboin.	218
<b>CHAPITRE 14 : QUEL AVENIR DANS L'ENSEIGNEMENT ?</b>	<b>222</b>
1) <i>La volonté de changer de métier</i>	225
2) <i>Des évolutions au sein de l'Education Nationale</i>	226
3) <i>Les niveaux de classe vécus comme des perspectives</i>	232
4) <i>Pas de carrière !</i>	236
<b>CHAPITRE 15 : LES ENSEIGNANT-E-S ONT-ELLES/ILS UNE CONSCIENCE DES IDENTITES DE SEXE DANS LEUR RELATION AUX ELEVES, AUX PARENTS, A LA HIERARCHIE ?</b>	<b>238</b>
1- <i>Des qualités féminines, des qualités masculines ?</i>	239
2- <i>Le sexe est-il un avantage ?</i>	258
3) <i>La place du sexisme dans le milieu enseignant</i>	270
<b>QUATRIEME PARTIE : PROFESSEUR-E-S DES ECOLES : DES CARRIERES A DEUX VITESSES ?</b>	<b>282</b>
A- <i>Les effets de la cognition sociale implicite</i>	284
<b>CHAPITRE 16 : LE CONCOURS DE PROFESSEUR-E DES ECOLES</b>	<b>288</b>
<b>CHAPITRE 17 : LE SYSTEME DES PROMOTIONS DES PROFESSEUR-E-S DES ECOLES</b>	<b>294</b>
1) <i>Définition des promotions</i>	298
2) <i>Peut-on parler de discrimination dans l'évaluation du personnel enseignant ?</i>	301
<b>CONCLUSION</b>	<b>316</b>
<b>CHAPITRE 18 : ENSEIGNANT-E, UN METIER, UNE PROFESSION OU UNE SEMI-PROFESSION ?</b>	<b>321</b>
1- <i>Un métier, une profession ?</i>	323
2- <i>Une profession</i>	326
3- <i>Enseignant-e, une semi-profession ?</i>	328
4 - <i>Un métier en voie de professionnalisation</i>	333
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>336</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>355</b>

## Introduction

Comment étudier d'un regard neuf un groupe professionnel dont la simple désignation réveille tant d'images stéréotypées et tant d'oppositions historiques ? Que l'on se remémore un modeste intellectuel de village ou un fonctionnaire moyen bénéficiant de toutes sortes d'avantages, que l'on parle de « *prolétaire intellectuel* » ou « *de petits maîtres incapables et prétentieux* »<sup>1</sup>, que l'on évoque l'employé d'Etat soumis à la violence des banlieues ou à la façon de Charles Péguy « *le hussard noir de la république* », toutes ces façons de décrire les instituteurs-trices oscillent entre louange et mépris<sup>2</sup>.

En effet, ces idées reçues sur le monde enseignant sont largement véhiculées. Une autre idée reçue aujourd'hui est que c'est un métier « féminin », on en trouve trace dans des formules telles que « prof, c'est bien pour une femme », ce qui implique évidemment que c'est « moins bien pour un homme ». Ces jugements de valeur relèvent de l'idéologie qui organise les représentations que l'on se forge des rôles des femmes et des hommes et des métiers des uns et des autres. On pense aujourd'hui que c'est bien pour une femme car cela lui permet de « concilier » sa vie professionnelle et sa vie familiale en réduisant au maximum la tension que produit la nécessité de les faire coexister et de les articuler : elle a du temps pour ses enfants, elle a les mêmes vacances, elle a du temps pour son foyer. Toutes ces idées reçues nous renseignent sur la division sexuée du travail, la sphère privée restant toujours le domaine de « la » femme, et sa nécessité d'articuler vie familiale et vie professionnelle la pousse à faire des choix professionnels où elle peut espérer que la tension soit peut-être moins forte. En revanche, les hommes accorderaient moins d'importance aux conditions de travail<sup>3</sup>, mais davantage au statut professionnel et aux possibilités de carrière.

---

<sup>1</sup> Isambert-Jamati Viviane, *les primaires « ces incapables prétentieux »*, revue française de pédagogie, n°73, oct-nov-déc1985, p.57-65.

<sup>2</sup> Geay Bertrand, *Profession : instituteurs*, Paris, Seuil, 1999, p6

<sup>3</sup> Baudelot Christian, Establet Roger, *Allez les filles !*, Paris, seuil, 1992

Si depuis quelques décennies, l'enseignant-e s'est fréquemment retrouvé le centre d'intérêt des romans<sup>4</sup>, il existe peu d'études scientifiques sur les enseignants et les enseignantes du premier degré. En effet, nombre d'ouvrages philosophiques, psychologiques, pédagogiques ou sociologiques traitent des différents domaines de l'éducation, tels que les institutions scolaires, leur fonctionnement et leurs finalités, ou bien sur divers aspects de la relation à l'élève, mais peu des attitudes et comportements des enseignant-e-s ; les qualités de dévouement et de compétences souvent reconnues aux enseignant-e-s, ne rendent pas compte de leur savoir et savoir faire.

Dans les années 70, deux ouvrages ont pour thème les enseignant-e-s du premier degré : l'enquête d'Ida Berger et de Roger Benjamin et l'ouvrage historique d'Antoine Prost *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Dans les années 80-90, ils sont trois : le livre de Frédéric Charles, *Instituteurs un coup au moral*, 1988 et l'ouvrage de Henri Peyronie, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, 1998 et enfin celui de Bertrand Geay, *Profession : Instituteurs, mémoire politique et action syndicale*, 1999. Pour les années 2000, ce sont Yveline Jaboin<sup>5</sup> et Jean Paul Filiod<sup>6</sup> qui, au cours d'articles, se sont intéressés à la professionnalisation des enseignant-e-s. Mais paradoxalement, aucun de ces ouvrages ne prend les femmes enseignantes comme thème central,

---

Duru-Bellat Marie, *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, 1990

<sup>4</sup> Thouiy Louis, *Instituteur et curé de village*, Cagnac, Tarn, 1920 ; Gachon Lucien, *Henri Gouttebel, Instituteur : roman*, amitié par le livre, 1960 ; Collin Yvon, *journal d'un instituteur de campagne*, Paris, Presses de la Renaissance, 2003.

<sup>5</sup> Jaboin Yveline, *La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle*, p243-255 in Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008

<sup>6</sup> Filiod, Jean Paul, *Des hommes parmi les femmes : être et devenir professeur des écoles*. In Houel Annick & Zancarini-Fournel Michelle (dir.). *Ecole et mixités*. Lyon, PUL, 2001, p. 63-80.

alors que pour le second degré Jean Michel Chapoulie<sup>7</sup> et Marlaine Cacouault-Bitaud<sup>8</sup> ont déjà approfondi la question des enseignant-e-s.

Le peu d'ouvrages sur la question des enseignant-e-s ne signifie pas que les conditions d'enseignement restent identiques, elles connaissent au contraire des modifications et cela se note dans l'apparition dans les années 70 du terme enseignant pour désigner de façon indistincte tous ceux qui enseignent dans l'institution scolaire<sup>9</sup>.

Ne faudrait-il pas alors considérer les professeur-e-s des écoles non pas comme des êtres unidimensionnels mais comme des personnes étant tour à tour petit-fils, petite-fille, enfant de leurs parents, marié, célibataire, pacsé, père et mère de famille, électeur et électrice, membres de partis politiques, de syndicats, s'adonnant aux loisirs car ces différents aspects de leur vie quotidienne interpénètrent et agissent sur leur manière d'être en classe ?

Mais tout d'abord, qui sont donc ces femmes et ces hommes qui embrassent la carrière de professeur-e des écoles ?

Les enseignant-e-s du premier degré, les professeur-e-s des écoles ou encore les « instits » comme ils aiment encore à s'appeler, même s'ils n'en ont plus ou jamais eu le statut, sont composés de 78,9% de femmes et 21,1% d'hommes en 2005, de 25,2% d'instituteurs et institutrices et de 74,8%<sup>10</sup> de professeur-e-s des écoles. Parmi l'ensemble des enseignant-e-s près d'un tiers sont des enseignant-e-s de maternelle (31%). Ceux-ci sont quasi exclusivement des femmes 96% : 99% en petite et moyenne section et 92% en grande section. On constate que

---

<sup>7</sup> Chapoulie Jean Michel, *les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987

<sup>8</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine, *Professeurs...mais femmes, carrières et vies privées de enseignantes du secondaire au XXème siècle*, Paris, La découverte, 2007

<sup>9</sup> Hirschhorn Monique, *L'ère des enseignants*, PUF, 1993, p.13 ; Peyronie Henri, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, PUF,1998, p.55, conteste cette appellation et parle de posture de principe pour analyser les différents groupes professionnels enseignants du primaire et du secondaire. L'auteur s'accorde, par ailleurs, avec les propos de Viviane.Isambert-Jamati sur le constat de l'évolution différente des deux professions du primaire et du secondaire puisque « *les tensions et les rivalités, qui les opposent dans l'ordre de la revendication des légitimités sociales et culturelles, au point que les stratégies de démarcation et de distinction qui les traversent peuvent être considérées comme constitutives de leurs identités professionnelles, sont tenaces* »

<sup>10</sup> Malègue Claude, *Les femmes au ministère de l'Education nationale 2004-2005*. Note d'information, n°06.14, 2006, p1-6

plus de la moitié des enseignant-e-s se satisfont du niveau dans lequel ils enseignent.

Quatre cinquième des enseignant-e-s sont des femmes (environ 80%), et si le rapport homme/femme est de 0% dans les premières classes de maternelle, il croît progressivement jusqu'à atteindre 50% en CM 1 et CM2.

Au cours de leur carrière, l'expérience des enseignant-e-s se développe dans un nombre limité d'écoles (si l'on met de côté les remplaçant-e-s qui de par leur poste, sont amené-e-s à enseigner dans un nombre plus large d'écoles d'une circonscription), à savoir un maximum de cinq écoles. Très peu d'enseignant-e-s enseignent à temps partiel seulement 5% d'entre eux dont 92% de femmes.

C'est parmi les plus jeunes enseignant-e-s (moins de dix ans de carrière) ou les plus diplômé-e-s que l'on rencontre une fraction significative d'enseignant-e-s ayant exercé une autre profession avant de venir à l'enseignement soit 41, 2% et ils sont deux fois plus nombreux à Paris qu'en province.

L'éducation nationale est donc l'institution nationale qui dirige et encadre les enseignant-e-s. Le corps de professeur-e des écoles a progressivement remplacé, depuis 1990, celui des instituteurs/institutrices. On compte environ 364 000 enseignants en école primaire. Elles/ils sont recruté-e-s par concours externes (par académie), ou concours internes (par département) ou par voie d'inscription sur les listes d'aptitude. Elles/ils assurent un service de 27 heures par semaine. « *Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation à instruire et à éduquer de la petite section de maternelle au CM2, il exerce un métier en constante évolution*»<sup>11</sup>. Selon le ministère, la/le professeur-e des écoles a quatre grandes missions :

- enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire  
Elle/il enseigne le français, les mathématiques, l'histoire géographie, les sciences physiques et la technologie, la biologie et la géologie. Elle/il

---

<sup>11</sup> Selon <http://front.education.gouv.fr/pid289/le-ministere-de-l-education-nationale-de-1789-a-nos-jours.html>

peut être assisté d'intervenants pour les langues vivantes, les arts plastiques, la musique et l'éducation physique et sportive.

- donner la priorité à l'apprentissage de la maîtrise de la langue par les élèves. La maîtrise de l'oral en classe maternelle doit ouvrir sur la maîtrise de l'écrit à l'école élémentaire.
- gérer la diversité des élèves.
- exercer la responsabilité éducative et obéir à une éthique professionnelle.

La notion d'identité et en particulier d'identité professionnelle peut être abordée dans une approche sociologique dans le processus de socialisation. A savoir que l'identité professionnelle résulte « *de l'imbrication des instances à l'œuvre dans le procès de socialisation identitaire* »<sup>12</sup>. L'identité est donc le produit des socialisations primaire et secondaire. Elle se construit en amont de l'entrée dans le métier : la socialisation primaire consiste en l'incorporation de savoirs de base « *qui dépendent essentiellement des relations qui s'établissent avec le « monde social* » de la famille et l'univers institutionnel de l'école<sup>13</sup>. La socialisation secondaire peut être définie comme une « *intériorisation des sous-mondes institutionnels spécialisés* » avec des « *acquisitions de savoirs spécifiques et des rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail* »<sup>14</sup>. De sorte que pour Peter Berger et Thomas Luckman<sup>15</sup>, la socialisation primaire est caractérisée par l'incorporation d'un savoir de base avec l'apprentissage du langage et la socialisation secondaire est caractérisée par « *l'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles directement ou indirectement enracinés dans la division du travail* ». Ce sont là les savoirs professionnels. Pour qu'il y ait métier et identité professionnelle, il faut qu'il y ait rencontre entre un individu et un poste, puisque en prenant un poste l'individu prend l'histoire institutionnelle de celui-

---

<sup>12</sup> Jaboin Yveline, *Le prof dans tous ses états, féminin masculin, public privé*, Paris, Education et Sciences, 2003

<sup>13</sup> Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, 2000, Armand Colin, p99

<sup>14</sup> Dubar Claude, op.cit., p100, et Berger Peter et Luckmann Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986

<sup>15</sup> Berger Peter Luckmann Thomas, op.cit.

ci et apporte à ce poste de sa propre histoire sociale, familiale, individuelle. Il faut alors qu'il y ait ajustement entre une trajectoire sociale et la définition institutionnelle d'un poste. Ainsi, poser la question des identités professionnelles sexuées des enseignant-e-s, implique d'examiner, dans un premier temps, les trajectoires d'accès au métier pour comprendre comment s'opère l'appréhension du métier et quelle fonction joue l'identité de sexe dans l'appropriation et l'exercice du métier, et dans un deuxième temps, comment cette identité professionnelle évolue en considérant les carrières envisagées et les promotions possibles.

Dans la fonction publique, la constitution, depuis les grandes lois sociales de la Libération, garantit aux femmes comme aux hommes l'égalité devant la loi, elles/ils ont les mêmes droits. Ainsi, femmes et hommes dans la fonction publique, ont le même recrutement et le même avancement promotionnel puisqu'elles/ils sont soumis-e-s à des grades et à des échelons identiques pour tous.

Les titulaires des mêmes diplômes obtiennent en principe des positions et des salaires identiques, quelle que soit l'appartenance de sexe. En outre, l'avancement s'effectue à partir de critères apparemment neutres comme le succès au concours, la note pédagogique et l'ancienneté dans le grade. Il est donc admis que les femmes peuvent aussi bien que les hommes bénéficier des possibilités de promotion existantes et accéder aux positions les plus valorisées. Mais, comme le précise Sabine Fortino<sup>16</sup>, si on peut observer des différences dans les pratiques et les représentations sociales selon que l'on se trouve face à un espace social mixte où les femmes sont majoritaires parmi les effectifs, on ne peut pas dire à ce jour qu'il y ait égalité entre les hommes et les femmes. Ainsi, ce n'est pas parce que les femmes sont majoritaires dans un espace, un métier ou un grade de la fonction publique qu'elles ont de meilleures carrières que

---

<sup>16</sup> Fortino Sabine, *De la ségrégation sexuelle des postes à la mixité au travail : étude d'un processus*, sociologie du travail, n°4, 1999

celles des hommes et même au contraire, de sorte que « *la suprématie numérique d'un groupe de sexe sur l'autre n'induit pas automatiquement sa suprématie sociale, ni même une remise en cause de la hiérarchie et des inégalités sexuelles* »<sup>17</sup>.

Cette affirmation se vérifie-t-elle dans l'espace particulièrement féminisé qu'est l'enseignement primaire ?

On note que le taux de féminisation du corps enseignant est de 79% en 2005 dans le premier degré, ceci malgré les discriminations favorisant le recrutement des hommes jusqu'en 1987<sup>18</sup>. De plus, la mixité au concours de recrutement n'a fait qu'accentuer ce phénomène avec un taux de féminisation proche de 85% pour les admis-e-s aux concours<sup>19</sup>. On peut donc dire que c'est un métier « féminin » qui, pour le sens commun, est marqué pour l'exercice davantage par des qualités naturelles que par des aptitudes professionnelles. Cependant, le choix de près d'un cinquième d'hommes trouble cette position, et amène à réfléchir sur un métier qui serait en voie de professionnalisation.

Ainsi, la constitution du corps des instituteurs, devenus maintenant professeurs des écoles, révèle que, si les parcours étaient différents au XIX<sup>ème</sup> siècle pour devenir maître ou maîtresse d'école, l'Etat a pourvu assez tôt (1919) à l'égalité de traitements de ses fonctionnaires. D'autre part, très tôt, dès 1923, le taux de féminisation dépassait les 60%<sup>20</sup>. Enfin la volonté de former ces personnels en augmentant les titres requis avec la démocratisation de l'accès au savoir n'a pas empêché un fossé de se creuser entre les enseignant-e-s, le savoir et la société : de l'idéalisation des enseignant-e-s, on est passé à une image ambivalente des enseignant-e-s.

Ainsi, notre interrogation centrale sera de savoir si toutes ces évolutions de l'institution scolaire, la généralisation de la scolarisation secondaire mais aussi

---

<sup>17</sup> Fortino Sabine, *op.cit.*

<sup>18</sup> Charles Frédéric et Clément Jean Paul, *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Presses universitaires de Strasbourg, 1997

<sup>19</sup> Michel Paola, *Concours de recrutement des professeurs des écoles. Session 2006*. Note d'information, n°06.20, 2006, p1-6

<sup>20</sup> Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, cahiers libres 213-14, 1971.

la hausse du niveau scolaire de la population générale ainsi que la féminisation accentuée de ce corps, n'ont pas concouru à façonner l'identité de sexe des enseignant-e-s du premier degré et en quel sens ?

Cette interrogation engendre de nombreuses questions auxquelles notre travail tentera de répondre, en particulier, on peut se demander si chez les enseignant-e-s, le sexe n'est pas le déterminant le plus significatif des modes de professionnalisation. Entraînant des modes de professionnalisation différenciés entre les femmes et les hommes, les hommes organiseraient leur profession autour des notions de carrières et de promotions ; les femmes avec la prégnance du modèle de la femme mariée assumant le double rôle, organiseraient la leur autour de la « conciliation »<sup>21</sup> du rôle professionnel et du rôle familial laissant ou contrainte de laisser aux hommes ambitions et carrières. S'agirait-il d'idées reçues ou correspondent-ils aux modèles professionnels existants ou ne seraient-ils pas dépassés pour les enseignant-e-s d'aujourd'hui ?

De plus, il s'agit de s'interroger sur les carrières enseignantes : ce terme est-il évocateur pour les enseignant-e-s ? Y a-t-il une ambition plus forte de monter dans la hiérarchie chez les hommes ce qui entraînerait des carrières différentes pour l'un ou pour l'autre sexe ? Ont-ils une manière différente d'exercer le métier avec des temps professionnels différents et des domaines plus investis comme celui du périscolaire ?

Comment s'articulent de ce fait chez les femmes et chez les hommes, le temps professionnel, le temps parental et le temps périscolaire (permettant des investissements associatifs ou politiques chez les uns plus que chez les autres) ?

---

<sup>21</sup> La question du travail des femmes aborde toujours la question centrale de la « conciliation » entre vie professionnelle et vie familiale ; « *or les femmes ne concilient pas elles cumulent sous tension* » in Le Pors Anicet et Milewski Françoise, *Promouvoir la logique paritaire, deuxième rapport du Comité de pilotage pour l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois supérieurs des fonctions publiques*, La documentation française, 2003, p.123. De même, Marlaïne Cacouault-Bitaud et Christine Fournier, in « *Le diplôme contribue-t-il à réduire les différences entre hommes et femmes sur le marché du travail ?* » in Nicole Mosconi (dir.) *Egalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998, préfèrent parler aussi de « cumul ou d'articulation problématique des tâches et des responsabilités » que de « conciliation ». En effet, ce terme semble évacuer la contradiction, la tension ou le conflit qui réside dans cette articulation comme si « *le cumul des tâches domestiques et l'exercice d'une activité professionnelle pouvaient se faire dans des conditions harmonieuses* », in Fagnani Jeanne et Letablier Marie-Thérèse, « Travail et famille : contraintes et arbitrages », *Problèmes politiques et sociaux*, n°858, 2001, p 4.

Ainsi, à l'aune de la loi qui garantit l'égalité de traitement des hommes et des femmes, il s'agit pour nous d'observer les modes de professionnalisation du métier d'enseignant-e-s selon le sexe puisque entre les idées reçues qui pousseraient les femmes à choisir ce métier et les hommes qui y sont sous représentés il paraît intéressant de s'interroger sur les manières dont s'organise la profession selon le sexe autour de la construction d'une identité enseignante. Par ailleurs, tout en reconnaissant la dette considérable que l'on doit aux démarches militantes des femmes, nous avons comme principe une certaine neutralité axiologique. Ainsi, notre objectif n'est pas de considérer le féminin comme le genre problématique ou de penser le genre dans le traitement différentiel fait aux femmes mais c'est plus exactement de penser le genre dans un rapport masculin/féminin relationnellement. Ceci n'exclut pas de souligner les inégalités dont sont souvent victimes les femmes. Mais l'enjeu majeur est de montrer qu'on ne peut pas parler du travail et de l'identité professionnelle des femmes, en l'occurrence enseignantes, sans parler de ceux des hommes, car le travail est un élément essentiel de la construction du genre.

Pour traiter des différents modes de professionnalisation des hommes et des femmes dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire et pour connaître leurs points de vue sur leurs perceptions de la différence des sexes dans la profession, cette thèse s'appuie sur une série de vingt entretiens (quinze femmes et cinq hommes) réalisés en 2007-2008 dans diverses écoles : une école élémentaire du treizième arrondissement de Paris, une autre école élémentaire du dixième arrondissement de Paris, dans une école maternelle de la banlieue parisienne (94), et enfin auprès de militant-e-s du syndicat majoritaire, le SNUipp, dans la section départementale de Paris et également dans celle de Limoges.

Nous avons diffusé également un questionnaire de vingt huit questions via un site de diffusion sur internet, cette possibilité de diffusion nous a permis de recevoir rapidement les questionnaires remplis, environ une centaine. Ainsi,

pour mener à bien notre recherche, notre travail s'appuie sur un dispositif méthodologique qui coordonne deux approches complémentaires : les questionnaires et les entretiens. Leur complémentarité nous a permis d'effectuer un travail d'investigation en profondeur et de présenter un degré de validité satisfaisant. Puisque en combinant les deux approches, nous avons misé sur leurs avantages respectifs. En effet, la mise en rapport des questionnaires avec les entretiens nous a offert la possibilité de vérifier, affiner et nuancer nos interprétations. Enfin, une troisième méthode a été choisie, l'étude de documents pour, d'une part, étudier l'entrée au concours de professeur-e-s des écoles, avec les résultats au concours par sexe et par académie sur plusieurs années, ces données ont été fournies par la DEPP<sup>22</sup>, et d'autre part, étudier les archives sur huit années 2000-2008 des commissions paritaires départementales de Paris et Limoges afin d'examiner les promotions des enseignant-e-s.

Trois principaux domaines théoriques encadrent notre recherche : une sociologie des professions, une sociologie du genre ou des rapports sociaux de sexe et une sociologie du travail des femmes. Ils seront traités selon cinq axes thématiques. Tout d'abord, un premier chapitre traitera de la constitution du corps des enseignant-e-s pour montrer comment les femmes se sont insérées dans un domaine au préalable réservé aux hommes pour devenir depuis un peu moins d'un siècle majoritaires ; mais aussi, pour souligner comment l'institution scolaire au gré des politiques gouvernementales a façonné un corps professionnel.

Dans un deuxième chapitre, nous présenterons la notion d'identité professionnelle théorisée par Renaud de Sainsaulieu et renouvelée par Claude Dubar pour montrer que l'identité se construit par et avec les différentes phases de socialisation d'un individu, et que l'on peut déterminer une identité pour soi et pour autrui selon ce que l'on veut dire de l'individu. Mais nous soulignerons que ces théories ont une limite certaine en ne prenant pas en compte la

---

<sup>22</sup> Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance

dimension sexuée du groupe des hommes et des femmes de la population enseignante que nous avons choisi d'étudier.

C'est pourquoi, un troisième chapitre traitera des rapports sociaux de sexe comme catégorie d'analyse. Cette partie présentera les transmissions culturelles des prescriptions du genre : les origines de la théorisation du genre (avec une présentation brève des Women's et Gender Studies), les normes de genre, les stéréotypes de sexe, et les pratiques enseignantes marqués par le genre.

D'autre part, un quatrième chapitre abordera la sociologie du travail des femmes en replaçant en son sein les femmes enseignantes. Nous montrerons tour à tour que si les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, elles n'en font pas moins le choix souvent de carrières valorisées. Ce qui produit des bastions de métiers « féminins » tels que professeure des écoles. Nous soulignerons avec d'autres que femme et dévalorisation dans une profession est encore une idée reçue qui peut être discutée. Et enfin, nous marquerons le nouveau modèle de la femme enseignante.

Enfin, dans un cinquième chapitre, nous ferons état du statut social des enseignant-e-s comme premier élément de leur identité professionnelle sexuée; pour cela nous commenterons les études passées qui démontrent que la hausse du niveau social des enseignant-e-s est notamment due à l'élévation du niveau de recrutement au concours dans les années 80. Ainsi, il conviendra de souligner que l'accès au métier se fait alors par culture légitime et non plus par ascension sociale. Par ailleurs, nous étudierons des données fournies par la HALDE<sup>23</sup> et recueillies par la DEPP en juin 2004 sur l'autorecrutement des enseignant-e-s, c'est-à-dire les enseignant-e-s dont les parents étaient eux-mêmes enseignant-e-s.

Cette problématique nous amènera à présenter notre enquête en trois grandes parties : la première analysera les données recueillies par le questionnaire, ce qui nous permettra de présenter des données quantitatives et ainsi de proposer

---

<sup>23</sup> Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité

un premier bilan sur la question de l'identité professionnelle sexuée des enseignant-e-s. Nous présenterons tout d'abord notre échantillon, puis nous étudierons les données relatives à leur motivation à entrer dans cette profession enseignante, ensuite, nous étayerons nos résultats autour de la notion de carrière, terme qu'elles/ils refusent pour la plupart puisqu'elles/ils ne voient pas dans les différents niveaux de classe ou les postes à pourvoir (direction, IMF, spécialisé), des perspectives à proprement parler de « carrière ». Nous regarderons s'il y a des trajectoires professionnelles sexuées ? Nous observerons pour cela les niveaux de classe occupés, les postes envisagés, et nous tenterons de déterminer quelles positions occupent les femmes et les hommes. Et est-il toujours vrai que les hommes organisent leur profession autour des notions de carrières et de promotions et que les femmes avec la prégnance du modèle actuel de la femme mariée assumant le « double rôle », organisent la leur autour de la « conciliation » des rôles professionnels et familiaux ? Ce qui laisserait penser que les carrières et les promotions sont différenciées. Et dans un dernier temps, nous regarderons comment s'organise le temps des professeurs des écoles selon le sexe, selon l'idée de Claude Zaidman<sup>24</sup> « *que les femmes et les hommes n'exercent pas cette profession exactement dans les mêmes conditions : les hommes, généralement, font plus d'heures de surveillance d'études, s'occupent souvent d'associations sportives, partent plus fréquemment en classes vertes* » nous étudierons la répartition entre temps professionnel, temps parental et associatif... Ces choix d'investissement professionnel, parental, associatif ne redessinent-ils pas les carrières choisies ?

Dans une deuxième partie, nous étudierons les données recueillies au cours des entretiens, il s'agira de répondre à la question qui sont-elles/ils ? Pourquoi ont-elles/ils choisi ce métier et quels sont les rapports qu'elles/ils entretiennent avec ce métier ? En effet, le statut social des professeur-e-s des écoles et la féminisation de la profession nous apparaissent comme des notions au cœur de

---

<sup>24</sup> Zaidman Claude, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 2005, p179

l'identité mais aussi du rapport qu'elles/ils entretiennent avec leur métier, à savoir, quelles sont leurs motivations à exercer un métier décrit comme idéaliste, dévalorisé et stéréotypé. On sera ainsi amené à s'interroger sur les qualités propres au métier, ces qualités supposées « naturelles » aux femmes dont l'idée est remise en cause par la présence des hommes. Nous nous interrogerons en effet sur les motivations qui poussent les femmes et les hommes à choisir ce métier : qu'est-ce qui les motive à exercer ce métier où les stéréotypes de sexe sont si prégnants pour les femmes mais aussi pour les hommes ? Qu'est-ce qui les pousse à exercer un métier féminin donc souvent considéré comme dévalorisé (dans l'idée que dès qu'il y a des femmes la dévalorisation du métier s'annonce<sup>25</sup>). Qu'est-ce qui les pousse à s'engager dans de tels métiers ? C'est pourquoi, pour étudier finement cette question, nous avons fait le choix d'utiliser les idéaux-types wébériens afin de voir si on pouvait établir une typologie sexuée des motivations des enseignant-e-s. Par ailleurs, il nous semblait important de saisir dans quelle mesure l'intégration des hommes dans des emplois habituellement occupés par des femmes ne contribue pas à dénaturiser les qualifications féminines, car si les hommes peuvent exercer ces métiers, c'est peut-être que « ces qualités naturelles »<sup>26</sup> ne sont pas des qualités innées mais socialement apprises et dévalorisées<sup>27</sup>. Mais aussi, existe-t-il une différence des sexes dans l'exercice du métier<sup>28</sup>, y a-t-il une différence entre les hommes et les femmes dans les comportements avec les élèves et les pratiques professionnelles ?

Une troisième partie nous amènera à travailler sur les données fournies par la DEPP et sur les données recueillies auprès des syndicats, autour des enjeux du concours d'entrée dans la profession et des promotions des enseignant-e-s. Y a-t-il bien un recrutement égalitaire ? Ou comme le laisse à penser un certain

---

<sup>25</sup> On verra ultérieurement (chapitre 3) que le lien entre femmes et dévalorisation n'est pas si étroit qu'on le prétend.

<sup>26</sup> Comme le soin aux enfants, aux personnes âgées en tant que prolongement du travail domestique.

<sup>27</sup> Fortino Sabine, *De la ségrégation sexuelle des postes à la mixité au travail : étude d'un processus*, sociologie du travail, n°4, 1999

<sup>28</sup> Zaidman Claude, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 2005, p177

nombre d'interviewés, les hommes sont-ils favorisés en tant qu'hommes dans ce métier de femmes. L'hypothèse est que la cognition sociale implicite qui organise le système des stéréotypes de sexe leur permettrait de franchir plus aisément l'obstacle du concours ce qui laisserait penser que l'on est dans un discours androcentré, c'est-à-dire plaçant l'homme au cœur des hiérarchies et au cœur du système. La variable sexe permet-elle d'établir des différences de promotions et est-elle significative pour les comprendre ?

En somme, nous voulons rendre compte de la condition professionnelle des hommes et des femmes afin de cerner au mieux l'état des relations qui les unissent dans la perspective de l'identité professionnelle qu'ils ont tous choisie à savoir d'être enseignant-e.

Dans la conclusion, nous terminerons par une interrogation sur la professionnalisation du métier. Le terme professeur vient du latin *professor, oris* qui signifie celui qui enseigne, lui-même issu du verbe latin *profiteri* : celui qui déclare, et qui donnera le mot *professio*, la profession. On comprend donc qu'étymologiquement les termes sont liés ; le professeur des écoles exercerait donc la profession d'enseignant. Mais c'est alors, que la sociologie fonctionnaliste et interactionniste nous interroge : doit-on parler du métier d'enseignant-e ou de la profession d'enseignant-e ? Est-ce une vraie profession avec les attributs que l'on donne au terme profession ou est-ce seulement une semi-profession car elle n'en couvre pas tous les attributs. Pourquoi est-il important de se faire reconnaître en tant que profession, de se professionnaliser ?

## **Première partie : Eduquer : une affaire de genre ?**

Pour bien comprendre le masculin et le féminin, c'est-à-dire le genre dans la profession enseignante, il nous a semblé important de centrer notre travail sur la mise en place d'un corps enseignant mixte, la théorisation du genre dans la pratique enseignante et enfin sur la sociologie du travail féminin.

C'est pourquoi, dans un premier chapitre, nous retracerons la naissance du corps des enseignant-e-s et montrerons que ce corps d'Etat s'est formé au gré des politiques gouvernementales, et notamment par la loi Guizot qui va instaurer une vraie formation pour les enseignant-e-s. Au cours de la Troisième République et au début du vingtième siècle, le métier va être marqué par un formidable sentiment d'ascension sociale pour « ses fils et filles du peuple ». Puis le changement de recrutement sous Vichy avec le baccalauréat exigé et enfin la fin des écoles normales vont remodeler socialement le corps des enseignant-e-s. Enfin, nous présenterons les trajectoires professionnelles des enseignantes du secondaire d'après les travaux de Marlaine Cacouault-Bitaud afin de souligner la proximité avec leurs consœurs du primaire.

Ensuite, dans un deuxième chapitre nous nous expliquerons sur les rapports sociaux de sexe comme catégorie d'analyse. Cette partie présentera les transmissions culturelles des prescriptions du genre. Nous développerons les processus de catégorisation avec les origines de la théorisation du genre. Nous étayerons par une présentation des Women's et Gender Studies, des normes de genre avec la catégorie du féminin et du masculin, les stéréotypes de sexe qui les traduit, et enfin comment les pratiques enseignantes sont marquées par le genre.

Dans un troisième chapitre, nous travaillerons sur la sociologie du travail des femmes pour montrer la place qu'occupent les femmes enseignantes. Car si la réussite scolaire des filles est indéniable, leur place sur le marché du travail est encore marquée par une ségrégation tant horizontale des postes à pourvoir que verticale. De sorte que professeure des écoles est un métier dit « féminin » qui

correspond aux attributs stéréotypés du travail des femmes. Nous montrerons ainsi comment le nouveau modèle de la femme enseignante est marqué par des normes de genre.

Puis, dans un quatrième chapitre, nous parlerons du statut social des enseignant-e-s comme élément de leur identité professionnelle. Nous étudierons de ce fait les études réalisées par Ida Berger<sup>29</sup>, Frédéric Charles<sup>30</sup> et Bertrand Geay<sup>31</sup>. Pour conclure que si le niveau social des enseignant-e-s s'est élevé, c'est notamment à cause d'une élévation du niveau de recrutement au concours. Nous montrerons ainsi que l'accès au métier se fait par culture légitime. D'autre part, nous évoquerons l'autorecrutement des enseignant-e-s.

Enfin dans un dernier chapitre, nous expliciterons nos choix méthodologiques, leurs atouts et leurs limites. Nous justifierons qu'au regard de notre recherche, la méthode de l'entretien et du questionnaire ont été retenues et qu'elles permettent une complémentarité en affinant et précisant les données recueillies dans chacune d'elles. D'autre part, une étude de documents s'est imposée pour étudier les résultats au concours de professeur-e-s des écoles ainsi que le système des promotions des enseignant-e-s.

---

<sup>29</sup> Berger Ida et Roger Benjamin, *L'univers des instituteurs. Etude sociologique sur les instituteurs et institutrices du département de la Seine*. Paris, Minuit, 1964

<sup>30</sup> Charles Frédéric et Clément Jean Paul, *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997.

<sup>31</sup> Geay Bertrand, *Profession : Instituteurs, mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, 1999

## **Chapitre 1 : La naissance des corps enseignants : éduquer, une affaire d'état**

« Il ne peut y avoir ni vraie liberté ni justice dans une société si l'égalité n'est pas réelle. »

Condorcet - Journal d'instruction sociale - 1793

Il s'agit de comprendre comment on devenait enseignant-e dans le passé. Comment s'est formé le corps des instituteurs/trices ? A quels idéaux politiques cela correspondait ? Comment se sont succédées les politiques de recrutement puisque l'on peut déterminer cinq grandes vagues de recrutement qui vont nous servir de grille de lecture de cette formation du corps enseignant :

- les années de la Révolution comme ciment de la volonté de créer un corps d'Etat.
- la loi Guizot, comme première édifice d'une vraie formation des enseignant-e-s.
- La Troisième République et le début du XXème siècle comme formation des bastions d'enseignant-e-s « fils et filles du peuple ».
- la politique de Vichy qui va instaurer un nouveau recrutement à niveau bac.
- la fermeture des écoles normales en 1989 et la création des IUFM : un nouvel enseignant-e ?

Et enfin nous regarderons les travaux de Marlaine Cacouault-Bitaud sur les trajectoires professionnelles des enseignantes du secondaire au XXème afin de saisir comment les enseignantes du primaire comme du secondaire ont, dans des temps différents, pris les mêmes chemins.

### **1-La Révolution Française : constitution d'un corps d'état**

La volonté d'un plan d'éducation nationale et son choix d'un corps uniformisé et sous contrôle de l'état apparaît sous l'Ancien Régime. C'est l'expulsion des congréganistes en 1762 qui pose concrètement le problème du choix et du recrutement des professeur-e-s. Puisque la première congrégation enseignante

est maintenant privée de son personnel, il faut établir un corps enseignant laïc. Des mesures révolutionnaires comme la constitution civile du clergé en 1790 et la suppression des congrégations en 1792 remettent en cause le pouvoir de l'Eglise et son influence sur l'éducation des citoyens. Le système d'enseignement français fut élaboré pendant la révolution française et réalisé sous la Troisième république. Ce système, qui promeut une instruction commune et généralisée, a aussi la volonté politique de répandre l'instruction jusque dans les campagnes, de forger et de maintenir un « *sentiment national* »<sup>32</sup>. Ce qui implique l'organisation d'un corps enseignant à la formation et aux pratiques homogènes.

Ce sont en effet les révolutionnaires dans leur idée de s'opposer à l'emprise de l'Eglise sur le peuple et dans leur désir de créer une société républicaine qui énoncent pour la première fois dans la constitution du 3 septembre 1791 le principe d' « une instruction publique commune à tous les citoyens » qui est dès lors considérée comme un bien public au service des uns et accessible à tous les autres. Elle devient le domaine « *privilegié de l'intervention tutélaire de l'Etat, car comme l'exprimera ultérieurement la notion de service public, seul l'Etat est en mesure de garantir l'égalité des usagers* »<sup>33</sup>.

Mais de là à constituer un corps de fonctionnaires indépendants chargés d'accomplir une mission pour l'Etat, il n'y avait qu'un pas que les révolutionnaires n'ont pas franchi comme le montre le statut d'instituteur<sup>34</sup>. Les instituteurs ne peuvent être que des laïcs ou des prêtres assermentés qui seront rémunérés par l'Etat mais recrutés par le maire après avoir passé un examen devant un jury d'instruction issu d'assemblées municipales et donc qui mettront les instituteurs sous la tutelle des pouvoirs locaux.

Le bouleversement politique et social de 1789 est un prélude au changement dans l'éducation. Ainsi la scolarisation des enfants est une action réfléchie qui

---

<sup>32</sup>Ponteil Félix, *Histoire de l'enseignement en France : les grandes étapes 1789-1964*, Paris, Sirey, 1966.

<sup>33</sup> Hirschhorn Monique, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993, p.33

<sup>34</sup> Terme qui remplace celui de régent ou de maître d'école.

trouve ses motifs dans la philanthropie héritée des Lumières<sup>35</sup> mais aussi dans le souci de former des citoyens conscients de leurs devoirs autant que de leurs droits. Ainsi, la révolution pense l'enseignement comme moyen de forger l'unité des citoyens autour de grands principes tels que l'égalité politique, la fraternité (au-delà des barrières sociales et matérielles) et la liberté. Avec l'idée que l'instituteur (qui vient du latin *instituere civitatem* ou *instituere civitatum mores*) viendra remplacer le régent, le recteur ou le maître d'école soumis au pouvoir de l'Eglise catholique. Les couvents et les congrégations se ferment et apparaissent des écoles de la république même si dans les faits encore beaucoup de prêtres resteront les maîtres de la classe ; il y a une volonté de ne plus confier l'instruction des jeunes générations à l'Eglise. Ainsi le décret Lakanal en 1793, pose que « *chaque école primaire sera divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles, il y aura un instituteur et une institutrice* ». Déjà Françoise Mayeur<sup>36</sup> précise que chaque fois qu'il est évoqué, le traitement des institutrices est inférieur à celui des instituteurs, sans que les exigences de qualification, au reste très basses ou inexistantes puissent l'expliquer, puisque avant l'ordonnance de 1816 aucun titre de compétence n'était requis pour enseigner. Mais malgré les propositions de Talleyrand ou de Condorcet (et même sous l'Empire) l'instruction populaire tarde à se mettre en place. La place de l'instituteur est précaire. En effet, la modicité de ses émoluments, à la discrétion de la municipalité qui fixe sa rétribution et lui donne son logement, le contraint à exercer d'autres services<sup>37</sup>, tel que secrétaire de mairie ou auxiliaire ou bedeau du curé. D'autre part, sa formation est aléatoire, c'est un clerc laïc.

## **2- Première formation avec la loi Guizot**

---

<sup>35</sup> Devoir de perfectionner l'humanité et de lui donner au surplus le bonheur, ainsi on retrouve dans l'*Encyclopédie* « devenir plus instruits afin de devenir meilleurs et plus heureux » in Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968

<sup>36</sup> Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, 1789-1930*, Paris, Tempus, 2004.

<sup>37</sup> On trouve des barbiers, des aubergistes, des géomètres, des greffiers, des cultivateurs...in Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968

Ce n'est qu'avec l'instauration de la loi Guizot en 1833, que les instituteurs accèdent à une vraie formation<sup>38</sup> et à un vrai traitement puisque cette loi oblige les communes à prendre en charge la maison d'école et le logement de l'instituteur.

Instituteur est donc un corps qualifiant des enseignants ayant pour mission de travailler avec les enfants scolarisés à l'école primaire. Le corps des instituteurs a été créé par la loi du 12 décembre 1792. Et pour la formation des instituteurs ont été créées des écoles normales primaires dont la création évoquée dès 1794, devient effective à partir de 1810 (Strasbourg) puis obligatoire pour les instituteurs selon la loi Guizot du 28 juin 1833.

Reconnue comme une vraie profession, en 1833, en France, la profession regroupe 32 000 instituteurs, pour accéder à cette profession il faut avoir 18 ans, un brevet de capacité élémentaire ou supérieur<sup>39</sup> et un certificat de moralité délivré par le maire.

La loi Guizot de 1833 ordonne la création des Ecoles Normales pour former les instituteurs, il faut attendre la Troisième République et la loi Paul Bert du 9 août 1879 pour que soit rendu obligatoire l'entretien par chaque département d'une Ecole Normale de filles<sup>40</sup>. Jusque là, en effet, la fonction enseignante féminine a été presque entièrement prise en charge par des religieuses et des congréganistes.

On peut voir que la politique scolaire du Second Empire est redevenue très favorable au clergé. Suivant un décret du 9 mars 1852, les recteurs nomment les instituteurs communaux après avoir entendu les conseils municipaux en

---

<sup>38</sup> En effet, les élèves qui doivent avoir plus de seize ans ont un programme d'enseignement (l'instruction religieuse est obligatoire) et une durée d'études (de deux ans), pour pouvoir passer un concours simple et donner une bonne impression de leur caractère et de leurs dispositions !

<sup>39</sup> Le brevet de capacité élémentaire est pour l'enseignement primaire et le brevet supérieur est destiné à l'enseignement primaire supérieur. Chaque degré demande des connaissances spécifiques puisque pour le premier il s'agit de posséder l'orthographe, la calligraphie et le calcul alors que pour le second il convient de connaître la grammaire française, l'arithmétique et être capables de donner des notions de géographie, d'arpentage...

<sup>40</sup> Prost Antoine, Histoire de l'enseignement en France 1800-1967, Paris, Colin, 1968

général très dévoués à l'enseignement religieux qui délivraient alors un certificat de bonne conduite pour l'enseignant. Un autre décret de 1853 précise que pour être instituteur/trice, il faut avoir exercé au moins pendant trois ans les fonctions d'instituteur/trice adjoint-e ou dirigé une école comme suppléant. L'église a une grande place. Il y a plus d'élèves dans les écoles congréganistes que dans les écoles laïques mais à partir de 1854<sup>41</sup> l'instruction publique a tendance à se libérer du clergé.

### 3- Le temps de Jules Ferry et le début du XXème siècle

En 1880, le nouveau ministre de l'Instruction publique Jules Ferry estime qu'il ne peut y avoir de démocratie sans la diffusion populaire des connaissances. C'est ainsi, que son idée phare « *la gratuité, l'obligation scolaire et la laïcisation* » est en marche car elle est accompagnée de moyens. De sorte qu'à partir de 1881, les instituteurs et institutrices devront être en possession du brevet de capacité<sup>42</sup>. La loi du 19 juillet 1889 fait des enseignants, des fonctionnaires de l'Etat placés sous l'autorité des académies. La loi organique d'octobre 1886 sur l'instruction primaire, qui affirme la mainmise de l'Etat sur la création et le fonctionnement des « *établissements d'enseignement primaire de tout ordre* », stipule qu'ils « *peuvent être publics, c'est-à-dire fondés et entretenus par l'Etat, les départements ou les communes, ou privés c'est-à-dire fondés et entretenus par des particuliers ou des associations* », elle ne met donc pas fin à toute espèce d'éducation populaire indépendante. Mais en se réservant le monopole de l'enseignement primaire, et donc du recrutement et de la formation des maîtres, l'Etat dépossède ses concurrents de la fonction d'alphabetisation qui était aussi la leur pour les repousser vers la formation culturelle postscolaire<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Prost Antoine, op.cit. En effet, l'application de la loi Falloux qui amène une laïcisation partielle va permettre de voir reculer l'emploi de congréganistes dans les écoles par notamment la mise en place d'un traitement fixe pour le maître.

<sup>42</sup> Prost Antoine, op.cit., la mesure était d'importance car il y avait à l'époque 37000 institutrices congréganistes, et seulement 15% étaient brevetées, la laïcisation était en marche.

<sup>43</sup> Prost Antoine, op.cit.

La loi Camille Sée qui a fondé l'enseignement secondaire des jeunes filles le 21 décembre 1880, s'inscrit dans la même voie que les lois Ferry sur la création d'écoles normales de filles, des lois sur la gratuité et l'obligation et la laïcité des écoles primaires. Puisque le projet du jeune député Camille Sée était de soustraire les jeunes filles bourgeoises à l'éducation cléricale et de leur permettre de recevoir une éducation républicaine, qui serait plus « *en harmonie avec leurs futurs époux* ». Mais ces lois en faveur de l'instruction des jeunes filles a permis à de nombreuses jeunes femmes, outre de poursuivre une scolarité, de pouvoir de ce fait obtenir un emploi qualifié d'enseignantes (institutrices ou professeures)<sup>44</sup>.

Ainsi, au siècle précédent, il y avait le sentiment d'un engagement indéfectible dans la mission qui était confié aux enseignant-e-s. Cet engagement était marqué par une dynamique de « vocation » au temps de Jules Ferry ; assumé parfois jusqu'au sacrifice matériel tout d'abord, mais aussi matrimonial pour les femmes.

D'autre part, la précarité ou une situation modeste sont encore le lot des instituteurs-trices de la Belle Epoque mais la mission d'instruire et d'éduquer le peuple dont la République les a investis, leur confère un prestige social qu'ils conserveront quelques décennies. On peut dire que ce choix était un choix heureux, d'ailleurs Jacques et Mona Ozouf<sup>45</sup> le soulignent dans leur étude socio-historique, 79% des questionnés ont laissé transparaître le contentement que leur inspire leur trajectoire. Par ailleurs, ils sont 47% à parler de vocation<sup>46</sup> avec un diphormisme sexué puisque les femmes sont beaucoup plus nombreuses que les hommes à parler de vocation (61% contre 34%).

Au début du siècle, l'instituteur-trice « fils ou fille du peuple » symbolise la mobilité sociale et la promotion liée aux études. Cette image correspond à une

---

<sup>44</sup> Prost Antoine, op.cit.

<sup>45</sup> Ozouf Jacques et Mona, *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, 1992

<sup>46</sup> Au sens étymologique, la vocation est un *appel* (latin *vocare*, appeler). Il a longtemps désigné l'appel à s'engager dans une vie religieuse. Aujourd'hui ce mot est utilisé dans un sens plus large pour désigner l'appel que peuvent ressentir des personnes à une mission humanitaire ou professionnelle comme c'est le cas ici.

réalité pour les enseignant-e-s nés avant 1914, ils sont souvent issus de milieux économiquement pauvres et ils ont un goût vif pour l'instruction selon les travaux de Jacques et Mona Ozouf<sup>47</sup>.

De plus, il faut noter que la médiocrité des conditions matérielles des instituteurs-trices à partir de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle fait naître un nouveau modèle<sup>48</sup> : épouser un ou une collègue dans l'idée que « *deux traitements insuffisants permettent, de l'avis général, de vivre convenablement en ménage* »<sup>49</sup>. Il apparaît qu'à la même époque, l'administration elle-même suggère le mariage aux jeunes normaliens et normaliennes. Ainsi, une évolution rapide se produit et en regardant l'étude menée par Jacques Ozouf<sup>50</sup> sur les enseignant-e-s de la Manche, on constate que dans ce département, on passe de 18% d'institutrices mariées en 1897 à 27% en 1903 et 56% en 1922. Si on l'extrapole, on peut dire que très tôt dès 1920 « *le modèle de la femme mariée supplante celui de la femme célibataire* »<sup>51</sup>. Nous verrons dans l'étude de Marlaine Cacouault-Bitaud que ce modèle de la femme mariée sera plus lent à se mettre en place chez les enseignantes du secondaire.

Du point de vue de la formation, les instituteurs/trices muni-e-s du certificat d'études préparent l'école primaire supérieure (EPS) au bout d'un an, ils/elles passent le brevet élémentaire. Puis rentrent à l'école normale après avoir obtenu le concours d'entrée. Et à la fin de l'école normale, ils/elles peuvent présenter le brevet supérieur<sup>52</sup>.

La loi de séparation des Eglises et de l'Etat (9 décembre 1905) voit la suppression des congrégations<sup>53</sup> et l'établissement d'un service public. On parle

---

<sup>47</sup> Op.cité, p42.

<sup>48</sup> Mosconi Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 2005 (2<sup>ème</sup> édition), p128

<sup>49</sup> Mayeur Françoise, *L'enseignement et l'éducation en France, Tome III : De la révolution à l'école républicaine*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, p555.

<sup>50</sup> Ozouf Jacques, « *Les instituteurs de la Manche et leurs associations au début du siècle* », revue d'histoire contemporaine, janvier-mars 1966, p95-114.

<sup>51</sup> Mosconi, op.cit., p128

<sup>52</sup> Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968

<sup>53</sup> Encore très présents dans l'instruction féminine

désormais des instituteurs/trices de la république, ils/elles jouissent de prestige et de considération, ce sont des notables locaux. En 1919, les traitements des institutrices sont alignés sur ceux des instituteurs. On notera que la féminisation chez les enseignants n'est pas récente. En 1911-12, les congréganistes ont presque disparu et les institutrices exerçant dans le primaire et le primaire supérieur forment déjà 58,2% du corps enseignant, la proportion atteint 67,4% en 1939-40<sup>54</sup>

#### **4- 1940 : changement de recrutement : le baccalauréat**

Comme le souligne Antoine Prost<sup>55</sup>, « *ne devient pas instituteur qui veut : il y a des règles* » puisque depuis l'ordonnance de 1816, il faut un titre de capacité. La loi du 30 décembre 1932 exige des maîtres et maîtresses le brevet supérieur même si Jean Zay aurait souhaité qu'on exige le baccalauréat. Ce n'est que sous le gouvernement de Vichy que sera appliquée cette mesure<sup>56</sup>. En effet, le régime de Vichy supprime les Ecoles normales dont il estime la conception « vicieuse ». Les nouveaux instituteurs-trices sont toujours sélectionnés par concours après l'obtention du brevet élémentaire. Ils/elles entrent en seconde dans les lycées où ils restent trois ans jusqu'à l'obtention du baccalauréat<sup>57</sup>. Après quoi, ils/elles reçoivent une formation dans les Instituts de formation professionnelle, pendant une année au terme de laquelle ils/elles obtiennent un certificat de stage qui leur permet d'être titularisé-e-s<sup>58</sup>

Après la seconde guerre mondiale, les corps enseignants du premier et du second degré vont connaître une extension considérable, que signifie cet accès

---

<sup>54</sup> Cacouault Marlaine et Zaidman Claude, « les politiques nationales concernant la formation des femmes : le cas de la France » in *Femmes et éducation : politiques nationales et variations internationales*, sous la direction de Margaret B. Suterland et Claudine Baudoux, les cahiers du Labras, Université de Laval, 1994.

<sup>55</sup> Op.cit.

<sup>56</sup> En effet, la loi du 18 septembre 1940 oblige les enseignants à être titulaire d'un baccalauréat pour enseigner.

<sup>57</sup> Le brevet supérieur étant désormais supprimé.

<sup>58</sup> L'échec du système est immédiat : à la veille de l'entrée à l'Institut de formation professionnelle, « la plupart des promotions fondent désespérément on compte dans certains cas jusqu'à 8/10èmes d'abandons », Prost Antoine, op.cit.

au métier ? Est-il toujours un moyen d'ascension sociale ou revêt-il d'autres sens pour ces nouveaux venus qui sont pour une grande part des femmes ?

L'analyse de Francine Muel-Dreyfus<sup>59</sup> du travail social par lequel s'est construite l'identité des instituteurs-trices montre comment cette identité s'est construite socialement (les enseignant-e-s devaient entretenir un rapport de proximité-distance avec les classes populaires dont beaucoup étaient originaires). En effet, l'identité professionnelle des instituteurs-trices s'est construite « *sur l'intériorisation du caractère limité de la culture primaire et la reconnaissance révérencieuse de la culture légitime... le sens des limites, le souci de faire preuve de bonne volonté sociale vont de pair avec une intériorisation de la juste place dans l'ordre du savoir et dans l'ordre social. Demi -oisif pour les ruraux, l'instituteur du début du siècle n'est qu'un demi-savant pour les intellectuels légitimes ; sa légitimité culturelle propre, c'est le monopole de la pédagogie* »<sup>60</sup>.

Après la guerre, les ordonnances de 1944 et 1945 viennent annuler les dispositions de Vichy, sans pour autant rétablir les Ecoles normales dans leur situation d'avant-guerre. Les textes successifs de 1946 et 1947 instituent en fait un double système:

- Une formation de type A : qui s'adresse aux élèves après la classe de seconde et leur propose le baccalauréat en deux ans, suivi d'une formation professionnelle en deux ans aussi.
- Une formation de type B : qui prend des élèves à l'issue de la 3ème et les mène au baccalauréat en trois ans, pour leur assurer ensuite une formation professionnelle en un an.

S'y ajoute une troisième voie d'accès : ouverte aux bacheliers pour deux ans de formation professionnelle.

En 1977, l'abolition du concours d'entrée à l'issue de la troisième est sans précédent dans l'histoire pourtant cyclique de l'institution<sup>61</sup>. On peut par

---

<sup>59</sup> Muel-Dreyfus Francine, *Le métier d'éducateur*, Paris, Ed de minuit, 1983

<sup>60</sup> Peyronie Henri, in *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, Paris, PUF, 1998, p57

<sup>61</sup> Léon Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, 1995

ailleurs faire un lien avec le fait que c'est à partir de ce moment qu'a lieu le renversement de la tendance qui amenait à l'École normale davantage d'élèves venant des classes populaires que des autres groupes sociaux<sup>62</sup>.

Les travaux d'Ida Berger marquent la sociologie de l'éducation et la réflexion sur les instituteurs-trices en montrant que dans une période d'intense recrutement, l'origine sociale des enseignant-e-s s'est diversifiée, et que le mariage introduit un second élément d'hétérogénéité. En effet dès 1962, l'auteur montre que « *le visage de l'enseignement a changé puisque le taux de féminisation est de 68%* »<sup>63</sup> C'est une des caractéristiques actuelles de ce groupe social : sa féminisation. Une interprétation naturaliste est souvent avancée pour comprendre ce phénomène. L'élevage et l'éducation des enfants incombant biologiquement ou traditionnellement aux femmes, il paraît normal au sens commun que, lorsque cette tâche se professionnalise, elle incombe de préférence aux femmes. Analyser la profession enseignante comme un métier de femmes est « *une construction sociale comme une autre* » précisent Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot- Van Zanten.<sup>64</sup> Ainsi, pour les diplômées de l'enseignement supérieur, potentielles mères de famille selon Yveline Jaboin<sup>65</sup> l'enseignement « *semble aujourd'hui suivant un stéréotype social largement diffusé une profession accessible et souhaitable* ».

En effet, enseigner, soigner, assister, tels sont les rôles dévolus à toute mère de famille. En exaltant les vertus socialement construites comme féminines, une véritable « maternité symbolique » est offerte aux enseignantes. Ces fonctions consacrent l'existence d'un univers féminin à part et contribuent à délimiter les domaines légitimes de la professionnalisation des femmes.

---

<sup>62</sup> Ce revirement est en fait le produit d'une conjoncture historique : avec l'allongement de la scolarité à 16 ans, et la dévaluation du titre de bachelier du fait de l'enseignement qui se démocratise, une translation des diplômes se produit par rapport à la structure des professions, cette translation poussant certains jeunes diplômés à tenté tardivement ou surdiplômés l'École normale.

<sup>63</sup> Alors que l'on sait par les travaux des historiens que l'enseignement est féminisé depuis le début des congrégations religieuses.

<sup>64</sup> Duru-Bellat Marie et Henriot-Van Zanten Agnès *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, p147

<sup>65</sup> Jaboin Yveline, *Le prof dans tous ses états féminin ou masculin, public ou privé*, Paris, Fabert, 2003

Pour Ida Berger, les inégalités dans le primaire appartiennent à un passé révolu, pour elle la féminisation du corps enseignant du primaire a été favorisée par le fait qu'il n'y a aucune discrimination entre les salaires masculins et féminins. En fait, historiquement cette profession a été la première à connaître la pleine égalité des droits pour les femmes et les hommes. Si au cours des quarante ans qui ont suivi la législation de 1882, une légère différence a subsisté au détriment des salaires féminins, les institutrices ont obtenu un salaire égal à celui des instituteurs dès 1919. Ce furent, d'ailleurs, les premières femmes fonctionnaires qui eurent gain de cause à ce sujet grâce à leurs revendications. Ainsi, s'il est entendu que dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle l'égalité règne tant dans les salaires que dans l'exercice du métier, Ida Berger ferme une piste de réflexion en refusant de s'interroger sur les niveaux de classe, sur les évolutions de carrières et leurs liens avec l'évolution des traitements. Par ailleurs, Marlaine Cacouault-Bitaud précise que dans leur enquête, Ida Berger et Roger Benjamin insistent sur l'origine sociale plus élevée des institutrices que des instituteurs et sur les professions des conjoints qui ont des statuts socioprofessionnels supérieurs à ceux des épouses. Ainsi, on est amené à penser que, peu importe que « *les enseignantes subissent des discriminations dans le champ professionnel, ces dernières sont compensées par le niveau de vie du ménage* »<sup>66</sup>.

Comme le dit Ida Berger, l'ensemble des enseignant-e-s sont issus de famille en ascension sociale, où on note une promotion par les études et l'accès au métier pour les femmes.

Malgré la promotion professionnelle et l'amélioration de la situation financière par rapport à celle des générations antérieures, embrasser la carrière d'instituteur pour un tiers des hommes est un pis-aller. De ce fait, les candidatures masculines aux écoles normales ont diminué depuis la Seconde Guerre mondiale, et le recours à l'auxiliariat s'est intensifié. Le métier subit une perte de prestige puisque l'augmentation du nombre de diplômés (notamment

---

<sup>66</sup>Cacouault-Bitaud Marlaine, *Professeurs...mais femmes, carrières et vies privées de enseignantes du secondaire au XX<sup>ème</sup> siècle*, Paris, La découverte, 2007, p.27

chez les parents d'élèves), et l'extension des moyens de communication de masse, placent les enseignant-e-s dans une situation de concurrence.

Pour les femmes, ce métier procure une relative satisfaction puisque dans la recherche d'autonomie par le travail salarié, l'enseignement est perçu comme un choix professionnel réaliste. La présence des femmes, très majoritaires dans l'enseignement du premier degré, a détruit l'ancienne identification corporative, les institutrices ont opté pour d'autres qualités (des relations de proximité, des liens de sympathie noués directement) ; elles n'ont pas développé le même esprit de corps et la solidarité n'a pas eu le même sens pour elles que pour les hommes<sup>67</sup>.

Une seconde enquête d'Ida Berger, dans les années soixante-dix, confirme « l'embourgeoisement » des enseignants et surtout des enseignantes, à savoir que pour l'auteure, un statut plus élevé des pères des interrogé-e-s « saute aux yeux »<sup>68</sup>. Au regard de son étude, en effet, ces derniers sont issus principalement des cadres moyens et supérieurs, et des professions libérales ; or, la majorité des enseignant-e-s pense appartenir aux franges inférieures de la classe moyenne, compte tenu des salaires perçus et du manque de considération sociale envers leur profession.

Les transformations du mode de recrutement de la fin de troisième à un niveau bac puis à un niveau DEUG apparaissent comme un facteur clef pour expliquer la crise des écoles normales dans les années 80. Cette crise des enseignant-e-s va déboucher sur la disparition des Ecoles Normales en 1990. En effet, ces divers modes de recrutement vont modifier la composition sociale du public des enseignant-e-s, son rapport à l'institution et au métier d'enseignant-e.

La profession d'enseignant-e dans le premier degré serait devenue un choix opéré « faute de mieux » par des candidat-e-s qui ont échoué dans les études universitaires auxquelles elles/ils pouvaient prétendre compte tenu de leurs origines et de la politique d'ouverture de l'institution, alors que jusqu'à la

---

<sup>67</sup> Revue Télémaque n°28, *les instituteurs*, Caen, Presses Universitaires de Caen, novembre 2005.

<sup>68</sup> Ida Berger, op.Cit., p25

dernière guerre, cette profession était la voie principale d'ascension sociale et de promotion intellectuelle pour des enfants de milieux populaires. L'entreprise de refondation des identités enseignantes que constituent les IUFM avec le nouveau statut du professeur des écoles et la fin du statut d'instituteur parviendra-t-elle à forger un sentiment d'appartenance à une communauté, comme cela était le cas pour l'instituteur-trice ? Y aura-t-il un nouvel attrait du métier ? Ou ne sera-t-elle au contraire pour beaucoup de licenciés en mal de débouchés professionnels qu'une position transitoire ?

Les questions demeurent malgré l'affluence des candidatures dans les IUFM depuis 1991.

Dans un premier temps, l'Ecole normale prépare ses élèves bacheliers à une sorte de DEUG-maison<sup>69</sup> satisfaisant ainsi à l'impératif d'assurer comme toute école professionnelle la préparation spécifique d'un métier.

En juin 1982, l'entrée à l'Ecole normale est instituée à niveau bac +2 (et ce quel que soit le titre, puisqu'une liste de 65 titres et diplômes permet l'inscription).

### **5- Fin des écoles normales et début des IUFM**

Frédéric Charles<sup>70</sup> commente la fin des écoles normales en retraçant quatre grandes périodes de recrutement des enseignant-e-s : la période 1955/1984 est une période de recrutement « normale »<sup>71</sup>. Jusqu'en 1973 les candidats sont recrutés à la fin de la troisième. A partir de 1977 et jusqu'en 1984 ils devront être titulaires du baccalauréat pour se présenter au concours d'entrée. C'est en quelque sorte l'âge d'or de la profession compte tenu de la demande et des postes offerts au concours ; et l'obligation d'être titulaire du bac ne changera

---

<sup>69</sup> Ce DEUG « enseignement du premier degré » n'a aucune valeur universitaire et n'autorise pas à s'inscrire en licence, son programme propose un panachage d'enseignements divers : tradition scolaire (français, maths) culture artistique, connaissance du monde, pratique professionnelle.

<sup>70</sup> Charles Frédéric et Clément JP, *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997

<sup>71</sup> Op.cit

rien, puisque la politique de massification de l'enseignement et d'allongement des études va permettre de répondre à la demande.

De 1984 jusqu'en 1991, le DEUG est exigé et lors de la création des IUFM les enseignant-e-s sont recruté-e-s sur la base d'une licence comme les professeur-e-s du secondaire. C'est une période d'ajustement due aux exigences scolaires et aux difficultés de recrutement. Ainsi cette période se caractérise par un effondrement brutal des candidatures. La désaffection des candidats est fortement liée à l'élévation du niveau de recrutement des instituteurs-institutrices au niveau du DEUG. Mais à partir de 1985, la très forte augmentation du nombre des bacheliers<sup>72</sup> et par suite des diplômés de l'enseignement supérieur, va contribuer à l'accroissement progressif du nombre de candidats. Ainsi, en 1989, le corps des instituteurs est appelé à disparaître par la revalorisation de la fonction d'enseignant-e du premier degré et la création du statut de professeur des écoles. Son recrutement se fait dorénavant avec une licence suivi de deux ans à l'IUFM<sup>73</sup> ( avec un an de préparation au concours de professeur des écoles suivi d'un an de formation professionnelle). Le corps des instituteurs de catégorie B, est progressivement remplacé par les professeurs des écoles, de catégorie A, depuis 1989. Professeur des écoles est un corps de la fonction publique française obtenu par concours, qualifiant des enseignants ayant pour mission de travailler avec les enfants scolarisés à l'école primaire, que ce soit à l'école maternelle ou l'école élémentaire.

Ce corps a été créé par la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989, avec l'ouverture (la création) des IUFM dès le 1er septembre 1990. Il remplace celui des instituteurs/trices. Ces derniers ont, si elles/ils le souhaitent, la possibilité de devenir professeur-e-s des écoles par le biais d'un concours interne ou de promotions spécifiques.

---

<sup>72</sup>Dû à la politique de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat.

<sup>73</sup> Institut Universitaire de Formation des Maîtres

1991/1994 : c'est une forte croissance des postes offerts et une élévation du niveau de recrutement : la mise en place des IUFM entraîne une nouvelle modification du niveau de recrutement des futur-e-s enseignant-e-s du primaire. Désormais elles/ils sont recruté-e-s au niveau de la licence et deviendront des fonctionnaires de catégorie A. Cette période de très forte augmentation des postes mis au concours correspond à la compensation de nombreux départs à la retraite d'enseignant-e-s recruté-e-s dans les années 1950.

## **6- Les trajectoires professionnelles des enseignantes au XXème siècle**

Il est intéressant d'évoquer le travail de Marlaine Cacouault-Bitaud<sup>74</sup>, car si les enseignantes du primaire connaissent plus tôt autour des années 1910-1920 le modèle de la femme mariée, on est saisi dans cette étude par les similarités de parcours que les femmes des deux enseignements connaissent tour à tour.

Marlaine Cacouault-Bitaud, dans son étude<sup>75</sup> sur les enseignantes du secondaire du XXème siècle, a proposé quatre grandes trajectoires professionnelles qui se sont suivies dans le temps.

Tout d'abord, les enseignantes du début du siècle ont associé professorat et célibat. En effet, la nécessité d'avoir un revenu primitif chez ces femmes pour qui métier qualifié et intérêt pour les études n'était pas dissociable. Le célibat était un phénomène social qui marquait un rapport entre les sexes dans les milieux moyens et favorisés. Les enseignantes du début du siècle sont marquées par le souci de vivre une vie émancipée et, comme le dit l'une d'entre elles « *de prendre ses distances avec la famille et de vivre une vie d'hommes* »<sup>76</sup>. Ce recours au professorat permet de maintenir un statut social dans les familles favorisées

---

<sup>74</sup> Il faut préciser qu'aucune étude de ce type n'a été réalisée sur les enseignantes du primaire.

<sup>75</sup> In *Professeurs...mais femmes, carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXème siècle*, Paris, La Découverte, 2007.

<sup>76</sup> Op.cité, p. 38

sans recourir au jeu des alliances « *ta dot ce sont tes études* »<sup>77</sup>. Par ailleurs, le célibat des enseignantes s'explique non pas par un manque d'hommes (compte tenu de l'hécatombe de la Grande Guerre) mais par un manque d'occasions de rencontres et par le déficit de prétendants acceptables.

Pour les enseignantes des années 50, c'est surtout la féminisation accrue du monde enseignant que l'on retiendra avec l'idée sous-jacente « *tu seras professeur, ma fille...* »<sup>78</sup>. En effet, l'attrance pour la profession ou le fait qu'elle s'impose comme un choix réaliste explique le fort accroissement de titularisation chez les enseignantes. Beaucoup de femmes précisent avoir choisi ce métier par vocation, par goût ou par amour de la discipline. Environ 10% privilégient la relation pédagogique et le contact avec les élèves, mais 1/3 des interrogées laissent entendre qu'elles ne souhaitent pas exercer.

Pour la période suivante, les années 60-70, le célibat a cessé d'être un trait distinctif, et il s'agit avant tout pour ces femmes de travailler et de gagner une légitimité professionnelle.

Ensuite, les enseignantes des années 80-90 sont marquées par la démocratisation qui a sonné le glas de l'élitisme du secondaire : c'est 80% d'une classe d'âge qu'il faut amener au bac. Parallèlement, le rendement du diplôme sur le marché du travail a subi des transformations. Et quand les changements économiques ont aussi des effets sur les trajectoires professionnelles des conjoints (reconversion, chômage, problème de santé...), l'enseignante devient alors la seule pourvoyeuse de ressources. Une nouvelle donnée s'installe : le divorce, puisque 1/3 des mariages se terminent par un divorce en 1992 et 1/2 à Paris et sa région.

Enfin, pour les deux dernières périodes, les enseignantes se heurtent à deux difficultés, l'hétérogénéité et le manque de motivation des élèves. Et si les effectifs d'enseignés et enseignants s'accroissent, dans le même temps, la féminisation des agrégés et professeurs de lycée diminue. Comme le précise

---

<sup>77</sup> Op. cité, p.40

<sup>78</sup> Op.cité

Marlaine Cacouault-Bitaud, pour les professeurs-femmes aujourd'hui, les ajustements ne sont pas naturels, mais difficilement naturels « *entre les tâches, les responsabilités, les contraintes d'espace et de temps spécifiques à la sphère privée ou à la sphère professionnelle dans une conjoncture donnée* »<sup>79</sup>.

En somme, si le modèle de la femme enseignante a été jusqu'au début du siècle celui d'une célibataire, il est prégnant aujourd'hui que ce modèle est révolu et a laissé sa place au modèle de la femme mariée avec enfants. Nous n'écartons pas le fait que chez les enseignant-e-s, le taux de célibat est encore significatif. A ce modèle s'en adjoint cependant un autre, celui de la « conciliation » entre vie familiale et vie professionnelle. En l'enfermant dans ce modèle, les motivations des enseignant-e-s à choisir ce métier sont écartées, et les qualités professionnelles, que l'on définit alors comme des qualités naturelles liées aux rôles de la sphère privée, sont stéréotypées. Le système du genre est alors opérant. C'est pourquoi, nous allons tout d'abord présenter les travaux sur l'identité professionnelle et montrer qu'ils concourent à mieux analyser l'identité des enseignant-e-s.

---

<sup>79</sup> Op.cité, p.167

## **Chapitre 2 : L'identité professionnelle**

« Je n'aime pas le travail, nul ne l'aime ; mais j'aime ce qui est dans le travail l'occasion de se découvrir soi-même »<sup>80</sup>.

L'identité n'est pas seulement un phénomène social, c'est aussi une réalité génétique (l'identité du fœtus dans le ventre de sa mère), psychologique (la structuration mentale de l'enfant. C'est un construit humain, « *produit de socialisations successives* ». Parler de l'identité qui se construit pour l'enfant revient à parler des différents stades de socialisation. C'est aussi se référer à la psychologie génétique et aux travaux de Piaget, pour qui le développement de l'enfant est une construction continue, non linéaire, un processus d'équilibrages et d'accommodations. En effet, pour lui la socialisation n'est pas un conditionnement, l'inculcation de règles, de normes et de valeurs par les institutions mais plus exactement une activité de construction ou de reconstruction d'équilibres. La socialisation expliquerait donc en partie le phénomène de construction identitaire.

### **1- La socialisation comme élément de la construction identitaire**

La socialisation permet le changement social et pas seulement la reproduction de l'ordre social. Tout dépendra de la relation entre socialisation primaire et secondaire, entre savoirs de base et savoirs spécifiques. Le risque de confrontation des savoirs existe, la hiérarchisation des savoirs n'est pas garantie par des institutions uniques mais les appareils de socialisation (familles / écoles et entreprises / corps de métier) peuvent coopérer ou entrer en conflit.

L'identité n'est jamais construite mais toujours à construire. De sorte que l'identité se construit au cours des différentes phases de socialisation d'un individu puisque l'identité subjective (identité pour soi) de l'individu conscient de lui-même comme agissant durant l'action elle-même, a un contenu

---

<sup>80</sup> Conrad Joseph, *Au cœur des ténèbres* in *Youth*, 1902.

symbolique socialement produit. Et par le processus d'objectivation, le monde social extérieur est perçu comme une réalité qui impose ou attribue une réalité objective à l'individu (identité pour autrui). La discontinuité, la tension, le conflit entre ces deux modes de l'identité marquent les étapes de la socialisation primaire, durant la petite enfance. Dans les interactions sociales, l'identité subjective et l'identité objective se confrontent. A l'âge adulte, des cassures biographiques peuvent réactiver la disjonction entre identité objective et identité subjective, favorisant ainsi des processus de conversion, de déstructuration/restructuration des identités, ce qui constitue la socialisation secondaire.

Dans le processus identitaire, il y a le biographique avec la sphère de la formation, du travail et de l'emploi qui sont des domaines essentiels à des identifications sociales des individus. Il ne faut pas pour autant réduire les identités sociales à des niveaux de formation et à des statuts d'emploi. Certains moments relevant de ces domaines sont cependant décisifs dans la construction identitaire : l'école primaire, le cursus secondaire et éventuellement universitaire, la sortie du système scolaire, la confrontation au marché de l'emploi. De son issue dépend pour l'individu l'identification par autrui, de ses compétences, de son statut et de sa carrière, donc la construction identitaire professionnelle de base. Cette construction n'est pas plus définitive que les précédentes. Elle est régulièrement remise en cause par les évolutions technologiques, organisationnelles, par les reconversions. Le processus biographique d'identification à des modèles sociaux ne suffit plus, il interfère avec un processus relationnel.

Le processus identitaire relationnel, c'est la construction biographique d'une identité professionnelle qui implique que l'individu entre dans des relations de travail, participe à des actions collectives dans des organisations et intervienne dans des jeux d'acteurs.

Comment présenter les enseignant-e-s d'aujourd'hui ? Quels sont les actes d'attribution ou d'appartenance dont ils sont l'objet : quel-le-s enseignant-e-s sont -elles/ils ? quel-le-s enseignant-e-s veulent-elles/ils être ?

Il s'agit de savoir comment la socialisation secondaire que représente l'entrée dans le métier façonne leur identité professionnelle. Ils entrent dans une institution comme l'Education Nationale avec l'idée d'intégrer un corps de métier, mais aussi des relations interpersonnelles et professionnelles qui vont les placer dans des logiques d'acteurs, ce qui va définir leur profil d'enseignant-e-s. Y a-t-il alors des types d'enseignant-e-s aux motivations et aux carrières définies ? Peut-on parler de profils d'enseignant-e-s ? Le sexe est-il une variable significative dans l'identité professionnelle des enseignant-e-s en ce sens qu'il définirait des parcours sexués de carrières enseignantes. Qui sont donc les enseignant-e-s d'aujourd'hui ?

A cette interrogation répond la notion d'identité, comment se définit le « je » qui fonde l'individu, parce qu'il n'existe de « je » que par rapport à un « tu » qui fonde la communication. C'est pourquoi, l'identité connaît une dualité interne au sens où elle se définit par l'identité pour soi (je) et l'identité pour autrui (tu ou il/elle); ces deux versants de l'identité sont inséparables et problématiques ; inséparables parce que l'identité pour soi est corrélative d'autrui et de sa reconnaissance : je ne sais qui je suis que dans le regard des autres, et problématiques, parce que *« l'expérience de l'autre n'est jamais directement vécue par soi en sorte que nous comptons sur nos communications pour nous renseigner sur l'identité qu'autrui nous attribue ...et donc nous forger une identité pour nous-mêmes »*<sup>81</sup>.

Ainsi, la notion d'identité peut s'inclure dans une approche sociologique en tant qu'elle constitue le processus de socialisation dans sa relation identité pour soi / identité pour autrui.

---

<sup>81</sup> Laing Ronald David, *Le soi et les autres*, Gallimard, 1971, p29

## 2- L'identité pour soi et l'identité pour autrui

Pour identifier quelqu'un<sup>82</sup>, on peut utiliser des actes d'attribution qui visent à définir « quel type de personne vous êtes » : c'est l'identité pour autrui, ou alors utiliser des actes d'appartenance qui expriment « quel type de personne vous déclarez être » : c'est l'identité pour soi.

Il n'y a pas de correspondance nécessaire entre l'identité pour soi qui exprime l'identité singulière d'une personne avec son histoire personnelle et l'identité pour autrui comme l'état civil, l'appartenance à un groupe ou à une classe. Pourtant l'identité pour soi est la condition pour que cette personne soit identifiée par les autres. Il faut donc comprendre que se jouent deux processus hétérogènes dans la notion d'identité : à savoir qu'il y a un premier processus d'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu qui ne peut s'étudier en dehors du système d'action concret dans lequel l'individu est impliqué. Ce processus laisse découvrir des rapports de force entre les acteurs concernés et pose la question de la légitimité de l'action menée. Les comportements et les stratégies d'acteurs sont liés à notre relation à autrui. En effet, dans toute organisation, les relations de pouvoir sont définies par des jeux d'acteurs. Les stratégies d'acteurs présentées ici seront relatées selon le modèle interactionniste c'est-à-dire que nous développons l'idée que tout comportement peut être interprété comme une action entreprise en vue de poursuivre une fin. Ainsi, comme le présente Alain Touraine<sup>83</sup> la cohésion de groupe sera analysée en termes de « *systèmes d'acteurs définis par des intentions, des orientations culturelles et des rapports sociaux* ». Tout comportement sera alors analysé au regard de sa stratégie, de son intention. Cependant, il est important de noter que le pouvoir n'existe pas en soi, il ne peut exister une relation de pouvoir que « *si deux acteurs acceptent de se lier pour l'accomplissement*

---

<sup>82</sup> Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* ; Paris, 2000, Colin

<sup>83</sup> Touraine Alain, *La sociologie de l'action*, Paris, Seuil, 1965, p.72

*d'une tâche donnée et par laquelle ils s'insèrent dans un ensemble donné »<sup>84</sup>. Comme l'explique Renaud Sainsaulieu « le concept d'identité lie la nécessaire reconnaissance au conflit engendré par cette volonté de se faire reconnaître pour exister »<sup>85</sup>.*

Ce processus aboutit à une forme d'étiquetage produisant ce que Erving Goffman<sup>86</sup> appelle les identités sociales virtuelles des individus à savoir ce que les autres pensent de vous et qui préfigure de votre identité.

Le second processus concerne l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. Il ne peut prendre sens que dans le cadre des trajectoires sociales par et dans lesquelles les individus se construisent des identités pour soi que Goffman appelle les identités sociales réelles.

Ces deux processus ne coïncident pas nécessairement, il peut y avoir désaccord entre l'identité réelle et l'identité virtuelle. Il s'agit alors de réduire la tension entre les deux identités, cette réduction prend la forme de transactions.

Il peut y avoir transaction, soit, en tentant d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui, par le biais de transactions externes objectives entre l'individu et les autres personnes qui visent à tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui, soit, par le biais de transactions internes subjectives à l'individu qui, pour sauvegarder une part des identifications antérieures avec le désir de construire de nouvelles identités, tente d'assimiler ainsi l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

L'articulation entre les deux transactions élabore donc le processus de construction des identités sociales. « *La construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les*

---

<sup>84</sup> Opus cité p.78

<sup>85</sup> de Sainsaulieu Renaud, *L'identité au travail*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, réédition 1996.

<sup>86</sup> Goffman Erving, *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed.de Minuit, 1975.

*trajectoires vécues au sein desquelles se forment les identités réelles auxquelles adhèrent les individus »<sup>87</sup>.*

Si les deux processus (à savoir le processus biographique, l'identité pour soi, et le processus relationnel et communicationnel, l'identité pour autrui) sont hétérogènes et concourent à la production des identités, ils utilisent cependant un mécanisme commun qui est le recours à des schémas de typification ; ce qui implique des types identitaires.

### **3- Les types identitaires**

La typification est un mode de la catégorisation. Ces catégorisations issues du champ professionnel et de la formation influencent le processus des identités pour soi, bien qu'elles ne les déterminent pas ni ne les fixent. Mais il est évident que les individus construisent leurs identités réelles à partir des identités sociales héritées de la génération précédente, à partir des identités virtuelles scolaires acquises au cours de la socialisation primaire et enfin à partir des identités possibles professionnelles accessibles au cours de la socialisation secondaire. Si la construction des catégories sociales à partir des champs scolaires et professionnels a une telle légitimité, c'est bien parce que les valeurs travail et formation, initiale et continue, sont des valeurs prépondérantes dans la construction de nos identités sociales ; le travail comme la formation puisque ces deux notions sont au cœur de notre société : on est souvent défini comme salariée, étudiant-e, chômeur-euse, avocat-e, instituteur-trice... La place qu'occupe le travail permet une première approche de notre identité. Cela ne signifie pas pour autant que les identités sociales se réduisent à des statuts d'emploi ou à des niveaux de formation, puisqu'avant de s'identifier à un groupe professionnel ou à un groupe de diplômé-e-s, l'individu a connu une identité individuelle provenant de son sexe, de son ethnie et de la classe sociale

---

<sup>87</sup> Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* ; Paris, 2000, Colin, p111

de ses parents. La première identité sociale pour autrui expérimentée par l'individu vient de sa socialisation primaire à l'école, puisqu'elle est conférée par ses résultats scolaires mais aussi par l'appartenance ethnique, religieuse, professionnelle et culturelle de ses parents. A partir de cette identité conférée par autrui et de cette identité construite pour soi va se déployer tout au long de la vie des stratégies identitaires. « Parmi les événements les plus importants pour l'identité sociale, la sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constituent désormais un moment essentiel de la construction d'une identité autonome car de cette issue dépend à la fois l'identification par autrui de ces compétences, de son statut et de sa carrière possible et la construction par soi de son projet, de ses aspirations et de son identité possible»<sup>88</sup>

Pour construire son identité professionnelle et sociale, l'individu doit donc entrer dans des relations de travail et participer aux activités de l'organisation pour laquelle il travaille et ainsi intervenir dans des jeux d'acteurs.

#### **4- Les modèles identitaires selon Renaud de Sainsaulieu**

Renaud de Sainsaulieu<sup>89</sup> a choisi de traiter de l'identité sous l'angle de la relation de travail. Il interprète les identités professionnelles comme des effets culturels de l'organisation et fait des relations de travail le lieu où s'expérimente « l'affrontement des désirs de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal au pouvoir ».

Sainsaulieu relève trois indicateurs de la dimension identitaire :

- le champ d'investissement de l'acteur ou son accès au pouvoir.
- la norme du comportement relationnel (individualisme, unanimisme, séparatisme et rivalité, soumission).
- les valeurs issues du travail.

---

<sup>88</sup> Dubar Claude, La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles ; Paris, Armand Colin, 2000, p112.

<sup>89</sup> de Sainsaulieu Renaud, *L'identité au travail*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, réédition 1996.

A partir de ces indicateurs, Sainsaulieu<sup>90</sup> distingue quatre types d'identités au travail :

1. l'identité fusionnelle : l'individu disparaît presque totalement. Le groupe repose sur des liens entre pairs. C'est un groupe qui possède un métier, des techniques, d'où un fort investissement et engagement identitaire. Ce groupe présente des relations conflictuelles avec la hiérarchie car il possède ses propres normes et valeurs. C'est par le double moyen de la solidarité conformiste à l'égard de ses collègues de travail et de l'allégeance à l'autorité hiérarchique directe que l'individu brise son isolement et tente de construire une identité collective qui lui redonne une certaine marge de manœuvre dans le jeu social.
2. l'identité de retrait : c'est un groupe passif, sans mobilisation où l'identité ne se crée pas dans le travail, mais à l'extérieur puisque les principaux investissements sont ailleurs. Ce groupe n'a pas de rapport avec un métier.
3. l'identité de négociation : ce sont des groupes ponctuels ayant un rapport assez fort à un métier. Détenteurs de compétences, ils peuvent les mettre en jeu pour obtenir ce qu'ils désirent. L'individualité y est forte : les groupes se forment dans un but précis et se dissolvent dès qu'ils ont eu gain de cause, sorte d'opportunisme collectif.
4. l'identité affinitaire : c'est un groupe faible avec peu de motivations. Les relations avec collègues et hiérarchies y sont privilégiées. L'implication dans le métier est forte, les individus jouent la carte de l'uniformité, de l'adhésion à la culture interne pour adopter des stratégies individuelles.

---

<sup>90</sup> Op.cit.

## 5- L'extension de Claude Dubar

Claude Dubar<sup>91</sup> généralise l'analyse de Renaud Sainsaulieu avec la notion d'identité sociale. Il reconnaît avec lui que l'investissement dans un espace de reconnaissance identitaire dépend étroitement de la nature des relations de pouvoir dans cet espace et de la place qu'y occupe l'individu et son groupe d'appartenance. Le cadre théorique proposé par Renaud Sainsaulieu privilégie la constitution d'une identité professionnelle par l'expérience des relations de pouvoir. Or, pour Dubar, les individus appartiennent à des espaces identitaires variés au sein desquels ils se considèrent comme suffisamment reconnus et valorisés : ces champs d'investissement peuvent être le travail, mais aussi le hors travail. Il se peut aussi qu'il n'existe pas pour un individu d'espaces identitaires dans lequel il se sente « reconnu et valorisé ». Pour Claude Dubar, l'espace de reconnaissance de l'identité sociale par les institutions dépend très étroitement de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des savoirs, des compétences et des images de soi, noyaux durs des identités. La transaction entre d'une part les individus porteurs de désirs d'identification et de reconnaissance et d'autre part les institutions offrant des statuts, des catégories et des formes diverses de reconnaissances peut être conflictuelle. Les partenaires de cette transaction peuvent être multiples : les collègues de travail, la hiérarchie de l'institution, les représentants syndicaux, l'univers de la formation, l'univers de la famille, etc.

C'est pourquoi, Claude Dubar pour analyser la dynamique des identités professionnelles et sociales a identifié quatre modèles identitaires :

- le modèle du retrait : processus d'exclusion, identité d'exécutant stable où l'exclusion est construite hors du modèle de la compétence, il y a une dépendance du chef et du travail instrumental, c'est une identité de classe et hors du travail.

---

<sup>91</sup> Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* ; Paris, Armand Colin, 2000.

- Le modèle de l'ouvrier de métier : c'est le modèle de l'opérateur polyvalent et gestionnaire qui a des diplômes techniques et exerce dans des filières de métier, il y connaît une reconnaissance suspendue.
- Le modèle du carriériste : c'est l'identité du responsable en promotion interne, c'est un modèle de l'évolution par et dans l'entreprise, il y a une reconnaissance réciproque et une mobilisation au travail, on peut dire que c'est une identité compétitive.
- Le modèle affinitaire : ce sont des salariés qui posent problème qui sont contre la mobilité sociale, ils ont une posture critique et opportuniste, c'est le type de l'étudiant traditionnel ou du salarié étudiant.

Les modèles identitaires de Sainsaulieu ou de Dubar nous interrogent sur la place des enseignant-e-s dans ces modèles. Peut-on les classer dans un modèle ? ne serait-ce pas réduire l'hétérogénéité des profils enseignant-e-s puisque précisément on se propose de voir comment se construit l'identité professionnelle des enseignant-e-s du premier degré et d'examiner s'ils ont un profil homogène ou au contraire s'ils présentent différents profils identitaires.

#### **6- Une limite des théories identitaires de Sainsaulieu et Dubar : la variable sexe**

Dans le processus identitaire, il est bien entendu qu'il y a deux axes : le processus biographique, l'identité pour soi ou réelle, qui se construit dans le temps et à partir des catégories offertes par les institutions (famille, école, marché du travail...) et le processus relationnel, l'identité pour autrui ou virtuelle, qui touche à la reconnaissance des identités associées aux savoirs dans des systèmes d'actions.

L'enjeu pour nous est donc d'étudier ces deux axes pour étayer l'analyse de l'identité professionnelle des enseignant-e-s. Pourrait-on dégager chez ceux-ci à

la façon de Sainsaulieu ou de Dubar des types identitaires ? Il sera donc pertinent d'étudier dans un premier temps au niveau de la socialisation primaire et secondaire l'identité pour soi, puis dans un second temps dans l'appréhension qu'a le sujet de l'institution l'identité pour autrui afin de comprendre comment se construit l'identité enseignante.

Toutefois même si Renaud Sainsaulieu fait en une vingtaine de pages un état de la position des femmes employées de bureau, et souligne leur « *position défavorisée* »<sup>92</sup> « *sans réelle perspective d'évolution* ». Il conclut à une « *stratégie identitaire de retrait* » par rapport au travail, et de repli sur « *les rapports créatifs dans la famille* »<sup>93</sup>. Autrement dit, il considère que, pour les femmes employées, leur identité professionnelle est seconde par rapport à leur identité dans le monde privé de la famille. Retrouverait-on les mêmes résultats aujourd'hui ? Et peut-on les généraliser à toutes les femmes, et en particulier aux enseignantes du primaire ?

De même, une limite de la théorisation de Claude Dubar est de ne pas avoir pris en compte la variable sexe dans son étude et dans sa typification des identités professionnelles. A aucun moment il ne fait allusion aux deux groupes identitaires que sont les hommes et les femmes, on est en présence d'un modèle androcentré, c'est-à-dire dans une théorisation où le modèle du travailleur est de sexe masculin, écartant ainsi l'importance des normes de sexe dans le monde du travail que connaissent les hommes et les femmes. En effet, la société fait peser sur les femmes et sur les hommes des pressions identitaires différentes. Elle fait croire aux femmes que pour se réaliser pleinement et construire leur identité « féminine », ces dernières doivent cumuler le travail professionnel et la maternité vu comme nécessaire<sup>94</sup>. Quant aux hommes, ils doivent répondre aux normes du masculin : surinvestissement professionnel, stéréotype du *male breadwinner*, tout en s'investissant dans une parentalité aléatoire.

---

<sup>92</sup> Sainsaulieu Renaud, *L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977, p157

<sup>93</sup> Sainsaulieu Renaud, op.cit., p112

<sup>94</sup> Knibielher Yvonne, *La révolution maternelle depuis 1945*, Paris, Perrin 1997

C'est pourquoi, nous souhaitons proposer une étude des identités professionnelles sexuées des professeur-e-s des écoles en prenant en compte ces normes de sexe.

Afin de bien saisir le système de normes de sexe, nous allons tout d'abord préciser les démarches d'analyse des rapports sociaux de sexe et montrer qu'ils sont opérants dans la profession enseignante.

### **Chapitre 3 : Le genre comme catégorie d'analyse**

« Bien qu'ils partagent le même espace, femmes et hommes vivent dans des mondes différents »

Rapport de l'ONU- Etat de la population mondiale 2000

Le traitement différentiel que la société accorde aux groupes sociaux de sexe est au cœur de notre questionnement. Les groupes sexués en tant que construits sociaux ont une base doxique forte à savoir le naturalisme comme idéologie de légitimation. Danièle Kergoat<sup>95</sup> précise que les rapports sociaux de sexe reposent sur « *un rapport hiérarchique qui a deux principes organisateurs :*

- *le principe de séparation (il y a des travaux d'hommes et des travaux de femmes)*
- *le principe hiérarchique (un travail d'homme « vaut » plus qu'un travail de femme). »*

C'est pourquoi, la socialisation des filles et des garçons doit être différentielle pour produire des identités différentes conformes à des principes et fondés sur les stéréotypes de sexe.

Pour mieux comprendre et développer une réflexion sur les rapports sociaux de sexe, la problématique abordée au sein de cette partie est celle du genre en tant que catégorie d'analyse. Cet outil d'analyse correspond à nos orientations de recherche et permet de décrire les rapports sociaux de sexe comme des constructions sociales et culturelles.

Dans une première sous-partie, nous traiterons des origines de la théorisation du genre et de ses enjeux. Les rapports sociaux de sexe seront abordés au travers de la construction de la problématique du genre par les Women's puis par les Gender Studies.

Dans une deuxième sous-partie, nous examinerons les processus de catégorisation, les normes de sexe et les spécificités de la socialisation des groupes sexués.

---

<sup>95</sup> Kergoat Danièle, *les rapports sociaux et division du travail entre les sexes*, in femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs, Maruani Margaret, Paris, La découverte, 2005, p96

Puis dans une troisième sous-partie, nous montrerons comment les stéréotypes de sexe sont un facteur essentiel de la cognition sociale implicite pour renforcer « *la bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes* »<sup>96</sup>.

Et enfin dans une dernière sous-partie, nous parlerons de la pratique différenciée des hommes et des femmes enseignant-e-s au regard de leurs élèves garçons ou filles, et comment le sexe et le genre qui renvoient à la classification sociale et culturelle du masculin et du féminin induisent des rapports hiérarchisés tant chez les enseignant-e-s que dans leur rapport aux élèves.

Il importe de présenter tout d'abord les trois démarches d'analyse qui constituent la théorie des rapports sociaux de sexe :

1. Il n'y a pas d'essence de la féminité, mais un apprentissage des comportements socialement attendus d'une femme ; c'est la perspective qui est au cœur de la démarche de Simone de Beauvoir quand elle écrit : « *on ne naît pas femme, on le devient* »<sup>97</sup>. Les différences entre hommes et femmes ne sont pas le fait d'un déterminisme biologique mais bien celui d'une construction sociale.
2. On ne peut étudier le genre et ce qui relève du féminin sans l'articuler à ce qui appartient au masculin. L'enjeu de cette théorie est une approche relationnelle des sexes.
3. la troisième démarche consiste à appréhender les rapports sociaux de sexe comme un rapport de pouvoir ; si les sexes sont socialement différents, il faut néanmoins considérer que leurs rapports sont hiérarchisés puisque dans la quasi-totalité des sociétés connues les inégalités se retrouvent dans les domaines du social : libertés, santé, sexualité, travail domestique et salarié, éducation, politique, culture et religion. Ce rapport de pouvoir est différemment pensé selon les courants d'étude du genre. Précisons que les féministes matérialistes

---

<sup>96</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, *Introduction aux GenderStudies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de boeck , 2008, p7

<sup>97</sup> De Beauvoir Simone, *Le deuxième sexe*, tome II, *L'expérience vécue*, Paris, Gallimard, 1949, p13

telles que Christine Delphy<sup>98</sup>, Colette Guillaumin<sup>99</sup> ou Nicole-Claude Mathieu<sup>100</sup> mettent en évidence l'exploitation du travail et du corps des femmes au sein d'un système appelé « *patriarcat* ». Françoise Héritier<sup>101</sup> parle de « *valence différentielle des sexes* » et montre que les valeurs associées au féminin sont déconsidérées par rapport à celles du masculin. Pierre Bourdieu<sup>102</sup> a, quant à lui, utilisé le terme de « domination masculine » pour désigner les structures matérielles et symboliques de l'infériorisation de femmes par rapport aux hommes.

Le genre peut être ainsi défini « *comme un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin)* »<sup>103</sup>.

## **1- Les origines de la théorisation du genre**

Dans cette première sous-partie, nous allons présenter les questionnements des femmes qui les ont conduites à théoriser le genre tout d'abord au travers d'un féminisme qui a peiné à se mettre en place puis au travers de l'action des Women's et des Gender Studies.

### **1) Féminisme et genèse du questionnement du genre**

#### **a) Le féminisme comme revendication collective**

La mobilisation en faveur des femmes est très ancienne, et même si Christine de Pisan au XV<sup>ème</sup> siècle essaie de par ses écrits d'imaginer une égalité des sexes, et si on trouve tout au long de l'époque moderne des textes<sup>104</sup> qui défendent l'égalité des sexes, ce n'est vraiment que lors de la Révolution Française que les

---

<sup>98</sup> Delphy Christine, *L'ennemi du patriarcat*, Paris, syllepse, 1998

<sup>99</sup> Guillaumin Colette, *sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côté-Femmes, 1992

<sup>100</sup> Mathieu Nicole-Claude, *L'anatomie politique. Catégorisation et idéologie du sexe*, Paris, Côté-Femmes, 1991

<sup>101</sup> Héritier Françoise, *Masculin-Féminin I. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996

<sup>102</sup> Bourdieu Pierre, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998

<sup>103</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, *Introduction aux Gender Studies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de Boeck, 2008, p7

<sup>104</sup> De Marie de Gournay, Gabrielle Suchon et Mary Wollstonecraft.

femmes expriment une volonté collective que soit prise en compte leur spécificité. En effet Olympe de Gouges et d'autres citoyennes réclament leur accès au droit de vote et leur participation à la garde nationale. La Terreur signera la répression des revendications féministes et leur relégation jusqu'aux années 1830. Dans cette période, et avec l'émergence de groupes utopistes, des femmes telles que Flora Tristan ou Jeanne Deroin dénoncent leur « asservissement séculaire » et réclament une « émancipation » propre à leur donner une place égale à celles des hommes. Mais les femmes sont accusées de vouloir détruire la famille, la question de l'égalité des sexes est remise à plus tard.

C'est seulement dans les années 1880 que les associations féministes s'affirment puis dans la première moitié du XXème siècle qu'elles sont reconnues. Les féministes de l'entre-deux-guerres ne revendiquent pas de nouveaux droits en tant que femmes, mais en tant que mères, en effet c'est en tant que mères qu'elles revendiquent une meilleure protection des travailleuses et des droits politiques.

L'approche radicale de Simone de Beauvoir va largement inspirer les luttes féministes des années soixante. Mai 1968 fait éclater les structures hiérarchiques au sein de la famille et de l'ordre social. De sorte que la situation au travail et dans la famille apparaît comme insupportable aux jeunes femmes aux Etats-Unis puis en Europe. Un grand nombre d'initiatives se mettent en place pour la libération des femmes. La dénonciation de l'oppression et de l'exploitation des femmes par l'homme est désormais au cœur des luttes féministes. L'égalité des sexes devient alors le projet des mouvements de libération de la femme.

b) Le refus d'une infériorité de nature a permis une théorisation du genre.

Ainsi, si chaque culture construit singulièrement la différence des sexes, les rapports sociaux de sexe sont l'un des rapports essentiels autour duquel

s'organise chaque société<sup>105</sup>. Depuis le mythe fondateur de la Bible, la femme est présentée comme inférieure à l'homme ; les penseurs du XVIIIème siècle ont présenté l'infériorité de la femme comme un fait relevant de la nature pour imposer l'idée d'une nature féminine. De sorte que c'est à partir de la prétendue infériorité biologique de la femme qu'est pensée la différence des sexes. Cette construction basée sur un déterminisme biologique a conduit à un déterminisme socioculturel des rôles en fonction des sexes et à une biologisation<sup>106</sup> de la culture. Ainsi, naturellement, on est passé d'une dualité biologique à une complémentarité des fonctions sociales. C'est pourquoi, de cette idée de l'infériorité de nature du féminin a résulté la mise en place d'une division sexuée de l'espace, d'une société partagée entre l'extérieur réservé aux hommes et l'intérieur, apanage féminin, où les femmes sont vouées aux activités domestiques et parentales.

Ainsi, le concept de genre ou de rapports sociaux de sexe est issu du refus des théories naturalistes et sociobiologiques, et cette position a permis de penser les identités sexuées comme relevant du social.

Les rapports sociaux de sexe dans le travail et la famille avec la division du travail contribuent fortement à la production des inégalités professionnelles et sociales.

La forme dominante qu'a prise le point de vue « naturaliste » dans la sociologie est le fonctionnalisme ; cela apparaît chez Comte aussi bien que chez Proudhon qui mettent l'accent sur la séparation des deux sphères, publique et privée, sur celle de la famille et du travail ainsi que sur la fonction éducatrice des femmes. Ce type d'approche a été repris de Durkheim à Parsons. De sorte que « *inscrire la division sexuelle du travail au cœur des rapports sociaux entre les sexes renvoie d'une part au fait que dans toutes les sociétés les hommes et les femmes ne se voient pas*

---

<sup>105</sup> Gardey Delphine et Löwy Ilana (dir.) *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, collection *histoire des sciences, des techniques et de la médecine*, Paris, Ed. des archives contemporaines, 2000, p227

<sup>106</sup> Mosconi Nicole, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Collection Savoir et Formation, Paris, L'harmattan, 2000 (1994, 1<sup>ère</sup> édition)

*affecté le même travail domestique et professionnel, les mêmes métiers, les mêmes emplois, les mêmes carrières, et d'autre part au fait que cette division sexuelle du travail s'inscrit dans un rapport de hiérarchie et de domination qui exprime la dévalorisation quasi universelle du « féminin » au regard du « masculin »<sup>107</sup>.*

---

<sup>107</sup>Laufer Jacqueline, Marry Catherine, et Maruani Margaret, *Masculin-Féminin : questions pour l'homme*, PUF, 2001, p61.

## 2) Les Women's et Gender Studies

Les réflexions théoriques relatives au genre en tant que catégorie d'analyse ne sont apparues qu'à la fin du XXème siècle. Les études sur les femmes ont en effet précédé les études sur les rapports sociaux de sexe.

Le développement des Women's Studies aussi appelées en France « études sur les femmes » ou « études féministes » a touché l'ensemble des sciences humaines à partir des années soixante-dix. Ces dernières en effet s'intéressent aux femmes pour montrer que bien souvent elles ont été invisibles dans les recherches et pour mettre en évidence le caractère androcentré des recherches menées jusqu'alors. Ce domaine d'étude, les Women's Studies, veut montrer comment les inégalités dont sont victimes les femmes s'appuient d'une part sur une idéologie légitimant, de fait, l'oppression des femmes et d'autre part sur un ensemble de mécanismes sociaux qui tendent à présenter comme *naturelle* une division inégalitaire des rôles sociaux entre les hommes et les femmes, y compris dans les sociétés qui se prétendent démocratiques et égalitaires. Pour soutenir ces recherches, des groupes de réflexion ont été constitués et des enseignements ont été proposés, aux Etats-Unis dès 1970. L'essor sera rapide dans les autres pays anglo-saxons. La France quant à elle se lancera sur la voie de l'institutionnalisation avec lenteur ; un premier colloque est organisé en 1976 à Aix-en-Provence sur le thème « les femmes et les sciences »<sup>108</sup>.

Peu à peu les recherches vont définir réciproquement les sexes dans une approche dialectique amenant à évoquer les rapports sociaux plutôt que des rôles naturellement définis. Les études sur le genre ou Gender Studies vont s'imposer aux côtés des études féministes.

En effet, les Gender Studies vont insister sur le caractère relationnel à l'origine de la construction des identités hommes/femmes et réagir contre les études féministes qui se concentraient souvent sur les femmes d'une façon séparée sans se

---

<sup>108</sup> Guionnet Christine et Neveu Erik, *Féminins/Masculins, sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2005.

pencher sur les rapports sociaux de sexe. Ainsi, il est important de noter que le passage des Women's aux Gender Studies s'articule sur une transformation théorique radicale puisqu'on est passé d'une conception séparée et centrée sur les femmes à une conception relationnelle des deux sexes. De plus, on ne peut définir chaque sexe avant de considérer l'organisation sociale des rapports de sexe, car le genre est précisément « ce système normatif et hiérarchique qui détermine le sens relatif de la féminité et de la masculinité »<sup>109</sup>.

Dans une deuxième sous-partie, nous allons intégrer les rapports sociaux de sexe comme indicateur et analyser les rôles masculins et féminins et la genèse des rapports sexuels. De sorte que les rapports sociaux de sexe restent un trait pertinent de distinction pour le groupe professionnel que nous étudions. Il est important de comprendre les rôles de sexe attachés aux hommes et aux femmes mais aussi de souligner le système inégalitaire qui lie masculinité et féminité.

## **2- Le féminin et le masculin comme identités de sexe**

Le couple masculin/féminin est construit dans l'opposition efficace nature/culture. Ainsi, les philosophes, les romanciers et les médecins du XVIIIème siècle ont « naturalisé » à l'excès la féminité en faisant découler de son anatomie, les manières et les comportements de la femme. Naturaliser consiste à inférioriser la femme, c'est un homme inabouti, un sous-homme. Les romans de cette époque décrivent la femme comme de constitution délicate, de raison limitée, de nerfs fragiles. Le positionnement de la femme dans une relation à la nature s'explique entre autres faits par l'idée qu'elle enfante et allaite et donc est assimilable aux enfants, situés eux aussi du côté de la nature. Mais placer les femmes du côté de la nature, correspond davantage à l'exercice de la

---

<sup>109</sup> Mosconi Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.

domination masculine, comme le dit Paola Tabet<sup>110</sup> « *la division sexuelle du travail doit être analysée en tant que relation politique entre les sexes* » et non comme une nécessité biologique.

La personne se définit souvent selon son identité sexuée garçon ou fille, et très tôt on prend conscience du couple symbolique masculin-féminin, en présence duquel on se trouve dans sa socialisation primaire au sein de la famille. L'éducation familiale et scolaire inculque des « normes » de comportements différents aux garçons et aux filles. Il est à noter que ces « rôles de sexe »<sup>111</sup> se développent dans un rapport social inégalitaire, ce qui est appris au cours de la socialisation de genre n'est pas uniquement son propre rôle, mais toute l'économie politique qui donne sens à ce dernier.<sup>112</sup>

De cette catégorisation de sexe va découler des modèles socioculturels de la féminité et de la masculinité ; les hommes et les femmes vont être tenus d'exercer et de transmettre des rôles, des devoirs, des qualités conformes et spécifiques à leur sexe. Par ailleurs, cette assignation des individus à des dispositions de genre en fonction de stéréotypes culturels de la féminité et de la masculinité vont engendrer une vision spécifique de la place des femmes et des hommes.

Ainsi, dans une troisième sous-partie, nous traiterons des stéréotypes de sexe pour montrer qu'ils façonnent « l'imaginaire collectif »<sup>113</sup> et construisent de la sorte les significations du masculin et du féminin et justifient les divisions et les hiérarchies entre les sexes.

---

<sup>110</sup> Tabet Paola, *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan, 1998, p16

<sup>111</sup> Stoller Robert J. *Sex and gender : on the development of Masculinity and Femininity*, Science House, New York, 1968

<sup>112</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, *Introduction aux GenderStudies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de Boeck, 2008, p77.

<sup>113</sup> Castoriadis Cornelius, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Éditions du Seuil, 1975, p203

### 3- Les stéréotypes de sexe

La psychologie sociale nous a appris que les réalités sociales font l'objet de représentations mentales de type schémas (le stéréotype) c'est-à-dire des éléments caractéristiques par exemple d'une profession. Il s'agit là de ce que les psychologues sociaux nomment « cognition sociale implicite ». La cognition sociale désigne l'ensemble des processus cognitifs (perception, mémorisation, raisonnement, émotions) impliqués dans les interactions sociales chez l'être humain. L'interaction avec un individu donné activerait une série de schémas qui eux-mêmes influenceraient notre cognition sociale par ce qu'ils évoquent. Par exemple, si on nous présente un individu comme étant professeur, quelle que soit la personne, celle-ci nous apparaîtra comme savante et ayant de l'autorité en fonction des représentations mentales associées au schéma activé. Quand ce schéma est particulièrement rigide, on parle de stéréotype. Le stéréotype est un ensemble de croyances caricaturales concernant un groupe social, il différencie les deux groupes (hommes et femmes) et les hiérarchise valorisant le groupe dominant masculin au détriment du groupe dominé féminin.

En effet, le stéréotype est défini comme « *des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, d'un groupe de personnes* »<sup>114</sup>, il s'efforce d'exprimer en peu de mots une idée riche et aussi forte que possible sur une catégorie d'êtres humains. Le stéréotype est activé dans l'interaction sociale. C'est donc une représentation sociale très schématique partagée par un groupe d'individus relativement à un autre groupe.

Un exemple de stéréotype, c'est, au-delà du stéréotype de professeur, le stéréotype du professeur-femme qui présente des attributs de maternage, de douceur, de compréhension quels que soient les exemples passés que nous

---

<sup>114</sup> Leyens Jacques Philippe, Yzerbyt Vincent, Schadron Georges, *Stéréotypes et cognition sociale*, Paris, Mardaga, 1996 p12.

avons connus, de sorte que des stéréotypes interagissent sur nos représentations du métier d'enseignant selon le sexe, qu'il s'agisse d'une femme et l'on active immédiatement ces qualités « naturelles » ou que l'on envisage un enseignant et on lui octroie une « autorité naturelle ».

Pour ce qui concerne le professeur des écoles, c'est l'adjectif féminin que l'on accole aujourd'hui au métier de professeur : « prof c'est un métier féminin ». La plupart du temps, les stéréotypes sont confondus avec les préjugés et sont considérés comme des erreurs de perception, ils sont vus comme des généralisations abusives, puisqu'ils négligent le pourcentage d'hommes qui exercent encore cette profession. Mais, s'ils dépassent la réalité, ils s'enracinent cependant en elle. Il est vrai qu'aujourd'hui le métier de professeur des écoles est exercé par des femmes, à plus de 80%.

Par ailleurs, le processus de stéréotypisation des individus consiste « à leur appliquer un jugement stéréotypique qui rend ces individus interchangeables entre eux »<sup>115</sup>. Du coup toute femme peut devenir prof, elle a en les qualités requises. Le stéréotype est une étiquette catégorielle qui ne se veut pas seulement un résumé de la réalité mais bien plus qui tend à fournir une explication et donner un sens au monde social : « professeur des écoles, parce que femme ». Le métier de professeur des écoles serait un métier « féminin », correspondant bien à la vie de certaines femmes mariées avec enfants, ce qui leur permet de « concilier » vie professionnelle et vie familiale.

D'autre part, comme l'explique Pierre Bourdieu, en délimitant symboliquement et pratiquement un ordre primaire de l'enseignement à l'intérieur de l'Ecole, le projet d'éducation des maîtres, pièce maîtresse du projet républicain d'éducation du peuple, tend à faire intérioriser aux futur-e-s enseignant-e-s leur position culturelle comme une position dominée, puisqu'ils ne sont là que pour apprendre à apprendre. D'où, à partir du moment où la mixité a été instituée dans l'école primaire et où les femmes ont accru considérablement leur taux

---

<sup>115</sup> Leyens Jacques Philippe, Yzerbyt Vincent, Schadron Georges, *Stéréotypes et cognition sociale*, Paris, Mardaga, 1996, p12.

d'activité, une transformation de l'ordre social des sexes et de la domination masculine, non plus fondés, dans les classes moyennes, sur l'opposition entre l'homme gagne pain et la femme à la maison, mais sur une division horizontale et verticale du monde du travail entre hommes et femmes. Dès lors, professeur des écoles est un métier « bien pour une femme » et moins bien pour un homme. Un homme ayant un niveau de diplômes universitaires ne pourrait se satisfaire d'un poste qui le situe clairement dans une position dominée au plan professionnel : hommes et femmes dans l'ordre social des sexes n'étant pas interchangeables, ce qui est pratique et tout à fait bon pour l'une, à cause de la division sexuée du travail professionnel et familial, n'est pas bon pour l'autre sexe pour la même raison.

En poussant la réflexion encore plus loin, le choix de ces hommes, de devenir maîtres d'école, même si le métier fut autrefois, dans les temps de non-mixité un « métier d'homme » dans les écoles de garçons, aujourd'hui, dans les écoles mixtes, est considéré par eux-mêmes, un peu comme les infirmiers, comme un pis aller<sup>116</sup>. C'est pourquoi ces hommes « doivent monter dans la hiérarchie » ; ils sont incités à ne pas rester « simples » enseignants, mais à évoluer, à se diriger vers du management organisationnel, tel que directeur, ou décisionnel tel qu'inspecteur, ou alors à devenir de « super enseignants » comme maître spécialisé ou maître-formateur, ou encore à pourvoir des postes à profil tel que conseiller pédagogique ou secrétaire de commission paritaire.

Enfin, dans une dernière sous-partie, nous expliquerons à l'aune des travaux de Claude Zaidman<sup>117</sup> et Nicole Mosconi<sup>118</sup> comment la pratique enseignante des hommes comme des femmes est marquée par le genre.

---

<sup>116</sup> Selon l'étude d'Ida Berger, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.

<sup>117</sup> Zaidman Claude, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 2005.

<sup>118</sup> Mosconi Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF, 1989.

#### 4- La pratique enseignante au regard du genre

De nombreuses recherches françaises<sup>119</sup> ou anglo-saxonnes<sup>120</sup> montrent que les enseignant-e-s et les élèves dans leurs rapports quotidiens font vivre aux filles comme aux garçons des expériences très différentes qui aboutissent à des positions inégales pour chaque sexe. De sorte que, au regard de ces études, on peut penser que l'école reproduit les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société. Et que le système de normes de sexe qui se traduit par des stéréotypes de sexe oriente les conduites des acteurs de la vie scolaire. Ainsi, les études menées montrent bien que les enseignant-e-s interagissent davantage avec les garçons qu'avec les filles (dans une proportion de deux tiers /un tiers) et que dans le cas d'un rééquilibrage des interactions en faveur des filles, les garçons ont le sentiment d'être négligés et les enseignant-e-s ont eux aussi ce sentiment, ce qui prouve que la norme est de favoriser les garçons. Les stéréotypes de sexe influencent également les représentations et les attentes des enseignant-e-s vis-à-vis du sexe de l'élève. On observe dans l'évaluation des filles et des garçons pratiquée, le phénomène de « double standard »<sup>121</sup>. L'indiscipline des garçons est tolérée alors qu'elle est rejetée chez les filles dont on attend de la docilité ; quant aux capacités, les enseignant-e-s

---

<sup>119</sup> Mosconi Nicole, *les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école*, in Lemel Yannick et Roudet Bernard (dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, l'Harmattan, 1999, P85-116.

Clair Renée (dir.) *La formation scientifique des filles. Un enseignement au-dessus de tout soupçon ?*, commission française pour l'Unesco, Paris, ed Liris Unesco, 1995

Duru-Bellat Marie, *L'école des filles, quelles formations pour quels rôles sociaux ?* collection bibliothèque de l'Education, Paris, L'Harmattan, 1990

<sup>120</sup> Dweck Carol S. et alii, *Sex differences in learned helplessness : the contingencies of evaluative feedback in the classroom*, developmental Psychology, vol.14, n°3, 1978, p268-276.

Spender Dale, *Invisible women, The schooling scandal*, London, Writers and readers publishing cooperative Society, 1982.

Lafrance Marianne, *school for scandal: different educational experiences for females and males*, Gender and Education, vol 3, n°1, 1991, p1-13.

<sup>121</sup> Ce qui s'appelle le « double standard » c'est la différence d'opinion et de valeurs que des personnes ont vis-à-vis des femmes et celle des hommes et qui souvent entraîne des évaluations selon des critères différents. Souvent en plus de la sexualité la différence de perception s'étend à tous les comportements et alors il y a un étiquetage différent : une fille doit être comme ceci mais un garçon doit être comme cela etc...

pensent que les garçons ont des capacités qui dépassent leurs performances, alors que les filles ne sont pas supposées avoir de capacités au-delà de leurs performances.

En somme, dans les établissements mixtes, les stéréotypes sexués et les différences de traitement entre filles et garçons sont un fait marqué, nous pouvons donc conclure que « *les personnels du système scolaire contribuent [...] largement à créer les différences et les inégalités* »<sup>122</sup>. Ainsi, sans en être conscients, les enseignant-e-s mobilisent des schémas stéréotypés sur les qualités scolaires des filles et des garçons qui auraient des répercussions sur l'estime de soi des élèves. En effet, Catherine Marry<sup>123</sup> précise que « *la croyance des maîtres dans la supériorité des garçons en mathématiques et celle des filles en littérature est décelée, dès l'école primaire, alors même que les différences de performance sont inexistantes. Ces attentes fonctionneraient comme « des prophéties auto-réalisatrices » alimentant la moindre confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques* »<sup>124</sup>. Toutefois, Annette Jarlégan et Youssef Tazouti, dans leur étude<sup>125</sup>, montrent que ces écarts de performance sont connus des enseignant-e-s et que les stéréotypes sont en réalité moins prégnants. De plus, Marlène Chevet<sup>126</sup> précise que, en prenant en compte le genre, les enseignant-e-s peuvent affiner leur propre regard, mettre en question leur gestion des filles et des garçons et ainsi promouvoir plus d'égalité car « *la rupture individuelle avec « les stéréotypes sexués », l'affranchissement des rôles sexués des élèves peuvent avoir des effets sur la performance scolaire, voire favoriser la progression* ».

---

<sup>122</sup> Mosconi Nicole, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Collection Savoir et Formation, Paris, L'harmattan, 2005 (1994, 1<sup>ère</sup> édition), p116.

<sup>123</sup> Marry Catherine, *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école : Perspectives internationales*. Paris, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Programme incitatif de recherche en éducation et formation, PIREF, 2003.

<sup>124</sup> Marry Catherine, op.cit., p8

<sup>125</sup> Jarlégan Annette et Tazouti Youssef, « jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociales des élèves » Actualités de la recherche en éducation 2007, 28-31 août 2007.

<sup>126</sup> Chevet Marlène, « *L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s* ». Etudes de linguistique appliquée, vol.2, n°142, p163-174.

En somme, en partant du principe que la masculinité et la féminité sont des constructions culturelles et sociales, et que donc être un homme ou une femme n'est pas un fait de nature, nous traiterons du processus de transmission culturelle des identités de sexe dans la sociologie du travail des femmes et plus précisément du métier d'enseignant-e-s. En effet, nous intégrerons la dimension des rapports sociaux de sexe afin d'analyser les rôles masculins et féminins dans le champ du travail.

## **Chapitre 4 : Dans le travail des femmes, les femmes enseignantes**

« *Les femmes ont toujours travaillé* »<sup>127</sup>,

En 1961, le taux d'activité des femmes en France était de 28,2%. Il avoisinait les 30% au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, et il était de 35% au début du XX<sup>ème</sup> siècle, équivalant au taux des années 70, pour s'élever fortement dans les années 1990. « *Les femmes ont toujours travaillé* »<sup>128</sup>, mais de façon flexible, et selon une norme « androcentrique », c'est-à-dire en référence à la pensée masculine en tant que norme : seul le travail masculin compte, puisque l'homme est du côté de la production.

Nous allons donc préciser dans une première sous partie la place des femmes sur le marché de l'emploi et voir comment les femmes occupent un marché segmenté qui laisse place à une ségrégation tant horizontale que verticale.

Dans une deuxième sous partie, nous montrerons que cette situation des femmes sur le marché ne rend pas justice à leur meilleure réussite scolaire. Puis dans une autre sous partie, nous verrons que les femmes « choisissent » des métiers stéréotypés et qui correspondent aux attributs « maternels » de la femme.

Par la suite, nous poserons avec Christian Baudelot, Roger Establet et Marlaine Caouault-Bitaud la question qui correspond à une idée reçue d'une dévalorisation des métiers qui se féminisent et spécialement de la profession enseignante et nous verrons comment les auteurs montrent que cette idée n'est pas justifiée.

Pour finir, dans une dernière sous partie, nous présenterons le nouveau modèle de la femme enseignante et de quelle façon il est marqué par des normes de sexe.

---

<sup>127</sup> Schweitzer Sylvie, *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Odile Jacob, 2002

<sup>128</sup> Schweitzer Sylvie, op.cit.

## 1- Le travail des femmes

La féminisation<sup>129</sup> de la population active a remis en cause de façon fondamentale le concept de travail tel qu'on l'entendait jusque là (le travail étant assimilé à l'activité salariée) à partir de la mise en évidence du travail domestique. Ce travail effectué par les femmes dans la sphère privée, à des fins non marchandes (ménage, cuisine, soin aux enfants) aussi bien que marchandes (contribution à l'activité économique du conjoint) a été longtemps ignoré. Différents courants féministes ont pris en considération le travail domestique et se sont interrogés sur son corollaire, la division sexuée du travail. Ce qui a permis de réfléchir sur le travail reproductif féminin et le travail productif à dominante masculine pour mettre à jour l'oppression des femmes dans le travail. Car comme le note Danièle Kergoat<sup>130</sup> « *il devient alors collectivement « évident » qu'une énorme masse de travail est invisible, qu'il est réalisé non pas pour soi mais pour d'autres et toujours au nom de la nature, de l'amour ou du devoir maternel* ». Longtemps, le travail salarié des femmes (de même que leur salaire) a été considéré comme un travail d'appoint.<sup>131</sup>

Depuis 1960<sup>132</sup> le taux d'activité des femmes ne cesse d'augmenter, cette tendance s'inscrit dans des évolutions socio-économiques qui l'ont favorisé comme le développement de la production et de la consommation de masse

---

<sup>129</sup> La féminisation est souvent perçue comme un risque, comme le précise Sabine Fortino in *La mixité au travail*, Paris, La dispute, 2002 : « *on a ainsi d'un côté l'homme, agent et facteur de régulation sociale du groupe de travail féminin tel le coq mettant de l'ordre dans la basse-cour indisciplinée ; de l'autre, la femme, agent de déstructuration du collectif du travail masculin, tel un éléphant dans un magasin de porcelaine* ».

<sup>130</sup> Kergoat Danièle « division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe » in Hirata Héléna, Laborit Françoise, Le Doare Hélène, Senotier Danièle, *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2000, p.37

<sup>131</sup> Dans l'idée que l'emploi féminin est un salaire d'appoint et qu'il ne doit pas entraver le travail domestique et éducatif, on peut citer la condamnation vichyste du travail féminin avec l'acte du 11 octobre 1940 interdisant l'embauche des femmes mariées dans la fonction publique et parapubliques qui met en congé les mères de moins de trois enfants dont le mari travaille et met aussi les femmes de plus de cinquante ans à la retraite pour la défense de l'ordre symbolique de la mère au foyer.

<sup>132</sup> Date à laquelle le taux d'activité des femmes est le plus bas. C'est à partir de cette date que les lois réformant les régimes matrimoniaux (1965 : le mari ne peut plus s'opposer à l'exercice professionnel de sa femme) vont permettre un accroissement de l'activité féminine car même si les femmes ont toujours travaillé ce qui change ce sont les modalités de l'activité féminine c'est-à-dire les secteurs d'emploi et de croissance de l'emploi salarié.

ainsi que l'accroissement des emplois du tertiaire et en particulier, les emplois de service mais c'est aussi à une plus grande fragilisation du lien conjugal qu'est liée l'augmentation de l'activité féminine<sup>133</sup>.

## **2- La famille et le travail : l'enjeu des femmes**

La famille traditionnelle avec l'idée qu'elle porte en elle la genèse de l'autorité politique est mise à mal de nos jours. Mais avant cela, il était convenu que la hiérarchie qui ordonne la famille « naturellement », inscrit le pouvoir politique dans sa dimension naturelle et justifie ce pouvoir comme une évidence de nature. De la même façon, la dépendance de la femme par rapport à la famille, ce qui fait d'elle un être exclu de l'espace public, était aussi considéré comme une évidence de nature. De sorte que l'émancipation des femmes par rapport à la famille était susceptible d'apparaître comme « *une menace par rapport à l'ordre politique traditionnel et comme une menace pour la communauté* »<sup>134</sup>.

Il est possible de considérer que la perspective d'égalisation voulue par les femmes a entraîné l'effondrement d'un des piliers de la société industrielle à savoir la famille nucléaire fondée sur la division des rôles de sexe avec « *l'homme pourvoyeur et la femme éducatrice et responsable du travail domestique et gratuit* »<sup>135</sup>. Ce désir de sortie des femmes de la sphère privée a contribué à poser avec acuité les conditions des relations entre les sexes.

La dépendance des femmes par rapport à la famille s'exprime également dans le « choix » du travail à temps partiel, lequel provoque, quel que soit le type d'emploi, une redéfinition du partage des tâches et un retour à une division traditionnelle du travail au sein du couple selon Jeanne Fagnani<sup>136</sup>.

---

<sup>133</sup> Maruani Margaret, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La découverte, 2000.

<sup>134</sup> Laufer Jacqueline, Marry Catherine, et Maruani Margaret, *Masculin, Féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, PUF, 2001, p.132

<sup>135</sup> Laufer Jacqueline, Marry Catherine, et Maruani Margaret, *op.cit.*, p132

<sup>136</sup> Fagnani Jeanne, *Un travail et des enfants : petits arbitrages et grands dilemmes*, Paris, Bayard éditions, 2000

Andrée Michel a critiqué le modèle fonctionnaliste de la famille selon Talcott Parsons qui assigne aux femmes une fonction expressive et aux hommes une fonction instrumentale. Pour celui-ci, même si les femmes et les hommes travaillent, il y a une division du travail entre conjoints. Pour Andrée Michel<sup>137</sup> ce modèle masque l'inégalité des sexes car une organisation n'est pas profitable à tous du fait qu'elle renvoie aux bénéfices que tirent les hommes de la sujétion des femmes.

En effet, traditionnellement, les femmes sont considérées comme responsables des enfants dans notre société. Le fait que le congé parental d'éducation ne soit pas rémunéré et le fait que l'APE<sup>138</sup> soit une allocation forfaitaire contribuent à maintenir la répartition traditionnelle des rôles au sein de la famille, d'où est né le modèle de la « conciliation ». Selon Pierre Bourdieu<sup>139</sup> « *l'ordre social fonctionne comme une immense machine symbolique tendant à ratifier la domination masculine sur laquelle il est fondé : c'est la division sexuelle du travail* ». Il est vrai que beaucoup de sociétés construisent sexuellement l'opposition entre culture et nature : partout les femmes sont identifiées ou symboliquement associées à la nature, par opposition aux hommes qui sont identifiés à la culture. Plus exactement les femmes sont seulement perçues comme plus proches de la nature que les hommes. C'est leur rôle dans la reproduction et l'éducation des enfants qui assignerait les femmes à la sphère domestique en même temps qu'au pôle naturel. Il s'agit de déconstruire le caractère naturel de la différence des sexes en montrant son caractère socialement construit et en mettant l'accent sur les changements.

### **3- Une segmentation du marché : la ségrégation de l'emploi des femmes**

---

<sup>137</sup> Michel Andrée, *Sociologie de la famille et du mariage*, Paris, PUF, 1972

<sup>138</sup> Allocation Parentale d'Éducation.

<sup>139</sup> Bourdieu Pierre, « *La domination masculine* », « *masculin féminin* », actes de la recherche en sciences sociales, n°84, 1990, p23

L'emploi féminin connaît un phénomène de concentration puisqu'en 2002 sur les 31 Catégories Sociales et Professionnelles (CSP) de l'INSEE, six catégories regroupent 61% de l'emploi féminin ; il s'agit :

- des services à la personne (86% de femmes)
- des employés administratifs d'entreprise (83%)
- des employés de la fonction publique (79% de femmes)
- des professions intermédiaires de la santé et du travail social (78%)
- des employés du commerce (77%)
- des instituteurs et assimilés (65%)

Ainsi, la concentration d'une grande partie des femmes actives dans des emplois peu qualifiés du tertiaire et la croissance des emplois féminins qualifiés entérinent le constat d'une bipolarisation. Une partie des femmes récupère sur le marché du travail l'investissement réussi dans le système de la formation pendant que la majorité d'entre elles se trouvent massées dans le salariat d'exécution<sup>140</sup>. Entre femmes, l'écart se creuse et les inégalités se renforcent. En effet, à la segmentation du marché de l'emploi, s'ajoute la hiérarchisation des emplois. Ainsi, la majorité des emplois féminins reste concentrée dans quelques secteurs d'activité et regroupée sur un petit nombre de professions fortement féminisées (profession de l'enseignement, des soins infirmiers...), ce qui s'appelle la ségrégation horizontale. De même, les possibilités d'accès à des postes élevés dans la hiérarchie demeurent fort modestes pour la plupart des femmes, ce qui se nomme la ségrégation verticale. Car même si dans certaines professions la mixité a progressé, pour autant hommes et femmes n'y occupent pas les mêmes fonctions, n'y exercent pas au même niveau, donc n'ont pas le même statut ni les mêmes salaires. Ainsi, si les chiffres globaux signalent une progression de l'activité féminine, les modalités d'insertion des hommes et des

---

<sup>140</sup>Battigliola Françoise, *Histoire du travail des femmes*, Paris, La découverte, 2000

femmes sur le marché du travail restent différenciées. Cela concerne au premier chef le temps de travail : le temps partiel reste une forme d'emploi essentiellement réservée aux femmes. De plus, les femmes sont plus touchées que les hommes par le chômage, l'inactivité et le temps partiel.

#### **4 - Des filles mieux dotées**

Les différences selon le sexe sur le marché du travail ont longtemps été justifiées par des dotations scolaires inégales des hommes et des femmes et par la discontinuité des itinéraires professionnels des femmes qui réduisait voire annulait toute chance de promotion<sup>141</sup>. Mais les vingt dernières années ont consacré la double progression des femmes dans le système éducatif et sur le marché du travail. Elles sont aujourd'hui plus nombreuses que les hommes à accéder à l'enseignement supérieur (une femme sur deux contre deux hommes sur cinq)<sup>142</sup>. Globalement, à l'école ou à l'université, elles présentent de meilleurs taux de réussite que les hommes comme le soulignent Christian Baudelot et Roger Establet « *elles l'emportent aujourd'hui sur les garçons aux quatre étages de l'édifice* »<sup>143</sup>. Au baccalauréat le taux de réussite des filles est de 80,5% et de 75,6% pour les garçons. Mais l'orientation des filles suit davantage « une logique de spécialité que de niveau » confirmant leur prépondérance dans les filières littéraires et tertiaires, tandis que les garçons gardent la mainmise sur les sciences et les techniques industrielles. En 2005, elles forment 55% des étudiants toutes disciplines et tous cycles confondus<sup>144</sup>. Et surtout les femmes n'interrompent plus leur vie professionnelle à l'occasion des maternités puisque ce sont les femmes âgées de 25 à 39 ans qui se montrent les plus actives. En 1995, près de 8 sur 10 d'entre elles sont sur le marché du travail. Comme le

---

<sup>141</sup> Méda Dominique, *Le temps des femmes. Pour un nouveau partage des rôles*, Paris, Champs Flammarion, 2001

<sup>142</sup> INSEE, *Les femmes contours et caractères*, Service des droits de la femme, Paris, 1995.

<sup>143</sup> C'est-à-dire à l'école primaire, au collège, au lycée et dans l'enseignement supérieur, Baudelot Christian et Establet Roger, *Allez les filles*, Paris, Seuil, 1992, p.11

<sup>144</sup> INSEE, *Femmes et Hommes : regards sur la parité*, 2004, p55

souligne Margaret Maruani <sup>145</sup> « le modèle dominant d'articulation entre activité professionnelle et maternité n'est plus celui du « choix » (entre carrière professionnelle et maternité) ni celui de « l'alternance » (entre périodes d'activité professionnelle et des périodes de maternage), mais celui du « cumul » selon lequel les maternités n'induisent pas d'interruption dans les trajectoires professionnelles ». Aujourd'hui, la population active est composée de 46% de femmes. Donc outre l'essor des scolarités féminines, c'est une arrivée massive des femmes sur le marché du travail que provoque pour une part, la hausse du niveau de certification des femmes, mais d'autre part, les changements structurels tels que la tertiarisation de notre économie et la progression du salariat.

Cette embellie ne doit toutefois pas faire oublier que la concentration des emplois féminins dans les métiers socialement peu valorisés progresse. Et ce, malgré le développement des scolarités féminines et l'accroissement du nombre de femmes actives. L'absence de mixité et la segmentation des espaces masculins et féminins de l'emploi se renforcent.

Pour François de Singly<sup>146</sup> les raisons qui conduisent les femmes à investir leurs richesses scolaires sur le marché du travail deviennent perceptibles lorsque trois relations sont appréhendées :

- le fait, pour une femme salariée, d'être souvent mariée à un homme qui poursuit la meilleure carrière possible.
- le fait d'avoir souvent moins d'enfants qu'une femme au foyer.
- Le fait d'avoir souvent des enfants qui réussissent mieux à l'école.

Ainsi, le travail salarié de la femme mariée renvoie d'une part à l'amélioration du destin social du couple grâce au rattrapage de la carrière masculine et au soutien de la formation du capital enfantin. D'autre part, on note l'acquisition d'une autonomie pour la femme grâce à une gestion directe de son patrimoine scolaire. Par ailleurs, les travaux de Thomas Couppié et alii <sup>147</sup> montrent qu'à

---

<sup>145</sup> .Maruani Margaret, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La découverte, 2000, p.15

<sup>146</sup> de Singly François, *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris, PUF, 1987, p99

<sup>147</sup> Couppié Thomas, Epiphane Dominique, « Formation au masculin, insertion au féminin », in *Femmes sur le marché du travail : l'autre relation emploi-formation*, *Etudes* N° 70, novembre 1997.

diplôme égal les femmes accèdent à des emplois moins qualifiés que les hommes. Et aussi que pour les mêmes postes les femmes sont surdiplômées par rapport aux hommes. Ce qui amène à dire que les femmes font des choix de carrières stratégiques.

### **5 - Des choix de carrières standardisés**

A la concentration des emplois vient s'ajouter ce qui s'apparente à une ségrégation verticale, en effet comme le rappelle Sabine Fortino<sup>148</sup>, « 10% des hommes qui travaillent sont cadres ou dirigeants d'entreprise ce n'est le cas que pour 6% de femmes, et de même, si les femmes représentent presque 55% des effectifs de la fonction publique, elles n'occupent que 15% des emplois de direction, cette ségrégation verticale n'est pas limitée aux emplois d'encadrement ou aux fonctions de pouvoir on en retrouve des traces au niveau de la structuration interne de chaque catégorie socioprofessionnelle ». Ainsi, dans l'éducation nationale, si la présence des femmes chez les professeurs des écoles est majoritaire à plus de 80%, la situation est inversée dans l'enseignement supérieur puisque 82% sont des hommes et 18% des femmes, professeures d'université.

Cependant, il semblerait que les femmes vont là où leurs diplômes sont les plus valorisés relativement aux hommes. Elles vont là également où les systèmes de promotions sont règlementés et standardisés comme dans la fonction publique ou très individualisés comme dans les professions libérales.

Ainsi, selon Michèle Ferrand<sup>149</sup>, ce rapport au travail et à l'emploi des femmes les rapprochent de plus en plus des hommes. Toutefois ce rapprochement individuel masque le maintien de disparités de traitement sur le marché du travail selon le sexe : ségrégation sexuée, inégalités de salaires, différences dans

---

Coupié Thomas, Epiphane Dominique, Fournier Christine, « Insertion professionnelle et début de carrière. Les inégalités entre hommes et femmes résistent-elles au diplôme ? », *Bref CEREQ*, n°135, 1997.

<sup>148</sup> Fortino Sabine, *La mixité au travail*, Paris, La dispute, 2002 p.49

<sup>149</sup> Ferrand Michèle, *Féminin, Masculin*, Paris, La découverte, 2004.

les types d'emploi, parcours professionnels non équivalents : « *travailler ne se décline pas de la même façon au masculin et au féminin* »<sup>150</sup>.

## 6- Des métiers « féminins »

Le terme féminisation ne se réfère pas seulement à l'objectivité d'évolutions statistiques mais prend aussi parfois des connotations péjoratives. Dans le terme féminisation se jouent les rapports de pouvoir entre les sexes et les modifications qu'entraîne l'arrivée des femmes dans une profession. De sorte que l'enseignement depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle a été présenté comme un métier typiquement féminin prolongeant le rôle de la femme comme mère, éducatrice et institutrice des enfants, avec ce postulat que moins les enfants sont âgés et plus c'est un rôle « féminin ». La division sexuée du travail a poussé à accentuer cette image de la femme dont l'éducation serait le rôle « naturel ». Remettre en cause le rôle des femmes enseignantes dans cette pensée naturaliste, c'est aussi évoquer le rôle de mère des femmes, ce qui est une question taboue ; en effet, il est entendu que les femmes sont naturellement portées à mettre des enfants au monde et à les élever. Sally Macintyre<sup>151</sup> s'interroge sur le désir d'enfants, elle se demande en quoi la maternité est une décision consciente et obéit à des déterminismes sociaux. Les féministes des années 70 parleront de « maternité esclave » pour souligner les pressions que vivent les femmes à se conformer à la norme (qui veut que le mariage induit d'avoir des enfants tandis que le célibat exclut d'en avoir).

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, il faut bien constater que la carrière enseignante n'est pas perçue d'abord comme une manière d'accéder à une vie indépendante, c'est un pis-aller pour des femmes seules, soit par le fait d'un veuvage soit à cause de la pauvreté de leur famille qui les prive d'une dot.

---

<sup>150</sup> Ferrand Michèle, op.cit.

<sup>151</sup> Macintyre Sally, « *Qui veut des enfants ?* », Questions féministes n°3, mars 1978, p63-82.

La pensée commune établit un lien notable entre prestige de la profession, rémunération et proportion de femmes, mais cette relation ne se vérifie pas pour toutes les professions. Dans cette idée qu'un afflux de femmes dans une profession jusque là réservée aux hommes la dévaloriserait, il y a l'idée archaïque que les femmes dévaloriseraient ce qu'elles touchent.

La féminisation du métier d'enseignant-e selon une interprétation naturaliste ou culturaliste est souvent justifiée par l'idée que l'élevage et l'éducation des enfants incombait traditionnellement aux femmes<sup>152</sup>. La professionnalisation de cette tâche serait parfaitement adaptée aux femmes. En fait considérer le métier d'enseignant-e comme un métier de femme relève de la construction sociale puisqu'au début du siècle, l'image qui prévalait était celle de l'homme instituteur, et l'enseignement apparaissait pour les femmes comme une alternative au mariage entraînant un fort taux de célibat et n'était pas perçu comme un complément au mariage.

---

<sup>152</sup> On retrouve cette idée de pensée naturaliste dans le fait que toute femme avec trois enfants peut prétendre à passer le concours de professeur des écoles. Tout se passe comme si la femme avec des enfants avait de par son statut des compétences et des qualités propres à enseigner (cf le concours du CRPE ouvert aux femmes sans diplômes qui ont trois enfants) !

## 7- Le refus de déqualification par Claude Baudelot et Roger Establet, et Marlaine Cacouault-Bitaud

Les croyances sont résistantes et survivent au-delà des sociétés. Beaucoup de mythes reprennent le thème selon lequel les femmes sont des êtres par qui arrive le malheur. Ainsi, outre la Bible avec l'histoire d'Adam et Eve, Hésiode dans *Les travaux et les jours* popularise cette image de la femme par qui le malheur arrive.<sup>153</sup> De sorte que les thèmes de la dégradation et du danger sont maintes fois réutilisés dans les discours sur les femmes diplômées qui accèdent à un emploi de fonctionnaire ou à une profession libérale depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle.

A la question de la perte du prestige de la profession quand celle-ci comporte un taux de femmes important, Christian Baudelot et Roger Establet répondent que la féminisation de la profession n'est pas un argument, mais soulignent que pour les hommes qui sont bacheliers ce n'est pas la voie la plus estimée<sup>154</sup>. Ainsi ces auteurs refusent la thèse de la dévalorisation d'une profession dite féminisée : celle d'enseignant-e du primaire. Il faut remarquer que la dévalorisation supposée de cette profession ne coïncide pas historiquement avec la féminisation, puisque la présence minoritaire des hommes n'est pas un phénomène récent (les institutrices formaient 62% du corps en 1923, 67% en 1939 et 80% en 2000), et ce n'est qu'à partir des années 60 que l'on parle d'un déclin de cette profession.

Or, les instituteurs-institutrices n'ont pas subi une « prolétarisation<sup>155</sup> ou un déclassement à ce moment-là, a contrario on peut parler d'un âge d'or de la

---

<sup>153</sup> «*la race humaine vivait auparavant sur la terre à l'écart et à l'abri des peines, de la dure fatigue, des maladies douloureuses, qui apportent le trépas aux hommes. Mais le femme (Pandore) enlevant de ses mains le large couvercle de la jarre, les dispersa par le monde et prépara aux hommes de tristes soucis* »

<sup>154</sup> Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971

<sup>155</sup> Au contraire, un lent embourgeoisement général du milieu social des instituteurs et institutrices se dessine de manière significative dans l'enquête d'Ida Berger, en effet, on assiste à « une ascension sociale des pères des interrogés des deux sexes par rapport aux professions exercées par les grands-pères » puisque dorénavant ce sont les cadres moyens et les cadres supérieurs et les professions libérales qui occupent les premières places des professions des pères des institutrices.

profession au regard des conditions matérielles de vie et d'exercice<sup>156</sup> par rapport au début du siècle. En outre, depuis 1940, le baccalauréat est exigé pour enseigner dans une classe de primaire et depuis 1989 le recrutement s'effectue par concours parmi les titulaires d'une licence ; l'élévation du niveau de recrutement a procuré une valorisation symbolique et financière au statut de professeur des écoles.

Si le prestige des instituteurs-institutrices tenait au début du siècle à la mise en œuvre par l'état d'une politique de laïcisation et d'instruction généralisée ainsi qu'au fait qu'ils étaient détenteurs d'un diplôme (le brevet) que peu de personnes atteignaient, et si aujourd'hui ils ont le sentiment de subir une baisse du statut professionnel et social, ce n'est pas le taux de féminisation qui est en cause, mais plus exactement la place de l'école élémentaire qui a changé. Puisque avec l'allongement des études la proportion des diplômés dans la société française a augmenté, ce trait distinctif de détenir un diplôme disparaît pour les enseignant-e-s du primaire et complique parfois leurs relations avec les parents d'élèves<sup>157</sup>.

Cet accès des femmes au professorat a levé l'interdit qui pesait sur leur accès aux savoirs savants et sur leur possibilité de transmettre des savoirs<sup>158</sup> et fait émerger la figure de la femme instruite ayant acquis un ensemble de savoirs qui lui permettaient d'enseigner et d'exercer une activité professionnelle en assurant son indépendance économique.

## **8- Le nouveau modèle de la femme-enseignante**

---

<sup>156</sup> Ozouf Jacques et Mona, *La République des instituteurs*, Points Histoire, Paris, 2001

<sup>157</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine, « *La Féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ?* » Travail, genre et sociétés, 5, 2001

<sup>158</sup> Depuis le Moyen Age l'enseignement était interdit aux femmes. Cet interdit se fondait sur une épître de Paul « *Pendant l'instruction la femme doit garder silence, en toute soumission. Je ne permets à la femme ni d'enseigner, ni de dominer l'homme. Qu'elle se tienne donc en silence* » Première épître à Timothée, 2, p.11-15

Quand les femmes deviennent enseignantes à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, une nouvelle image de la femme apparaît qui pose problème. Ainsi que le souligne Marlaine Cacouault-Bitaud<sup>159</sup> « *les diplômées qui travaillent sont une sorte de troisième sexe dévoué à la collectivité et utile en tant que tel, mais qui s'écarte de la femme mariée et mère de famille utilisant sa culture dans la sphère privée* ». Un stéréotype émerge alors, l'enseignement est considéré comme une alternative et non comme un complément au mariage. On présente « *cette profession comme destinée à des femmes sans dot, condamnées à travailler pour un salaire et qui ne se marieront pas. L'expérience de la maternité spirituelle leur est offerte en dédommagement* »<sup>160</sup>.

Dans les années 1960-1970, le modèle de la femme enseignante du secondaire a changé, c'est dorénavant une femme mariée avec enfants. Pour le primaire, ce modèle s'est imposé après la première guerre mondiale. C'est pourquoi, le sens commun véhiculé alors l'idée selon laquelle le métier d'enseignante est un métier « féminin » puisqu'il permet d'articuler les vies professionnelle et familiale, au même titre qu'au siècle dernier et au début du XX<sup>ème</sup>, le choix du mariage était incompatible avec le métier<sup>161</sup>. La spécificité de la profession permet de résoudre les contradictions liées à la double journée, puisque les femmes peuvent à la fois exercer leur métier d'enseignante, de ménagère et de mère en soutenant la carrière scolaire de leurs enfants et la carrière professionnelle de leur mari. Le mariage remplace donc le célibat comme modèle dominant.

Ce changement de modèle va entraîner une transformation de l'image de la femme enseignante. D'un côté, l'enseignement a été représenté comme un métier typiquement féminin en tant que prolongement du rôle de la femme

---

<sup>159</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine, *Des Femmes professeurs à l'ère de la féminisation: positions, situations, itinéraires, 1965-1980*, Lille 3- ANRT, 1988.

<sup>160</sup> Cacouault- Bitaud Marlaine, op.cité, p.93

<sup>161</sup> Puisqu'alors avant la dernière guerre le modèle dominant de « cette bourgeoise laborieuse » qu'est la femme professeur est un modèle de la femme célibataire (ainsi lorsque Simone de Beauvoir a décidé d'embrasser la profession enseignante, ses parents dirent « *Simone, on ne la mariera pas* » in *Mémoires d'une jeune fille rangée*, p.255) après la guerre va se substituer le modèle de la femme mariée qui concilie vie familiale et vie professionnelle.

comme mère et éducatrice. D'un autre côté, l'enseignement a permis aux femmes de s'instruire et d'embrasser une profession « libérale » avec des salaires qui, bien que modestes, garantissaient cependant l'indépendance économique, avec des responsabilités pédagogiques, des possibilités de carrières promotionnelles, mais aussi l'opportunité de prendre part à la vie citoyenne par le biais d'engagements syndicaux, associatifs voire politiques<sup>162</sup>. La main-d'œuvre féminine a été tantôt courtisée tantôt redoutée dans le monde de l'éducation. A la fin du XIXème siècle, il s'agit de féminiser la profession dans un contexte de non-mixité des écoles de garçons et de filles. Tandis qu'au XXème siècle on tente de contenir la féminisation du monde enseignant afin que les hommes ne désertent pas complètement la fonction éducative. Ces mouvements<sup>163</sup> contraires s'expliquent par les opportunités offertes dans la sphère professionnelle, par les aspirations des femmes et par leurs obligations quant à la vie domestique. Ces trois dimensions du travail des femmes ne peuvent être pensées séparément. En effet, on ne peut pas occulter l'incidence de la sphère privée dans le déroulement d'une carrière professionnelle. C'est pourquoi, pour étudier la place des enseignant-e-s au sein de l'enseignement primaire, tant dans le déroulement de leur carrière que dans leur vie privée, nous avons choisi analyser l'articulation entre vie professionnelle et vie familiale. Puisque, comme Marlaine Cacouault-Bitaud<sup>164</sup> l'a montré pour les enseignantes du secondaire, nous souhaitons souligner comment les rapports de sexe contribuent à modeler la profession, tant au sein de l'institution scolaire qu'au sein de la famille et du couple. En effet, l'auteure « défend l'idée selon laquelle l'exercice de la profession et le déroulement de la carrière sont largement déterminés par l'articulation, complexe et toujours mouvante, entre vie privée et vie

---

<sup>162</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine, *Professeurs...mais femmes, carrières et vies privées de enseignantes du secondaire au XXème siècle*, Paris, La découverte, 2007.

<sup>163</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine, *op.cit.*

<sup>164</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine, *op.cit.*

*professionnelle* »<sup>165</sup>. Nous reprendrons donc le terme « *d'itinéraire* » développé par Marlaine Cacouault-Bitaud pour parler des parcours sociaux, professionnel et privé, des enseignant-e-s. Ainsi, avec le souci de mettre en relation les hommes et les femmes pris dans cette tension entre affaires privées et professionnelles, nous montrons comment une profession se définit et évolue de manière sexuée. Nous éclairerons les « itinéraires » des hommes et des femmes qui ont fait le choix de l'enseignement primaire par les comportements des familles et des collègues de ces enseignant-e-s du primaire.

En somme, la sociologie du travail montre finement que la place des femmes sur le marché du travail n'est pas seulement corrélée à leur réussite scolaire, elle est plutôt déterminée par la structure même du marché du travail et les pratiques des employeurs publics et privés. Il existe une segmentation du marché qui place les femmes sur des emplois où les normes de sexe sont opérantes. Ainsi, les emplois de service sont un bastion d'emplois « féminins » et être enseignante remplit les critères d'un emploi « fait pour une femmes » à savoir que la femme ne fait que tirer profit de ses qualités dites « naturelles » au sein d'une structure autre que celle de la maison. Mais, tout d'abord, afin de mieux connaître la population enseignante, nous allons maintenant préciser le statut social des enseignant-e-s et voir que les politiques de recrutement des personnels enseignants ont façonné le milieu représentatif de ce corps.

---

<sup>165</sup> Marianne Thivend, « Compte rendu de Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs...mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX<sup>e</sup> siècle*, 2007 », *Le Mouvement Social*, n°226, janvier-mars 2009

## Chapitre 5 : Le statut social des enseignant-e-s

Considérer la position d'un groupe, ici les enseignant-e-s, par rapport à l'ensemble de la société française en général et savoir quelle place elles/ils occupent dans la structure de cette société, établit une première approche de l'identité de ces enseignant-e-s. En effet, la production d'une identité sociale de classe et d'un groupe sexué concourt aussi à la construction de son identité professionnelle. Dans cette perspective, Roland Pfefferkorn<sup>166</sup> souligne les inégalités sociales qui sont à l'œuvre dans la structure sociale de la population française. Il note que cette dernière induit une hiérarchie des classes, et une « *domination symbolique* » entre ces classes tout en construisant les mythes de l'« *égalité des chances* »<sup>167</sup>. De plus, il montre que l'étude des tables de mobilité montre une reproduction de génération en génération des inégalités sociales, ainsi « *l'immobilité sociale l'emporte très largement sur la mobilité* »<sup>168</sup>. Toutefois, il précise que, s'il y a mobilité, ascendante ou descendante, c'est le fait de « trajets courts » et que ce sont les catégories intermédiaires qui sont le plus concernées par cette mobilité.

Par ailleurs, en suivant les travaux de Louis Chauvel<sup>169</sup> et de Christian Baudelot et Roger Establet<sup>170</sup>, on peut faire l'hypothèse que l'hérédité sociale, c'est-à-dire la transmission du milieu social de parent à enfant, pèse à nouveau et même reste forte. En effet, ces auteurs montrent que « *les générations issues des catégories populaires ou moyennes se retrouvent fréquemment aujourd'hui, vers l'âge de trente ans, malgré un niveau et des titres scolaires plus élevés pour certains, dans une situation socio-économique plus défavorable que celle de leurs parents* »<sup>171</sup>. Il faut noter que les classes populaires et moyennes étaient au début du siècle les classes qui

---

<sup>166</sup> Pfefferkorn Roland, *Inégalités et rapports sociaux, rapports de classes, rapports de sexes*, Paris, La dispute, 2007

<sup>167</sup> Pfefferkorn Roland, op.cit., p150

<sup>168</sup> Pfefferkorn Roland, op.cit., p156

<sup>169</sup> Chauvel Louis, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle*, Paris, PUF, 1998.

<sup>170</sup> Baudelot Christian Establet Roger, *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, Paris, Le Seuil, 2000.

<sup>171</sup> Pfefferkorn Roland, op.cit., p157

investissaient le plus (en taux de représentation) l'enseignement, on parlait alors de promotion sociale et du recrutement des fils et filles du peuple.

Dans cette perspective, nous souhaitons étudier les origines sociales représentées chez les enseignant-e-s ; peut-on parler de promotion sociale encore aujourd'hui chez les professeur-e-s des écoles ? Et, l'autorecrutement dans le premier degré est-il prégnant, c'est-à-dire le statut du parent enseignant-e se transmet-il à son enfant ?

Nous observerons les données présentées toujours dans la perspective dialectique des rapports sociaux de sexe.

C'est pourquoi, dans une première sous partie, nous considérerons les travaux d'Ida Berger menés dans les années soixante-dix sur le statut social des enseignant-e-s. Puis, dans une deuxième sous partie, nous présenterons la controverse de cette étude menée par Alain Degenne et Louis André Vallet dans les années 2000.

Dans une troisième sous partie, nous montrerons que cette élévation du niveau social des enseignant-e-s est surtout le résultat de politiques de recrutement par élévation du niveau minimum requis pour se présenter au concours de professeur-e des écoles.

Et enfin, dans une dernière sous partie, nous analyserons le phénomène d'autorecrutement chez les enseignant-e-s à partir d'études menées à ce sujet par la DEPP en juin 2004.

### **1 - L'analyse d'Ida Berger**

Entre les années 1950 et 1970, le recrutement social des enseignants du premier degré serait devenu moins populaire ; en effet, en comparant, à vingt ans de distance, les données de deux enquêtes auprès d'enseignants parisiens (1953-54

et 1973-74), Ida Berger (1964) concluait « *qu'un lent embourgeoisement général du milieu social des instituteurs et institutrices se dessine de manière significative* »<sup>172</sup>

Si l'on examine, en effet, la profession exercée par les ascendants des instituteurs, en ne retenant que la seule CSP des « cadres supérieurs et professions libérales », on constate que la proportion des grands-pères paternels classés dans cette catégorie était passée en vingt ans de 3% à 8,5% pour les instituteurs et de 4% à 9,5% pour les institutrices et qu'en ce qui concerne les pères la proportion est passée de 5% à 17% pour les premiers, et de 10,5% à 25% pour les secondes.

Par ailleurs, l'évolution de la profession des conjoints des enseignants du primaire est également intéressante à analyser car on y remarque que l'embourgeoisement est essentiellement le fait des enseignantes puisque la proportion de conjoints « cadres supérieurs » est passée de 27,5% à 41% pour les institutrices et de 2% à 9,5% pour les instituteurs.

Plus récemment, Frédéric Charles et Jean-Paul Clément<sup>173</sup>, précisent l'origine sociale respective des instituteurs-institutrices qui sont issues des catégories supérieures, moyennes et populaires respectivement à des proportions de 30,5%, 50,8%, et 18,7%. Le même diagnostic a été posé par Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten<sup>174</sup> et par Claude Thélot<sup>175</sup>. Par ailleurs, Frédéric Charles<sup>176</sup>, tient pour acquis qu'en France comme en Angleterre « *au cours des dernières années, une transformation importante de l'origine sociale des enseignants du primaire s'est produite* ». En effet, si on peut toujours dire que professeur-e des écoles est un « *métier de classe moyenne* »<sup>177</sup>, (comme pour les enseignants du

---

<sup>172</sup> Berger Ida, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.

<sup>173</sup> Charles Frédéric et Clément Jean Paul, *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997, p.40

<sup>174</sup> Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 2003

<sup>175</sup> Thélot Claude, *L'origine sociale des enseignants* in *Education & formations* n°37, mars 1994,

<sup>176</sup> Charles Frédéric, *L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin*, *Revue française de pédagogie*, n°124, 1998, p19-21

<sup>177</sup> Chapoulié Jean Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

secondaire), on doit aussi noter une moindre représentation des classes populaires au profit des classes dominantes.

## **2- La nuance d'Annick Degenne et Louis André Vallet**

Annick Degenne et Louis André Vallet<sup>178</sup> posent un regard critique sur l'hypothèse d'Ida Berger d'un « *embourgeoisement* » des enseignant-e-s compte tenu de la méthode choisie. Pour les auteurs, d'une part « *ces études ne comparent que deux ou trois distributions d'origine sociale, ils s'exposent ainsi à interpréter comme des tendances ce qui n'est peut-être que des aléas statistiques, d'autre part, les évolutions mises en évidence n'ont pas été confrontées à celles qu'a connues l'ensemble de la population active. On peut pourtant penser que c'est à cette aune qu'il conviendrait d'évaluer les transformations temporelles du recrutement social des enseignants* »<sup>179</sup>. Ainsi, selon cette méthode corrigée, si la proportion d'enseignant-e-s enfants d'un cadre ou d'un homme exerçant une profession intermédiaire a crû de 24% à 36%, la population active a elle aussi crû de 7% à 17%. Il n'y a donc pas seulement un lent embourgeoisement de la population des enseignants mais de la population en général. Les auteurs constatent d'autres faits marquants : la proportion d'enseignant-e-s fils ou filles d'agriculteurs exploitants n'a que faiblement diminué (il est de l'ordre de 10%) ce qui ne correspond pas à la population active des exploitants agricoles qui est de 5 à 6%, enfin le poids des enfants de contremaître ou d'ouvrier au sein de la population enseignante a augmenté, elle passe de 18% à 26% en 1977 pour être stable aujourd'hui.

Il est donc important de souligner que, même s'il y a eu un « *embourgeoisement* » du milieu social des enseignant-e-s dans les années 70, il est corrélatif à la

---

<sup>178</sup> Degenne Annick et Vallet Louis André, *L'origine sociale des enseignants par sexe et par niveau d'enseignement, évolution entre 1964-1997*, in Education & formations n°56, avril-juin 2000, p33-40

<sup>179</sup>Degenne Annick et Vallet Louis André, op.cit. p34

structure de la population active ; d'autre part, il existe toujours une part significative d'enseignants issus des couches populaires puisque, selon Annick Degenne et Louis André Vallet, elles avoisinent les 26%.

Cependant, depuis les années 80 et les travaux de Bertrand Geay<sup>180</sup> et Frédéric Charles<sup>181</sup>, on remarque une montée des classes supérieures avec une représentation de cette classe pour les hommes de 37,9% contre 30% pour les femmes. Auparavant, le phénomène était inverse, les femmes avaient des parents ou des conjoints issus des classes supérieures, alors que les hommes étaient plus souvent issus des classes populaires.

Si l'on compare les données d'Ida Berger, de Bertrand Geay et de Frédéric Charles sur quatre périodes, on obtient le tableau suivant :

**Tableau 1 : répartition des enseignant-e-s selon leur classe d'origine**

Données de	Classe supérieure		Classe moyenne		Classe populaire	
	H	F	H	F	H	F
Berger 1953-54	22%	29%	<b>50%</b>	<b>49,5%</b>	28%	21,5%
Berger 1973-74	32,5%	<b>45%</b>	<b>44%</b>	37%	23,5%	18%
Geay 1985	18,5%	15,7%	<b>46,8%</b>	<b>49,9%</b>	34,7%	34,1%
Charles 1997	37,9%	30%	<b>38%</b>	<b>52,1%</b>	24,1%	17,9%

On voit tout d'abord que la proportion d'enseignant-e-s issu-e-s de la classe moyenne est stable et n'a pas connu de progression mais une diminution pour

<sup>180</sup> Geay Bertrand, *Profession : Instituteurs, mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, 1999

<sup>181</sup> Charles Frédéric et Clément Jean Paul, *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997.

les hommes. Par ailleurs, ce maintien d'une forte proportion d'enfants de classe moyenne ne montre pas si les fils ou les filles ont hérité de la position de leurs pères ou mères ; il faudrait affiner les données, puisque les stratégies d'investissement dans le milieu scolaire appartiennent aux tranches les mieux dotées culturellement à savoir les professions intermédiaires et employés, alors qu'elles s'opposent aux stratégies de reconversion ou de repli des familles les mieux dotées économiquement (les petits commerçants, les artisans, les gros cultivateurs). D'autre part, si la proportion de la classe populaire reste significative, elle tend à diminuer. En revanche, la constante augmentation de la classe supérieure accentue la tendance au fléchissement du recrutement des enseignant-e-s dans les couches populaires ; car la réévaluation du seuil de recrutement au niveau DEUG, puis Licence, dont la classe dominante a tiré un meilleur profit, explique vraisemblablement cette variation. Il faut d'ailleurs remarquer que cette division des statuts socioprofessionnels en trois catégories est une classification approximative. Car on peut supposer que les enseignant-e-s du premier degré sont plutôt issu-e-s de la « *fraction dominée de la classe dominante* »<sup>182</sup> comme dit Pierre Bourdieu. D'autre part, fait récurrent dans les enquêtes de mobilité sociale, on s'intéresse uniquement à la profession du père et pas à celle de la mère, partant du postulat souvent erroné, que le père est seul pourvoyeur du statut social de la famille.

C'est donc la confirmation d'une mutation sociale qui est corroborée par un niveau de recrutement à niveau DEUG dans les années 80 ; il semble donc très probable que ce choix politique d'un recrutement à un niveau de formation plus élevé a conduit les étudiants des classes populaires à renoncer à l'entrée dans le métier et a de la sorte favorisé une élévation du niveau social des enseignant-e-s du primaire.

---

<sup>182</sup> Pour laquelle le capital culturel est supérieur au capital économique.

Cette idée fait écho aux études locales, en Alsace de Frédéric Charles et Jean Paul Clément<sup>183</sup>, en Poitou Charente de Sébastien Ramé<sup>184</sup>, à Versailles de Roger Roussel<sup>185</sup> et en Bretagne de Yveline Jaboin<sup>186</sup>, qui observent que chez les parents des enseignant-e-s, les catégories supérieures et moyennes sont surreprésentées par rapport aux ouvriers pour les pères et aux employées pour les mères. De plus, Yveline Jaboin note que par leurs unions, les enseignant-e-s interviewé-e-s s'éloignent des classes populaires puisque seulement « 19% entretiennent des liens avec les ouvriers contre 72,9% »<sup>187</sup> avec les classes supérieures et moyennes.

### 3- L'accès au professorat « et la culture légitime »

On peut donc penser comme le dit Bertrand Geay que : « les enseignants sont donc le plus souvent les « produits » de stratégies éducatives développées à partir d'un capital culturel, l'accès à la position d'instituteur-trice est surtout marqué par un fort investissement dans l'école, et un rapprochement de la culture légitime »<sup>188</sup>

En effet, l'observation de la hiérarchie des taux de représentation<sup>189</sup> des différentes classes sociales dans le tableau<sup>190</sup> ci-dessous, montre une nette surreprésentation des instituteurs-trices issus des classes dominantes (taux de 2,0) en opposition à une sous représentation des enseignant-e-s issus des classes populaires (taux de 0,6). Ainsi, à l'image préconstruite d'une profession

---

<sup>183</sup> Charles Frédéric et Clément Jean Paul, *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997.

<sup>184</sup> Ramé Sébastien, *L'insertion professionnelle et sociale des nouveaux enseignants*, Paris, l'Harmattan, 1999

<sup>185</sup> Roussel Roger, *une petite noblesse d'Etat ou des professionnels compétents ?* in Ramé Sébastien, *Insertions et évolutions professionnelle dans le milieu enseignant*, Paris, l'Harmattan, 2001, p87-122

<sup>186</sup> Jaboin Yveline, Les déterminants sociaux et scolaires des carrières enseignantes : le cas des professeurs des écoles stagiaires à l'IUFM de Bretagne, *Carrefours de l'Education*, n°23, 2007, p119-133

<sup>187</sup> Jaboin Yveline, *Op.cit*, p122

<sup>188</sup> Bertrand Geay, *Profession : Instituteurs, mémoire politique et action syndicale*, Seuil, 1999, p.22

<sup>189</sup> Ce taux est établi en calculant le rapport d'une part entre la proportion d'instituteurs ayant un père appartenant à une classe ou une fraction de classe et d'autre part la proportion de personnes actives ayant un père appartenant à cette même classe ou fraction de classe.

<sup>190</sup> Que l'on trouve dans l'ouvrage de Bertrand Geay, *op.cité*, p.241

identifiée à une voie de promotion sociale des enfants de familles modestes, s'oppose le constat évident, que la logique de recrutement de l'institution scolaire a consacré l'héritage et non la promotion sociale.

**Tableau 2 : de l'évolution de la logique d'accès à la profession d'instuteur-  
trice (taux de représentation par fraction de classe et par sexe, 1935-1983)**

Sources : 1935-55 : d'après enquête FQP de 1970 (cf note d'information, n°78-38, MEN, service des études informatiques et statistiques, oct.1978), 1945-70 et 1965-85 : d'après enquête FQP de 1985

Pères	Enseignant-e-s	1935-55	1948-70	1965-83
Classes dominantes	Hommes	1,5	1,7	2,3
	Femmes	1,9	2,0	2,0
	ensemble	1,7	1,9	2,1
Classes moyennes	Hommes	1,6	1,4	1,2
	Femmes	1,8	1,6	1,4
	ensemble	1,8	1,6	1,3
Classes populaires	Hommes	0,7	0,7	0,7
	Femmes	0,5	0,6	0,6
	ensemble	0,6	0,6	0,6

Ainsi, comme le faisait déjà remarquer Roland Pfefferkorn<sup>191</sup>, la mobilité des enseignant-e-s suit celle de la population active, il n'y a pas de mobilité ascendante chez ces derniers, mais plus exactement un investissement des classes dominantes dans le professorat en raison de stratégies d'investissement scolaire et aussi par ce qu'évoquaient Louis Chauvel<sup>192</sup>, Christian Baudelot et Roger Establet<sup>193</sup>, à savoir, les générations des enfants d'aujourd'hui ont des positions inférieures à celles de leurs parents issus de la classe dominante (mais pas uniquement pour cette classe). En somme, le professorat des écoles est

<sup>191</sup> Pfefferkorn Roland, op.cit

<sup>192</sup> Chauvel Louis, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle*, Paris, PUF, 1998.

<sup>193</sup> Baudelot Christian Establet Roger, *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, Paris, Le Seuil, 2000

exercé par des enseignant-e-s issu-e-s de classe qui l'avaient « *longtemps ignoré voire méprisé* ». <sup>194</sup>

#### **4- L'auto-recrutement des enseignant-e-s**

Concernant l'hérédité sociale ou l'autorecrutement (c'est-à-dire un recrutement intergénérationnel de parents à enfants), selon Patrick Rayou et Agnès Van Zanten<sup>195</sup>, « *la propension à être issu d'une famille d'enseignants est restée à peu près la même pour le secondaire puisqu'elle est passée de 7% à 8% en 1964 à 10% en 1997 ; cette tendance à l'autorecrutement demeure un peu plus forte dans le second degré que dans le premier, mais globalement la croissance numérique du corps enseignant s'est accompagnée d'un rapprochement de la structure de la population* ».

Si on s'accorde avec les auteurs pour affirmer un rapprochement de la classe des enseignant-e-s avec celui de la structure de la population active, il est intéressant de souligner que deux extraits d'une enquête<sup>196</sup> menée pour la DEPP en juin 2004 par Patricia Gambert et Jacques Bonneau montrent une part plus importante d'autorecrutement chez les enseignant-e-s du primaire.

En effet, cette enquête présente une étude auprès d'un échantillon d'enseignants du premier degré représentatif des deux corps (instituteurs et professeurs des écoles) du secteur public ; elle a été réalisée sous la forme d'une interrogation en face à face auprès de 1000 enseignant-e-s repartis sur l'ensemble de la France métropolitaine (hors Corse).

En ce qui concerne le sexe, l'échantillon était notamment conforme à la représentation par sexe des enseignants du premier degré au niveau national.

---

<sup>194</sup> Charles Frédéric et Clément Jean Paul, *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997, p 49

<sup>195</sup> Rayou Patrick et Van Zanten Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école*, Bayard, 2004, p.19

<sup>196</sup> Gambert Patricia, Bonneau Jacques, « *Portrait des enseignants du premier degré. Interrogation de 1000 enseignants du premier degré en mai-juin 2004* », les dossiers, n°167, MEN/DEP, 2005

**Tableau 3 : répartition par sexe de l'échantillon testé par l'enquête de la DEPP**

Sexe des enseignants

Homme	22%
Femme	78%
Total	100 %

Base : Ensemble de l'échantillon (N = 1000)

**Tableau 4 répartissant le nombre de parents enseignant-e-s par sexe des enquêté-e-s**

parents	Femmes		Hommes		Total	
	nb	%	nb	%	nb	%
0	667	85	175	81	842	84
1	81	10	26	12	107	11
2	37	5	14	7	51	5
Total	785	100	215	100	1000	100

15% des femmes des hommes ; ces données sont un peu au-dessus de celles obtenues par Patrick Rayou et Agnès Van Zanten et une seconde étude plus fine toujours réalisée par la DEPP en 2004 précise l'origine sociale des parents des enseignant-e-s enquêté-e-s:

**Tableau 5 : répartition par sexe de l'activité professionnelle des pères des enquêté-e-s**

		Sexe		Total
		Hommes	Femmes	
Q035 Activité professionnelle principale des parents - Père	Agriculteur	4.6%	5.5%	5.3%
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	13.5%	14.8%	14.6%
	Cadre supérieur, prof. intellectuelle supérieure	12.1%	16.9%	15.8%
	Profession intermédiaire (cadre moyen)	20.8%	20.1%	20.2%
	Enseignant (instituteur ou professeur)	12.4%	8.0%	8.9%
	Employé	13.1%	14.6%	14.3%
	Ouvrier	21.3%	17.4%	18.2%
	Sans activité professionnelle	1.4%	.3%	.5%
	Pas de père	.9%	1.8%	1.6%
	Non-réponse		.7%	.6%
Total	Total	100.0%	100.0%	100.0%
	Effectif	216	784	1000

Base : Ensemble de l'échantillon

**Tableau 6 : répartition par sexe de l'activité professionnelle des mères des enquêté-e-s**

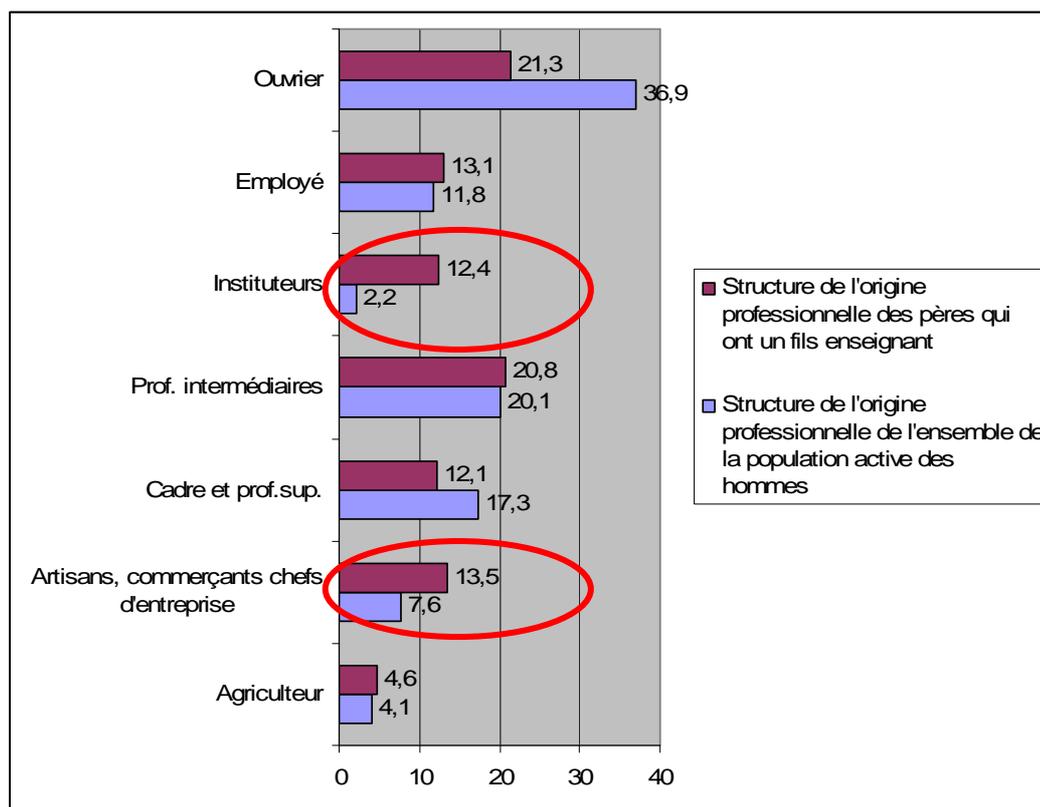
		Sexe		Total
		Hommes	Femmes	
Q035 Activité professionnelle principale des parents - Mère	Agriculteur	4.2%	4.8%	4.7%
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	5.6%	7.6%	7.2%
	Cadre supérieur, prof. intellectuelle supérieure	2.8%	3.6%	3.4%
	Profession intermédiaire (cadre moyen)	6.8%	10.3%	9.5%
	Enseignant (instituteur ou professeur)	13.3%	11.8%	12.1%
	Employé	23.8%	24.9%	24.7%
	Ouvrier	7.3%	5.2%	5.6%
	Sans activité professionnelle	35.4%	31.2%	32.1%
	Pas de mère	.9%	.4%	.5%
	Non-réponse		.1%	.1%
	Total	Total	100.0%	100.0%
Effectif		216	784	1000

Base : Ensemble de l'échantillon

Dans une première lecture, il apparaît que les hommes en général connaissent une plus forte part d'autorecrutement puisque, 12,4 % avait un père enseignant et 13,3% une mère enseignante, alors que pour les femmes, seulement 8% sont issues d'un père enseignant et 11,8 % d'une mère enseignante. Ces données se

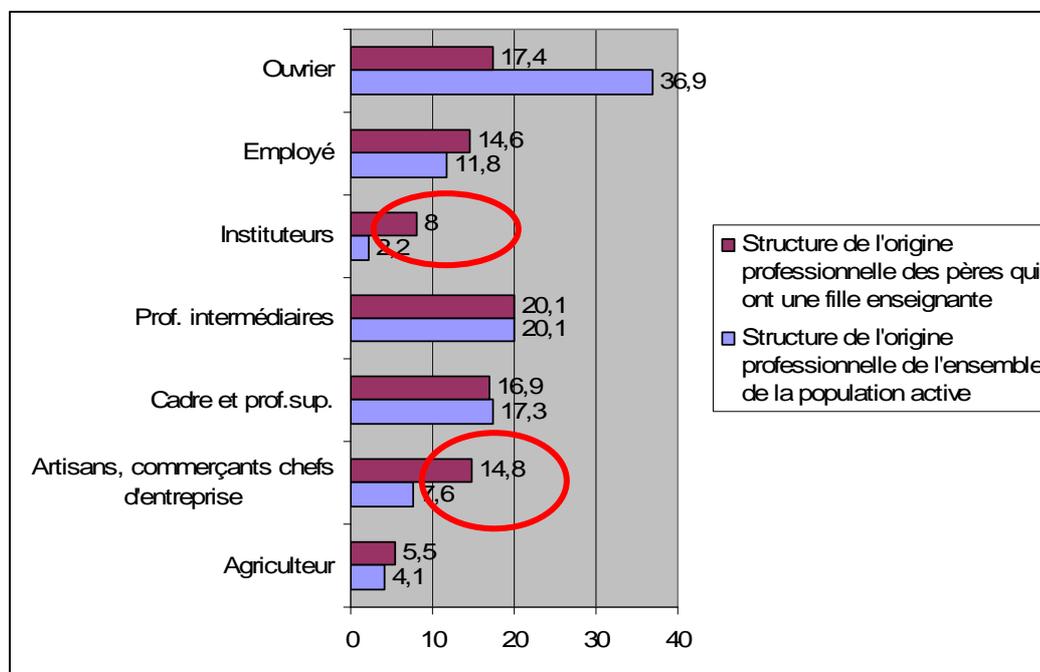
rapprochent des données proposées par Patrick Rayou et Agnès Van Zanten. Mais une deuxième lecture s'impose : une lecture qui mettra en parallèle la structure de la population française à cette date. Ainsi, nous pourrions mieux interpréter ces tendances et éviter les aléas statistiques, mais aussi, en présentant vue d'ensemble par taux de représentation des catégories professionnelles des enseignant-e-s, nous analyserions mieux les stratégies d'investissement scolaire et les stratégies de reconversion ou de repli des familles les mieux dotées économiquement.

**Graphique 1 : Comparaison entre la structure de la population active (Source INSEE, premier trimestre 2003) et la structure de la population des pères qui ont un fils enseignant (étudiée dans le tableau 5 : étude DEPP juin 2004)**



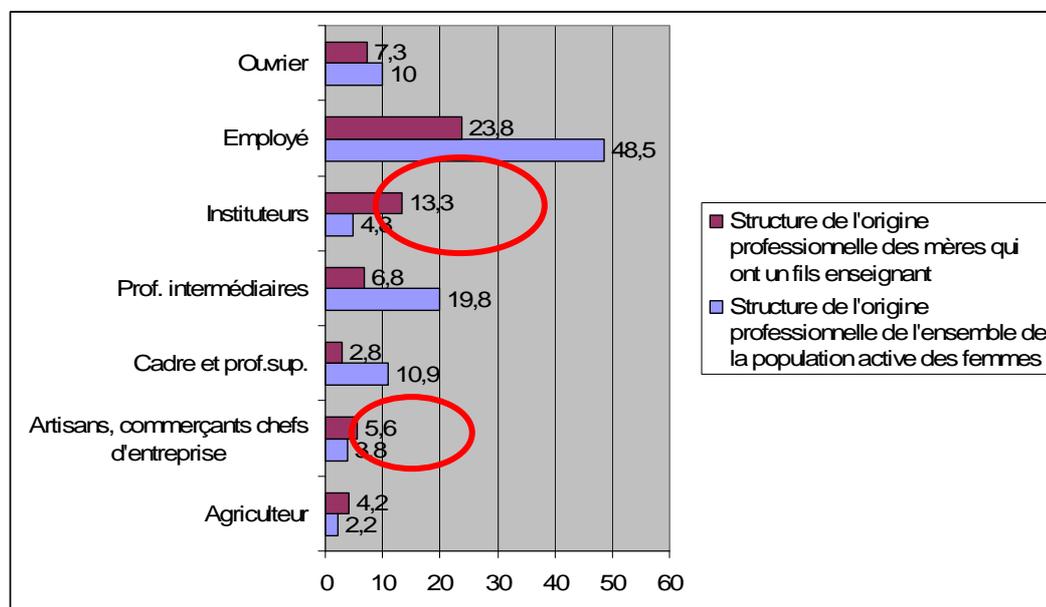
On constate une surreprésentation des fils qui ont un père enseignant ainsi que des fils d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise. Et une sous-représentation des fils d'ouvriers.

**Graphique 2 : Comparaison entre la structure de la population active (Source INSEE, premier trimestre 2003) et la structure de la population des pères qui ont une fille enseignante (étudiée dans le tableau 5 : étude DEPP juin 2004)**



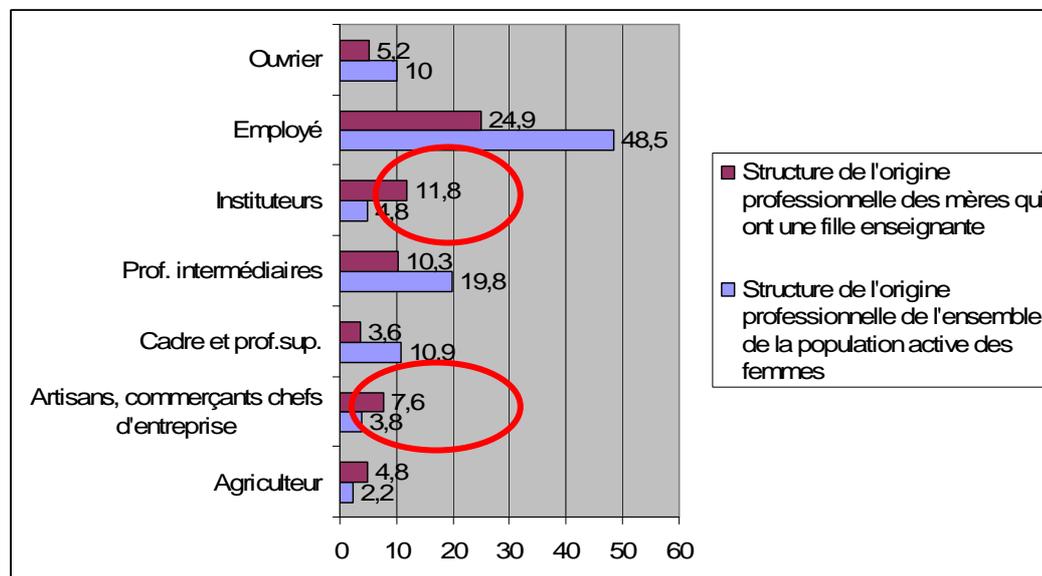
On constate aussi une surreprésentation des filles qui ont un père enseignant ainsi que des filles d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise. Et aussi, une sous-représentation des filles d'ouvriers.

**Graphique 3 : Comparaison entre la structure de la population active (Source INSEE, premier trimestre 2003) et la structure de la population des mères qui ont un fils enseignant (étudiée dans le tableau 6 : étude DEPP juin 2004)**



Pour les mères, on remarque une surreprésentation des fils qui ont une mère enseignante ainsi que pour les fils d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise. Et une sous-représentation des fils d'employés.

**Graphique 4 : Comparaison entre la structure de la population active (Source INSEE, premier trimestre 2003) et la structure de la population des mères qui ont un fille enseignante (étudiée dans le tableau 6 : étude DEPP juin 2004)**



De la même façon, on note une surreprésentation des filles qui ont une mère enseignante ainsi que pour les filles d’artisans, commerçants et chefs d’entreprise. Et une sous-représentation des filles d’employés, d’ouvriers, des cadres et professions supérieures ainsi que des professions intermédiaires.

Une vue d’ensemble des catégories professionnelles des parents des enquêtées par taux de représentation va permettre d’affiner ce premier constat donné par les graphiques.

**Tableau 7 : taux de représentation par sexe et par catégories professionnelles des pères et des mères des enseignant-e-s enquêté-e-s (enquête réalisée par la DEPP)**

	Pères		Mères	
	Fils	Fille	Fils	Fille
Ouvrier-e	0,57	0,47	0,73	0,52
Employé-e	1,1	1,2	0,49	0,51
Instituteur-trice	<b>5,6</b>	<b>3,6</b>	<b>2,7</b>	<b>2,4</b>
Prof.intermédiaire	1,03	1	0,34	0,52
Cadre supérieur et prof. intellectuelle sup.	0,6	0,9	0,25	0,33
Artisan	<b>1,7</b>	<b>1,9</b>	<b>1,47</b>	<b>2</b>
Agriculteur -trice	1,1	1,3	<b>1,9</b>	<b>2,1</b>

On constate une hérédité sociale très forte pour les enfants (filles et garçons) qui ont un père enseignant, le même constat est valable pour les enfants qui ont une mère enseignante, même si les taux sont moins forts. On peut donc dire que l'autorecrutement est une donnée significative chez les enseignant-e-s du primaire qui développent des stratégies d'investissement scolaire évidents. Par ailleurs, la catégorie des artisans, commerçants et chefs d'entreprise est notablement représentée indiquant la mise en place de stratégie de repli pour ces familles dotées économiquement. On note également la représentation de la catégorie des agriculteurs qui pour leurs filles notamment ont investi l'école par une stratégie de reconversion (le domaine cultivable ou les bêtes étant de préférence transmis au garçon de la famille).

En somme, selon les premières données étudiées, on peut noter que si les enseignant-e-s sont davantage d'origine bourgeoise qu'auparavant (puisque un ensemble significatif des enseignant-e-s étaient issu-e-s des classes populaires) ;

ce phénomène est corrélatif à une élévation du niveau de vie de la population active en général.

Par ailleurs, contrairement à l'idée préconstruite d'un accès au métier de professeur-e des écoles comme promotion sociale, il faut souligner le fait que l'institution scolaire a mis en place une logique de recrutement selon l'héritage culturel et économique qui aboutit à une surreprésentation des classes supérieures au détriment des classes populaires. On notera aussi que des stratégies d'investissement scolaire et de repli ou de reconversion sont actives chez les parents d'enseignant-e-s. Également, une hérédité sociale significative est à noter chez les enseignant-e-s.

## **Chapitre 6 : Des itinéraires différenciés ?**

«Qu'importe que nous emprunions des itinéraires différents pourvu que nous arrivions au même but »

Gandhi, Extrait de *Indian Home Rule*

Dans l'enseignement primaire les stéréotypes de sexe fonctionnent pour conférer des compétences définies en général à partir de modèles « féminins » et « masculins ». Si le métier d'instituteur bénéficiait d'une aura particulière au début du XX<sup>ème</sup> siècle, aujourd'hui avec la démocratisation des savoirs et aussi la difficulté sociale et économique de certaines familles, l'enseignant-e est devenu-e une personne souvent mal considérée (trop protégé-e pour certains, travaillant trop peu pour d'autres, sans réelles compétences pour d'autres encore). C'est un métier composé de femmes à plus de 80%. Mais alors comment s'organise un métier dans lequel les femmes, numériquement majoritaires, ne sont cependant pas socialement dominantes, et, où, au contraire, conformément aux normes de sexe, c'est la minorité (masculine) qui est privilégiée ?

Les identités professionnelles se construiraient-elles donc selon le genre, à savoir que les rapports sociaux de sexe, même dans un espace professionnel féminisé, construisent les identités professionnelles en redéfinissant une division sexuée du travail. En effet, chez les hommes qui choisissent cette profession « féminine », on pourrait s'attendre à observer « *une inversion du genre* »<sup>197</sup>, à savoir qu'ils construiraient leur identité professionnelle sur un modèle « féminin », sans avoir de projets carriéristes. Mais les données vérifient-elles cette hypothèse ou n'assiste-t-on pas plutôt dans cet univers de mixité où ils sont minoritaires à une recomposition de leur identité de sexe ?

Cet espace de mixité qui s'est élaboré au fil de l'histoire du XX<sup>ème</sup> siècle interroge sur la place de ces femmes et de ces hommes qui entrent dans la

---

<sup>197</sup> Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008

profession enseignante. Selon les stéréotypes de sexe, les hommes ambitieux seraient poussés « naturellement » mais pas seulement à évoluer. Les femmes, conformément à leur identité de sexe, auraient choisi ce métier parce qu'il ne répond pas à des besoins carriéristes et qu'il permet une meilleure articulation entre vie familiale et vie professionnelle.

Comme nous pensons que l'identité et les choix qui concourent à la façonner se perçoivent dans l'analyse des interactions entre les différent-e-s actrices/acteurs de la vie quotidienne, nous avons souhaité présenter les itinéraires de ces femmes et de ces hommes qui marquent leur identité professionnelle au regard des relations qu'elles/ils nouent dans les différents temps sociaux de leur vie. En effet, il ne nous semblait pas pertinent de procéder à une comparaison systématique des trajectoires professionnelles des enseignant-e-s de l'un ou l'autre sexe. Mais bien plus, nous souhaitons montrer comment les femmes mais aussi les hommes développent des orientations et des stratégies avec l'autre sexe pour façonner leur itinéraire professionnel. Par ailleurs, si ces trajectoires sont marquées par des inégalités, elles ne peuvent s'expliquer que dans l'interrelation qu'elles/ils développent dans leur couple, leur famille. C'est pourquoi, l'analyse des perceptions des enseignant-e-s sur l'articulation nécessaire et permanente des différents temps sociaux (professionnel, parental, domestique, culturel mais aussi militant) permet de mieux saisir les contours de ces identités différenciées.

Par ailleurs, si le modèle de la femme enseignante était jusqu'au début du siècle celui d'une célibataire, il est de nos jours celui de la femme mariée avec enfants qui articule vie familiale et vie professionnelle. Mais en stéréotypisant le modèle dominant de l'enseignante, on enferme les enseignant-e-s et on évacue la complexité des motivations des femmes et des hommes à choisir ce métier. D'autre part, on stéréotypise les qualités professionnelles que l'on définit comme naturelles selon les normes de sexe.

Plus largement, on sait que la place des femmes sur le marché du travail n'est pas en corrélation avec leur réussite scolaire, mais que la segmentation de

l'emploi « féminin » place les femmes là où les normes de sexe sont opérantes. Ainsi, l'enseignement est « un métier, bien pour une femme », ce qui sous-entend qu'il ne serait pas « bien pour un homme ». On en arriverait à l'idée que devenir enseignant-e, c'est un choix vocationnel pour les femmes et un pis-aller pour les hommes ? Mais cette hypothèse se vérifie-t-elle, dans l'enquête ? D'autre part, les stéréotypes de sexe poussent à considérer que plus les enfants sont jeunes, plus il incombe aux femmes de s'en occuper, car les enfants ont besoin d'affection, alors que quand ils sont plus âgés les hommes deviennent des éducateurs plus adéquats, en fonction de leur autorité. Peut-on alors dire que la répartition des niveaux de classe suit les stéréotypes de sexe qui veulent que les femmes soient douces et que les hommes fassent preuve de plus d'autorité ? Les hommes, conformément à leur identité de sexe supposée envisagent-ils davantage que les femmes de faire une carrière en aspirant à des postes promotionnels au sein de l'Education nationale ?

La division sexuée du travail dans la famille permet-elle un investissement plus important des hommes que des femmes dans les activités périscolaires ?

Enfin, les normes de sexe guident-elles les pratiques enseignantes ou au contraire le sexe ne fait-il rien à l'affaire ?

## **Chapitre 7 : Les méthodes et leurs choix**

*« Les questions méthodologiques ne sont jamais secondaires. Elles sont même un élément décisif de l'appréciation d'une activité de recherche car, chargées de « traduire » une problématique en dispositif d'enquête, elles organisent la confrontation du projet et du réel et contraignent à sortir de débats d'idées toujours nécessaires mais jamais suffisants »<sup>198</sup>*

Notre intention est d'étudier la population enseignante du premier degré dans son rapport au genre, c'est-à-dire comment les femmes et les hommes, enseignant-e-s construisent leur identité professionnelle et leur itinéraire au sein de leur profession, en fonction (ou non) de leur identité de sexe. Y a-t-il des inégalités de sexe au sein de la profession tant dans les promotions que dans les carrières, peut-on parler de parcours sexués chez les enseignant-e-s ?

Afin de nous permettre d'élaborer des réponses à notre question de recherche, nous avons dû réfléchir à des choix méthodologiques que nous allons présenter maintenant et tenter de justifier.

Tout d'abord, dans une première sous-partie, nous justifierons l'usage du questionnaire pour tester les hypothèses qui sous-tendent cette recherche. Puis, nous allons préciser ces hypothèses.

Troisièmement, nous donnerons les raisons qui nous ont motivée à compléter les résultats obtenus par une série d'entretiens.

Et enfin, nous présenterons la question qui a rendu nécessaire nos études de documents sur les concours et les promotions.

### **1- Le questionnaire : définition et limites**

Le questionnaire est une enquête au sens de prospection sur un objet, un événement ou un sujet précis. Cette enquête est réalisée auprès d'une population déterminée qui constitue l'échantillon. Ainsi, à l'inverse de

---

<sup>198</sup> Rayou Patrick, Danic Isabelle, Delalande Julie, Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales, Rennes, PUR, 2006, p93

l'entretien, le questionnaire est entièrement balisé, même s'il constitue « *un fait de parole* »<sup>199</sup>. Il provoque une réponse que le chercheur ou la chercheuse devra analyser selon un travail cognitif de transformation du message reçu. Pour analyser une population, le questionnaire constitue l'outil le plus adapté. Pour réaliser ce questionnaire, il est essentiel de bien cerner l'objectif recherché, ainsi que le type d'informations à recueillir (choix des variables)<sup>200</sup>. Mais la rigueur doit présider aussi à son analyse. Il peut s'avérer être la pire des choses lorsque le chercheur ou la chercheuse « *se laisse obnubiler par l'impression de vérité immanente que lui conférait la représentativité statistiquement prouvée des échantillons consultés* »<sup>201</sup>, car le questionnaire ne propose pas une vérité immanente du fait de la représentativité statistique de l'échantillon, il propose une photographie du sujet étudié qui doit être interprétée pour devenir significative.

Le questionnaire est donc satisfaisant dans sa passation puisqu'il ne laisse pas de place à la subjectivité, ou à l'interaction avec le chercheur ou la chercheuse ; mais il est difficile dans son analyse, les données recueillies et analysées devant être pondérées. .

Toutefois, du fait de ces avantages et du grand nombre d'enseignant-e-s qu'il pouvait toucher nous avons opté pour ce choix. De plus, des questions fermées ou contenant des réponses numériques (telles que le nombre d'années enseignées dans chaque niveau de classe) auraient été trop fastidieuses à recueillir par entretien. Le questionnaire est apparu rapidement comme offrant des avantages certains : anonymat, facilité de diffusion via internet, facilité du traitement des réponses aux questions fermées ou à choix multiples par un logiciel de traitement statistique.

---

<sup>199</sup> Blanchet Alain, Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris, Armand Colin, 1992, p19.

<sup>200</sup> Citons sur ce point Ghiglione Rodolphe « *questionner* » in Blanchet Alain, Ghiglione Rodolphe, Massonnet Jean, Trognon Alain, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1987, p127, « *pour construire un questionnaire, il faut évidemment savoir de façon précise ce que l'on cherche, s'assurer que les questions ont un sens, que tous les aspects de la question ont bien été abordés...* »

<sup>201</sup> Javeau Claude., *L'enquête par questionnaire, manuel à l'usage du praticien*, Paris-Bruxelles : Les éditions d'organisation et les éditions de l'université de Bruxelles, 1978, p7.

Afin de bien cerner l'objectif recherché, ainsi que le type d'informations à recueillir, nous avons posé un certain nombre d'hypothèses à partir desquelles nous avons élaboré un questionnaire de vingt-huit questions pour les tester. Nous avons proposé ce questionnaire via internet, le questionnaire était rempli en ligne en respectant ainsi l'anonymat des personnes, le seul critère pour remplir ce questionnaire était d'être un homme ou une femme enseignant-e du premier degré. Nous avons reçu environ 160 questionnaires et seulement une centaine était exploitable. Nous avons dû exclure une soixante de questionnaire car ils ne répondaient pas aux questions telles qu'elles étaient formulées. Ainsi, par exemple, lorsque nous demandions de mesurer en pourcentages le temps consacré au temps professionnel ou parental des réponses comme « trop » ou « pas assez » ne permettaient pas de retenir le questionnaire. Mais aussi, des réponses numériques mais qui n'étaient pas en pourcentages mais en heures « 1 h 15 », « environ 3h » ont été écartées.

Sur ces 100 questionnaires, 70 ont été remplis par des enseignant-e-s de Paris et sa banlieue et 30 par des enseignant-e-s de région. Les données ont été saisies dans un logiciel de traitement Sphinx 2. Nous avons opéré des croisements de variables. Tout d'abord toutes les données recueillies ont été sexuées, puis, afin d'affiner nos analyses, nous avons corrélé le temps professionnel et le fait ou non d'avoir un ou des enfants, le temps de loisirs avec le fait ou non d'avoir des enfants, l'engagement militant et le fait d'avoir ou non des enfants ; nous cherchions à mesurer si la parentalité amenait à différencier son approche professionnelle, culturelle et militante. Enfin, nous avons croisé le temps partiel et le temps parental pour préciser si le temps partiel « choisi » des enseignant-e-s permettait un temps parental plus significatif qu'un-e enseignant-e exerçant à temps complet. Précisons que notre échantillon, bien qu'un peut restreint, est représentatif des critères qui nous intéressent ici, à savoir, la répartition des sexes chez les enseignant-e-s actuels du primaire puisque nous avons 75 % de femmes et 25% d'hommes, mais aussi, les âges ou les origines sociales ; seul, le critère d'équilibre entre Paris et les autres régions n'est pas satisfait.

## 2- Les hypothèses

A partir de lectures faites sur les enseignant-e-s du premier et second degré et avec les données recueillies au cours d'entretiens exploratoires<sup>202</sup> conduits auprès de trois enseignants (deux femmes, Gwendoline et Sonia, et un homme Omid<sup>203</sup>), nous avons élaboré nos hypothèses de recherche.

En effet, à écouter les enseignantes et les enseignants, ils n'énoncent pas leur motivation à exercer ce métier de la même façon. Les femmes semblent exercer ce métier pour répondre à des besoins d'estime et de réalisation de soi alors que les hommes exprimeraient plutôt des besoins de sécurité et des raisons de salaire. On peut donc supposer que les hommes et les femmes n'ont pas les mêmes motivations pour exercer ce métier. D'autre part, Ida Berger<sup>204</sup> montrait que les femmes répondaient avoir toujours voulu exercer cette profession alors que les hommes présentaient souvent ce choix comme un pis-aller. On pose l'hypothèse 1 : la plupart des femmes accèdent à ce métier en tant que premier choix dans leur orientation professionnelle alors que pour les hommes il s'agit d'un second choix. D'où, la supposition (hypothèse 2), que les hommes ont plus souvent que les femmes exercé un autre métier avant de devenir enseignants. ceci entraîne comme conséquence l'hypothèse 3 : les hommes accèdent plus tardivement au métier que les femmes.

Il existe dans l'opinion une idée convenue : un homme a davantage sa place dans les niveaux à forts enjeux comme le CM1 et le CM2, puisqu'ils ont plus d'autorité pour gérer les élèves plus « difficiles », et que les programmes contiennent des matières plus ardues à enseigner, telle que la géométrie ;

---

<sup>202</sup> Les questions de ces premiers entretiens permettaient de répondre à quatre domaines d'investigation pour mieux cerner leur identité :

- Quelles sont les motivations à exercer ce métier ?
- Quelles sont les qualités nécessaires pour enseigner ?
- Avez-vous des perspectives d'évolution dans le métier ?
- Le sexe est-il un facteur significatif dans l'exercice du métier et dans le rapport à la hiérarchie ?

<sup>203</sup> Les prénoms des enseignant-e-s interviewé-e-s ont été changé afin de préserver l'anonymat des personnes.

<sup>204</sup> Op.cit.

certain y incluent le CP et son enjeu très fort d'apprentissage de la lecture. Les femmes, quant à elles, occupent les niveaux de la maternelle et les niveaux intermédiaires du CE1 et du CE2. D'où l'hypothèse 4 : les niveaux d'enseignements sont répartis selon les sexes ; les femmes sont en maternelle, CE1 et CE2, les hommes en CP et surtout CM1 et CM2.

L'idée qu'un homme a sa place dans les niveaux à forts enjeux, peut laisser penser que lui sont attribuées des qualités que les femmes n'auraient pas, ce qui motiverait un profil sexué d'enseignant selon les niveaux. Par ailleurs, la croyance selon laquelle le métier d'enseignant-e serait fondé, en particulier chez les femmes, sur des qualités « naturelles » et non sur des compétences pédagogiques et professionnelles certificatives, marquerait le métier de stéréotypes de sexe. Ce qui amène l'hypothèse 5 : le métier est défini selon des modèles « féminins » et « masculins » des compétences dites « naturelles ».

Les stéréotypes de sexe agissent de telle sorte qu'ils orientent et altèrent le regard sur autrui, les jugements, mais aussi les attentes, et donc, modifient nos conduites, ainsi, la cognition sociale implicite pousse l'administration à considérer conduire les hommes à devenir de « super enseignants » (IMF, spécialisé) ou à monter dans la hiérarchie à terme à des postes décisionnels (direction, inspection) ou organisationnels (IMF, postes d'enseignant spécialisé). Ainsi, une carrière ne devrait pas être entravée par des obstacles de note ou de niveau qui bloqueraient ses choix et ses possibilités. C'est pourquoi, on postule que les hommes seraient favorisés durant toute la carrière (accès aux postes de direction, de spécialisé, de ZIL, de Brigade) et que cette discrimination entraînerait une ségrégation ou une division sexuée des postes entre femmes et hommes. D'autre part, l'administration est très préoccupée par la faible proportion d'hommes dans la profession. C'est pourquoi ce favoritisme s'observerait dès la présentation des concours.

Ainsi, si les stéréotypes de sexe impriment une marque forte sur le rapport au travail des femmes et des hommes, on peut en déduire que les hommes eux-mêmes considèrent qu'ils doivent « évoluer dans leur carrière ». D'où

l'hypothèse 6, les hommes envisageraient une carrière promotionnelle, pas les femmes ne l'envisageraient pas, et une hypothèse 7, les hommes y seraient invités, alors que les femmes n'y seraient pas invitées.

Les études de L'INSEE sur les temps sociaux laissent apparaître que les hommes ont des temps professionnels plus longs que celui des femmes. Chez les enseignant-e-s du premier degré, alors qu'elles/ils exercent le même métier, les femmes et les hommes n'occupent pas de la même manière les différents temps de la vie et le découpage des temps de vie est en relation avec la division sexuée du travail telle que la définit la théorie du genre. À savoir que, le fait d'exercer ce métier est supposé permettre à une femme de se consacrer plus facilement à sa famille et donc augmente son temps parental et domestique. Au contraire pour les hommes, les temps professionnel et de loisir sont augmentés comme pour les femmes sans enfants. Pour la plupart des hommes, le temps professionnel s'accroît avec le fait de faire l'étude, la cantine, les classes découvertes. Ainsi, le temps professionnel n'est pas le même selon le sexe et rejoint les motivations d'entrée dans le métier. D'où l'hypothèse 8 : le temps professionnel des hommes est plus long que celui des femmes, car les hommes ont, en plus de leur temps de classe, des activités annexes (étude, cantine, classes découvertes, associations sportives...).

De ce qui précède découle l'hypothèse 9 : le temps de vie des femmes et des hommes n'est pas organisé de la même manière, les femmes mariées avec enfants consacrent plus de temps que les hommes au temps familial et éducatif. Ainsi que l'hypothèse 10 : les hommes ont plus souvent que les femmes des engagements associatifs, syndicaux, politiques. Et le métier «étant plus prenant qu'on ne le croit généralement, elle peut éventuellement à cette fin, choisir un rythme de travail à temps partiel. D'où enfin l'hypothèse 11 : les femmes prennent plus fréquemment que les hommes des temps partiels.

### 3- Elaboration du questionnaire

Pour tester l'hypothèse 1 à savoir que, pour les femmes, devenir enseignante serait un premier choix et pour les hommes ce serait un second choix, nous avons proposé une question à choix multiples avec trois possibilités (*vous êtes enseignant-e, est-ce*), une première possibilité comme un choix de toujours s'apparentant à un choix vocationnel (*un souhait de toujours sans envisager d'autre alternative*), une deuxième possibilité d'un choix de raison après avoir évalué différentes perspectives (*un choix en envisageant d'autres alternatives*) et enfin une troisième possibilité d'un choix après une reconversion professionnelle (*un choix en ayant eu d'autres expériences professionnelles*).

L'hypothèse 2 suivait la précédente, c'est-à-dire que suivant l'idée que les hommes choisissaient davantage le métier d'enseignant comme un second choix. Ils avaient davantage exercé un autre métier auparavant. Nous avons donc posé deux questions, une première fermée (*Avez-vous exercé une autre profession ?*), et une seconde ouverte (*si, oui, laquelle ?*).

De même, l'hypothèse 3 découlait des précédentes, à savoir que les hommes accédaient plus tardivement au métier que les femmes en raison d'expériences professionnelles antérieures, nous avons donc choisi de proposer une question semi-fermée numérique (*A quel âge êtes-vous entré dans le métier ?*).

Pour tester la répartition des niveaux de classe selon le sexe (hypothèse 4), nous avons donc proposé une question à choix multiples avec les douze niveaux de classe possibles (*Pouvez-vous me dire dans quel niveau de classe avez-vous enseigné depuis le début de votre carrière ? PS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CM1, CM2, double niveau, RASED, CLIN, autre*). Par ailleurs, pour tester la mobilité des enseignant-e-s, nous leur avons demandé de retracer leur carrière (*Pouvez-vous me dire combien d'années vous avez enseigné dans chaque niveau ?*). L'hypothèse 5 posait que les hommes envisagent une carrière promotionnelle alors que les femmes seraient plus en retrait et l'envisageraient moins. Nous avons pour cela

proposé cinq questions fermées sur les cinq possibilités les plus courantes au sein de l'Education nationale pour les enseignant-e-s du primaire (*Avez-vous envisagé d'être IMF, enseignant-e spécialisé-e, ZIL ou brigade, directeur ou directrice, inspecteur ou inspectrice ?*).

L'hypothèse 8 reprend les études sur la division sexuée du travail et la répartition du temps professionnel chez les femmes et les hommes. Chez les enseignant-e-s, l'allongement du temps professionnel peut se traduire par les activités annexes à la classe. Pour cela, nous avons proposé quatre questions fermées sur le temps périscolaires (*Faites-vous ou avez-vous fait l'étude, la cantine, les classes découvertes, un atelier ou un club ?*). Nous avons voulu connaître les raisons de ce choix de travailler davantage, nous avons donc proposé une question à choix multiples offrant trois raisons pour ce temps de travail supplémentaire (*si, oui aux questions précédentes, pour quelles raisons : pour le salaire, pour le contact avec les enfants, pour une autre raison ?*).

Les hypothèses 9, 10 et 11 reprennent l'idée d'un « itinéraire » sexué à savoir que l'articulation du temps professionnel, parental, domestique ou militant, n'est pas le même pour une femme et un homme. C'est pourquoi, nous avons souhaité connaître la perception des enseignant-e-s de cette articulation des différents temps sociaux de leur vie, nous leur avons donc demandé d'évaluer le temps qu'ils y consacraient (*Combien de temps en pourcentages par semaine consacrez-vous à votre métier, à vos enfants, aux loisirs, aux tâches domestiques, à un engagement syndical, associatif, politique ? Travaillez-vous ou avez-vous travaillé à temps partiel ? pour élever des enfants, pour une autre convenance ?*).

Notre objectif était, à partir de cette méthode d'investigation par questionnaire<sup>205</sup>, d'obtenir des données quantitatives et, ainsi, avoir une première représentation de la situation des enseignant-e-s selon leur sexe. Mais ces données, à notre avis, ne suffisaient pas pour pouvoir étudier les identités sexuées des enseignant-e-s et nous souhaitions mieux cerner la complexité des

---

<sup>205</sup> Cf Annexe 1

rappports entre leur vie professionnelle et leur vie professionnelle que traduit la diversité de leurs itinéraires professionnels. En effet, si le questionnaire offrait des données quantitatives précieuses, il ne faisait aucune place à l'expression libre, aux représentations et aux valeurs des enseignant-e-s quant à leurs motivations, à leur métier et à leur vie personnelle. Ainsi, afin de connaître leurs valeurs, et d'étayer leurs perceptions des identités de sexe au sein de leur profession, nous avons alors mené une série de vingt entretiens<sup>206</sup> semi-directifs.

#### **4- L'entretien : objectifs et atouts**

L'entretien quant à lui constitue une technique de recueil de données très répandue dans les sciences sociales. Le fait qu'une ou plusieurs personnes posent des questions à un ou plusieurs individus afin de rassembler de l'information et des connaissances détaillées sur un sujet particulier, renvoie à l'idée que l'entretien est avant tout perçu comme « *un parcours* »<sup>207</sup>, au sens qu'en donnent William Labov et David Fanshel<sup>208</sup>, à savoir que l'entretien est un « *speech event* », un événement de parole ; l'entretien s'inscrit effectivement dans un processus interactif reposant sur la parole. Utiliser l'entretien, c'est choisir d'établir un contact direct avec une ou plusieurs personnes pour recueillir des données discursives sur des thèmes que le chercheur ou la chercheuse aura déterminés préalablement et, qui serviront à son analyse. L'entretien se distingue de la conversation, puisque dans le cadre d'un entretien, les rôles de chaque locuteur sont distribués, l'échange est formel.

Toutefois, si l'entretien présente des avantages, il a aussi ses limites. En effet, l'entretien permet de recueillir une masse d'informations riches et plus ou

---

<sup>206</sup> Cf Annexe 2

<sup>207</sup> Blanchet Alain, Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris, Armand Colin, 1992, p22

<sup>208</sup> Labov William, Fanshel David, *Therapeutic Discourse*, New York, Academic Press, 1977

moins précises quant aux représentations, aux affects et aux valeurs grâce notamment à la puissance évocatrice des expressions des sujets et aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication entre interviewé-e et interviewer. Mais, des problèmes méthodologiques subsistent tels que la passation des entretiens, la retranscription, l'analyse, qui demandent de traiter un grand nombre de propos divers et subjectifs. De plus, le chercheur ou la chercheuse peut être confrontée à la présence de facteurs émotionnels dans le discours de la personne interviewée et au souci de donner une image positive d'elle-même. Elle ou il peut être confrontée aussi à ses propres émotions et à ses propres réactions affectives.

Mais du fait que nous voulions analyser le sens que les enseignant-e-s donnaient à leurs pratiques, à leurs choix, et à leur ressenti quant au lien de leur identité de sexe avec leur profession et pour mettre en évidence les repères normatifs et les systèmes de valeurs à partir desquels ils/elles conduisent leurs actions, la pertinence méthodologique de l'entretien s'est imposée.

#### a) Des données qualitatives

Nous avons interviewé 20 personnes pour affiner notre étude : 5 hommes et 15 femmes. Nous avons essayé de recouvrir la variété des statuts et des fonctions au sein de la profession en interrogeant des militant-e-s syndical-e-s, (une femme et un homme), des adjoint-e-s de l'enseignement élémentaire (sept femmes et un homme), des adjoint-e-s d'école maternelle (six femmes et deux hommes), une maîtresse de CLIN, un maître du RASED (une femme et un homme...) uniquement des adjoint-e-s élémentaires et maternelles sans spécialité, notre choix était de nous concentrer sur les enseignant-e-s avec classe et d'occulter celles/ceux qui étaient sur des postes à profil.

De même, il nous fallait pour analyser leur itinéraire au sens où nous l'entendions, clarifier la situation parentale de nos interviewé-e-s puisque nous

postulations que cela constituait un fait significatif dans la vie des enseignant-e-s et dans leur rapport au métier<sup>209</sup>.

#### b) Nos objectifs : l'identité professionnelle sexuée

Ainsi, pour comprendre les itinéraires professionnels des enseignant-e-s, il nous a semblé important de mener des entretiens semi-directifs (soit ni tout à fait ouverts ni entièrement canalisés par un grand nombre de questions précises). Ces entretiens étaient ciblés sur l'accès au métier, les qualités nécessaires pour exercer ce métier, la carrière envisagée, et le rôle que les enseignant-e-s attribuaient ou non au sexe tant dans le choix et l'exercice du métier que dans le rapport avec la hiérarchie.

Après avoir retranscrit nos entretiens, nous les avons analysés par questions c'est-à-dire que nous avons pris l'ensemble des discours proposés par les interviewé-e-s sur une même question. De ces discours, nous avons distingué des tendances qui nous ont servi à élaborer des catégories d'analyse. Ainsi, pour analyser les discours sur les motivations des enseignant-e-s, nous avons distingué quatre catégories : la reproduction sociale, la vocation, la reconversion professionnelle, et l'insertion professionnelle. Pour cette dernière catégorie, nous avons affiné notre analyse en proposant trois sous-catégories : l'insertion par choix raisonnable, une insertion pour le contact avec les enfants et une insertion pour articuler vie familiale et professionnelle. Pendant l'analyse des discours, nous avons eu quelques difficultés pour classer certains discours, comme par exemple, celui de Marta, que nous avons dans un premier temps classé dans la catégorie d'une insertion par choix raisonnable, puisqu'elle avait davantage subi cette insertion (sa professeure de latin ayant choisi pour elle sa voie professionnelle) et l'avait finalement acceptée. Mais cette proposition de classement ne tenait pas compte de la relation de Marta et de son enseignante qui étaient dans une relation parent-enfant évidente. C'est pourquoi, nous avons fait le choix de la classer dans la catégorie de la reproduction sociale. Par

---

<sup>209</sup> Cf Annexe 3 : tableau présentant la situation de chaque interviewé-e.

ailleurs, le discours de Frédérique qui a connu 33 employeurs et a fait beaucoup d'alphabétisation en tant que formatrice d'adultes, nous l'avions au départ analysé en tant qu'une insertion par choix raisonnable : en effet la précarité qu'elle évoquait nous avait orientée. Toutefois, elle se trouvait de par son expérience professionnelle déjà dans une position de travail. C'est pourquoi, nous avons choisi de l'analyser dans la catégorie de la reconversion professionnelle et notamment du fait qu'elle ne se sentait pas enseignante malgré son expérience de formatrice. De même, deux autres entretiens avec Gwendoline et Céline qui toutes deux parlent de « vocation », « *je me destinais plus ou moins à l'enseignement* <sup>210</sup>», « *ce n'était pas la vocation de folie* »<sup>211</sup> ce qui nous a interrogé de prime abord, puis en poursuivant l'analyse, nous avons mesuré que l'investissement scolaire les a orientées dans leur choix. Ainsi, nous avons fait le choix de classer l'entretien de Gwendoline dans la catégorie d'une insertion professionnelle par choix raisonnable et celui de Céline dans la catégorie d'une insertion pour articuler vie familiale et vie professionnelle puisqu'elle précisait qu'elle avait souhaité « *du temps pour mes enfants* ».

D'autre part, pour analyser la thématique de l'avenir professionnel, d'une possible carrière, nous avons distingué quatre catégories : la volonté de changer de carrière et de sortir de l'Education nationale, ensuite, quand les niveaux de classe sont vécus comme des perspectives de carrières (souvent par de jeunes enseignant-e-s), les évolutions envisageables au sein de l'Education nationale avec pour cela quatre sous-catégories (l'enseignement spécialisé, la direction, maître-formateur, et un bilan pour les enseignant-e-s qui sont en fin de carrière qui ont essayé ces différentes fonctions professionnelles). Puis nous avons fait une quatrième catégorie à part pour une enseignante qui disait ne pas avoir fait de carrière pour qui l'enseignement avait été un passage (qui a duré tout de même trente ans) sans perspectives ni désir d'autre chose.

---

<sup>210</sup> Discours de Gwendoline.

<sup>211</sup> Discours de Céline.

Enfin, pour analyser notre dernière thématique, nous avons développé trois thèmes : les qualités des enseignant-e-s, le sexe comme un avantage ou pas, le sexisme. Ces trois thèmes ont pour origine la volonté affichée de notre recherche de travailler l'identité enseignante à partir de la notion d'identité de sexe. En effet, consciente de la désirabilité sociale qui se manifeste chez les enseignant-e-s pendant une interview, nous avons souhaité leur proposer différentes voies d'accès à leur perception et leur conscience de normes de sexe, telles qu'elles opèrent dans leur profession. De sorte que, à partir de notre premier questionnement sur les qualités des enseignant-e-s, nous avons élaboré deux catégories, une première pour les enseignantes de maternelle qui voient l'enseignante comme manifestant des qualités « féminines » de mère, et une seconde pour les enseignant-e-s du primaire qui voient les qualités nécessaires pour enseigner comme plutôt des qualités communes aux deux sexes. Enfin, nous avons établi une troisième catégorie à part, pour travailler des discours qui se présentent en premier comme refusant explicitement les stéréotypes de sexe puis se contredisent implicitement dans un second temps en posant la différence des sexes dans des discours stéréotypés et naturalistes.

Pour mesurer la place des normes de sexe dans la profession, nous avons choisi de demander aux enseignant-e-s si elles/ils considéraient qu'il existait un avantage pour l'un ou l'autre sexe, les réponses nous ont permis d'élaborer quatre catégories : nous avons en effet analysé dans un premier temps le discours des hommes qui nient l'idée d'un avantage des femmes et marquent qu'ils n'opèrent pas une « *inversion de genre* <sup>212</sup> » dans cet espace de mixité. Puis dans une deuxième catégorie, nous avons analysé les discours des enseignantes de maternelle qui marquent un repli sur les identités de sexe. D'autre part, les enseignant-e-s de l'élémentaire se répartissent en deux catégories, une première dans laquelle les enseignantes refusent d'envisager leur métier sous l'angle

---

<sup>212</sup> Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008

d'un avantage lié au sexe, et une seconde qui dénonce des discriminations faites en faveur des hommes et au détriment des femmes.

Enfin, pour notre dernier thème à savoir la place du sexisme dans le milieu enseignant, nous avons décrypté les discours qui nous ont été tenus selon quatre catégories. Une première catégorie dans laquelle les enseignant-e-s n'ont pas constaté de sexisme, une seconde qui opère un glissement de sens et qui dévie du sexisme au racisme, une troisième qui ne reconnaît pas de sexisme mais préfère parler de différences des sexes (on est proche des stéréotypes de sexe) , et enfin une dernière qui explicite le sexisme de sa hiérarchie.

Pour étudier la profession enseignante selon le critère du sexe et, examiner s'il existait ou non des discriminations, au sens de comportements ou d'actes qui tendent à distinguer un groupe humain ou une personne des autres à son détriment<sup>213</sup>, en particulier du fait de son sexe, il était aussi nécessaire d'étudier les recrutements et les promotions.

##### **5- Etude de documents et d'archives syndicales sur les promotions de cohortes d'enseignant-e-s**

Nous avons émis l'hypothèse que malgré l'égalité formelle entre les femmes et les hommes qui caractérisait ce métier de la fonction publique et malgré le caractère supposé « féminin » de ce métier, il existait chez les enseignant-e-s du premier degré des discriminations sournoises à l'encontre des femmes et en faveur des hommes, tant en ce qui concerne le recrutement que les promotions. Pour le montrer, seule une étude au cas par cas des promotions selon le sexe pouvait tenter de répondre à nos interrogations. Nous avons pour cela analysé les archives des promotions des enseignant-e-s qui sont établies en commission paritaire et que pouvaient nous fournir les syndicats.

---

<sup>213</sup> Lochak Danielle, 1987, , Réflexions sur la notion de discrimination, *Droit social*, n°11, novembre, Paris, Dalloz, p.778.

Nous avons donc souhaité d'abord étudier l'entrée dans la carrière de professeur-e des écoles. L'entrée se fait par un concours qui attire un grand nombre de femmes. On sait que l'institution comme l'opinion publique regrette qu'il n'y ait pas plus d'hommes dans cette profession. Il était donc intéressant de se demander si ce concours n'était pas discriminant en faveur des hommes et au détriment des femmes. Pour cela, nous avons contacté la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance afin qu'elle nous fournisse les résultats sexués aux concours de professeur-e des écoles sur plusieurs années. Sachant que ce concours comporte un écrit et un oral, il pouvait être intéressant de se demander, si le taux de sélection selon le sexe variait de l'écrit, du fait de l'anonymat de l'épreuve, à l'oral, où le sexe au contraire des candidats ne peut être ignoré des jurys.

Pour étudier les promotions des enseignant-e-s du premier degré, la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance n'a pas été en mesure de nous donner des chiffres fiables sur l'ensemble des enseignant-e-s du premier degré qui nous permettent de retracer l'ensemble de leur carrière ou du moins leur carrière sur plusieurs années. Nous avons donc cherché auprès des syndicats s'ils pouvaient nous laisser consulter leurs données. Après plusieurs contacts avec le bureau d'un syndicat national et le bureau d'un syndicat départemental, les représentant-e-s syndicaux ont mis à notre disposition les données utilisées dans les CAPD, commissions administratives paritaires départementales, pour valider les promotions des professeur-e-s des écoles. Cependant, elles/ils n'avaient conservé que les huit dernières années. Il était donc impossible de retracer les carrières complètes des personnes. Compte tenu de cette contrainte, afin tout de même d'avoir une vue d'ensemble des promotions des enseignant-e-s, nous avons fait le choix de former plusieurs groupes..

Nous avons mené une étude sur des cohortes d'enseignant-e-s dans deux académies contrastées : Paris et Limoges, et ainsi reconstitué la carrière

promotionnelle de ces enseignant-e-s sur huit ans pour la période 2000/2008 en analysant leur passage aux petits échelons et aux grands échelons. Ainsi, nous avons formé une première cohorte à Limoges avec un groupe de 50 femmes et un groupe de 10 hommes pour le passage des échelons 6, 7, et 8, mais nous ne pouvions conserver que 43 femmes et 9 hommes en raison de flux migratoires très importants selon le syndicat<sup>214</sup> dans les premières années de la carrière ce qui nous donne une représentation par sexe pour notre cohorte de 82% de femmes et de 18% d'hommes, il y a donc une légère surreprésentation des femmes pour cette cohorte par rapport aux données nationales. Nous commençons à l'échelon 6 car le passage des échelons 2, 3, et 4 est automatique, il suit un déroulement de temps dans chaque échelon suivant la date d'entrée dans le métier et il est le même pour tou-te-s les enseignant-e-s. Ensuite, nous avons formé deux autres cohortes : une première constituée de 41 femmes et 16 hommes pour le passage des échelons 9 à 10, après étude, il ne restait que 39 femmes et 15 hommes, (on remarque que les flux migratoires sont moins importants), ce qui nous donne une représentation de 72% de femmes et de 28% d'hommes (nous sommes dans les données nationales de la représentation par sexe chez les enseignant-e-s du premier degré), et une seconde cohorte composée de 31 femmes et 30 hommes pour le passage des échelons 10 à 11, il n'y a pas de flux migratoires pour cette cohorte, de plus, il y a parité puisqu'il y a presque le même pourcentage d'hommes (49%) que de femmes (51%). Ce besoin de former deux cohortes pour les grands échelons s'explique par le fait de notre contrainte, nous ne disposons que de huit ans de promotions et la durée moyenne<sup>215</sup> de temps passé dans un grand échelon est de quatre ans, la seule solution à notre disposition était donc de former deux cohortes distinctes. Quant à l'étude menée à Paris, nous avons légèrement modifié nos cohortes, puisque nous avons constitué une première cohorte avec 103 femmes et 11

---

<sup>214</sup> Le snuipp nous a parlé de 20% environ sans pouvoir corrélérer entre hommes et femmes et surtout sans nous donner de chiffres sûrs puisqu'il n'arrive pas à calculer les statistiques des permutations et des inéat et exeat sur un département, nous avons eu la même réponse avec le syndicat de Limoges.

<sup>215</sup> Nous prenons là comme norme le passage « au choix ». Ce n'est donc qu'à titre indicatif car ce n'est en aucun cas la norme de passage pour tous les enseignant-es.

hommes pour le passage des échelons 5, 6, et 7 ; après étude des flux migratoires, il ne reste que 88 femmes et 10 hommes nous avons là une surreprésentation des femmes (89,8%) par rapport aux hommes (10,2%), il convient de noter qu'à Paris la surreprésentation des femmes est une tendance confirmée, on note 83% de femmes professeures des écoles à Paris contre 17% d'hommes. Nous avons choisi de partir de l'échelon 5 ; de sorte que nous avons pu former une seconde cohorte plus large avec 83 femmes et 19 hommes pour le passage des échelons 8, 9 et 10 , après étude des flux, il restait 76 femmes et 17 hommes (nous sommes dans les données départementales de la représentation par sexe chez les enseignant-e-s du premier degré à savoir 81,8% de femmes et 18,2% d'hommes). Il nous restait donc à constituer une dernière cohorte composée de 17 femmes et 11 hommes pour le passage des deux échelons 10 et 11, il n'y a pas de flux migratoires pour cette cohorte, là encore il y a surreprésentation des femmes (60%) par rapport aux hommes (40%).

Nous avons donc relevé pour chaque cohorte l'AGS (ancienneté générale des services), la note pédagogique, et l'âge, ce qui nous a permis de calculer des moyennes pour chaque cohorte et ainsi de mesurer l'écart éventuel entre le groupe des femmes et celui des hommes pour chaque cohorte. De sorte que, cette étude nous permet de comparer les carrières des hommes et des femmes depuis leur entrée dans le métier jusqu'à la fin de leur carrière pour des groupes définis (les petits échelons et les grands échelons) et de répondre à la question de savoir si le sexe était une variable significative dans l'avancement promotionnel.

## Deuxième partie : Enseigner à l'école maternelle et primaire : une photographie sexuée

Du fait de ses données quantitatives, la méthode du questionnaire permet de baliser les contours de l'identité professionnelle des enseignant-e-s, grâce au recueil de données quantitatives. . Ainsi, le questionnaire donne la possibilité de connaître la répartition des enseignant-e-s sur plusieurs thèmes : le choix du métier, les niveaux de classe, les carrières envisagées, le temps périscolaire et les temps sociaux qui sont autant de facettes de la vie des enseignant-e-s. D'autre part, dans notre souci d'analyser les rapports sociaux de sexe, nous avons voulu présenter une photographie du processus identitaire pour ce groupe professionnel, en prenant en compte la manière dont interfèrent identité sexuée et identité professionnelle. En particulier, dans l'idée que l'investissement professionnel n'est pas le même selon le sexe et qu'il serait même généré puisqu'il reprendrait la division sexuée du travail, il apparaissait intéressant de savoir si chez les enseignant-e-s, les hommes n'investissaient pas de la même manière que les femmes le domaine du privé ainsi que le domaine du public.

La division sexuée du travail est largement expliquée par la sociologie fonctionnaliste<sup>216</sup> pour des raisons de survie de l'espèce... Cette division du travail se serait imposée d'elle-même, parce que les femmes sont globalement physiquement plus faibles que les hommes, parce qu'elles ne peuvent fournir les efforts brusques et violents qu'exigent les tâches dévolues aux hommes ou encore parce qu'elles sont bloquées par les maternités et l'élevage des enfants. Paola Tabet<sup>217</sup> déconstruit cette thèse naturaliste et idéaliste. Tout d'abord, contrairement à celle des hommes, les tâches des femmes sont souvent définies par les interdits : les femmes sont exclues de certains travaux à cause de tabous.

---

<sup>216</sup> Anne-Marie Devreux, *Sociologie contemporaine et re-naturalisation du féminin*, p125-135, in *L'invention du naturel, les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, sous la direction de Delphine Gardey et Ilana Löwy, histoire des sciences et techniques et de la médecine, Paris, éditions des archives contemporaines, 2008.

<sup>217</sup> Tabet Paola, *La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan, 1998.

En revanche, aucune tâche n'est rigoureusement interdite aux hommes. Simplement, ils ne les font pas parce qu'ils estiment qu'elles sont dégradantes pour eux. Si les hommes s'intéressent plus à leur statut, à leur carrière, ce n'est pas par une propriété de nature. C'est parce que l'ensemble des rapports sociaux de sexe leur assigne cette sphère comme sphère quasi unique de travail puisque le mariage et la paternité impliquent pour eux peu de travail particulier. Ainsi, dans les rapports que les hommes et les femmes entretiennent avec leur activité professionnelle, on sait que les événements familiaux se révèlent déterminants, en particulier pour la parentalité. Mais ils agissent en sens inverse pour les hommes et les femmes. La maternité pour les femmes se situe en quelque sorte en contradiction avec les logiques du monde du travail car elle oblige les femmes à moduler leur activité professionnelle. La paternité au contraire conforte les hommes dans leur position professionnelle car ceux-ci subordonnent l'exercice de leur rôle paternel à leurs impératifs professionnels<sup>218</sup>.

Cette division du travail pour les femmes a aussi des effets sur la sphère professionnelle, où les rôles professionnels que la société leur propose a tendance à prolonger les rôles privés qu'elle leur assigne : enseigner, soigner, assister sont les rôles dévolus à toute mère de famille. Ces métiers exaltent des vertus socialement construites comme féminines et comme une véritable « maternité symbolique ». De plus, ces fonctions consacrent l'existence d'un univers féminin à part et contribuent à délimiter les domaines de la profession féminine. Les femmes qui exercent ces métiers se retrouvent alors en position de balancer entre vocation et professionnalisation.

Comme le suggère Ada Abraham<sup>219</sup> la femme devient institutrice car cela répond à des schémas maternels et de domination masculine de sorte qu'elle assure le « cercle de l'éducation aliénante » avec ses qualités dites féminines.

---

<sup>218</sup> Singly François, *Fortune et Infortune de la femme mariée*, Paris, PUF, 1987 « l'existence d'une vie conjugale est associée à une accélération de la vie professionnelle pour les hommes et à un ralentissement pour les femmes » p.66

<sup>219</sup> Abraham Ada, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Epi, 1972.

Mais leur rôle professionnel ne dispense pas les femmes mariées avec des enfants du travail domestique et éducatif que cette situation implique. D'où le soupçon que le sens commun développe parfois sur l'implication de ces femmes dans leur travail, en particulier pour les enseignant-e-s. L'implication étant souvent synonyme de motivation : « *l'implication se définit comme l'attachement au travail, comme l'identification du salarié à son emploi, à son rôle professionnel. L'implication concerne l'importance que le salarié attache à son travail, la place qu'occupe la vie professionnelle par rapport aux autres domaines de la vie. L'implication concerne la représentation de soi, le concept que l'on a de soi. La part que tient le rôle professionnel dans cette image de soi est la base de l'implication dans le travail* »<sup>220</sup>. Nous avons donc voulu mesurer cette implication professionnelle et la perception que femmes et hommes en avait et, d'une manière plus générale, nous avons voulu considérer les différents temps sociaux des enseignant-e-s et comparer de ce point de vue les femmes et les hommes.

L'usage du temps est un facteur explicatif central de la différence des sexes, les données statistiques de la dernière enquête<sup>221</sup> emploi du temps réalisée par l'INSEE en 1999 montrent que la gestion de la vie à deux ou le double rôle des mères au niveau statistique ne semblent pas varier depuis une vingtaine d'années. La division sexuée du travail est bien le noyau dur des rapports sociaux de sexe. L'assignation prioritaire des femmes à l'espace et au travail domestique est au fondement même de la domination masculine. Le travail domestique est attribué en fonction de la naissance et du sexe selon un « *destin féodal de sexe* »<sup>222</sup>. Retrouve-t-on ces résultats généraux de l'INSEE chez les enseignant-e-s ? Peut-on dire aussi que pour les enseignant-e-s, les hommes travailleraient plus longtemps que les femmes ? Les femmes, quant à elles, auraient-elles une charge du temps parental plus lourde ? Et prendraient-elles plus fréquemment des temps partiels ? Les hommes pourraient-ils davantage

---

<sup>220</sup> Aubert Nicole et alii, *Management, aspects humains et organisationnels*, Paris, PUF 2002.

<sup>221</sup> INSEE, *Femmes et Hommes : regards sur la parité*, 2004.

<sup>222</sup> Delphy Christine, *L'ennemi du patriarcat*, Paris, syllepse, 1998.

que les femmes s'investir dans des engagements associatifs, syndicaux et politiques ?

Ainsi, après avoir présenté notre échantillon, dans un chapitre, nous analyserons les données recueillies sur le choix du métier, l'âge d'entrée dans celui-ci et les expériences professionnelles antérieures. Dans un chapitre suivant, nous traiterons du métier et nous comparerons la répartition des femmes et des hommes selon les niveaux de classe.

Puis dans un autre chapitre, nous considérerons les perspectives de carrière au sein de l'Education nationale. Nous analyserons les données recueillies pour voir si les hommes investissent leur carrière plus que les femmes et s'ils n'investissent pas plus que les femmes les différents temps du périscolaire (cantine, étude, atelier...) comme un champ du professionnel.

Enfin, dans un dernier chapitre, nous regarderons les différents temps des enseignant-e-s (professionnel, parental, domestiques, culturel, militant) pour comparer l'articulation des temps sociaux dans les deux sexes. C'est dans cette perspective que nous examinerons aussi les choix de travailler à temps partiel.

## A-Présentation de l'échantillon

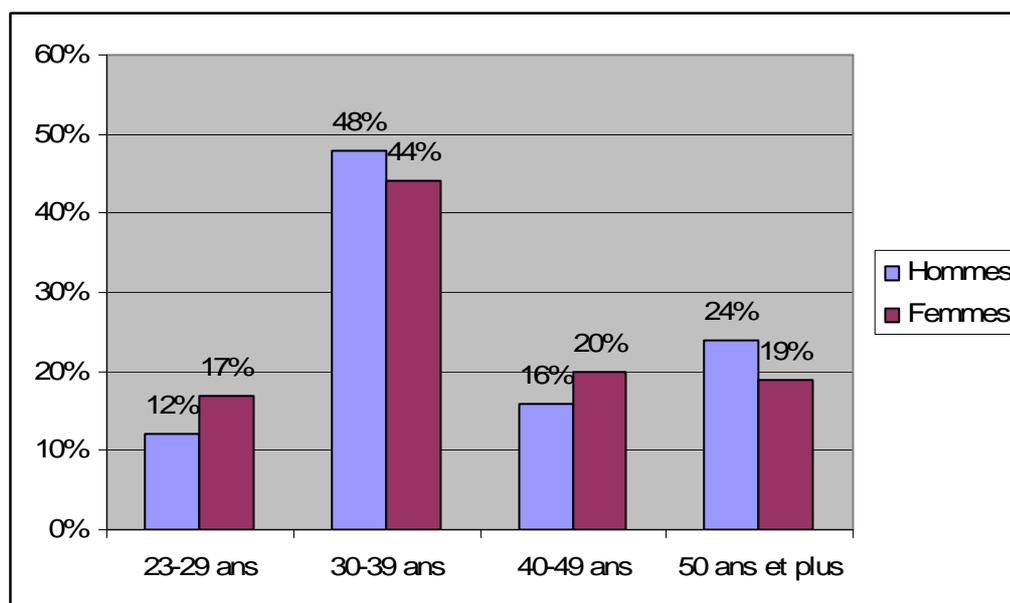
Notre échantillon se compose d'une proportion de 25% d'hommes et de 75% de femmes (soit 25 hommes et 75 femmes) ce qui nous place dans les proportions nationales d'hommes et de femmes enseignant-e-s.

### Représentation graphique 5 de notre échantillon



Par ailleurs, notre échantillon comporte des personnes plutôt jeunes puisque les trois quarts des questionnés ont moins de 39 ans. Les jeunes sont davantage représentés par les femmes, ce qui nous place aussi dans les données fournies par la DEPP sur les tranches d'âge des professeur-e-s des écoles.

### Représentation graphique 6 de l'âge des questionné-e-s<sup>223</sup>



<sup>223</sup> Tableau des valeurs en annexe 4

Ce graphique montre bien une forte représentativité des 30-39 ans puisqu'ils sont respectivement 48% pour les hommes et 44% pour les femmes. Si on ajoute la tranche 23-29 ans, on trouve plus de 60% pour les hommes et 61% pour les femmes d'enseignants qui ont moins de 39 ans. Ces données sont conformes à celles fournies par Claude Malègue dans son étude<sup>224</sup> qui précise que « *dans le secteur public, sur l'ensemble du personnel, les femmes sont en moyenne plus jeunes que les hommes* »<sup>225</sup>.

---

<sup>224</sup> Malègue Claude, *Les femmes au ministère de l'Education nationale 2004-2005*. Note d'information, n°06.14, 2006, p.1-6.

<sup>225</sup> Malègue Claude, *op.cit*, p4.

## Chapitre 8 : Devenir enseignant-e, quels choix ?

« Etre enseignant, ce n'est pas un choix de carrière, c'est un choix de vie »<sup>226</sup>.

Selon les sociologues interactionnistes le concept de carrière comme synonyme « *de parcours d'une personne au cours de son cycle de vie* » est essentiel car il établit une relation entre les organisations de travail et les trajectoires des travailleurs. C'est ce concept que reprend Jean-Michel Chapoulie<sup>227</sup> pour définir les carrières enseignantes. Pour expliquer le choix d'embrasser la carrière d'enseignant-e, il faut examiner les propriétés des emplois qui s'offrent aux diplômés de l'enseignement supérieur (rémunération, condition de travail...), les normes d'évaluation de celles-ci pour chaque sexe ainsi que les conditions d'accès. Le sexe apparaît comme l'un des principes de différenciation des carrières enseignantes. Etudier ce que représente le professorat pour les hommes et les femmes et en conclure que le professorat apparaît comme un métier relativement peu valorisé pour les hommes alors qu'il est un des plus valorisants pour les femmes est un raccourci de la pensée commune qu'il est peut-être bon d'étayer.

Cette relative dévalorisation du métier chez les hommes se remarque aussi dans la différenciation des logiques sociales ayant conduit au métier selon le sexe. Les trajectoires suivies par les femmes et les hommes des classes moyennes et supérieures se distinguent de celles des femmes et des hommes de classes populaires. En effet, pour les premiers c'est un choix qui s'est opéré à l'issue d'un ou plusieurs échecs scolaires relatifs à des orientations vers des carrières ou des études socialement plus valorisées, pour les seconds, l'enseignement fut la sanction normale d'une bonne adaptation au milieu scolaire.

---

<sup>226</sup> Mitterand François, Extrait de *l'émission télévisée 7 sur 7* - 12 février 1989.

<sup>227</sup> Chapoulie Jean Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

Par ailleurs, les critères d'appréciation des avantages relatifs aux divers emplois sont différents pour les hommes et les femmes. D'une manière générale, les femmes s'accordent moins le droit de donner de l'importance au statut professionnel et aux possibilités de promotion que les hommes. En effet, en dépit d'une réussite scolaire jusqu'au baccalauréat meilleure que celle des hommes, les femmes adoptent des orientations moins favorables à une entrée dans la vie active avec un statut élevé<sup>228</sup>. Le niveau de rémunération leur paraît moins important que les conditions de travail. La relative souplesse des temps de travail, la durée des vacances, la multiplicité des temps partiels envisageables...etc sont autant d'avantages qu'elles recherchent, car ils sont autant de critères qui permettent de rendre la profession compatible avec une vie de famille.

Ainsi, pour les diplômées de l'enseignement supérieur, potentielles mères de famille selon Yveline Jaboin<sup>229</sup>, l'enseignement « *semble aujourd'hui suivant un stéréotype social largement diffusé une profession accessible et souhaitable* ».

Ainsi, afin d'avoir une première représentation des itinéraires des femmes et des hommes qui choisissent de devenir enseignant-e, nous les avons interrogé-e-s sur leurs motivations en leur proposant trois possibilités afin de tester notre hypothèse selon laquelle les femmes et les hommes n'avaient pas les mêmes motivations. C'est pourquoi nous avons aussi postulé que ces orientations professionnelles étaient marquées par une entrée dans la profession plus tardive pour les hommes qui souvent avaient connu d'autres expériences professionnelles.

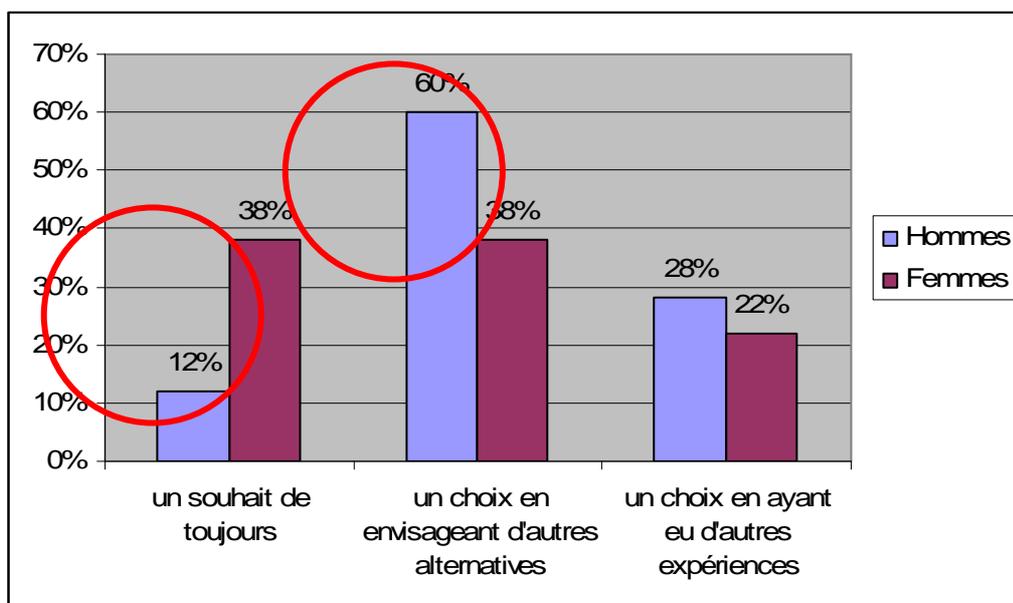
### **1 - Premier ou second choix ?**

---

<sup>228</sup> Duru-Bellat Marie, *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, 1990; Baudelot Christian, Establet Roger, *Allez les filles*, Paris, Seuil, 1992.

<sup>229</sup> Jaboin Yveline, *Le prof dans tous ses états féminin ou masculin, public ou privé*, Paris, Fabert, 2003.

Graphique 7 de la répartition des hommes et des femmes selon leur choix de devenir enseignant-e<sup>230</sup>



Au regard des données recueillies, on remarque que pour 38% des femmes c'est un choix déterminé sans avoir « envisagé d'autres alternatives », c'est donc un fort engagement des femmes pour ce métier mais comme l'a précisé Jean-Michel Chapoulie<sup>231</sup> il faut dénouer ce que les femmes intériorisent comme un choix sans appel dans l'idée qu'elles se font d'un avenir professionnel et familial probable ou comme l'accomplissement de l'investissement scolaire qu'elles ont produit. Pour les hommes, ils sont seulement 12% à envisager ce métier sans détour et sans avoir songé à d'autres opportunités. On constate que ce pourcentage est en chute significative par rapport à l'étude d'Ida Berger dans laquelle les hommes reconnaissaient pour 31% « un goût pour la profession ». De même pour les femmes, la proportion diminue puisqu'une

<sup>230</sup> Tableau des valeurs en annexe 5.

<sup>231</sup> Chapoulie Jean Michel ,op.cit.

femme sur deux en 1973-74 parlait de goût pour la profession. Par ailleurs, les deux tiers des hommes (60%) parlent d'un choix en envisageant d'autres possibilités, enseignant n'est donc pas pour eux le seul choix possible. Il faut dire que certains ont vécu ce choix comme un pis-aller, déjà Ida Berger notait que 38% d'hommes vivaient l'entrée dans le métier ainsi. Mais surtout ce qu'il faut souligner c'est que la majorité des hommes qui ont fait ce choix ont envisagé des opportunités différentes dont on peut supposer qu'elles n'ont pas abouti.

De même 38% des femmes ont fait ce choix en second après avoir envisagé d'autres perspectives, certaines aussi l'ont fait par pis-aller (Ida Berger notait dans son enquête 25% en 1973). Ce qui est intéressant, c'est de constater que 28% des hommes et 22% des femmes ont eu d'autres expériences professionnelles avant d'enseigner<sup>232</sup>.

En somme, on note que pour un certain nombre de femmes, le sens de l'action est guidé par un fort sentiment d'être appelée à exercer ce métier, le terme « détermination » garde encore son sens pour les femmes. Lorsque c'est un choix en envisageant d'autres alternatives, on constate que les hommes ne s'investissent pas dans ce métier sans avoir pesé le pour et le contre et qu'il y a pour beaucoup d'autres perspectives qui ont été envisagées, puisque 60% des hommes sont dans ce cas. Lorsque c'est un choix en ayant eu d'autres expériences : on va voir que c'est le cas d'un grand nombre des hommes (40%) qui ont eu une ou plusieurs autres expériences professionnelles dans des domaines très divers et c'est aussi un tiers des femmes qui ont exercé un autre métier, toujours dans des professions très différentes de celle d'enseignant-e.

---

<sup>232</sup>Maroy Chistian, in *l'enseignement secondaire et ses enseignants*, Paris, de Boeck, 2002,p48 écrit que pour les enseignant-e-s du secondaire, sans spécifier la répartition selon le sexe, 31,1% ont exercé un autre emploi avant d'enseigner, par ailleurs, ce taux augmente si l'on considère les enseignants recrutés récemment 41,3% des enseignants recrutés il y a moins de cinq ans ont exercé un autre emploi avant d'enseigner et cela quel que soit le diplôme possédé. Les enseignant-e-s du secondaire sont donc à peu près dans les mêmes proportions que leurs collègues du primaire à avoir exercé et donc cherché un autre emploi avant de devenir enseignant-e.

## 2 - Autre expérience professionnelle

**Tableau 8 : répartition des hommes et des femmes à avoir ou non exercé un autre métier**

Avez-vous exercé un autre métier ?	Hommes	Femmes
oui	40%	34%
non	60%	66%

Pour nos questionné-e-s, ils sont 64 % à n'avoir pas eu d'autre expérience professionnelle que l'enseignement ; pour les 36% qui ont eu une vie professionnelle avant l'Education nationale, ils se répartissent en 23 femmes et 12 hommes qui ont eu un panel d'expériences variées même si on peut noter que l'animation est une voie qui semble conduire aux métiers de l'enseignement puisque 9 animatrices et 6 animateurs ont fait ce choix ultérieurement, ainsi qu'un surveillant et une éducatrice de jeunes enfants. Ensuite, les voies les plus diverses ont conduit nos questionné-e-s à devenir enseignant-e-s : Il y a eu pour les femmes :

- Une employée de banque
- Deux gestionnaires
- Un agent administratif
- Une biologiste
- Une infirmière
- Deux informaticiennes
- Une attachée de presse
- Une cadreuse-monteuse vidéo
- Une cadre commerciale
- Une employée dans le tourisme
- Une serveuse

- Une cadre
- Une employée de l'hôtellerie

Pour les hommes :

- Un maraîcher
- Un vendeur
- Un serveur
- Un journaliste
- Un employé d'usine

Beaucoup d'enseignant-e-s n'ont pas connu d'autres expériences professionnelles, d'autres milieux que celui de l'Education nationale ; mais surtout on peut dire qu'une proportion non négligeable les a connues et surtout qu'il y a plus d'hommes (40%) que de femmes (34%) qui ont une expérience professionnelle antérieure différente.

### 3 - Age d'entrée dans la profession

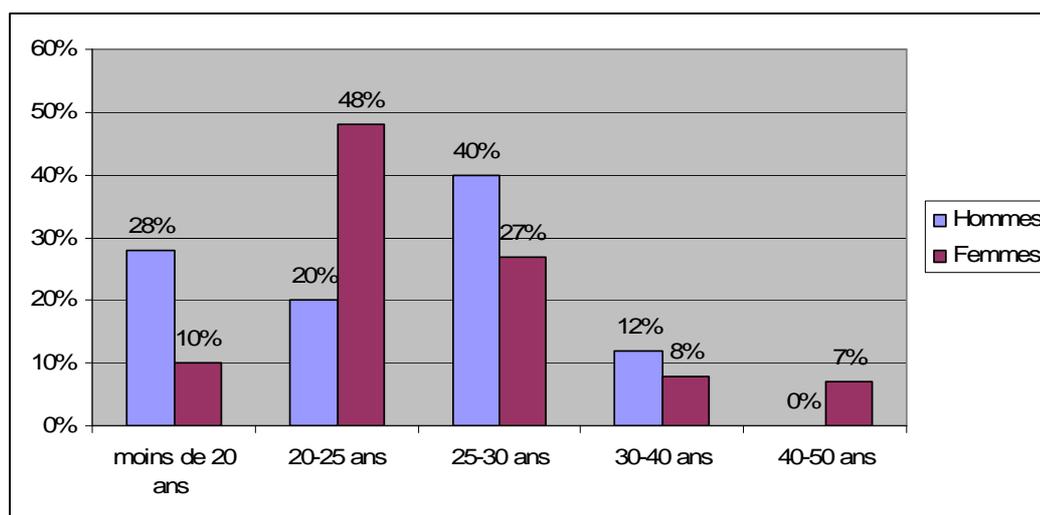
Une de nos hypothèses était que les hommes ayant eu d'autres expériences professionnelles entrent dans la profession plus tardivement, l'enquête du Bilan social de la DEPP, en 2003-04 montre que si les femmes entrent dans la profession à 21 ans, les hommes quant à eux y entrent plutôt vers 23 ans.

Que nous dit notre échantillon ?

**Tableau 9 : répartition des femmes et des hommes selon l'âge auquel elles/ils sont entré-e-s dans la profession**

Age d'entrée dans la profession :	Hommes	Femmes
Moins de 20 ans	28%	10%
20- 25 ans	20%	48%
25 - 30 ans	40%	27 %
30 - 40 ans	12 %	8 %
40 - 50 ans	0 %	7 %

**Graphique 8 de la répartition des femmes et des hommes selon l'âge auquel elles/ils sont entré-e-s dans la profession**



L'entrée dans la profession « à moins de 20 ans » ne concerne que les instituteurs et institutrices devenues aujourd'hui presque tous professeur-e-s des écoles. Nous écarterons ce résultat.

Nos résultats vont dans le sens des données de la DEPP, puisque les femmes entrent tôt dans la profession pour près de la moitié entre 20 et 25 ans, ce qui ne concerne qu'un cinquième des hommes qui font une entrée plus tardive pour 40% entre 25 et 30 ans. Ces données vont bien dans le sens de notre hypothèse, selon laquelle les hommes envisageraient d'abord d'autres opportunités avant de devenir enseignants. On peut noter aussi une entrée tardive après 30 ans pour 12% d'hommes et 8% de femmes, signe peut-être d'une reconversion vers les métiers de l'enseignement après des expériences professionnelles dans d'autres secteurs.

Par ailleurs, des données recueillies<sup>233</sup> sur l'âge moyen des candidats et des candidates à l'entrée au concours de professeur des écoles pour les sessions 2003 à 2008 montrent que les hommes ont un âge moyen très légèrement plus élevé que celui des femmes.

---

<sup>233</sup> Cf Annexe 6

**Tableau 10 : Age moyen des candidats et candidates au concours de professeur-e des écoles pour les sessions 2003 à 2008**

Age moyen	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Hommes	28,34	28,29	28,52	28,69	28,35	28,39
Femmes	28	27,86	28,37	28, 3	27, 96	27,89

Source : DEPP A 2, Concours externes de professeur-e-s des écoles session 2003-2008

On remarque que le choix de devenir enseignant-e est différent selon le sexe. Si pour un tiers des hommes, il y a eu d'autres expériences avant l'enseignement, c'est aussi deux-tiers qui ont envisagé une autre orientation. Le métier d'enseignant ne se présente pas comme allant de soi pour les hommes.

Pour une part significative des femmes soit deux-cinquième, le métier de professeure des écoles est un souhait de toujours ; elles sont tout de même deux-tiers à avoir envisagé une autre possibilité ou à avoir essayé d'autres métiers.

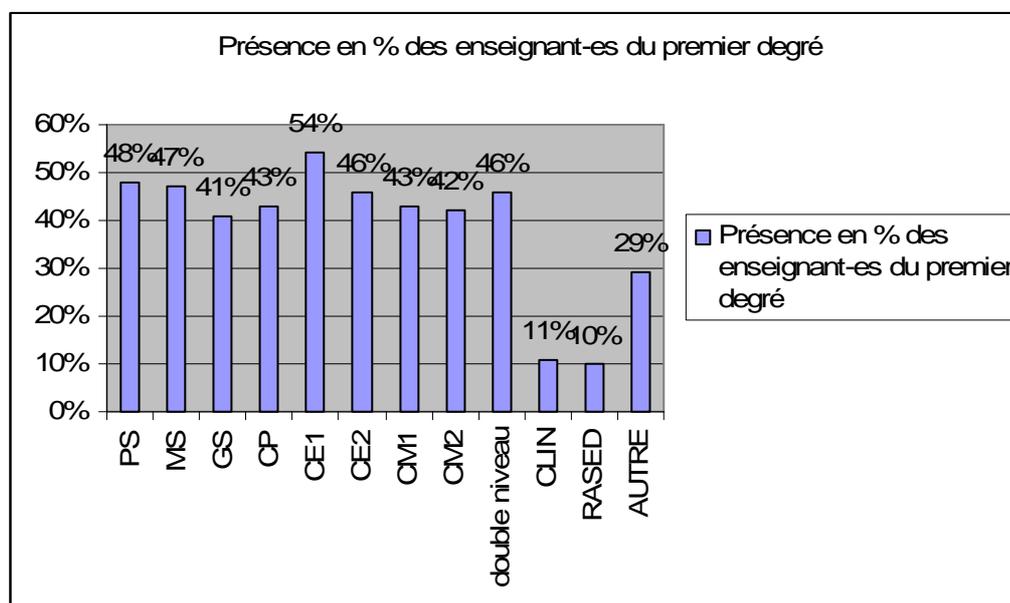
On constate aussi que pour plus des deux-tiers des enseignant-e-s questionné-e-s, l'enseignement reste la première insertion professionnelle.

## **Chapitre 9 : Les niveaux de classe**

Selon l'hypothèse que les femmes et les hommes seraient conduits à orienter leur parcours selon les normes de sexe et ses stéréotypes, nous avons voulu étudier comment s'établissait la répartition des niveaux de classe. Les femmes, avec leur identité de sexe, de femmes « maternantes » exerçaient-elles de préférence en maternelle et les hommes avec leur « autorité naturelle » enseignaient-ils davantage aux enfants plus avancés en âge, en CM1 et CM2 ? C'est pourquoi, nous avons demandé à nos questionné-e-s de retracer leur carrière enseignante, tout d'abord en indiquant dans quel niveau de classe ils avaient enseigné puis ensuite combien d'années ils avaient enseigné dans chaque niveau. Notons que le terme de carrière est à prendre ici au sens de parcours, nous faisons l'hypothèse qu'il y a une corrélation entre les niveaux de classe et le sexe de l'enseignant-e. Nous présenterons tout d'abord les données recueillies sur les parcours des enseignant-e-s puis sur la mobilité des enseignant-e-s.

### **1-Les parcours des enseignant-e-s.**

Graphique 9 des taux de présence des enseignant-e-s selon le niveau de classe<sup>234</sup>



Tout d'abord, on constate une représentation homogène des enseignant-e-s sur les niveaux de classe « ordinaire » avec une forte présence en CE1. En revanche, les taux chutent sur les classes spécialisées du RASED, puisque d'ordinaire ces postes sont réservés à des enseignant-e-s spécialisé-e-s qui ont reçu une formation en deux ans pour travailler avec des enfants en difficulté scolaire (le CAPA-SH ou CAPSAIS). Mais le recrutement est insuffisant pour couvrir les besoins de ce type de personnel, c'est pourquoi, il arrive que des enseignant-e-s sans formation et même débutant-e-s soient amené-e-s à exercer sur de tels types de postes. On trouve donc des taux de 10% d'enseignant-e-s « ordinaires » sans formation qui ont exercé sur ces postes. Sur d'autres postes de l'enseignement spécialisé mais qui se trouvent dans des structures fermées (CLIS, IME, Classe pour déficients visuels...), on trouve 29% d'enseignant-e-s « ordinaires » sans formation qui ont enseigné dans de telles structures. Il reste, enfin, la CLIN<sup>235</sup> qui est une classe pour les primo-arrivants non francophones afin qu'ils se familiarisent avec la langue française pendant un an ; cette classe

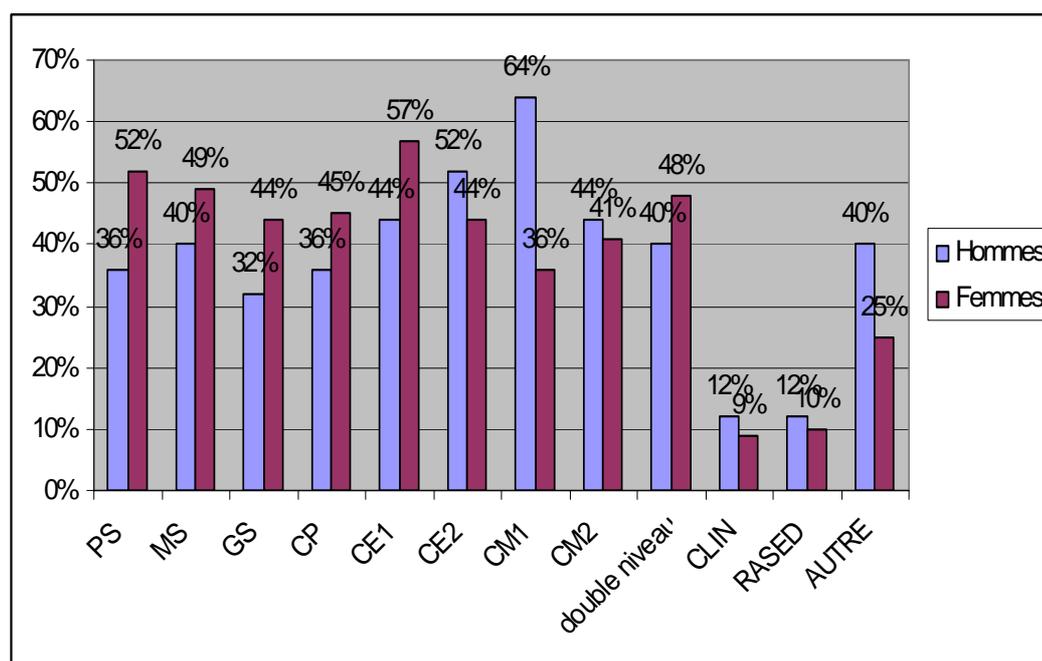
<sup>234</sup> Tableau des valeurs en annexe 7

<sup>235</sup> Classe d'intégration pour non francophones

ne demande pas de formation particulière, mais il est recommandé d'avoir fait dans son cursus universitaire un module de Français langue étrangère ; cela concerne 11% des enseignant-e-s.

Par la suite, nous avons regardé plus précisément la répartition des hommes et des femmes sur chaque niveau. En effet, il s'agit de savoir sur l'ensemble des hommes qui ont été questionnés combien ont enseigné dans tel ou tel niveau de classe afin d'obtenir une cartographie du taux de présence des hommes et des femmes selon le niveau et d'établir s'il y a une corrélation entre le sexe et le niveau de classe. Voici ce que l'on obtient :

Graphique 10 de la répartition sexuée selon le niveau de classe<sup>236</sup>



<sup>236</sup> Tableau des valeurs en annexe 8.

On s'aperçoit que la répartition est tranchée puisque les femmes occupent de façon prépondérante les classes de la petite enfance (de la PS au CE1) et que les hommes à leur tour occupent les « grandes » classes du cycle 3 (CE2 à CM2) ainsi que les classes de l'enseignement spécialisé (rased, clin, et classes fermées pour des enfants en grande difficulté motrice ou psychologique : CLIS, IME... que nous avons classées dans la catégorie « autre »). Ces résultats nous laissent à penser qu'il y a encore une forte influence des stéréotypes de sexe dans la pratique enseignante puisque les jeunes enfants sont l'apanage des femmes et que leur qualité ou leurs qualités de femmes les prédisposent à choisir des postes en maternelle et en début de cycle 2. Les grandes classes qui ont la réputation d'être des classes dans lesquelles il faudrait faire davantage preuve d'autorité sont plus recherchées par les hommes. On peut penser que la cognition sociale implicite liée au sexe influence les choix des enseignant-e-s qui les poussent à exercer dans tel ou tel niveau de classe ; c'est-à-dire que dans la représentation que les femmes et les hommes se font de leur métier, elles/ils activent des schémas souvent stéréotypés, à savoir que les femmes sont maternelles et les hommes doués d'autorité, les conduisant à faire des choix de classes conformes à ces schémas.

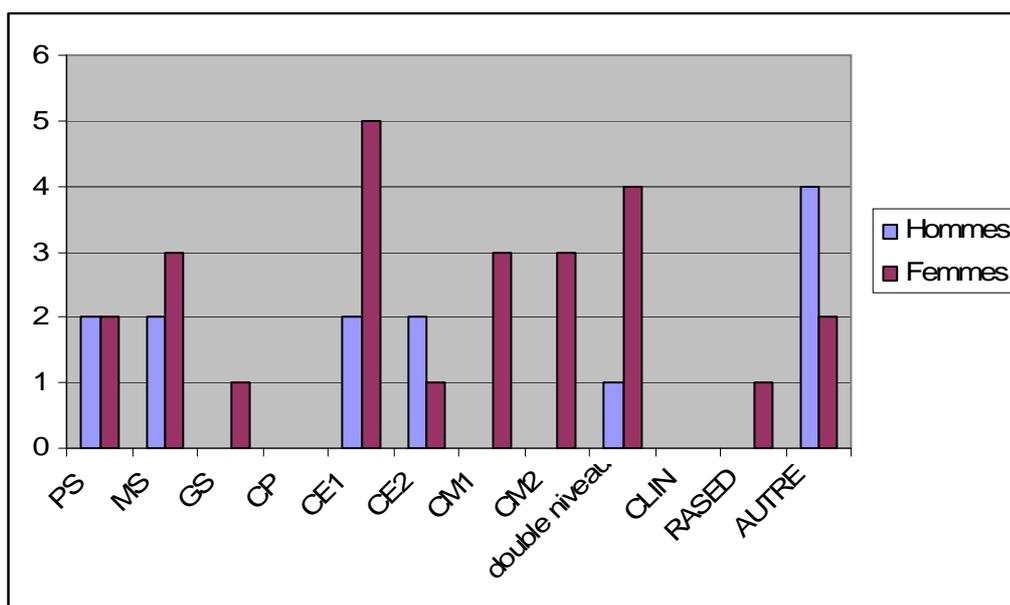
## 2- La mobilité.

Il faut remarquer que, en début de carrière, les femmes comme les hommes se retrouvent à exercer sur tous les niveaux (parce qu'elles/ils choisissent peu leur lieu d'exercice et leur niveau de classe). Cette situation de début de carrière infléchit la tendance dégagée ci-dessus à une concentration des femmes dans les premiers niveaux et des hommes dans les grandes classes. On se rend compte que, plus les enseignant-e-s avancent dans la carrière et plus leur mobilité est moindre et surtout stéréotypée. Nous avons pour cela demandé aux enseignant-e-s questionné-e-s de préciser combien d'années ils avaient enseigné dans chaque niveau de classe. Le relevé fait, nous avons établi quatre groupes :

- Un premier groupe qui a exercé entre un et cinq ans.
- Un deuxième groupe qui a enseigné entre six et dix ans.
- Un troisième groupe qui a exercé entre onze et vingt ans.
- Et un dernier groupe qui a enseigné entre vingt-et-un et trente ans.

Ce qui nous permet d'étudier les années de présence (l'unité de valeur étant l'année d'enseignement) par sexe et par niveau de classe afin d'analyser si la mobilité dans la carrière des enseignant-e-s retrace les choix qui ont été présentés dans les niveaux de classe et qui sont marqués par les stéréotypes de sexe.

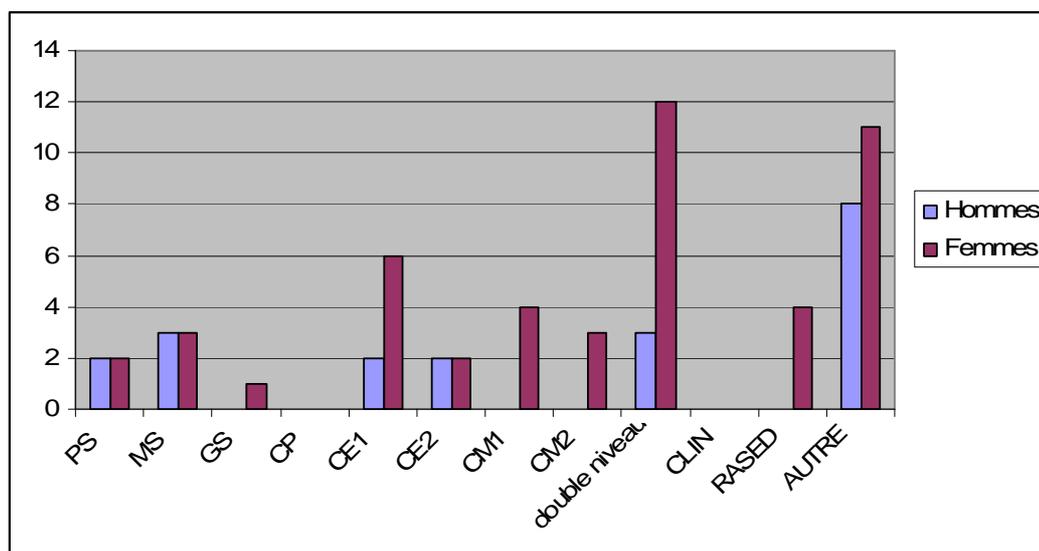
Graphique<sup>237</sup> 11 de la présence en années selon le niveau de classe des hommes et des femmes qui ont entre 1 an et 5 années d'exercice



On peut constater que les hommes et les femmes sont présents presque partout (il n'y a aucune valeur pour le CP et la CLIN), et les hommes ne sont pas représentés en CM1 et CM 2, ceci peut s'expliquer par le début de carrière de ces jeunes enseignant-e-s qui n'ont pas eu à choisir leur école et leur classe.

<sup>237</sup> Tableau des valeurs présenté en annexe 9

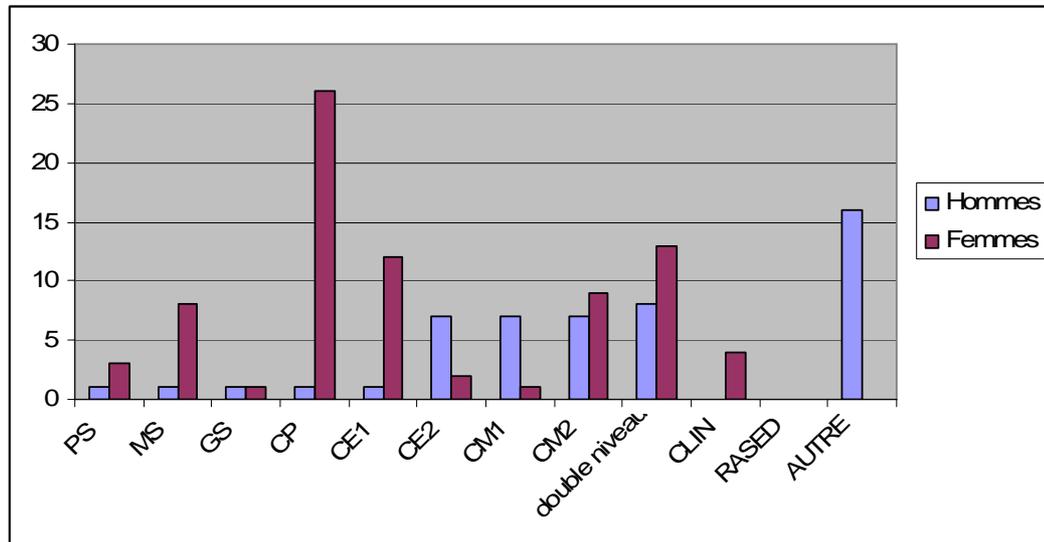
Graphique<sup>238</sup> 12 de la présence en années selon le niveau de classe des hommes et des femmes qui ont entre 6 ans et 10 années d'exercice



Ce graphique présente des similitudes avec le précédent ; les jeunes enseignant-e-s ne sont pas représentés en CP puisque c'est une classe avec un fort enjeu (l'apprentissage de la lecture), on préfère donc ne pas laisser cette charge à des jeunes débutants, et on remarque que même passés cinq ans d'exercice, les enseignant-e-s ne demandent pas cette classe. Par ailleurs, on ne retrouve pas de jeunes professeur-e-s des écoles dans les classes du CM1 et du CM2.

<sup>238</sup> Tableau des valeurs présenté en annexe 10

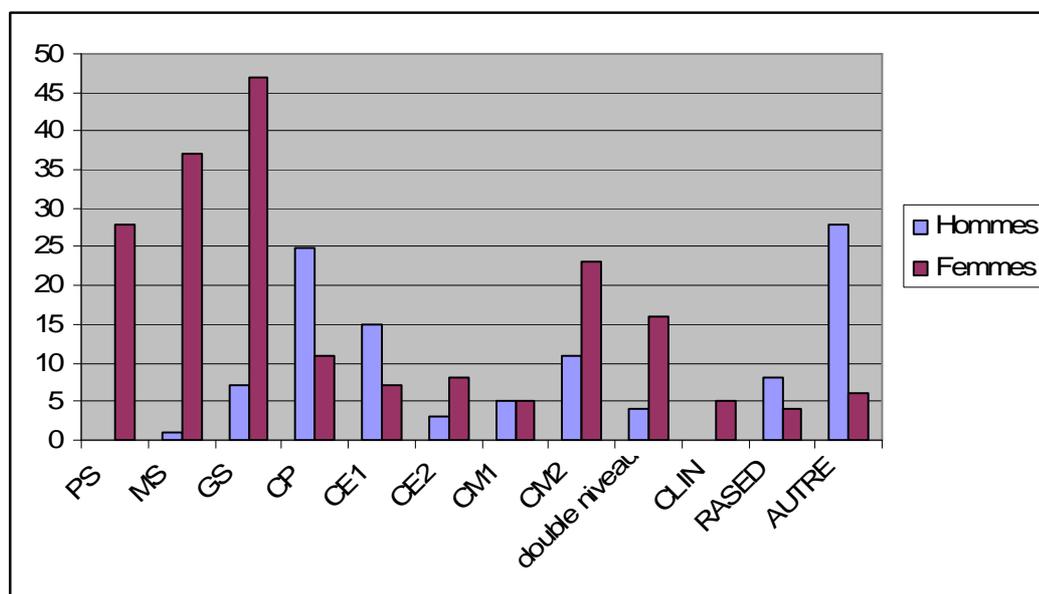
Graphique<sup>239</sup> 13 de la présence en années selon le niveau de classe des hommes et des femmes qui ont entre 11 ans et 20 années d'exercice



On constate qu'une fois atteint le milieu de la carrière, selon les stéréotypes, les femmes sont bien représentées dans les petites classes de la PS au CE1 avec une surreprésentation au CP, et qu'à l'inverse la présence des hommes devient significative dans les « grandes classes » du CE2 au CM2, avec une forte présence dans l'enseignement spécialisé (autre).

<sup>239</sup> Tableau des valeurs présenté en annexe11

Graphique<sup>240</sup> 14 de la présence en années selon le niveau de classe des hommes et des femmes qui ont entre 21 ans et 30 années d'exercice



Sur ce dernier graphique, on peut remarquer que la présence des femmes est très forte en maternelle. Il y a donc des femmes qui passent l'ensemble de leur carrière dans les classes des petits. Par ailleurs, on peut souligner que les hommes sont présents à deux instants de la scolarité des enfants entre la GS et le CE1 soit toutes les classes qui s'articulent autour de l'apprentissage de la lecture, et dans l'enseignement spécialisé.

En somme, si les femmes occupent de préférence les niveaux de la PS au CE1, les hommes quant à eux sont davantage présents au CM1 et CM2 et dans l'enseignement spécialisé. Cette répartition est conforme aux stéréotypes de sexe. Par ailleurs, si on retrace la mobilité des carrières des enseignant-e-s on s'aperçoit qu'en début de carrière, les femmes et les hommes sont présents de façon égale dans les niveaux de classe et ce en raison de leur affectation provisoire qui les conduit sur des postes et à des niveaux qu'elles/ils n'ont peu ou pas choisis. Toutefois, passés dix ans de carrière, les enseignant-e-s sont en

<sup>240</sup> Tableau des valeurs présenté en annexe 12

mesure de choisir davantage leur poste et leur niveau. On note alors que la répartition suit les stéréotypes de sexe, les femmes étant surreprésentées en maternelle et au CP. Les hommes sont plus représentés dans les « grandes » classes et dans l'enseignement spécialisé. On note toutefois, une surreprésentation des hommes en CP et en CE1 en fin de carrière. Il y a donc une corrélation entre le sexe des enseignant-e-s et les niveaux de classe qui suit les normes de sexe.

## **Chapitre 10 : Fait-on « carrière » dans l'enseignement ?**

En février 2009<sup>241</sup>, pour la France métropolitaine et les DOM, 321 739 instituteurs/trices et professeur-e-s des écoles sont rémunéré-e-s au titre du programme de l'enseignement scolaire public du premier degré. Les professeur-e-s des écoles représentent 90,8 % des effectifs de l'enseignement scolaire (90,4 % dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire. Parmi les enseignant-e-s, 15,2 % assument des fonctions de direction et 8,3% sont remplaçant-e-s. 8,2 % sont rémunérés au titre de besoins éducatifs particuliers : pour la prévention et le traitement des difficultés scolaires et pour la scolarisation des élèves malades ou handicapés. Quelques enseignant-e-s occupent un poste au Centre national d'enseignement à distance (CNED).

Mais, tout d'abord, il faut noter que le mot « carrière », au sens où l'emploient en général les cadres, n'est pas significatif pour les enseignant-e-s. En effet, la profession enseignante offre peu de perspectives de carrière au sens classique du terme car l'éventail des positions auxquelles les individus peuvent prétendre est étroitement limité. Il s'agit le plus souvent de postes administratifs (inspecteur-trice ou chef d'établissement) qui entraînent la perte de contact avec les élèves et, selon Patrick Rayou et Agnès Van Zanten<sup>242</sup>, n'attirent pas beaucoup d'enseignant-e-s.

Pour mieux cerner les trajectoires enseignantes et tester l'hypothèse selon laquelle les hommes envisageraient une carrière promotionnelle plus souvent que les femmes, qui, par ailleurs, n'y seraient pas invitées, nous avons questionné les enseignant-e-s sur leurs perspectives quant aux possibilités de carrière qui s'offrent à eux. Nous les avons sollicité-e-s sur trois perspectives :

---

<sup>241</sup> Source DEPP A2 , annexe 13.

<sup>242</sup> Rayou Patrick et Van Zanten Agnès, Enquête sur les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école, Paris, Bayard, 2004.

## **1- Les postes à qualification : IMF<sup>243</sup> et enseignant-e spécialisé-e**

Ces postes requièrent d'obtenir une spécialisation. En effet, pour être formateur, un enseignant du premier degré doit avoir un CAFIPEMF<sup>244</sup>, ce qui lui confère le rôle de professeur expert avec toute la difficulté que cela implique dans son identité d'enseignant pour trouver sa place dans une équipe d'enseignants non formateurs qui ont parfois la même expérience, voire plus d'expérience qu'eux. Comment trouver sa légitimité par rapport à des collègues qui sont évalués de la même manière<sup>245</sup> et par le même supérieur hiérarchique<sup>246</sup> ?

Pour devenir enseignant-e du spécialisé (RASED ou classe fermée pour les enfants en difficulté, compte tenu d'un handicap moteur ou psychologique), il faut être titulaire d'un CAPA-SH<sup>247</sup>

## **2- Les postes décisionnels : direction et inspection**

---

<sup>243</sup> Instituteur/trice maître formateur, que l'on appelle aussi des PEMF (professeur-e des écoles maître formateur), ou encore des maîtres/ses formateurs ou des maîtres/ses d'application.

<sup>244</sup> Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Professeur des Ecoles Maître Formateur. Cet examen comporte trois épreuves :

- Une épreuve d'admissibilité qui est la présentation de deux séquences de classe (dans deux disciplines différentes)
- Et deux épreuves d'admission : la critique de leçon ou l'animation pédagogique et le mémoire avec sa soutenance.

Le jury est composé d'un président (un inspecteur de l'éducation nationale IEN), l'IEN de la circonscription du candidat, un PEMF, un directeur d'école d'application, un professeur d'IUFM, pour présenter cet examen, il faut avoir minimum cinq années de service complètes.

<sup>245</sup> En effet, les PEMF sont encore aujourd'hui inspectés sur leurs qualités de gestion de classe donc comme le sont les PE et en aucune façon en situation de formateur.

<sup>246</sup> A savoir l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription dans laquelle l'enseignant-e exerce.

<sup>247</sup> Le CAPA-SH : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'examen [...] est ouvert aux instituteurs/trices et aux professeur-e-s des écoles titulaires ainsi qu'aux maîtres/ses contractuel-le-s ou agréés des établissements d'enseignement privés sous contrat rémunérés sur échelle d'instituteur ou rémunérés sur échelle de professeur des écoles. Les personnes titulaires du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAAPSAIS) ou du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI) sont réputées titulaires du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH). Outre la formation de base, des modules de formation d'initiative nationale sont organisés au niveau inter académique. Ils ont vocation à offrir aux enseignant-e-s spécialisé-e-s un approfondissement de compétences ou une adaptation à une nouvelle fonction et à permettre à des enseignant-e-s non spécialisé-e-s de développer de premières compétences pour la prise en charge scolaire d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves.

Pour accéder à la direction, il faut passer un entretien ; pour devenir inspecteur-trice de l'éducation nationale (IEN), il est nécessaire de passer un concours proposé par le ministère.

### **3- Les postes de remplaçant-e : ZIL ou brigade**

- Z.I.L. (zone d'intervention localisée) : Les «ZIL» ont pour mission d'assurer le remplacement des maîtres et maîtresses en congé maladie et, en général, tous les congés de courte durée.

Si elles/ils n'ont pas de remplacement à effectuer, elles/ils sont chargé-e-s de l'aide pédagogique à l'équipe éducative de leur école de rattachement.

- Brigade : la/le brigade couvre une partie du département. Les «brigades» ont pour mission d'assurer le remplacement des maîtres en congé long (maternité, adoption, longue maladie, formation continue, stages annuels...). Dans les faits, ce n'est pas toujours le cas ; les ZIL peuvent effectuer des services des brigades et inversement. L'attrait du poste est faible, on doit continuellement s'adapter aux niveaux des enfants, aux écoles, mais la compensation financière (salaire supérieur à un professeur qui a une classe à l'année à échelon équivalent) par le biais de primes de remplacement faisait que les postes de remplaçant-e-s étaient très recherchés, il y a jusqu'à peu (les primes venant d'être modifiées, l'attrait est moindre maintenant).

Nous allons donc analyser les données recueillies pour ces trois perspectives de carrière. Voici ce que l'on obtient :



**Tableau 11 : répartition selon le sexe sur la perspective de devenir IMF**

---

	Hommes	Femmes
Oui	44%	17%
Non	56%	83%
Total	100%	100%

On constate, tout d’abord, que si la perspective d’être un-e enseignant-e « expert » ou du moins formateur-trice de jeunes collègues séduit une part significative d’hommes 44%, elle intéresse peu de femmes puisque seulement 17% déclarent l’envisager.

**Tableau 12 : répartition selon le sexe sur la perspective de devenir enseignant-e spécialisé-e**

	Hommes	Femmes
Oui	44%	56%
Non	56%	44%
Total	100%	100%

L'attrait pour cette autre perspective reste dans les mêmes proportions pour les hommes, puisque 44% semblent intéressés. En revanche, la part de femmes qui envisagent de poursuivre leur carrière dans l'enseignement spécialisé est importante puisque 56% l'évoquent. Cette tendance contraste avec le relevé fait précédemment sur la mobilité des enseignant-e-s qui montre que ce sont surtout les hommes qui investissent l'enseignement spécialisé. En effet, les postes à profil semblent offrir une réelle perspective de carrière pour les hommes. Cette idée est corrélée par les données recueillies précédemment sur la mobilité puisque l'on a vu que la présence masculine est prépondérante en fin de carrière sur les postes de l'enseignement spécialisé.

**Tableau 13 : répartition selon le sexe sur la perspective de devenir directeur - trice**

	Hommes	Femmes
Oui	52%	28%
Non	48%	72%
Total	100%	100%

Le directeur ou la directrice est un acteur, une actrice, central-e quant au bon fonctionnement tant administratif que pédagogique de l'école, doté-e souvent d'une forte personnalité, ce manager sans titre ni pouvoir hiérarchique doit composer avec les différents acteurs de son école et avec la municipalité, et répondre aux missions données par l'inspecteur ou l'inspectrice. L'attrait managérial semble séduire une majorité d'hommes 52% (il faut dire que c'est la seule vraie perspective de carrière quand après des années d'enseignement, la classe devient difficile). Les femmes quant à elles ne semblent pas vraiment

intéressées par ce poste, à peine un tiers l'évoquent. Cette hypothèse d'un attrait plus masculin que féminin à devenir directeur-trice est relayée par l'étude d'Alain Bigard<sup>248</sup> (précédemment cité) qui précise « *le passage du corps d'instituteur à la catégorie des directeurs est plus souvent masculin* ».

Par ailleurs, les statistiques fournies par la DEPP<sup>249</sup> sur la répartition des directeurs selon l'âge et le sexe sur l'ensemble de la France en 2009 corroborent cette idée d'un attrait plus masculin que féminin pour la direction, puisque, selon ces sources, pour les enseignants du secteur public, il y aurait 21% d'hommes directeurs chez les enseignants et 13,82% de femmes chez les enseignantes du premier degré. Sur l'ensemble du territoire, la fonction de chef d'établissement apparaît donc comme une perspective satisfaisante pour les femmes, mais plus satisfaisante pour les hommes que pour les femmes.

**Tableau 14 : répartition selon le sexe sur la perspective de devenir inspecteur-trice**

	Hommes	Femmes
Oui	20%	6%
Non	80%	94%
Total	100%	100%

Il est clair que la fonction d'inspecteur ou d'inspectrice de l'éducation nationale en circonscription n'est pas une perspective envisagée fréquemment. Seulement 20% d'enseignants et 6% d'enseignantes l'envisagent. En effet, le bilan social 2003-2004 du ministère de l'éducation nationale souligne que dans le premier

<sup>248</sup> Bigard Alain, *Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré*, les dossiers d'Education et Formations, n°97, 1997, p105-124

<sup>249</sup> Cf annexe 13.

degré la fonction d'inspection représente 0,4% des personnels. Ce qui souligne la difficulté d'accéder à cette profession pour les enseignant-e-s et sur les 1 938 inspecteurs que comptent l'Education nationale seulement 37,2% sont des femmes. Il y a aussi l'idée que dès qu'une profession représente une fonction de pouvoir, les femmes sont moins enclines à exercer ce métier.

**Tableau 15 : répartition selon le sexe sur la perspective de devenir ZIL ou brigade**

	Hommes	Femmes
Oui	44%	56%
Non	56%	44%
Total	100%	100%

Les femmes semblent pour la plupart séduites par l'idée du remplacement (56%); les hommes, s'ils sont moins nombreux (44%), le sont quand même aussi. Toutefois les chiffres<sup>250</sup> fournis par la DEPP sur la répartition selon l'âge et le sexe des remplaçant-e-s fait état d'une représentation de 15,47% d'hommes et de seulement 6,65% de femmes. Le statut d'enseignant-e remplaçant-e apparaît donc bien comme une alternative pour une bonne part des enseignant-e-s, avec une prépondérance dans les faits pour les hommes.

On rappellera pour finir l'étude sur la mobilité professionnelle sur seize ans des enseignant-e-s du premier degré menée par Alain Bigard<sup>251</sup>.

<sup>250</sup> Cf annexe 10.

<sup>251</sup> Bigard Alain, *Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré*, les dossiers d'Education et Formations, n°97, 1997, p105-124.

La première observation est la grande perméabilité entre les deux catégories : directeurs d'école et instituteurs. En effet, 80% des individus sont restés dans cet ensemble en seize ans.

Plus précisément, les instituteurs-trices présentent une grande stabilité plus des deux-tiers des instituteurs-trices de moins de trente ans en 1978 le sont encore seize ans plus tard. Parmi les instituteurs-trices, 11,9% sont devenus directeurs-trices en 1994.

Le phénomène de sortie de l'Education nationale est modéré 1/10 a quitté l'Education nationale soit 10 000 enseignant-e-s et 1/20 est passé dans le second degré.

La stabilité professionnelle semble plus prononcée pour les femmes institutrices et les directeurs d'école. On remarque aussi que l'accès des instituteurs au second degré est plus le fait d'hommes que de femmes. L'itinéraire le plus fréquent est l'itinéraire stationnaire. Toutefois près d'un homme sur deux n'est pas resté instituteur.

En somme, nous noterons l'attrait notable des enseignantes pour l'enseignement spécialisé et pour les postes de remplacement. Et, si la perspective de diriger, soit en tant que directeur-trice ou en tant qu'inspecteur-trice, apparaît comme une perspective peu envisagée, on note qu'elle représente une tendance plus masculine que féminine. De même, la position d'enseignant-e « expert-e » telle que le propose le statut d'IMF n'est pas notablement envisagée par les enseignant-e-s.

## **Chapitre 11 : L'investissement du temps périscolaire**

Parce que « les hommes se sont créé un domaine réservé, inaccessible aux femmes, symétrique de la reproduction biologique inaccessible aux hommes : un savoir-faire technique spécialisé, à l'usage exclusif du sexe masculin qui nécessite un apprentissage réellement ou faussement sophistiqué, mais dont rien, dans la constitution physique féminine, n'explique que la femme n'y ait pas accès »<sup>252</sup>, les hommes ont donc investi le domaine public. Nous avons donc voulu savoir dans quelles proportions l'investissement dans les activités périscolaires était différent selon le sexe et si on pouvait corroborer l'hypothèse que le temps professionnel des hommes est plus long que celui des femmes, du fait que les hommes auraient en plus de leur temps de classe des activités annexes (étude, cantine, classes découvertes, associations sportives...). En effet, alors qu'ils exercent le même métier les différents temps de la vie se découpent de façon différente selon qu'on est enseignant ou enseignante et s'apparentent à ceux connus dans la division sexuée du travail.

Nous avons donc questionné les enseignant-e-s sur quatre points du temps périscolaire (le midi pour la cantine, le soir pour l'étude, le soir ou le mercredi pour un atelier, un temps extra solaire aménagé qu'offrent les classes découvertes). Par ailleurs, nous les avons interrogés sur leurs motivations à accepter une durée de travail supplémentaire. Dans un premier temps, nous allons présenter les données recueillies sur les quatre temps périscolaires, puis dans un second temps, nous analyserons les motivations à travailler sur ce temps périscolaire (nous leur avons pour cela proposé trois possibilités : le salaire, le contact avec les enfants, autres).

### **1 - La cantine**

---

<sup>252</sup> Héritier Françoise, « l'Africaine, sexe et signes », Cahiers du GRIF, n°29, 1984, P20

**Tableau 16 : répartition selon le sexe sur le fait de faire la cantine**

	Hommes	Femmes
Oui	32%	42%
Non	68%	57%

On constate que la majorité des hommes 68% et des femmes 57% ne sont pas intéressés par le fait de faire la cantine qui, il est vrai, occasionne une fatigue nerveuse due au bruit incessant, et ne permet pas de souffler pendant la pause méridienne ainsi que de préparer sa classe pour l'après-midi ou de corriger des travaux. C'est une activité qui est plus assurée par des personnels municipaux que par les enseignant-e-s. Toutefois, pour cette activité menée par un tiers des enseignant-e-s, on note que les femmes sont plus nombreuses que les hommes.

## **2 - L'étude**

**Tableau 17 : répartition selon le sexe sur le fait de faire l'étude**

	Hommes	Femmes
Oui	44%	55%
Non	56%	45%

L'étude quant à elle, de par son horaire en fin de journée, est plus assurée par des 'enseignant-e-s. On note aussi que davantage de femmes (55%) font l'étude contre 44% d'hommes.

### 3 - Les classes découvertes

**Tableau 18: répartition selon le sexe sur le fait de faire des classes découvertes**

	Hommes	Femmes
Oui	56%	48%
Non	44%	52%

Les classes découvertes semblent séduire près de la moitié des enseignant-e-s. Toutefois, c'est le fait davantage des hommes 56% contre 48% de femmes. Il est vrai que la possibilité de laisser sa propre famille (avec la logistique que cela demande pour la garde des enfants) offre peu de possibilité à des femmes de le faire, si elle ont des enfants.

### 4 - Les ateliers

**Tableau 19: répartition selon le sexe sur le fait de faire un atelier**

	Hommes	Femmes
Oui	40%	29,6%
Non	60%	69,4%

De même, les ateliers sont plus pratiqués par les hommes, 40% contre à peine 30% des femmes.

En somme, on constate que si les femmes investissent le temps périscolaire de façon significative aux limites de la journée de classe, c'est-à-dire pendant la pause méridienne et après la classe, les hommes quant à eux sont plus présents pour les temps du périscolaire en horaires aménagés (les classes découvertes, le mercredi et le soir).

Les femmes et les hommes ont un temps de travail allongé par des activités menées sur le temps périscolaire. Cependant les femmes et les hommes ne travaillent pas sur les mêmes temps.

Regardons leurs motivations.

**Tableau 20 : répartition selon le sexe sur le motif de travailler sur le temps périscolaire**

	Hommes	Femmes
Non réponse	27,5%	20,5%
Pour le salaire	34,5%	38,5%
Pour le contact avec les enfants	20,5%	28,5%
Autre raison	17,5%	12,5%

On remarque tout d'abord que les femmes comme les hommes ont les mêmes hiérarchies dans leurs motivations. En effet, la raison majeure de l'activité périscolaire est le salaire pour les femmes comme pour les hommes ; vient ensuite le contact avec les enfants, puis d'autres motivations que nous ne connaissons pas.

Au regard de cette analyse, il apparaît pertinent de s'interroger sur la distribution du temps selon le sexe chez les enseignant-e-s, la division sexuée du travail opère-t-elle ou y a -t-il redistribution des rôles ?

## Chapitre 12 : la gestion du temps et des activités quotidiennes, une répartition sexuée

Dans l'organisation du travail, le temps est rarement pris comme objet d'étude en tant que tel. Pourtant, si l'on s'intéresse à l'organisation du travail du point de vue des rapports sociaux de sexe, le temps prend un sens différent selon qu'on est un homme ou une femme. Cette question du temps, peut être considérée soit du point de vue du temps de travail proprement dit, soit du point de vue de l'articulation du temps de travail aux temps sociaux et domestiques (masculins et féminins). Notre parti pris sera donc de placer au centre de l'analyse de l'organisation du travail, un objet, le temps, habituellement renvoyé à la périphérie, afin de montrer que le temps en général – et le temps de travail en particulier – se révèlent une entrée problématique pertinente pour mettre au jour les inégalités dans les catégories socioprofessionnelles, entre les hommes et les femmes.

D'autre part, Hélène Garner, Dominique Méda et Claudia Senik<sup>253</sup> montrent dans leurs travaux que si, pour « 40% des personnes interrogés et 54% des actifs le travail est un des trois éléments qui « leur correspondent le mieux, qui permettent de les définir ». Cependant, le travail vient en seconde position, loin derrière la famille »<sup>254</sup>. Cette position relative du travail dans les identités s'explique, selon les auteures, par deux effets, l'un qui est lié aux conditions d'exercice (qui expliquerait notamment la position de « retrait » des professions intermédiaires, des employés et des ouvriers) ; l'autre qui est marqué par la « concurrence objective » entre vie professionnelle et vie familiale (dans laquelle se trouvent notamment les femmes). En effet, s'interroger sur la place du travail dans l'identité des individus, c'est en partie revenir sur la réponse de Karl Marx qui a défini l'homme par le travail « l'histoire dite universelle n'est rien d'autre que la

---

<sup>253</sup> Garner Hélène, Méda Dominique, Senik Claudia, *La place du travail dans les identités*, Economie et Statistique, n°393-394, 2006, p21-40.

<sup>254</sup> Garner Hélène, Méda Dominique, Senik Claudia, op.cit., p15.

*génération de l'homme par le travail humain, rien d'autre que le devenir de la nature pour l'homme* »<sup>255</sup>. Car si l'homme est occupé pour une grande partie de son temps par une activité de travail, son activité sociale ne se réduit pas uniquement au temps professionnel. C'est pourquoi, nous pensons que l'identité des individus se caractérise par des implications multiples dans les activités de travail, familiales qui sont aussi en partie des activités de travail, associatives et culturelles<sup>256</sup>. En effet, la famille comme première instance de socialisation rentre tout au long de la vie en interaction avec le travail. Nous avons donc cherché à savoir comment le travail, la famille, les loisirs participaient à l'identité des enseignant-e-s. Nous avons ainsi demandé à nos questionné-e-s de quantifier sous forme de pourcentages le temps dévolu à l'activité professionnelle, parentale, domestiques, de loisirs, et militante. Nous regarderons les données recueillies sur le travail à temps partiel des enseignant-e-s. Nous considérons ces données comme de bons indicateurs constitutifs de l'identité des enseignant-e-s.

Il convient de noter que ces données font état de la perception qu'ont les enseignant-e-s des différents temps de leur semaine. En effet, il est important de noter que les données présentées sont l'évaluation des enseignant-e-s du temps qu'ils consacrent à différentes activités sur une semaine, car les interroger sur une journée n'était pas significatif puisque l'activité professionnelle et parentale pour ne citer que ces deux-là sont très fluctuantes si l'on est un jour de semaine ou un mercredi.

## **1 - Les temps sociaux**

---

<sup>255</sup> Marx Karl, « *Le travail comme sacrifice et comme travail libre* » in Principes d'une critique de l'économie politique, ébauches 1857-58, Œuvres, Economie, tome II, P290-292, La pléiade, Gallimard, 1979.

<sup>256</sup> Piotet Françoise et Sainseaulieu Renaud, *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Anact., 1994, p204

Afin de traiter les données recueillies, nous allons tout d’abord considérer les données fournies par l’INSEE<sup>257</sup> et qui pose un regard sexué sur les temps sociaux<sup>258</sup>.

**Tableau 21 : proportion des temps sociaux quotidiens en pourcentages selon le sexe sur une journée de 24 heures**

Temps sociaux en %	Femmes	Hommes
Temps physiologique	49,1%	48%
Travail, études, formation	14,4%	22,9%
Temps domestiques	19,2%	9,3%
Dont soins aux enfants	2,6%	0,8%
loisirs	14,6%	17,3%
trajet	2,6%	2,5%
total	100%	100%

Si on constate que le temps physiologique et le temps de trajet sont équivalents pour les hommes et les femmes ainsi que le temps de loisir qui connaît tout de même un écart de 2,7% en faveur des hommes, on remarque tout de suite que le temps de travail (études et formation) est différent selon le sexe avec un écart de 8, 5% au bénéfice des hommes qui ont clairement investi la sphère

<sup>257</sup> INSEE, *Femmes et Hommes : regards sur la parité*, 2004, p119.

<sup>258</sup> Pour faciliter l’analyse nous avons interpréter les données de l’INSEE en pourcentages.

professionnelle. Le temps domestique connaît un écart de 9,9% au détriment des femmes, on note que la division sexuée du travail est encore très opérante.

## **2- Le temps professionnel**

En 2003, selon l'INSEE<sup>259</sup>, il y a en France 24,4 millions de personnes qui ont un travail dont 11,1 millions de femmes et 13,3 millions d'hommes. L'emploi a faiblement progressé mais avec une augmentation qui bénéficie aux femmes : elles sont 47,1% à occuper un emploi salarié alors qu'un homme actif occupé sur sept est non salarié. Elles exercent pour la plupart dans le secteur public 30,7%. Si le travail à temps partiel connaît un léger repli, il concerne encore 30% de la population active féminine contre 5,5% des hommes.

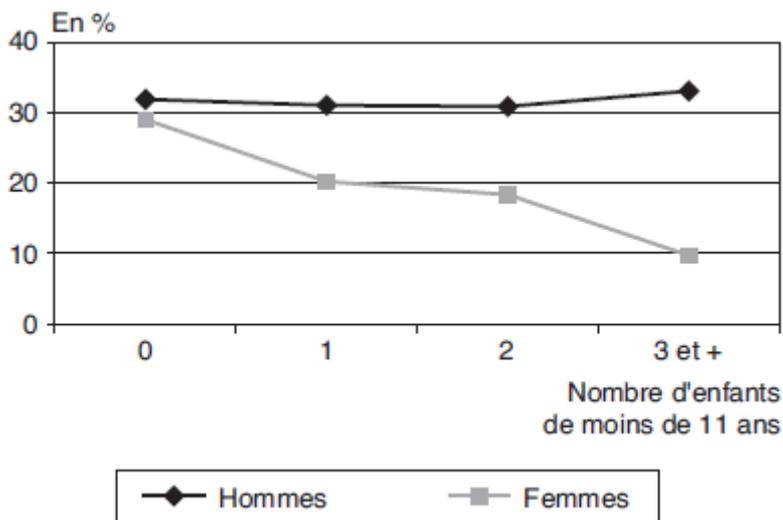
Mais Hélène Garner et alii<sup>260</sup> précisent que pour définir son identité par le travail, il faut de préférence appartenir aux catégories socioprofessionnelles les plus élevées et ne pas avoir d'enfants. De sorte que pour les catégories professions intermédiaires (qui nous intéressent) ouvriers et employés ne se définissent pas par le travail et ce d'autant plus qu'ils ont de jeunes enfants. Ainsi deux effets, un extrinsèque au travail et un intrinsèque, apparaissent dans la relativisation de l'importance accordée au travail. D'une part, l'importance du travail est relative à la concurrence qu'exercent sur lui des activités avec lesquelles il est en interaction. Ainsi, le fait d'avoir de jeunes enfants diminue l'importance du travail. D'autre part, les bas salaires, le faible sens du travail, les conditions de travail font que les professions intermédiaires, ouvriers et employés accordent moins d'importance au travail.

---

<sup>259</sup> INSEE, *Femmes et Hommes : regards sur la parité*, 2004, p76

<sup>260</sup> Garner Hélène, Méda Dominique, Senik Claudia, op.cit, p27

Graphique 15 : L'importance du travail en fonction du nombre d'enfants :  
l'asymétrie hommes/femmes



*Lecture : pourcentage d'hommes et de femmes déclarant que le travail est important, en fonction du nombre d'enfants de moins de 11 ans présents dans le foyer.*

*Source : Enquête Histoire de vie- Construction des identités, INSEE, 2003.*

Nous nous sommes donc d'abord interrogée sur le temps professionnel et sur la place qu'il occupe pour les enseignant-e-s. Le questionnaire nous a permis d'avoir une approche quantitative de la place du travail dans l'identité des enseignant-e-s. Non pas par une mesure du temps passé au travail mais par une analyse de la perception subjective de l'importance accordée au travail par les enseignant-e-s. C'est pourquoi, nous avons demandé une mesure du temps de travail en pourcentages « combien de temps en pourcentages consacrez-vous à votre métier ? ». Voici ce que l'on obtient :

**Tableau 22 : répartition selon le sexe du temps de travail en pourcentages**

	Hommes	Femmes
Moins de 20%	0%	0%
De 20 à 30%	12%	14,6%
Plus de 30%	88%	85,3%

Il est notable qu'alors que l'étude de l'INSEE nous explique que nous consacrons moins de trente pourcents de notre temps au travail environ 15% pour les femmes et 23% pour les hommes, nos interrogés quant à eux indiquent passer beaucoup plus de temps au travail puisque la grande majorité, soit plus de 80% des enseignant-e-s déclarent y consacrer plus de 30%. Ces chiffres peuvent surprendre, mais ils retracent l'impression forte de nos interrogés sur la place du métier dans leur vie, on comprend à travers ces chiffres que le temps professionnel pour les enseignant-e-s dépassent les heures effectives de cours, qu'il y a une réelle dimension du travail chez les professeur-e-s des écoles. Ainsi, même si l'impression des interrogés est subjective, elle nous renseigne sur la dimension psychoaffective du métier d'enseignant-e et sur la place très forte qu'elle occupe dans la vie des enseignant-e-s..

D'autre part, on sait que la présence d'enfants qui demandent temps et soin a pour effet de diminuer l'importance accordée au travail. C'est pourquoi, nous avons souhaité corrélérer le fait d'avoir ou non des enfants afin de voir si, chez les enseignant-e-s, il y avait une asymétrie entre femmes et hommes.

**Tableau 23 : corrélation entre le temps professionnel et le fait d'avoir ou non des enfants.**

	Hommes		Femmes	
	Sans enfant	Avec enfant	Sans enfant	Avec enfant
Moins de 30%	8,4%	8,4%	8,2%	<b>10,8%</b>
30 à 60%	<b>26%</b>	<b>22,8%</b>	<b>17,5%</b>	<b>28,3%</b>
60 à 90%	<b>26</b>	8,4%	<b>25,6%</b>	8,2%
Plus de 90%	0%	0	1,4%	0
Total	60,4%	38,8%	52,7%	47,3%

Il est important de souligner que ces données signifient l'implication subjective de nos questionné-e-s, bien qu'il soit impossible de consacrer 90% de sa journée à son activité professionnelle (ne serait-ce que relativement au temps physiologique), des questionnées relatent une implication telle. Nous pensons qu'il faut interpréter cette donnée (et ne pas la considérer stricto sensu) mais la voir comme un surinvestissement dans le champ professionnel.

Ainsi, on constate que les enseignant-e-s sans enfant investissent en temps davantage leur métier, avec une très forte implication pour près d'un tiers d'entre eux (puisque 26% des hommes et 25,6% des femmes déclarent un temps professionnel compris entre 60 et 90%) bien que cela soit impossible, il évoque la dimension psycho-affective que revêt la sphère professionnelle pour cette catégorie de questionné-e-s. Par ailleurs, on voit que la présence d'enfants nécessite un arbitrage aussi chez les enseignant-e-s puisqu'elles/ils ont un temps professionnel plus réduit que leurs collègues sans enfants.

D'autre part, nous avons voulu connaître quelle était la part de contrainte domestique (temps parental et tâches domestiques) que connaissaient les enseignant-e-s.

### 3- Le temps parental

S'intéresser à la parentalité et à sa mesure souligne la difficulté d'en faire état et de dissocier la mesure du seul temps parental et la mesure du temps domestique, car la distinction est difficile à faire dans les soins apportés aux enfants entre ces deux interprétations possibles du temps.

D'autre part, on note que pour les femmes, le statut matrimonial, mais aussi le nombre et l'âge des enfants sont des éléments qu'elles doivent intégrer dans leurs choix professionnels et donc dans leur gestion du temps. Selon l'INSEE<sup>261</sup>, si la présence d'un enfant de moins de trois ans ne fait pas varier l'activité des femmes, en revanche, cette dernière décroît avec la présence de deux ou trois enfants de moins de trois ans<sup>262</sup>. Ainsi, le temps parental comprend le temps accordé aux soins des enfants en bas âge mais aussi le temps après la classe et l'aide aux devoirs pour ceux qui sont en âge d'aller à l'école. Notons l'analyse présentée par Elisabeth Algava<sup>263</sup> sur l'influence du sexe de l'enfant sur les comportements des parents dans les temps parentaux et domestiques. L'auteure relève que *« l'effet du sexe est assez marqué puisque le temps parental est globalement plus important quand l'enfant est un garçon. De plus, les hommes réduisent leur participation aux tâches domestiques lorsque le seul enfant est une fille alors que les femmes ont tendance à l'augmenter »*<sup>264</sup>.

---

<sup>261</sup> Op.cit., p107

<sup>262</sup> Ce phénomène s'est accentué avec l'extension en 1997 de l'allocation parentale d'éducation aux familles de deux enfants.

<sup>263</sup> Algava Elisabeth, *Quel temps pour les activités parentales ?*, DREES, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, n°162, mars 2002

<sup>264</sup> Algava Elisabeth, op.cit., p6

**Tableau 24 : l'effet du sexe de l'enfant (extrait de l'enquête Emploi du temps de l'INSEE, 1998-99)**

	Mères		Pères	
	Temps parental	Temps domestique	Temps parental	Temps domestique
L'enfant a moins de 3 ans				
Garçon	<b>160</b>	201	<b>52</b>	<b>149</b>
Fille	140	<b>208</b>	47	116
L'enfant a entre 3 et 14 ans				
Garçon	53	215	<b>26</b>	<b>135</b>
Fille	<b>56</b>	<b>250</b>	20	115

**Tableau 25 : La répartition du temps parental chez les enseignant-e-s qui ont des enfants.**

	Hommes	Femmes
Moins de 1%	2,7%	0%
1 à 5%	0	2,7%
5 à 10%	2,7%	8,3%
Plus de 10%	25%	58%
Total	30,4%	69,6%

Pour notre échantillon, on constate immédiatement le fort taux de non réponse 56% pour les hommes et 53,4% pour les femmes questionnées, ce qui nous renvoie à une donnée importante : un enseignant ou une enseignante sur deux n'est pas parent. Ainsi, le temps parental ne concerne que 36% des enseignant-e-s questionné-e-s. Avec une répartition de 44% d'hommes qui ont un temps parental et 33% de femmes. Par ailleurs, dans la répartition du temps parental, on note que le temps mentionné par les femmes est nettement plus long que celui que les hommes ont mentionné. *Le problème c'est qu'on arrive pas à mettre en relation des différents temps : ces femmes qui consacrent plus de 10% de temps à leurs enfants, combien consacrent-elles au temps professionnel, etc...*

Il convient de souligner que le temps parental est très court dans une journée puisque d'après l'INSEE les femmes consacrent 2,6% de leur journée à leurs enfants et les hommes 0,8%. Toutefois, une part élevée des enseignant-e-s ont le sentiment de donner beaucoup de temps à leurs enfants puisqu'elles/ils déclarent y consacrer plus de 10%.

#### **4 - Les tâches domestiques**

L'assignation du travail domestique aux femmes est toujours d'actualité selon François de Singly<sup>265</sup>. On peut dire que le travail domestique a pour fonction de produire et de reproduire le genre comme rapport social entre les sexes, tout comme les pratiques de consommation ont pour fonction d'engendrer la distinction sociale.

Par ailleurs la résistance au changement et à la mise en pratique du principe d'égalité amène à penser que ces activités domestiques constituent un des terrains privilégiés d'exercice et d'apprentissage du genre.

Le mariage ne crée pas le genre, y compris dans son inscription dans le travail domestique. Selon les données de l'enquête de Beth Anne Shelton et Daphné

---

<sup>265</sup> De Singly François *L'injustice ménagère*, Pluriel, Hachette Littératures, Paris, 2008, p35

John<sup>266</sup>, avant le mariage, les femmes célibataires effectuent trois heures de plus de ménage que les hommes célibataires. Cependant le mariage, plus que la vie à deux, offre un cadre qui favorise la mise en place des normes de genre, c'est-à-dire l'accroissement des différences de sexe.

Ainsi, la vie de couple opère une spécialisation des tâches selon le sexe. Le travail domestique est encore très largement effectué par les femmes. Dans les rôles de sexe, on note selon l'INSEE<sup>267</sup> que le bricolage et le jardinage incombent aux hommes et que le ménage et les courses sont des tâches plus accomplies par les femmes.

Que déclarent les enseignant-e-s ?

**Tableau 26 : Répartition selon le sexe du temps consacré aux tâches domestiques en pourcentages**

	Hommes	Femmes
Non réponse	0%	2,6%
Moins de 10%	44%	36%
De 10 à 20%	44%	34,6%
De 20 à 30%	8%	22,6%
Plus de 30%	4%	4%

La part des tâches domestiques est très variable, en effet, si la majorité des hommes 52% et 57, 2% des femmes reconnaissent y consacrer entre 10 et 30%, on peut se dire qu'il y a peut-être un partage plus égalitaire des tâches domestiques chez les enseignant-e-s, on constate aussi que pour une part élevée

<sup>266</sup> Shelton Beth Anne and John Daphne, *Does Marital Status Make a Difference? Housework among married and cohabiting Men and Women*, journal of Family issues, vol.14,n°3, 1993, p401-420

<sup>267</sup> Op.cit.p109

des enseignant-e-s 44% des hommes et 36,2% des femmes les tâches domestiques ne constituent pas une activité pleine. Il convient de noter que « cette diminution des heures de travail ménager dérive davantage de la compression historique de ce travail (par l'externalisation de certaines tâches notamment) que de la bonne volonté des hommes »<sup>268</sup>. Il serait aussi pertinent de savoir si les choses changent si le/la conjointe est enseignant-e ou exerce une autre profession.

## **5 - Les loisirs**

Selon l'INSEE<sup>269</sup>, l'homme consacre plus de temps aux activités de loisirs 4h09 contre 3h31 (pour une journée) pour les femmes. La démocratisation de l'accès à la culture et une nouvelle durée du temps de travail pour les salariés a conduit à une augmentation du temps de loisirs. Ainsi, l'audiovisuel et l'offre de loisirs ont amené à un recul du temps de lecture. La lecture est une activité contrastée selon le sexe, si les hommes préfèrent la lecture des quotidiens, les femmes, quant à elles, lisent davantage de romans. De même, l'écoute de la radio et de la musique est une activité plus masculine que féminine, ainsi que l'activité sportive, même si les femmes progressent dans cette voie. Toutefois, la télévision rassemble les sexes et les générations.

Cependant, l'analyse<sup>270</sup> du temps de loisirs faite par Alain Chenu et Nicolas Herpin à partir de trois enquêtes de l'INSEE, Emploi du temps, en 1974, 1986 et 1998 montre des disparités entre les groupes des hommes et des femmes et pas seulement. Ils révèlent que, si le temps de loisirs ne progresse plus pour les actifs et qu'il était très disparate selon le sexe, ces disparités tendent à s'atténuer. En effet, les femmes ont plus de temps de loisirs, mais cet allongement s'opère au détriment de l'activité domestique et non pas de

---

<sup>268</sup> INSEE, op.cit.

<sup>269</sup> INSEE, Femmes et Hommes : regards sur la parité, 2004

<sup>270</sup> Chenu Alain et Herpin Nicolas, *Une pause dans la marche vers la civilisation des loisirs ?* Economie et Statistiques, n°352-353, 2002, p15-37

l'activité professionnelle. En effet, chez les femmes, l'essor du temps libre provient d'une substitution entre travail domestique et temps de loisirs. Si cela a été possible, c'est en partie par une redéfinition des tâches domestiques selon le sexe, les hommes depuis 1974 consacrent un peu plus de temps à ces activités. Mais ce ne peut être la seule explication, car l'investissement des hommes n'est pas suffisant pour tout expliquer ; il y a aussi, comme second facteur, une modernisation du foyer et une externalisation de ces tâches. Mais c'est surtout les classes populaires qui connaissent une plus grande activité de loisirs (plus de dix heures sur l'ensemble de la période), ce que les auteurs analysent par une plus grande exposition au chômage. Mais ce qui est notable, c'est, alors qu'en 1974, les loisirs étaient le fait des classes supérieures, maintenant ce sont les plus diplômés qui travaillent le plus et qui consacrent moins de temps aux loisirs. Ils notent une différenciation des activités de loisirs selon le niveau scolaire. Ainsi, « *les spectacles et les sorties, la participation à la vie associative, la lecture, la pratique des jeux ou de la musique sont plutôt l'apanage des plus diplômés. Les téléspectateurs sont encore plus souvent que par le passé les titulaires du certificat d'études et les sans diplôme* »<sup>271</sup>.

---

<sup>271</sup> Chenu Alain et Herpin Nicolas, op.cit., p15

**Tableau 27 : répartition selon le sexe du temps consacré aux loisirs en pourcentages selon les questionné-e-s.**

	Hommes	Femmes
Non réponse	0%	4%
Moins de 10%	24%	25,3%
De 10 à 20%	36%	33,3%
De 20 à 30%	24%	20%
Plus de 30%	16%	17,4%

On remarque tout de suite qu'une part significative des enseignant-e-s (un quart) 24% des hommes et 25% des femmes consacrent peu de temps aux loisirs (moins de 10%) ce qui relaye les données fournies par l'INSEE qui nous dit que les Français et les Françaises consacrent environ 17% pour les hommes et 15% pour les femmes du temps d'une journée aux loisirs. Toutefois, près de la moitié des hommes et des femmes déclarent consacrer un temps conséquent aux loisirs (plus de 30%). Mais, afin d'affiner notre propos, nous avons corrélé le temps de loisirs et la présence d'enfants pour analyser s'il y avait une asymétrie femmes/hommes.

**Tableau 28 : corrélation entre le temps de loisirs et le fait d'avoir ou non des enfants.**

	Hommes		Femmes	
	Sans enfant	Avec enfant	Sans enfant	Avec enfant
Moins de 5%	0	4,2%	1,3%	5,4%
5 à 10%	0	<b>16,6%</b>	6,7%	<b>24,2%</b>
10 à 20%	<b>29,2%</b>	8,3%	<b>10,8%</b>	<b>12,1%</b>
Plus de 20%	<b>25,1%</b>	<b>16,6%</b>	<b>31,1%</b>	9,5%
Total	54,3%	45,7%	49,9%	51,2%

On note que les enseignant-e-s sans enfants ont une activité de loisirs supérieure à leurs collègues qui ont des enfants (54,3% des hommes et 41,9% des femmes qui n'ont pas d'enfants, ont une activité de loisirs entre 10 et plus de 20%). Alors que les femmes avec enfants ont une activité de loisirs comprise entre 5 et 20% pour un tiers d'entre elles. Par ailleurs, on note que les femmes avec enfants ont une activité culturelle légèrement supérieure aux femmes sans enfants (mais ne comptent-elles pas le temps qu'elles passent à s'occuper des loisirs des enfants comme un temps culturel ?).

D'autre part, nous avons voulu connaître aussi le temps disponible pour un engagement syndical, associatif ou politique.

### **6 - L'engagement militant**

Les femmes ont plutôt tendance à privilégier l'activité professionnelle par rapport à l'engagement politique et syndical ou à limiter celui-ci à des responsabilités de proximité. Il ne s'agit pas d'une carence naturelle, mais souvent d'une indisponibilité matérielle.

Le Snuipp, syndicat majoritaire chez les enseignant-e-s du premier degré, reconnaît dans son congrès de Tours en 2001 la moindre participation des femmes à la vie syndicale : « *En effet, il est plus difficile (du fait des modèles sociaux) de partager également les contraintes domestiques et familiales. Leur investissement professionnel et syndical en font souvent les frais. Pour aboutir à un changement dans le syndicat et avoir une réelle représentation de la profession (80,3% de femmes dans la profession et à peine 50% dans les conseils syndicaux), il faut repenser et modifier globalement la pratique du syndicalisme.* »<sup>272</sup>

a) Une politisation sexuée : le *gender gap*<sup>273</sup>

Les travaux de Sylvie Piochon et Grégory Derville<sup>274</sup> montrent que les femmes ont un moindre intérêt pour la politique, elles en discutent moins avec leur famille, leurs amis ou leurs collègues que les hommes. Cette politisation sexuée inégale est prégnante dans les sociétés traditionnelles, qui fonctionnent sur une division féminin/privé et masculin/public mais aussi dans les sociétés postindustrielles, dans des proportions différentes, certes. On note que ce *gender gap* entraîne des comportements électoraux différents. La citoyenneté ne se limitant pas au vote démocratique, les engagements politiques en sont une manifestation. Mais l'analyse des collectifs militants montrent que les rapports sociaux de sexe structurent ces organisations. Ainsi, dans le rapport des hommes et des femmes à l'engagement militant<sup>275</sup>, trois types d'écarts peuvent être notés :

- une sous-participation des femmes dans les partis et les syndicats.
- les élites militantes sont marquées par une domination masculine.

---

<sup>272</sup> Revue syndicale du Snuipp intitulé « Le congrès de Tours 2001 »

<sup>273</sup> Terme qui désigne l'écart des comportements électoraux entre les femmes et les hommes. Il peut caractériser aussi les écarts de participation politique (intérêt, engagement militant)

<sup>274</sup> Piochon Sylvie et Derville Grégory, *Les femmes et la politique*, Grenoble, PUG, 2004, p12

<sup>275</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, *Introduction aux Gender Studies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de Boeck, 2008, p156

- Les activités associatives sont certes plus ouvertes aux femmes, mais une ségrégation sexuée est opérante alors, entre des secteurs investis par les femmes et d'autres secteurs à majorité masculine.

Questionner les rapports sociaux de sexe permet d'expliquer en partie la place des hommes et des femmes dans ces organisations. En effet, des explications structurelles tout d'abord, puis culturelles ensuite peuvent expliquer la politisation actuelle.

Ainsi, d'une part, une répartition sexuée inégale des ressources socio-économiques, les femmes ayant souvent un statut plus faible que les hommes, et des ressources en temps, les femmes ayant en majorité la responsabilité du travail domestique et éducatif, ne permet pas aux deux groupes que sont les hommes et les femmes d'avoir un engagement identique. D'autre part, l'engagement politique réclame « *de la motivation et de l'intérêt à s'engager dans les affaires publiques* »<sup>276</sup>, ce que les femmes ne s'autorisent pas à avoir et qui est le résultat de l'histoire et des instances de socialisation (famille, école,...) qui véhiculent la division sexuée des rôles de chaque groupe de sexe.

#### b) L'engagement dans des partis politiques

Les partis politiques se sont formés à une période où les femmes étaient exclues de la sphère publique et où leur engagement éventuel était perçu comme une transgression des rôles de sexe.

En France, en 2003, la représentation des hommes et des femmes dans les deux grands partis majoritaires était respectivement de 37% pour l'UMP et de 34% pour le PS<sup>277</sup>.

---

<sup>276</sup> Inglehart Ronald, Norris Pippa, *Rising Tide. Gender Equality and Cultural Change around the World*, Cambridge University Press, 2003, p120

<sup>277</sup> Piochon Sylvie et Derville Grégory, *Les femmes et la politique*, Grenoble, PUG, 2004

**Tableau 29 : répartition selon le sexe du temps consacré à un engagement politique (s'il y en a) en pourcentages**

	Hommes	Femmes
Non réponse	88%	93,4%
Moins de 1%	4%	0%
De 1 à 5%	8%	2,6%
De 5 à 10%	0%	0%
Plus de 10%	0%	4%

On note que pour notre échantillon 8% seulement déclarent avoir un engagement politique soit 12% d'hommes et 6% de femmes.

L'engagement politique, d'autre part, ne touche qu'une très petite part des enseignant-e-s.

### c) L'engagement syndical

Les syndicats ont émergé avec la Révolution industrielle. Le syndicalisme enseignant est né de l'essor des débats pédagogiques qui se sont faits par le biais des associations professionnelles, des congrès et de la presse corporative et pédagogique. À mesure que la vie associative gagne en indépendance, les instituteurs<sup>278</sup> développent une culture critique de l'institution scolaire. Dans les amicales tout d'abord, puis dans les syndicats à partir de 1903, certes, ils sont minoritaires, mais les principaux militants sont les animateurs des amicales. Une frange d'intellectuels critiques des questions scolaires se forme progressivement parmi les instituteurs.

---

<sup>278</sup> Revue Télémaque n°28, *les instituteurs*, Presses Universitaires de Caen, novembre 2005.

A la fin du XIXème et au début du XXème il y a une tension entre le syndicalisme et la tradition des amicales, puisque ce qu'on gagne en efficacité dans le syndicat on le perd en chaleur. Ce qui fait la vie des amicales, en effet, c'est cet aspect de chaleur, de fraternité, c'est se retrouver pour des banquets, pour des fêtes, y compris les rassemblements institutionnels que constituent le certificat d'étude et la conférence pédagogique. Pour Jacques Ozouf<sup>279</sup> le syndicalisme des instituteurs-trices prend forme avant la première guerre, mais il y a un obstacle majeur à son exercice, c'est le sentiment de dette à l'égard de l'Etat ; la révérence à l'Etat explique que les enseignant-e-s aient si longtemps renâclé à faire grève<sup>280</sup>

Si les femmes sont présentes sur le marché du travail, leur représentation dans les syndicats est limitée pour la même raison que dans les partis, la place d'une femme est dans la sphère privée. Au début du siècle, elles ne représentent que 15% des effectifs syndicaux<sup>281</sup>.

En France, en 2003, les taux de syndicalisation des hommes et des femmes sont assez proches, respectivement 7,5% et 9%<sup>282</sup>. Au début des années 1990, le taux de syndicalisation (privé et public confondus) était de 10% (il était de 21,5 % en 1970 et de 17,6 % en 1980). Si la désyndicalisation touche également le milieu enseignant, les enseignants du public restent « sur-syndicalisés » par rapport aux autres catégories de salariés, puisque selon l'enquête « Contacts » (INSSE-INED) en 1982-1983 39,3% des professeurs étaient syndiqués contre 12,3% des employés d'Etat, 4,7% des autres employés, 5,7% des ouvriers qualifiés et 6,2%

---

<sup>279</sup> cf le chapitre Les instituteurs, dossier dans *Télémaque*, Novembre 2005, n°28, p27-48

<sup>280</sup> Ozouf Jacques, op.cité, p33 précise : « est-ce que nous allons faire grève contre un Etat qui nous a formés et que nous servons ? cela a été un obstacle énorme, renforcé par l'idée des bienfaits de la clôture. A cette époque , la clôture de l'école comme monde à part est considéré comme quelque chose de bénéfique ...mais pour les instituteurs cette clôture est bénéfique ; penser l'école comme un espace neutre, protecteur séparé, s'oppose à l'exercice du droit de grève si celui-ci signifie laisser les enfants à la rue, quand par principe le devoir de l'école est toujours de les accueillir »

<sup>281</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, *Introduction aux Gender Studies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de Boeck, 2008, p161

<sup>282</sup> Amossé Thomas, « *Mythes et réalités de la syndicalisation en France* », DARES, Premières synthèses, 44.2, 2004

des ouvriers non qualifiés, en 1992 ce taux des enseignants du premier et second degré tombait à 34%<sup>283</sup>.

**Tableau 30 : répartition selon le sexe du temps consacré à un engagement syndical (s'il y en a) en pourcentages**

	Hommes	Femmes
Non réponse	60%	82,7%
Moins de 1%	4%	0%
De 1 à 5%	20%	8%
De 5 à 10%	8%	5,3%
Plus de 10%	8%	4%

Il convient de noter tout d'abord le taux de non réponse 60% pour les hommes et plus de 80% pour les femmes, ce qui montre le recul de la place du syndicat dans les milieux enseignants. En effet, seulement 23% de notre échantillon déclare un engagement syndical soit 40% d'hommes et 17% de femmes.

Toutefois, les données fournies par les interrogés nous montrent une activité réelle des enseignant-e-s dans le syndicat, puisque près de 40 % des hommes et 17,3% des femmes sont actives au sein du syndicat qu'ils ont choisi, certes à des degrés divers, et il faut souligner la prépondérance de l'activité des hommes dans l'engagement syndical.

#### d) L'activité associative

<sup>283</sup> Selon une étude réalisée par « PCS Communication » sur un échantillon de 532 enseignants selon la méthode des quotas pour le Monde, la Ligue de l'enseignement et France-Info

Si les femmes n'investissent pas les partis et les syndicats, aux règles masculines voire sexistes, elles intègrent plus largement les associations. En effet, cet investissement « offre la possibilité d'un engagement à la lisière entre sphère privée et sphère publique, pour des causes qui prolongent les rôles traditionnels des femmes dans l'espace domestique »<sup>284</sup>. Toutefois, cet investissement associatif reste marqué par la ségrégation sexuée. Les femmes investissent davantage les associations humanitaires et les domaines de la religion, de l'éducation et des soins, tandis que les hommes pour une large part sont attirés par les associations environnementales, sportives, professionnelles ou encore par la franc-maçonnerie.

Ainsi, en 2002, selon l'INSEE<sup>285</sup>, 40% des femmes et 49% des hommes font partie d'une ou plusieurs associations.

**Tableau 31 : répartition selon le sexe du temps consacré à un engagement associatif (s'il y en a) en pourcentages**

	Hommes	Femmes
Non réponse	56%	73,4%
Moins de 1%	4%	1,3%
De 1 à 5%	16%	12%
De 5 à 10%	4%	4%
Plus de 10%	20%	9,3%

De même, si l'engagement associatif ne concerne pas la majorité des enseignant-e-s, seulement 31% des enseignant-e-s questionné-e-s déclarent un engagement

<sup>284</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, op.cit.,p162

<sup>285</sup> INSEE, Enquête permanente sur les conditions de vie, 2002

associatif, on remarque un investissement notable des hommes pour près de 44% et 26,6% des femmes.

Par ailleurs, nous avons souhaité affiner notre analyse et vérifier s'il y avait une corrélation entre le temps militant (syndical, politique et /ou associatif) et la présence d'enfants.

**Tableau 32 : corrélation entre le temps militant et le fait d'avoir ou non des enfants.**

	Hommes		Femmes	
	Sans enfant	Avec enfant	Sans enfant	Avec enfant
Moins de 1%	0	0	0	<b>16%</b>
1 à 5%	8,3%	<b>25%</b>	<b>16%</b>	12%
5 à 10%	8,3%	<b>16,6%</b>	4%	<b>16%</b>
Plus de 10%	<b>41,8%</b>	0	<b>28%</b>	8%
Total	<b>58,4%</b>	41,6%	48%	<b>52%</b>

On constate tout d'abord que les hommes et les femmes ne sont pas « freinés » par la présence d'enfants dans leur engagement, celui-ci nécessite sûrement des ajustements, mais on remarque que si les hommes ont un investissement militant quand ils n'ont pas d'enfants (près de 42% déclarent consacrer plus de 10% de leur temps à cet engagement), on voit aussi que ce sont les femmes avec enfants qui ont un engagement militant supérieur à leurs collègues sans enfant. Cependant, le fait de ne pas avoir d'enfants permet à ces enseignant-e-s d'avoir un engagement en temps plus important.

### **7- Le travail à temps partiel**

En 2005, le travail à temps partiel représente pour les femmes de 25-39 ans : 27,9% et pour les 40-49 ans : 33%.

On observe donc que ce n'est pas dans les classes d'âge où il y a des enfants à élever que le travail à temps partiel est le plus fréquent. Ces données viennent contredire l'image d'un travail à temps partiel « massivement » choisi par les mères de famille. C'est ce que confirment la DARES et l'INSEE, dans leur enquête emploi du temps 1998, qui proposent trois catégories de temps partiel :

- temps partiel (« contraint ») d'embauche 49%
- temps partiel choisi pour les enfants 34%
- temps partiel pour une autre raison 17%

Les études l'ont montré, le travail à temps partiel comme principal vecteur de la réduction du temps de travail en France dans les années 80 et 90 se traduit pour les femmes concernées par une augmentation du temps consacré aux tâches domestiques et « *par une invisibilité croissante de ce travail* » selon Danièle Kergoat<sup>286</sup>.

Dans l'Union européenne à 27 pays en 2006, 31,2% des femmes travaillaient à temps partiel contre seulement 7,7% des hommes. En France, en 2006, 30,3% des femmes actives travaillaient à temps partiel ; de sorte que le temps partiel reste une forme d'emploi essentiellement féminine<sup>287</sup>. Dans l'Education Nationale, le taux de temps partiel (10,4 %) pour l'ensemble des enseignants du premier degré progresse de 1,5 point par rapport à 2006. On observe toujours des disparités selon les corps (9,9 % pour les professeurs des écoles contre 15,0 % pour les instituteurs) et le type d'enseignement : 10,7 % pour le préélémentaire et l'élémentaire contre 4,6% pour l'enseignement relevant des besoins éducatifs particuliers.

---

<sup>286</sup> Kergoat Danièle, *les rapports sociaux et division du travail entre les sexes, in femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*, Maruani Margaret, Paris, La découverte, 2005.

<sup>287</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, *Introduction aux Gender Studies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de Boeck, 2008, p122.

Les femmes concernées par l'emploi à temps partiel correspondent à deux groupes<sup>288</sup> : un premier groupe de femmes à temps partiel « contraint » qui constitue « *les bastions de l'emploi féminin peu qualifié et à bas salaire* »<sup>289</sup>, c'est une situation qui correspond souvent à des horaires mal répartis sur la journée et qui peuvent porter préjudice à la vie familiale. Ce type de travail à temps partiel est imposé par l'employeur, il ne permet pas d'articuler vie familiale et vie professionnelle et il représente la forme majoritaire (52% des cas) ; un second groupe de femmes qui choisissent de travailler à temps partiel soit par rapport à un projet familial soit pour avoir plus de loisirs, le choix du temps partiel ne fragilise pas ou peu leur situation financière ou professionnelle. C'est le cas des enseignantes.

a) Le temps partiel des enseignant-e-s : un temps « choisi »

Claude Malègue<sup>290</sup> dans sa note d'information explique que le temps partiel est un « comportement féminin ». En effet, il relève qu'en moyenne c'est 8,6% des enseignantes du premier degré qui travaillent à temps partiel et seulement 1,5% des enseignants. D'autre part, il note que « *c'est de 30 à 39 ans que la proportion de travail à temps partiel ou incomplet est la plus importante pour les femmes 15,1% (...) c'est aussi dans cette tranche que la proportion d'agents prenant un congé maternité ou adoption est la plus importante* »<sup>291</sup>.

---

<sup>288</sup> Guionnet Christine, Neveu Erik, *Féminins/Masculins : sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2005, p137.

<sup>289</sup> Guionnet Christine, Neveu Erik, op.cit., p138.

<sup>290</sup> Malègue Claude, Les femmes au ministère de l'Éducation nationale 2004-2005. Note d'information, n°06.14, 2006, p4.

<sup>291</sup> Op.cit., p4

**Tableau 33 : proportion de temps partiel selon l'âge des enseignant-e-s du premier degré<sup>292</sup>**

% des moins de 30 ans		% des 30- 39 ans		% des moins des 40-49ans		% des 50 ans et plus	
H	F	H	F	H	F	H	F
0,9	3,5	2	15,1	1,7	8,7	0,8	3,5

Le temps partiel des enseignant-e-s n'est pas contraint, il est choisi pour soit articuler vie familiale ou vie professionnelle, soit pour avoir des activités culturelles supérieures.

**Tableau 34 : répartition selon le sexe sur le fait d'exercer à temps partiel**

	Hommes	Femmes
Oui	4%	29,5%
Non	96%	70,5%

On remarque dans notre échantillon que le temps partiel est pratiquement exclusivement le fait des femmes puisque si près de 30% de femmes ont exercé à temps partiel c'est seulement 4% d'hommes. C'est en tout cas ici un temps partiel choisi soit pour élever des enfants, il est alors de droit quand l'enfant a moins de trois ans, soit pour une convenance personnelle, et il est accordé ou

<sup>292</sup> Malègue Claude, *op.cit.* p4

pas par l'employeur, mais en aucune façon il n'y a de temps partiel « contraint » chez les enseignant-e-s.

#### b) Une articulation entre la vie familiale et professionnelle.

Hélène Garner, Dominique Méda et Claudia Senik<sup>293</sup> montrent dans leur enquête que la « conciliation » travail-famille s'avère difficile. En effet, elles relèvent qu'à la question : « *trouvez-vous que votre travail rend difficile l'organisation de votre vie de famille ?* 41% des hommes et 38% des femmes répondent par l'affirmative et 15% « *tout à fait difficile* ».

C'est pourquoi, le temps partiel peut apparaître comme une solution à cette difficile articulation des temps parentaux et professionnels. Mais, il faut savoir que « *83% des emplois à temps partiel sont occupés par des femmes, cette pratique du temps partiel croît avec l'âge à partir de 25 ans, elle croît aussi avec les charges familiales, ce mode de travail apparaît bien pour la femme comme une solution de compromis entre l'engagement professionnel et les charges de la vie familiale en présence d'enfants, mais ce compromis n'est pas toujours la résultante d'un choix maîtrisé, de telle sorte que la question reste posée de savoir si cette forme d'engagement professionnel peut être une réponse à une aspiration des femmes ou le moyen de les maintenir dans leur spécificité au bénéfice du marché ou de la volonté des pouvoirs publics.* <sup>294</sup> ». D'autre part, Danièle Kergoat<sup>295</sup> marque le fait que le mot compromis ou « conciliation » pour une femme et le fait de travailler à temps partiel ne la dégage pas pour autant de ses investissements domestiques puisque le passage au temps partiel, provoque une redéfinition du partage des tâches et un retour à une division traditionnelle du travail au sein du couple. Il y a un large consensus sur la relation entre temps partiel et articulation de la vie familiale et vie professionnelle, ainsi, selon la dernière enquête de la DARES et

---

<sup>293</sup> Op. cit ;p36

<sup>294</sup> Commaille Jacques, op.cité, p.28

<sup>295</sup> Kergoat Danièle, *Les femmes et le travail à temps partiel*, Ministère du travail, de l'emploi et de la fonction professionnelle, Paris 1984

le service des Droits des femmes et de l'égalité, le temps parental représente les 2/3 pour les femmes et 1/3 pour les hommes. C'est une représentation opérante qu'il existe un lien privilégié de la mère et de son enfant, ce qui induit une prise en charge de l'enfant par celle-ci, ainsi que l'entretien de la maison. Dominique Méda<sup>296</sup> ajoute que « *parce qu'elles (les femmes) ont compris que c'est sur elles que pèsera cette charge elles auront depuis le début choisi des métiers ou des secteurs conciliant vie professionnelle et vie familiale, c'est ainsi qu'il y a une surreprésentation des femmes dans le care* » Mais au nom de quoi les femmes sont-elles les spécialistes de l'enfant et des tâches domestiques ?

Mais revenons au temps partiel, en général, les actives à temps plein consacrent 26% de leur temps au professionnel et 12% au parental. Les actives à temps partiel consacrent quant à elles respectivement 18% au temps professionnel et 13% au temps parental. Aussi, les temps partiel sont souvent supérieurs à des mi-temps où l'on mesure combien l'articulation entre vie familiale et vie professionnelle est problématique. Et le discours selon lequel une activité des femmes à temps partiel serait pour elles le moyen de « concilier » travail et famille apparaît dès lors illusoire. Cependant le choix de travailler à temps partiel est bien considéré aussi pour les enseignant-e-s comme une solution d'articuler les différentes activités de la famille et du travail.

**Tableau 35 : répartition selon le sexe sur le motif d'exercer à temps partiel**

	Hommes	Femmes
Pour élever un enfant	100%	70%
Pour une autre convenance	0%	30%

<sup>296</sup> Méda Dominique, *Le temps des femmes. Pour un nouveau partage des rôles*, Paris, Champs Flammarion, 2001

On note chez nos questionné-e-s que l'essentiel du temps partiel est un temps de travail réduit pour élever un enfant, c'est ce disent 70% des femmes questionnées et 100% des 4% des hommes qui ont choisi un temps partiel.

Enfin, nous avons souhaité évaluer l'asymétrie possible entre le temps parental et le temps professionnel. Nous souhaitons mesurer si le temps partiel offre vraiment la possibilité d'un temps parental supérieur.

**Tableau 36 : Corrélation entre le temps parental et le temps partiel.**

	Hommes		Femmes	
	Temps complet	Temps partiel	Temps complet	Temps partiel
Moins de 1%	0	0	0	0
1 à 5 %	9%	0	2,8 %	0
5 à 10%	9%	0	2,8%	2,8%
10 à 30 %	<b>54 %</b>	0	5,7%	<b>37,1%</b>
30 à 50 %	<b>18 %</b>	10 %	<b>28,5%</b>	11,4%
Plus de 50 %	0	0	2,8%	2,8%

D'après cette répartition, on note qu'exercer à temps partiel n'est pas significatif pour les hommes. De la même façon, la répartition apparaît inégale pour les femmes, puisque les femmes qui sont à temps partiel déclarent qu'elles consacrent près d'un tiers de leur temps non travaillé à l'éducation et aux soins de leurs enfants. Les femmes qui sont à temps complet, quant à elles, déclarent consacrer près de la moitié de leur temps non travaillé à leurs enfants. Cela revient dans les faits à des temps parentaux équivalents, ainsi pour les enseignant-e-s aussi l'articulation entre le temps professionnel et le temps parental est difficile.

En somme, les femmes et les hommes enseignant-e-s déclarent un temps professionnel équivalent (plus de 30%). Le fait d'avoir des enfants infléchit notablement le temps professionnel des hommes et dans une moindre mesure celui des femmes.

Le temps parental est une activité féminine, de même que le temps domestique. Par ailleurs, si les femmes et les hommes déclarent le même temps de loisirs, la présence d'enfants influence cette répartition du temps, puisque un tiers des femmes et la moitié des hommes sans enfants ont un temps culturel autour de 20%. Tandis que les femmes avec enfants consacrent moins de 10% aux loisirs. D'autre part, si le temps militant est réduit chez les enseignant-e-s, les hommes ont un engagement politique, syndical et associatif supérieur (le double) aux femmes. On ne peut pas dire cependant que la présence d'enfants freine cet engagement, même si les enseignant-e-s qui n'ont pas d'enfants ont un temps militant supérieur (plus de 10%). Enfin, le temps partiel est presque exclusivement féminin pour articuler vie familiale et professionnelle.

## Troisième partie : Portraits d'enseignant-e-s du premier degré.

Afin de bien comprendre comment les identités de sexe étaient actives dans les trajectoires professionnelles des enseignant-e-s du premier degré, nous avons choisi, tout d'abord, de retracer avec elles et eux les itinéraires qui ont concouru au choix de devenir professeur-e des écoles. Pour cela, nous avons souhaité lire les entretiens<sup>297</sup> selon la grille d'analyse qu'offraient les idéaux-types wébériens<sup>298</sup> afin de saisir si l'on pouvait établir une typologie des enseignant-e-s et en déduire des profils sexués dans le choix de devenir enseignant-e. Nous retracerons à l'aide d'études passées et récentes un historique de leurs motivations au fil des deux siècles précédents ce qui nous permettra de mieux saisir l'évolution des profils des enseignant-e-s de ces dernières années.

Dans un treizième chapitre, nous apprécierons les discours des enseignant-e-s sur leurs expériences professionnelles antérieures, si elles existent, et nous montrerons qu'il y a des voies différentes qui mènent à l'enseignement.

Dans un autre chapitre, nous étudierons ce que disent les enseignant-e-s sur la manière dont elles/ils envisagent leur « carrière », comment elles/ils voient leur avenir au sein de l'Education nationale.

Dans un avant dernier chapitre, nous examinerons si les enseignant-e-s déclarent avoir ou non conscience du fait que leur identité de sexe s'exprime dans leur pratique tour à tour avec les élèves, les parents et la hiérarchie. Pour cela, nous analyserons trois thématiques dans leur discours : une première concerne l'importance de qualités féminines ou masculines dans l'exercice du métier, une seconde repose sur l'avantage qui existe ou pas d'être une femme ou un homme dans la profession, et enfin une troisième portera sur la question de savoir si le sexe intervient dans les rapports avec la hiérarchie ou les parents.

---

<sup>297</sup> Nous joignons l'intégralité de trois entretiens significatifs en annexe 13 (3/3).

<sup>298</sup> Cf présentation p190.

Nous soulignons que les entretiens recueillent des valeurs, des perceptions et des représentations via les discours mais en aucun cas des pratiques. En effet, ce qui nous intéresse ici c'est de percevoir dans les discours des enseignant-e-s leurs représentations concernant la conscience qu'elles/ils ont ou non de la dialectique des rapports sociaux de sexe.

## Chapitre 13 : La motivation a-t-elle un sexe ?

« Rien n'est plus mystérieux que nos raisons : qu'est-ce qui motive notre choix ? Qu'est-ce qui dirige nos recherches ? Y a-t-il même des recherches et un choix ? Ou seulement le hasard de l'espièglerie des dieux... »<sup>299</sup>

La motivation est une donnée essentielle pour comprendre ce qui permet à l'individu d'appréhender son identité professionnelle. Selon Claude Dubar<sup>300</sup>, dans le processus identitaire, la biographie avec la sphère du travail, de l'emploi et de la formation sont des domaines essentiels aux identités sociales des individus. Certains moments relevant de ces domaines sont décisifs dans la construction identitaire : l'école primaire et secondaire, la sortie du système scolaire, la confrontation au marché de l'emploi... De ceux-ci dépendent pour chaque individu ses compétences, son statut et sa carrière, et donc la construction identitaire professionnelle de base. Ainsi, pour nous, il est important de saisir les choix, les pressions sociales ou familiales qui ont concouru au fait de devenir enseignant-e.

Dans une première sous-partie, nous allons donc proposer une définition de la motivation. Puis, nous présenterons l'évolution des sources de motivation depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours grâce aux travaux d'Antoine Prost<sup>301</sup>, de Jacques et Mona Ozouf<sup>302</sup>, mais aussi ceux d'Ida Berger<sup>303</sup> et plus récemment ceux de Bruno Maresca<sup>304</sup>.

Dans une quatrième sous-partie, nous examinerons les idéaux-types de Max Weber comme cadre d'analyse des discours des enseignant-e-s sur leurs motivations afin de voir si on peut dresser une typologie. Puis, avec ce cadre d'analyse, nous considérerons les discours des enseignant-e-s et retracerons

---

<sup>299</sup> Simard Jean, *Félix : Livre d'enfant pour adultes*, 1947.

<sup>300</sup> Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* ; Paris, 2000, Colin

<sup>301</sup> Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968

<sup>302</sup> Ozouf Jacques et Mona, *La République des institutrices*, Points Histoire, Paris, 2001

<sup>303</sup> Berger Ida et Roger Benjamin, *L'univers des institutrices. Etude sociologique sur les institutrices et institutrices du département de la Seine*. Paris, Minuit, 1964

<sup>304</sup> Maresca Bruno, *Enseigner dans les écoles, enquête sur le métier d'enseignant*, les dossiers d'Education et Formation, n°83, janvier 1995.

avec eux les choix qui ont présidé à leur entrée dans l'Education nationale, afin de voir si on peut en déduire des profils sexués.

### **1- Définition de la motivation**

Pour le sens commun, la motivation représente « *ce qui pousse à l'action* » c'est-à-dire « *l'ensemble des motifs qui expliquent un acte* » (Larousse).

Selon Robert J.Vallerand et Edgar Thill<sup>305</sup>, coordonnateurs d'importants travaux de synthèse sur les approches actuelles de la psychologie de la motivation, le concept de motivation est « *un construit hypothétique censé décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ». Le terme de motivation recouvre donc l'aspect dynamique des relations entre l'individu et son environnement.

### **2- Pourquoi et comment devient-on instituteur au début du XIXème siècle ?**

Selon Antoine Prost, le choix n'est guère positif, le métier n'est pas attirant : « *les enfants sont des chenapans sur lesquels il faut taper durs* »<sup>306</sup>. Cela ne suscite pas de vocation. De plus, l'intérêt intellectuel est faible et, enfin, c'est un métier de misère. Pourtant on trouve des candidats parmi ceux qui ne peuvent exercer un autre métier : c'est « *une sorte de refuge pour les estropiés, les débiles, les tempéraments chétifs ou paresseux* »<sup>307</sup>, car c'est surtout le seul moyen pour ceux qui n'ont pas d'argent à l'époque d'échapper au service militaire.

Jacques et Mona Ozouf<sup>308</sup> expliquent qu'au début du XXème siècle l'influence familiale a été la première source de motivation du choix de ce métier pour les enseignant-e-s. Ainsi, 60% mentionnent la famille en premier choix comme

---

<sup>305</sup> Vallerand Robert J. Thill Edgar, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Paris, Vigot, 1993

<sup>306</sup> Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968, p.136

<sup>307</sup> Op.cit., p136

<sup>308</sup> Ozouf Jacques et Mona, *La république des instituteurs*, seuil, 2001

« artisane de l'inspiration » du choix du métier d'enseignant-e. En second choix vient la vocation pour 47% d'entre eux. En troisième position pour 26% d'entre eux arrive le modèle suggéré, proposé par les maîtres et maîtresses d'école.

Qu'est-ce qui rendait donc cette profession « intellectuelle » si désirable ?

Il est difficile de démêler des réponses la part qu'occupe dans le choix des parents la pure nécessité ou le désir d'avoir un enfant enseignant-e. Mais dans les avantages accordés au métier. On retrouve, d'une part, le fait d'échapper à la circonscription<sup>309</sup> et, d'autre part, l'instruction est vécue comme un vrai sésame dans un pays où l'illettrisme est encore fort.

Mais qui sont ces parents si soucieux d'avoir un fils ou une fille enseignant-e ?

Quatre ensembles se dessinent dans l'enquête de Jacques et Mona Ozouf :

- les petits agriculteurs, pêcheurs, bûcherons, maraîchers 15%
- les artisans, commerçants indépendants, sabotiers 17%
- les petits fonctionnaires, personnels de service, douaniers, facteurs, gendarmes 15%
- parents instituteurs ou institutrices 18%

On peut souligner la modestie du milieu d'origine, vivement ressentie par les interviewé-e-s de Jacques et Mona Ozouf qui estiment avoir vécu dans un milieu pauvre pour 61%.

### 3 - De nos jours, qu'en est-il ?

Dans son enquête sur deux générations d'instituteurs-institutrices Ida Berger montre que les motivations à exercer le métier d'instituteur-institutrice sont différentes selon le sexe et selon la génération.

---

<sup>309</sup> Jacques et Mona Ozouf, *op.cit.*, p44, précisent que « jusqu'en 1889, les instituteurs partagent avec les curés le privilège de l'exemption », par ailleurs, la loi du 16 juin 1881 relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire souligne le droit à l'exemption pour les instituteurs.

**Tableau 37 : répartition des hommes et des femmes selon leur motivation sur deux générations**

	Les hommes		Les femmes	
	1953-54	1973-74	1953-54	1973-74
Influence familiale, promotion	38,5%	25%	23%	23%
Vocation, goût	34,5%	31%	55%	50%
Pis-aller	27%	38%	17,5%	25%
divers	-	6%	4%	2%

En effet, pour les hommes de la première génération (1953-54) ce sont les « influences familiales, les encouragements de leurs anciens enseignants ou l'espoir d'une promotion sociale » qui étaient prépondérants. En revanche, pour les femmes c'était la « vocation, le goût des enfants » qui fut leur première motivation, (pour 55% des interrogées). Cette motivation n'est qu'au deuxième rang chez les hommes (pour 38%). Pour les femmes, leur deuxième source de motivation était les influences extérieures (famille, encouragement, promotion sociale).

Pour la seconde génération (1973-74), on perçoit des modifications « symptomatiques » d'un changement. Puisque l'item « pis-aller » qui se trouvait parmi les dernières réponses des hommes comme des femmes se retrouve dorénavant à la première place des sources de motivation chez les hommes interrogés et que sa contribution a sensiblement augmenté passant de 27% à 38%. Chez les femmes, elle devient aussi la deuxième source de motivation et passe de 17% pour la première génération à 25% en 1973-1974. On peut donc penser qu'il y a eu une perte de prestige du métier qui motive moins

à exercer le métier d'enseignant-e et aussi une possibilité plus large pour cette génération d'embrasser une autre profession.

On voit que le déclin du prestige de la profession apparaît après les années 60. Au début des années 70, c'est une période charnière pour la démocratisation de l'école et pour l'essor du travail des femmes. Ces changements vont entraîner une massification des emplois « féminins », notamment dans l'enseignement (même si les femmes étaient déjà majoritaires) et la profession va connaître un déclin du fait d'une explosion des diplômes, d'un savoir démocratisé, ce qui va entraîner une perte du prestige chez les enseignant-e-s qui ne sont plus « les seuls gardiens du savoir ».

Le terme vocation a disparu du vocabulaire des interrogé-e-s de la deuxième génération. Ils parlent dorénavant de « goût pour la profession » qui reste tout de même la première source de motivation chez les femmes (pour 50%) et la deuxième pour les hommes (en des proportions égales à la génération précédente (34%-31%). Selon Jean Michel Chapoulie<sup>310</sup>, Les femmes tendent à se représenter leur accès au métier soit « *comme l'accomplissement d'une « vocation » souvent précoce et qui n'est que l'intériorisation d'un avenir probable soit comme l'aboutissement nécessaire de leur scolarité* ».

Les influences extérieures et positives de la famille ou des enseignants se trouvent pour les deux sexes à la troisième place dans des proportions égales à la première enquête. Ida Berger y voit un signe d'une plus grande autonomie des enseignant-e-s, puisqu'elle précise que le choix professionnel de la grande majorité des enseignant-e-s a été approuvé par les familles pour 82% d'entre eux.<sup>311</sup> Cette minoration de la place de la famille dans le choix du métier est à souligner par rapport aux travaux de Jacques et Mona Ozouf qui montraient qu'au début du siècle la famille représentait 60% de la source de motivation.

D'autre part, la fragilité des alliances matrimoniales, l'apparition de nouveaux modes de vie et la recherche d'une émancipation personnelle expliquent que les

---

<sup>310</sup> Op. cit, p.449

<sup>311</sup> 13% ont fait preuve d'indifférence et 5% se sont montrés plutôt hostiles,

femmes se déclarent relativement satisfaites du choix de ce métier (72% pour la première génération et 41% pour la seconde). Nous remarquons tout de même une baisse considérable que l'on peut interpréter comme une différence liée aussi au fait que d'une génération à l'autre beaucoup d'autres possibilités de professions se sont ouvertes aux femmes. En effet, ce qui était pour la première génération la seule possibilité devient pour la seconde génération une option parmi d'autres peut-être plus attractives.

Dans les travaux récents de Bruno Maresca<sup>312</sup>, les raisons invoquées par les enseignant-e-s ou futurs enseignant-e-s pour justifier leur choix du métier renvoient tout d'abord à ses caractéristiques intellectuelles, psychoaffectives et professionnelles. Parmi les instituteurs/trices en activité les deux raisons<sup>313</sup> le plus souvent citées sont :

- Le désir de s'occuper d'enfants (62%)
- Le désir d'enseigner (62%)

Parmi les raisons données pour opter spécifiquement pour l'enseignement primaire, on trouve le désir de s'occuper d'enfants jeunes, mais également l'attrait d'enseigner une multiplicité de disciplines. En fait, l'importance accordée à l'autonomie et à l'« ethos relationnel » fait que la qualité principale du métier pour les instituteurs/trices est le fait de pouvoir prendre en charge seuls et pour toute une année scolaire un groupe d'enfants.

Ils/elles ont placé en motivations complémentaires :

- l'autonomie dans le travail 45%
- le temps libre, les vacances 34%
- l'exemple ou l'incitation des parents 26%
- la stabilité de l'emploi 24%

---

<sup>312</sup> Maresca Bruno, *Enseigner dans les écoles, enquête sur le métier d'enseignant*, les dossiers d'Education et Formation, n°83, janvier 1995, p.105

<sup>313</sup> Obin Jean Pierre, *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Education nationale, la documentation française, 2003, précise que les motivations à devenir enseignant-e pour le second degré sont « : - l'amour de la discipline, - le plaisir d'enseigner et de travailler avec des jeunes, -un statut social et une organisation du travail attractifs ».

- Le fait d'être rémunéré pendant la formation 11%

On peut remarquer que dans cette étude les termes « vocation » et « pis-aller » ne figurent pas. Ce qui était déjà le cas dans l'étude d'Ida Berger qui soulignait que le terme vocation avait été remplacé par « goût pour la profession ». Ce sentiment se retrouve ici réparti entre les deux items : le désir de s'occuper d'enfants et le désir d'enseigner. En revanche, l'item « pis-aller » n'est plus mentionné. Cependant on retrouve toujours le poids de la famille comme incitatrice pour 26% des enseignant-e-s.

En résumé, on constate que, pour le siècle précédent, la vocation et la famille sont deux motivations fortes pour les femmes. Alors que pour les hommes soit la famille ou le modèle donné par l'enseignant sont incitateurs pour devenir enseignant soit le métier est vécu comme un pis aller. Qu'en est-il de nos jours ? Y a-t-il toujours les mêmes motivations ? Peut-on encore parler de motivations différentes selon le sexe ?

#### **4- Analyse des discours sur la motivation**

Nous allons affiner la vue d'ensemble que nous ont fournie les questionnaires par l'analyse des discours des enseignant-e-s interviewé-e-s afin de saisir plus finement ce qu'elles/ils disent de leurs motivations à devenir enseignant-e. Quels arguments utilisent-elles/ils pour expliquer leurs choix ? Et comment leurs trajectoires de vie ont-elles concouru à ce choix ? Déjà les travaux d'Olivier Galland<sup>314</sup> faisaient état de trajectoires d'entrée dans le métier relativement sinueuses, souvent marquées par des insertions professionnelles précaires et/ou en rapport avec des métiers proches du champ de l'éducation.

Nous avons demandé à nos interviewé-e-s : Comment es-tu devenu-e enseignant-e ? Cette question se voulait ouverte et même ambiguë (puisqu'ils

---

<sup>314</sup> Galland Olivier, *Les jeunes*, Paris, La découverte, 1984.

pouvaient comprendre quel cursus as-tu suivi pour devenir enseignant-e ?) de façon à laisser toute liberté dans la réponse aux interviewé-e-s.

A partir de la théorisation de Max Weber, il nous a semblé pertinent de regarder quelles étaient les motivations à exercer le métier d'enseignant-e-s d'aujourd'hui, et d'étudier les données recueillies par les entretiens pour tenter de savoir s'il y avait des motivations différentes selon le sexe.

#### A) Les idéaux types wébériens.

Dans l'idée que l'activité sociale est toujours mue par quelque chose ou quelqu'un, Max Weber, dans sa recherche de la compréhension de cette activité sociale, de son déroulement et de ses effets a montré que l'activité sociale était toujours orientée par rapport à autrui. Il s'est proposé de travailler à l'aide d'un outil conceptuel qu'il nomme idéal-type. Il s'agit d'un instrument de connaissance qui rend la réalité plus intelligible en sélectionnant et en accentuant les traits les plus significatifs des situations observées. Pour analyser les actions sociales, le chercheur accentue délibérément certains traits et crée de cette façon des tableaux de pensées qui ne sont pas des représentations du monde social mais qui ont l'avantage de pouvoir formuler des hypothèses. En effet, Max Weber s'oppose à toute conception de la connaissance comme reflet puisque les « *concepts sont et ne sauraient être que des moyens intellectuels en vue d'aider l'esprit à se rendre maître du donné empirique* »<sup>315</sup>. Ainsi, chaque idéal-type correspond à une forme unilatéralement accentuée de la réalité qui permet ensuite de recomposer celle-ci en mesurant les écarts à la construction. Le travail du chercheur « *aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal* »<sup>316</sup>. Mais ces idéaux-types ne constituent en aucune manière une classification rigide et cloisonnée des modes de l'activité sociale. Elles ne sont que de purs types construits pour

---

<sup>315</sup> Weber Max, *Essais sur la théorie de la science*, Plon 1918, P.205

<sup>316</sup> Weber Max, *Essais sur la théorie de la science*, Plon 1918, P.179

servir les fins de la recherche puisque l'activité se rapproche plus ou moins de ces idéaux-types et souvent les combine.

Les idéaux-types sont un instrument de connaissance qui rend la réalité plus intelligible. L'idéal-type devient un instrument de la recherche du sens et de l'explication causale. Ils nous permettent de déterminer quatre types d'action motivée, séparés entre deux sous-groupes : dans le premier, l'action dont on a une faible conscience renvoie à deux types de comportements (un traditionnel et un affectuel). Puis dans un second sous-groupe, l'action dont on a une forte conscience est soit du type de l'action rationnelle en valeur soit du type de l'action rationnelle en finalité.

- L'action traditionnelle se rattache à la coutume, à l'habitude ; ce sont la plupart des activités quotidiennes familières.
- L'action affective est guidée par les passions (exemple : la gifle donnée face à une offense).
- L'action rationnelle en valeur est mue par des valeurs d'ordre éthique, esthétique ou religieux (exemple : l'aristocrate qui se bat pour son honneur, le chevalier qui part en croisade, ou le capitaine qui sombre avec son bateau agissent rationnellement en valeur même s'ils doivent y laisser la vie).
- L'action rationnelle en finalité est une action instrumentale tournée vers un but utilitaire et qui implique l'adéquation entre fins et moyens (exemple : l'entreprise capitaliste qui gère ses biens en vue du profit maximal ; le stratège militaire qui organise son armée pour gagner la bataille, le savant qui expérimente et recherche des preuves pour tester une hypothèse fonctionnent suivant cette logique).

Pour mieux identifier les profils sexués des professeur-e-s des écoles, il nous est apparu intéressant d'établir une typologie des motivations des enseignant-e-s à

partir des idéaux-types de Max Weber. De cette analyse des discours, il ressort quatre grandes sources de motivations à exercer le métier d'enseignant-e :

- La reproduction sociale ou l'autorecrutement : trois interviewé-e-s : un homme et deux femmes (action traditionnelle).
- La vocation<sup>317</sup> : quatre interviewé-e-s : un homme et trois femmes (action affective).
- La réorientation professionnelle : quatre interviewées : quatre femmes (action rationnelle en valeur).
- L'insertion professionnelle (action rationnelle en finalité):
  - par choix raisonnables : quatre interviewé-e-s : un homme et trois femmes.
  - pour le contact avec les enfants (animation) : trois interviewé-e-s : un homme et deux femmes.
  - pour une « conciliation » : deux interviewées : deux femmes.

Nous allons utiliser la typologie proposée par Max Weber pour analyser les discours des enseignant-e-s et évaluer quel type de conscience elles/ils développent dans leur choix du métier d'enseignant-e. Si les deux premiers types d'actions, traditionnel et affectif, sont marqués par une faible conscience du sens de l'orientation de l'action. En revanche, les deux autres, l'action rationnelle en valeur et l'action rationnelle en finalité démontrent une plus forte conscience de l'orientation de l'action.

Dans une première sous partie, nous relèverons les parcours affectifs qui ont conduit trois enseignant-e-s à choisir le même métier que leurs parents et à s'inscrire dans la reproduction sociale.

Dans une deuxième sous partie, nous évoquerons avec quatre enseignant-e-s leur orientation professionnelle qui s'apparente à une vocation.

---

<sup>317</sup> La vocation est un terme que nous maintenons même si les études citées précédemment n'en font plus cas, car il restitue bien pour notre groupe ce sentiment d'élan vers le métier d'enseignant-e depuis l'enfance ou l'adolescence.

Dans une troisième sous partie, nous soulignerons les raisons qui ont conduit quatre de nos interviewées à choisir l'enseignement en réponse à un besoin de reconversion professionnelle.

Dans une dernière sous partie, nous analyserons les choix de la moitié des enseignant-e-s à vivre cette entrée dans l'enseignement comme une réponse à un besoin de s'insérer professionnellement ; nous distinguerons cependant trois groupes : Un premier, pour qui c'est une insertion que nous appelleront par choix raisonnables. En effet, la nécessité de la vie a poussé nos interviewé-e-s à choisir l'enseignement par défaut souvent après d'autres orientations qui ont entraîné des déceptions.

Un deuxième groupe, qui a choisi l'enseignement en raison d'une proximité avec les enfants au cours d'ateliers, de centres de loisirs... et qui a projeté un avenir possible dans cette insertion.

Et enfin un dernier groupe de femmes pour lesquelles le choix de l'enseignement était une réponse adaptée à un désir impérieux d'articuler vie familiale et vie professionnelle.

#### a) Devenir enseignant-e par reproduction sociale

La reproduction sociale ou l'autorecrutement, les deux termes peuvent coexister, puisqu'ils définissent tous les deux le fait qu'un enfant, fille ou garçon, « choisisse » le même métier qu'un des deux parents (ou des deux parents). Est-ce vraiment un choix ? Ou est-ce une façon d'adhérer aux valeurs familiales ? En effet, selon Max Weber, l'autorecrutement est une action traditionnelle, on répond à des directives familiales, c'est l'amour du groupe familial, l'appartenance à la famille qui guide la personne dans le choix du métier. L'influence de la famille ou de l'entourage est prépondérante, d'où selon Weber une faible conscience du sens de l'action choisie.

Les deux premiers exemples d'autorecrutement que nous allons présenter sont bien dans cette veine, ils ont répondu aux normes professionnelles de la famille.

**Sonia** est devenue enseignante par reproduction familiale : ses deux parents et ses grands parents étaient instituteurs. Elle a toujours vécu dans une école ; son père étant directeur d'école, il a obtenu un logement de fonction dans l'école où il travaillait et où était scolarisée Sonia. Cette dernière avait commencé des études de secrétariat « *qui ne me convenait pas du tout* », et à la suite du décès de son père, elle se retrouve orpheline à 18 ans « *je me suis retrouvée toute seule à 18 ans* » (sa mère étant décédée lorsqu'elle était plus jeune). Elle a choisi de rentrer dans l'Education nationale en raison d'un contexte socio-économique incitatif « *j'ai profité d'une opportunité en 81 quand François Mitterand a été élu, mon grand-père m'a dit : « ils ouvrent des postes » puisque depuis un certain nombre d'années il n'y avait plus de concours ou les concours, les postes étaient réduits, ils ont ouvert des postes en disant qu'ils avaient vraiment besoin d'enseignants et je me suis présentée au concours de l'école normale* » ; le début des années 80 était une période où on manquait d'enseignant-e-s et l'arrivée au pouvoir de François Mitterand a permis à de nombreux jeunes de devenir « instits » en ne passant pour certains qu'un entretien. C'est dans ces conditions sociopolitiques et après un drame familial que Sonia sachant que ces « *grands-parents ne [lui] payeraient pas d'études* » a choisi de devenir institutrice. Il est en effet notable que Sonia a choisi l'enseignement comme ses parents alors que son père avait formulé une injonction forte « *tu fais tout sauf ça* », elle reconnaît : « *j'étais même détournée de cette profession par mon père* ». Mais sa situation familiale difficile, puisqu'elle se retrouvait sans père ni mère à 18 ans, a probablement concouru à l'inciter à obéir aux valeurs de la famille. D'une part, elle ne trouve pas d'épanouissement dans ses études de secrétariat. D'autre part, son drame familial personnel doublé de la sollicitation de son grand-père « *mon grand-père m'a dit* » la motivait à suivre la tradition familiale. En recueillant l'héritage familial, Sonia faisait jouer aussi la dimension affective qui entre en jeu avec le fait de rester fidèle à son père dans une activité, une valeur familiale<sup>318</sup>. De plus, la

---

<sup>318</sup> Ce partage de valeurs familiales dans le choix du métier fait écho aux travaux de Nicole Mosconi et Rosine Dahl-Lanotte, *C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques*

prescription de son père « *tu fais tout sauf ça* » marque le mandat qu'il assigne à sa fille « *tu ne seras pas instit', tu as de l'ambition* », son père cherche une promotion sociale pour sa fille ou tout du moins une promotion sociale par fille interposée. Mais Sonia trahit le mandat de son père en choisissant des études de secrétaire, de sorte que, face à ce sentiment de ne pas avoir respecté le mandat paternel, elle choisit un compromis et devient « instit » pour éviter une « démotion »<sup>319</sup>.

**Fabio** a choisi son métier par reproduction familiale, en effet, le fait que sa mère soit enseignante a concouru à influencer son choix « *je connaissais le métier par ma mère qui était enseignante maintenant à la retraite* ». D'autre part, un contact positif avec les enfants « *par l'animation, j'ai vu que le contact avec les enfants me plaisait et puis après aussi le domaine éducatif plus particulièrement* » a renforcé son choix et lui a permis de trouver des sources de motivation « *je pense que c'est le métier qui me convenait le plus et c'est vrai qu'au départ j'étais très motivé pour aider les enfants à apprendre et à sortir de certaines conditions difficiles* ». Ainsi, la reproduction sociale et l'animation ont été deux facteurs incitateurs ; Fabio vit son choix comme « *un chemin tout tracé* ». Ses études ont été faites pour répondre à ce choix « *j'ai fait une licence et une maîtrise d'histoire-géographie et puis après l'IUFM* ».

Nous concluons cette première sous partie par un cas particulier, un choix qui a été fait par un tiers et qui a infléchi la vie de notre interviewée. La dimension du transfert et du contre transfert est prégnante dans tout le discours. En effet, la relation filiale, même si ce ne sont pas la nature des liens qui unissent Marta

---

*industrielles des lycées*, in *Travail, genre et sociétés, dossier : Filles et garçons : pour le meilleur et le pire*, Paris, L'Harmattan, n°9, 2003, p. 71-90 qui soulignent que dans le cas de femmes qui exercent des métiers masculins, c'est un choix d'une profession majoritairement présente au sein de la famille, c'est donc un choix en lien direct avec le bain familial et culturel dans lequel elles ont évolué. « *Ces femmes n'ont donc jamais véritablement découvert ce qu'était leur métier au moment de leur choix d'orientation. Cela explique qu'aucune d'entre elles n'a réellement rencontré d'opposition de la part de leur environnement. Bien au contraire, leur entourage occupe une place de premier choix pour les soutenir* »

<sup>319</sup> Boudon Raymond, *L'inégalité des changes*. Paris, Librairie Hachette / Pluriel, 1979 (1re édition, 1973), p106.

et sa professeure de latin, prend dans ce discours tout son sens. Marta « choisit » à terme de devenir enseignante comme le lui impose son enseignante.

**Marta** n'a pas fait de choix *« c'était pas du tout une envie d'abord »*, le choix de devenir enseignante a été fait pour elle. Cependant, c'est un choix auquel elle ne s'est pas opposée et qu'elle a conduit jusqu'au bout. Elle avait 13 ans et sa professeure principale avait déterminé ses choix la seconde avec l'option latin *« j'étais en troisième et je m'étais engueulée avec ma prof de latin qui avait dit qu'en seconde il fallait que je fasse du latin »*. Elle était bonne élève *« parce que je pourrai faire médecine »*, sa professeure de latin avait pour elle de grandes ambitions, et devant le refus de Marta *« je lui avais dit non que le latin ça prenait beaucoup de temps que ça me faisait suer et que j'entrais pas en seconde elle m'avait dit qu'elle me mettrait quand même en latin »*. L'enseignante a choisi alors de l'inscrire au concours de l'Education Nationale *« en plus cette prof elle m'aimait bien comme j'étais interne et puis un jour elle est entrée en disant qu'elle venait chercher le nom des gens qui voulaient s'inscrire au concours de l'Education Nationale et moi je me suis pas inscrite et là la prof de latin elle a dit « ben rajoutez-la ! »*, sa voie a été toute tracée par cette enseignante et son jeune âge ne lui a pas permis de réfléchir *« et je t'assure c'était pas du tout une envie j'avais un an d'avance j'avais 13 ans ½ donc j'avais pas pensé que bon »*

Marta répond toutefois à l'injonction de son enseignante et se présente au concours *« et je suis allée passer le concours je ne savais même pas ce que j'allais faire ; j'ai été reçue c'était pour moi une chance donc j'ai fait l'enseignement 3ème 2nde 1ère c'est un enseignement dans le but d'être instit mais tu avais quand même du dessin, de la musique, 3h de dessin, 3h de musique que tu faisais pas quand tu étais en 2nde générale et après j'ai passé mon bac »*. Marta relate la période de ses études à l'Ecole Normale comme une chance. Elle refuse la proposition des PTT, elle s'oppose à ce choix qu'on lui offre, aller à l'université tout en étant payé, pour occuper après un poste d'inspectrice. *« J'ai même eu une proposition des PTT*

*(puisque j'avais eu une mention et un an d'avance) comme quoi ils nous prenaient (moi et une copine comme moi avec mention et un an d'avance) comme inspecteur des PTT sans concours et qu'on avait deux ans payés et on devait faire fac de sciences en tant qu'inspecteur. On a dit : « tiens, tu as reçu le même courrier » et puis on l'a jeté à la poubelle.»* On remarquera que Marta a grandi, elle a alors 17-18 ans, elle est alors plus à même de choisir son avenir, elle sera enseignante, même si elle conclut son entretien par « *c'était pas un choix de ma part ou autre chose c'était trop tôt pour moi* ». Le « *autre chose* » marque qu'elle a peut-être bien analysé son attitude face aux injonctions de son enseignante.

Pour Sonia, nous avons vu que devenir enseignante était un choix par défaut, elle a répondu aux directives familiales sans réel goût pour la profession, son adhésion au professorat est le résultat d'une transaction cachée<sup>320</sup> « *tu fais tout sauf ça* », alors que Fabio a , quant à lui, certes adhéré aux valeurs de la famille mais avec un goût pour la profession, il a su y trouver des facteurs de motivation « *par l'animation, j'ai vu que le contact avec les enfants me plaisait et puis après aussi le domaine éducatif plus particulièrement* ». Pour ce qui du parcours de Marta, on peut l'interpréter comme une façon d'adhérer aux valeurs d'une personne significative de son entourage qui est son enseignante.

### b) Devenir enseignant-e par vocation

Quand on devient enseignant-e par vocation, on pourrait parler d'un type de choix affectif : ce sont nos passions qui guident nos choix, puisque ce sont nos sentiments, nos désirs d'agir qui nous conduisent à faire tel choix de carrière. Il faut noter que les enseignant-e-s aujourd'hui, selon les travaux d'Ida Berger ou

---

<sup>320</sup> Dans une transaction, qui est l'unité de base du discours social, il peut y avoir un message caché d'où le terme de transaction cachée (ou à double fond), c'est-à-dire que deux messages sont émis en même temps. L'un d'eux est un message ouvert, de niveau social. Le deuxième est un message caché de niveau psychologique.

Bruno Maresca<sup>321</sup>, ne se reconnaissent plus dans le terme de « vocation », qui étymologiquement vient du latin *vocare* qui signifie « appeler » et a une connotation religieuse certaine. En effet, la vocation est originellement un appel reçu de Dieu. Mais la justification d'un parcours professionnel vécu comme une vocation n'est pas le fait seulement des hommes et des femmes d'Eglise. En effet, d'autres groupes professionnels profanes<sup>322</sup> conçoivent leur métier comme « une réalisation d'exception fondée sur la reconnaissance d'aptitudes individuelles et réclamant un investissement total de l'individu (au sens à la fois psychanalytique et économique) »<sup>323</sup>. C'est pourquoi, les enseignant-e-s interviewé-e-s parlent d'enseigner comme une réponse à un « désir d'enfant », un « chemin tout tracé », « j'ai toujours voulu enseigner ». C'est plus l'expression d'un sentiment assuré dans le choix fait. Il y a aussi une forte empathie qui guide les interviewé-e-s, on peut souligner que Carlo parle de destination « je me destinais à devenir enseignant ». Nous conserverons au regard de nos entretiens le terme de vocation pour marquer le désir presque impérieux qu'évoquent nos interviewé-e-s de devenir enseignant-e-s. Nous parlerons de deux vocations affirmées (Nana et Sora) et de deux vocations latentes (Carlo et Noémie).

Nous soulignerons dès lors la détermination des interviewé-e-s (ce qui n'exclut pas que les autres interviewé-e-s soient déterminé-e-s aussi dans leur choix) pour montrer que ce choix est déterminé, il est l'expression de sentiments forts de réalisation qui naissent souvent dans l'enfance ou l'adolescence. Tou-te-s nos interviewé-e-s parlent d'un sentiment qui est venu très jeune soit quand elles/ils étaient enfants ou adolescents<sup>324</sup>. En effet, le choix du métier ou de l'orientation professionnelle est fait par des jeunes garçons et filles dans un système scolaire où la division sexuée du marché du travail a comme corrélat

---

<sup>321</sup> Berger Ida, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF, 1979.

Maresca Bruno, *Enseigner dans les écoles, enquête sur le métier d'enseignant*, les dossiers d'Education et Formation, n°83, janvier 1995.

<sup>322</sup> Suaud Charles, *Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire*, *Revue française de sociologie*, XV, 1974, 75-111

<sup>323</sup> Suaud Charles, op.cit., p75

<sup>324</sup> Duru-Bellat Marie et Henriot-Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand colin, 2003.

une division sexuée des savoirs<sup>325</sup>. Cette orientation, souvent faite à l'adolescence, est un choix identitaire puisque ces jeunes personnes, garçons et filles, s'orientent en fonction de ce qu'ils voudraient être, pour eux-mêmes et pour autrui et c'est un choix d'une représentation de soi dans laquelle l'identité sexuée est prégnante.

Ainsi, le choix de **Nana** répond à cette idée, que l'enseignement a été un choix fait depuis l'enfance « *en tout cas, c'était un rêve d'enfant* », ses choix scolaires se sont opérés en fonction de son désir de devenir enseignante : « *depuis super longtemps, je voulais être instit' depuis genre la sixième donc j'ai un peu fait les études en fonction de ça donc très vite j'ai passé un bac après il me fallait une licence d'histoire* ». Et ce choix est aussi marqué par son obstination et démontre sa détermination « *j'ai passé le concours quatre fois* ».

**Carlo** reconnaît sa vocation pour l'enseignement « *je me destinais un peu à ça, je me destinais plus ou moins à l'éducation* », avec une hésitation entre le secondaire et le primaire. « *j'étais étudiant en histoire, l'objectif c'était plutôt de passer le capes et la même année j'ai passé le capes et le concours d'instit...j'ai pas eu le capes...puis j'étais dans le département du Nord qui était ultra déficitaire donc je l'ai eu sans difficulté* ».

La situation politique des années 80 (avec une ouverture du recrutement des instituteurs sous les années Mitterrand) a favorisé son recrutement. « *ça existait dans d'autres départements mais c'était pas une disposition nationale, ils avaient créé des concours DEUG c'est-à-dire qu'à l'époque où j'ai passé le concours d'instit la voie normale c'était le concours après le bac et comme moi j'étais en fac je me suis présenté au concours niveau DEUG et donc après j'étais FIS-DEUG avec la particularité Formation Initiale Spécifique - DEUG c'est-à-dire par rapport à quelqu'un qui l'a passé*

---

<sup>325</sup> Mosconi Nicole, *Identités et rapports sociaux de sexe au travail et en formation* in Collectif, Kaddouri Mokhtar, Lespessailles Corinne, Maillebouis Madeleine, Vasconcellos Maria, *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris, L'Harmattan, coll."Logiques sociales" 2008.

*après le bac j'avais pas de contrat et j'étais mis sur le terrain tout de suite ...vous avez un DEUG, allez bosser ! c'est un peu comme liste complémentaire, tu allais sur le terrain la première année mais il fallait avoir le concours et la deuxième année tu bénéficiais de 30 semaines de stage donc pas complètement toute l'année »*

Ainsi, la transformation des dispositions institutionnelles influencent les destinées individuelles, puisque la modification du recrutement des instituteurs-trices dans cette période des années 80 a conduit à faire du DEUG, une condition de recrutement. Par ailleurs, la situation déficitaire des enseignant-e-s en poste conduit les politiques du ministère à continuer à recruter du personnel au niveau bac, ce qui crée deux cursus : une première voie pour les personnels recrutés au niveau bac qui ont accès après le concours à une formation dispensée à l'Ecole Normale, et une deuxième voie pour les enseignant-e-s recruté-e-s au niveau du DEUG qui allaient directement enseigner sans avoir reçu de formation au préalable.

Carlo fait un parallèle avec aujourd'hui le recrutement sur la liste complémentaire, ce mode de recrutement est toujours actif, le ministère utilise toujours un vivier d'enseignant-e-s non formé-e-s pour enseigner. En effet les postes offerts au concours du CRPE, bien qu'en évolution constante pour les dernières années, ne suffisent pas à couvrir la demande en maîtres (les congés longs, courts, de maternité et les départs à la retraite n'étant pas remplacés), il est de coutume de faire appel à la liste complémentaire<sup>326</sup>.

---

<sup>326</sup> Les données recueillies concernent la France entière du concours de professeur-es des écoles et sont disponibles sur le site du ministère [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

**Tableau 38: récapitulatif des admis-e-s sur liste principale et sur liste complémentaire à l'issue du CRPE.**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Admis-e sur la liste principale	11 094	12 038	11 824	10 431	10 274	9 331
Admis-e sur la liste complémentaire	5 889	4 556	3 861	2 825	3 790	4 332

**Sora** vit son choix comme une vocation « *ça fait très longtemps que j'ai envie de devenir enseignante* » avec aussi une hésitation sur le niveau secondaire ou élémentaire. « *Je voulais être prof d'histoire quand j'étais au collège et à la fac je me suis plutôt dirigée vers l'enseignement primaire parce que je me suis dit que le public, les ados ça n'allait pas me convenir* ». On note le rejet que lui inspire les adolescents souvent perçus comme un public difficile.

Le cas de **Noémie** est à part, car elle avait une réelle vocation au départ de travailler dans le domaine social, et plus particulièrement devenir psychologue scolaire, « *au départ, j'avais envie de devenir psychologue scolaire pour aider les enfants en difficulté* ». Mais le « heurt » avec la difficulté scolaire présente dans les classes dites normales a amené Noémie à choisir de rester enseignante de classe ordinaire « *tout compte fait dans les classes normales j'ai vu tellement de difficulté que j'ai pas eu envie de pousser plus loin, je me suis arrêtée là* ». Pour devenir psychologue scolaire, elle aurait dû enseigner trois ans au minimum dans une classe ordinaire pour après se spécialiser. Bien que l'enseignement soit à la base un choix contraint (du cursus) de psychologue scolaire et qu'il se soit modifié avec l'expérience professionnelle pour finalement devenir un choix de carrière, nous avons voulu analyser son discours sous la dimension de la

vocation. Car il y a chez Noémie, le souhait de traiter la difficulté scolaire, pas de devenir psychologue, ainsi son choix s'est probablement porté dans cette direction avec l'idée que c'était la réponse la plus adéquate pour aider les enfants en difficulté.

### c) Devenir enseignante par reconversion professionnelle

C'est une action en valeur, en effet, elles ont été poussées par le désir de répondre à des normes morales fortes. Les quatre interviewées qui ont choisi de se reconvertir l'ont fait parce que leur premier emploi ne portait plus les valeurs professionnelles qu'elles attendaient. On peut donc dire que pour deux d'entre elles il y a une croyance morale en la mission qui leur est attribuée. Pour Marine il y a une forte croyance dans les valeurs du service public et pour Julia dans la relation aux enfants. L'exemple de Frédérique est un cas limite de reconversion, puisqu'elle travaillait auparavant dans la formation pour adultes, et ce parcours l'a conduite à vouloir devenir enseignante.

En ce qui concerne Naty, qui avait certes le désir de se reconvertir et même d'accéder à des postes que sa formation initiale ne lui permettait pas, d'obtenir le choix de l'enseignement s'avère un choix par défaut.

Ces trois exemples de reconversion professionnelle font écho aux travaux de Jean Paul Filiod<sup>327</sup> qui, dans son étude ethno-sociologique sur les enseignant-e-s, propose trois types d'attitude pour les enseignantes ayant déjà eu un parcours professionnel antérieur. Il distingue :

- un type d'attitude « *utilitaire transitionnelle* » qui utilise ce métier pour s'assurer provisoirement des revenus.

---

<sup>327</sup> Filiod, Jean Paul, *Des hommes parmi les femmes : être et devenir professeur des écoles*. In Houel Annick & Zancarini-Fournel Michelle (dir.). *Ecole et mixités*. Lyon, PUL, 2001, p. 63-80.

- un type d'attitude « *utilitaire semi-engagée* » chez celle ou celui qui est entré-e dans ce métier par défaut et y découvre un attrait.
- un type d'attitude « *vocationnelle* » qui traduit un retour vers un métier qu'elles « *ont toujours voulu faire* ».

Nous retrouvons ces types d'attitude chez nos interviewé-e-s.

**Marine** s'est réorientée professionnellement à l'occasion de l'adoption de sa petite fille Edwige. Ce choix s'est opéré grâce à des opportunités offertes par les politiques publiques « *c'est un détachement d'une administration à une autre, j'ai intégré l'Education Nationale sans formation ni rien avec trois jours de doublure...France Telecom ne souhaite pas garder beaucoup de fonctionnaires donc il y avait des possibilités de passerelle, il y avait des contrats de 2005-08 je me suis dit pourquoi pas.* »

Ce choix d'intégrer l'Education nationale a été mû par un rejet de l'organisation professionnelle dans laquelle évoluait Marine. Elle l'explique par : « *un ras-le-bol d'un milieu professionnel compétitif; j'en avais marre du travail compétitif, des horaires en veux-tu en voilà, où j'étais avant j'ai travaillé sur des projets qui n'ont jamais vu le jour; sur des développements de produits qui six semaines après étaient obsolètes, je travaillais sur des dossiers, des projets qui étaient après à la poubelle, à la trappe je n'arrivais plus à sentir ce que je faisais; j'étais dans un service très compétitif où on affichait les résultats sur la porte* » .

Des changements de politiques publiques conjugués à la venue de sa petite fille ont poussé Marine à se réorienter professionnellement, elle a vécu l'enseignement comme « *un défi apaisant, je me suis dit pourquoi pas c'est un métier que je ne connais pas mais j'aime bien les enfants; je me suis dit que j'aurai le mercredi et les vacances avec elle et le soir...* » Marine souligne la possibilité de mieux articuler sa vie de famille et sa vie professionnelle en devenant enseignante.

Par ailleurs, elle perçoit les qualités d'une enseignante comme plus proches de la nature que comme la somme de réelles compétences professionnelles : « *c'était donc un défi en disant je n'ai plus vingt ans donc il n'y a*

*pas de raison que je ne sache pas m'occuper d'enfants ».* On notera enfin son plaisir d'enseigner *« et puis j'ai aimé l'école, jouer la maîtresse, c'était une découverte »,* et un sentiment de partage, de donner aux autres *« j'avais l'impression d'être utile »,* Marine se place près des valeurs du *care* dans son exercice du métier.

**Julia** a aussi fait une réorientation professionnelle après quelques années dans le monde de l'audiovisuel *« j'ai trouvé que c'était un monde très hypocrite »,* elle n'en dira pas plus sur cette expérience passée. Son désir de retrouver les enfants qu'elle avait connus antérieurement par l'animation la pousse à trente ans à devenir enseignante *« j'ai toujours travaillé avec les enfants dans l'animation et à l'âge de trente ans je me suis reconvertie parce que ça me manquait les enfants, ce contact avec les enfants ».*

On peut dire que passé trente ans pour Julia et quarante pour Marine, le besoin de se réaliser est devenu prégnant. Le fait d'avoir déjà une expérience professionnelle significative et décevante a permis à nos deux interviewées de s'assurer du bien fondé de ce changement qui est mû par des besoins de retrouver des valeurs professionnelles fortes telles que la notion de service public, de service rendu, de transmission des savoirs aux jeunes générations. Il y a une forte adhésion à ces valeurs chez Julia et Marine.

**Frédérique** : après de multiples emplois (33 employeurs) qu'elle ne précise pas et un long cursus dans la formation pour adultes (FLE, alphabétisation de réfugiés *« j'ai travaillé beaucoup dans la formation pour adultes (refugiés, rapatriés, j'ai fait plutôt ça avant), j'ai fait de l'alphabétisation avec les adultes après je me suis décidée d'aller voir à la base »,* elle fait le choix de devenir enseignante dans le cadre de l'Education Nationale. Elle reste dans une même logique de formation mais à des niveaux d'âge différents *« j'ai commencé à travailler pas en changeant vraiment de milieu parce que j'avais des enfants d'étrangers, j'étais dans des quartiers difficiles au départ ça m'a permis de ne pas rompre le lien avec ce que j'avais fait*

*avant* ». Nous avons choisi d'étudier le discours de Frédérique dans le cadre de la reconversion, même si elle n'en présente pas tous les critères, puisqu'elle était déjà formatrice auparavant, mais sa situation précaire avec de nombreux employeurs et le fait qu'elle ne se sentait pas une enseignante avant d'intégrer l'Education Nationale puisqu'elle dit « *je suis devenue enseignante assez tard à l'âge de 27 ans* » nous a convaincue de l'analyser dans ce cadre.

En ce qui concerne **Naty**, c'est un autre type de reconversion dans l'enseignement, c'est une réponse à un choix fait par défaut. En effet, après quelques années dans le privé, dans le domaine du tourisme, Naty a repris ses études « *dans le cadre de l'ANPE je me suis inscrite en formation pour avoir un DUT en un an, j'ai passé l'examen pour aller à la fac, je me suis retrouvée à passer mon DUT, et à la sortie, je me suis inscrite en licence* ».

Naty a donc choisi de reprendre ses études qu'elle avait abandonnées au niveau du bac afin de pouvoir prétendre à d'autres ouvertures professionnelles que celles qui étaient possibles pour elle avec le niveau qu'elle avait atteint, d'où son inscription en licence « *parce professionnellement, je ne pouvais rien faire de plus que ce que je faisais : j'étais employée de bureau* ». Mais le choix de la filière est le résultat d'un calendrier universitaire difficile : « *Toutes les inscriptions étaient bloquées, ma formation [en DUT] se terminait en Octobre, je me suis inscrite là où c'était encore possible : en sciences de l'éducation* ».

De même, le choix d'un métier est le fait d'une situation économique précaire, comme elle ne pouvait poursuivre ces études au-delà, il lui fallait travailler, l'enseignement est donc un choix par défaut : « *Après le chemin s'est tracé tout seul j'ai très vite compris que je n'avais pas pléthore de solutions soit je me contentais d'une licence et je passais le concours de PE soit j'allais au-delà...mais j'arrivais au bout de ma rémunération* ». Ainsi, le choix de s'insérer professionnellement s'est très vite opéré ; c'est une réorientation professionnelle par la formation, suivi d'un choix par défaut, compte tenu de la situation financière de Nathalie et de la voie des études, les sciences de l'éducation qui ont été choisies elles-mêmes

par défaut. D'autre part, son implication dans le syndicat puisqu'elle a sollicité pour quelques années sa décharge à temps plein au syndicat (tout en n'écartant pas son engagement sincère dans cette organisation) est peut-être une réponse à ce choix par défaut qu'elle a dû faire.

Par ailleurs, nous avons fait le choix d'analyser le discours de Naty sous l'angle d'une reconversion puisqu'elle avait déjà un emploi et une formation au moment de son engagement dans l'Education nationale, toutefois, on pourrait aussi considérer son entretien dans le cadre d'une insertion par choix raisonnables (comme nous allons le présenter maintenant) du fait de la nature de sa reconversion qui est un choix contraint.

#### d) Devenir enseignant-e pour s'insérer professionnellement

C'est une action en finalité, on choisit telle orientation après avoir envisagé différents chemins et le choix se porte sur le plus opportun, il y a une réelle adéquation entre fins et moyens. Cette insertion peut être motivée :

- soit par ce que nous appelons des choix raisonnables (l'âge, la situation économique...) qui ont poussé nos interviewé-e-s à faire un choix professionnel pour s'insérer sur le marché du travail.
- soit en raison du plaisir qu'a offert le contact avec les enfants notamment au travers de l'animation, cette passerelle étant un fort vivier de recrutement des futur-e-s enseignant-e-s. Il y a une connaissance des enfants qui précède ce choix.
- soit encore par le souci de « concilier » vie familiale et vie professionnelle ce qu'est censé permettre encore le métier d'enseignant-e. En effet, le refus de faire un choix entre le professionnel et la famille a contraint une jeune femme à faire ce choix.

#### 1) Quand on s'insère par choix raisonnables

C'est la volonté voire la nécessité d'entrer sur le marché du travail qui guide les interviewé-e-s. Il y a vraiment un calcul qui s'opère pour accorder les moyens et les buts, ce qui conduit les interviewé-e-s à devenir enseignant-e.

L'entretien de **Jacques** montre comment en raison d'un parcours scolaire post-bac, marqué par de nombreuses interrogations sur son orientation, ce dernier a choisi de répondre aux sollicitations familiales, ce qu'il le conduira à ne pas adhérer encore à son identité professionnelle « *mais je m'interroge encore sur la nature de mon identité professionnelle* ». Si ses motivations sont venues d'exigences paternelles, il y a aussi un souci dans ces diverses tentatives faites de s'insérer au mieux sur le marché du travail, c'est pourquoi, nous avons choisi d'étudier son discours dans cette sous partie. Après des études avortées de kinésithérapeute, « *sportif que je fus, je me dirigeai vers le métier de kiné, mais les stages à 15 ans à l'hôpital m'ont trop impressionnés pour que cette direction soit la bonne* » et un BTS agricole Protection de la nature (pour travailler à l'office national des forêts) « *après le bac, (...) je choisis donc de passer un BTS agricole Protection de la nature en haute Corrèze (...) en répondant à un désir paternel inassouvi de quand j'avais quatre ans et qu'il était au chômage* ». Il s'interroge sur son choix et ses motivations « *bref deux ans de recherches et de formations m'ont imposé des questions sur mes réelles motivations à travailler dans ces structures* ». L'intervention d'une personne proche de son entourage familial le conduit à mener à terme une licence de sciences de l'éducation. « *J'ai eu l'occasion de passer une licence de sciences de l'éducation grâce à ou à cause d'un Pierre qui m'avait vu grandir et me fait office de parrain laïc* ». Son passage de la licence au métier d'enseignant, il ne l'explique pas, il commente « *trois ans après j'étais devenu un T1<sup>328</sup> comme quoi quand on veut, on veut* ». Il est perceptible que Jacques a davantage répondu aux sollicitations de son entourage que choisi seul son entrée dans le métier, et ce d'autant plus qu'il nous dira en tout début

---

<sup>328</sup> T1 signifie titulaire première année

d'entretien « j'ai grandi à l'ombre d'un père terriblement vexé par sa scolarité, d'autant plus que l'étrangeté de son nom n'a pas renforcé l'estime qu'il avait de son milieu d'origine, mais ce qu'il avait raté l'aîné pouvait le réussir, ce que je me suis efforcé de faire inconsciemment ». Il reconnaît très bien s'être chargé de réparer la blessure paternelle, et cela s'est mû en devoir en raison de sa position d'aîné dans la fratrie, l'enjeu était de surcroît de sortir de sa condition et de rechercher une promotion sociale. Toutefois, après avoir répondu au désir paternel, Jacques ponctue son entretien par « mais je m'interroge encore sur la nature de mon identité professionnelle ». Cette dernière phrase montre combien Jacques a des difficultés à se reconnaître dans sa position professionnelle.

**Séverine**, dans son récit, raconte que ses difficultés financières et la nécessité d'une insertion professionnelle stable « j'étais dans un meeting politique et en fait j'étais contrat jeune volontaire qui est aujourd'hui les contrats jeunes c'est-à-dire que je percevais 75% du SMIC à l'époque et je parlais de mes difficultés financières et d'insertion professionnelle » l'ont conduite lors d'une discussion avec une copine dans un meeting politique à envisager de devenir enseignante : « une copine qui me dit pourquoi : « t'es pas instit' ? » et je lui réponds : « t'es folle, j'ai pas le diplôme », « mais pas du tout, en ce moment, ils recrutent avec le bac ». En effet, la situation socio-politique a fait que, en 1982, François Mitterrand a ouvert le recrutement des instituteurs au niveau bac sans formation, alors que Valéry Giscard d'Estaing avait réduit le nombre de postes offerts au concours. « parce que quand Mitterrand est arrivé au pouvoir en 81 à partir de 82, il a ouvert les écoles normales parce que jusqu'en 82 Giscard les avait fermées pas totalement mais réduit le nombre d'enseignants au concours, et il manquait d'enseignants ; bon Mitterrand voulait qu'il y ait plus d'enseignants mais il n'avait pas le temps de les former parce qu'à l'époque la formation c'était trois ans à l'École Normale donc ils recrutaient avec le bac et on s'est retrouvé directement sur le terrain c'est sous cette forme là que j'ai été recrutée en passant un entretien et un écrit de quelques lignes ». Les enseignant-e-s étaient recruté-e-s par un entretien et placés directement sur le terrain, Séverine

a bénéficié de cette possibilité pour s'insérer professionnellement après avoir connu la précarité. Compte tenu de la précarité de sa situation, l'enseignement est un aboutissement pour cette jeune femme originaire de la classe populaire, on peut dire que c'est une promotion sociale pour elle.

**Gwendoline :** a fait le choix assez jeune de l'enseignement « *j'ai décidé en Terminale parce qu'en Terminale, j'avais une prof principale qui voulait connaître ce qu'on avait comme projet professionnel, donc il a fallu que je fasse un projet sur une feuille* », son propos peut laisser à penser que Gwendoline a une « vocation latente »<sup>329</sup> pour l'enseignement « *je me destinais plus ou moins à l'enseignement* » mais en fait, elle explique que c'est un choix de raison car elle perçoit ce métier comme une perspective « accessible » : « *j'ai fait comme si je devenais enseignante parmi toutes les propositions que je m'étais faites à moi, c'est celle que j'ai conservée parce que la plus accessible au bout du compte* ».

Jean Michel Chapoulie<sup>330</sup> expliquait pour les enseignantes du secondaire que leur accès au métier était souvent « *l'effet composé de leur soumission aux mécanismes scolaires d'orientation formels et surtout informels, et d'une réussite scolaire le plus souvent bonne* ». Elle ne se ferme pas toutes les portes, mais elle réalise à la fac que l'enseignement correspond le mieux à ses attentes « *j'ai décidé en Terminale en laissant la possibilité quand j'étais à la fac de passer à autre chose mais finalement y a pas grand-chose que je me sentais capable d'entreprendre parmi ce qui m'intéressait : les métiers de l'édition ou du journalisme ; mais je me sentais absolument pas capable de faire ce genre d'études car j'avais pas une idée précise de ce qu'on attendait de moi, alors qu'enseignante, je savais* ». Gwendoline mesure très tôt la part de son investissement dans des études supérieures et le but à atteindre qui s'avère incertain pour d'autres voies que l'enseignement. Elle n'a pas de représentations précises des attentes de ces professions ce qui l'a conduit à les

---

<sup>329</sup> Jaboin Yveline, *Le professorat des écoles une « vocation » pour les femmes ? un « refuge » pour les hommes ?* in *L'orientation des filles et des garçons vers l'enseignement supérieur*, les cahiers de Cerfee, n°25, 2008, p199-217

<sup>330</sup> Chapoulie Jean Michel, op.cit.,p89

écarter. Par ailleurs, elle précise son attachement à devenir enseignante par la poursuite de l'investissement fait enfant à l'école « *ce qui m'a poussée à l'enseignement j'ai toujours été intéressée j'avais beaucoup investi l'école étant enfant et adolescente et que garder un rapport avec le savoir, avec la connaissance c'était important pour moi* ». La situation financière de Gwendoline quand elle était étudiante la pousse aussi à mesurer ces choix et à savoir qu'elle doit s'engager dans une voie qui lui permettra de s'insérer sans trop tarder : « *j'aurais été poursuivre mes études longtemps, mais financièrement c'était pas possible* ». D'autre part, elle reconnaît qu'elle cultivait le désir vif de rester du côté du savoir « *je me disais que s'il y avait un métier qui pouvait me garder un pied dans ce côté connaissance, savoir, etc.. c'était l'enseignement* ».

Cet entretien fait écho aux travaux de Jean Michel Chapoulie<sup>331</sup> qui souligne le choix de nombreuses femmes à devenir enseignante du secondaire comme la continuité de l'investissement fait dans l'enfance et que l'on classe souvent comme une vocation latente alors qu'il nous semble plus exact de considérer que c'est un calcul des moyens déployés dans le but possible d'une insertion « raisonnable ». De plus, ce calcul est étayé par une idéologie qui oriente la place des femmes sur le marché de l'emploi.

**Emilie** : parle de son entrée « *par hasard, c'était pas mon but* » en tant qu'institutrice, en effet, la difficulté à obtenir un CAPES d'allemand a conduit Emilie à se « retrancher » sur les petits, les postes étant plus ouverts que dans le secondaire, « *je devais être prof d'allemand mais c'était difficile d'avoir un poste sur Paris* ». Emilie ne considère pas ce second choix comme un choix de continuité dans une même voie « *j'ai trouvé cet univers-là* » ; c'est davantage une « roue de secours »<sup>332</sup>, il y a une forme de rejet dans cette phrase comme si elle se trouvait

---

<sup>331</sup> Chapoulie Jean Michel, *les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

<sup>332</sup> Jaboin Yveline, *Le professorat des écoles une « vocation » pour les femmes ? un « refuge » pour les hommes ? in L'orientation des filles et des garçons vers l'enseignement supérieur*, les cahiers de Cerfee, n°25, 2008, p199-217

en dehors de cet « univers » professionnel, elle parle « *d'un emploi purement alimentaire* ». Emilie a donc fait un choix rationnel, son entrée dans le premier degré est le résultat d'un calcul entre son investissement dans le concours de professeur d'allemand et sa nécessité de travailler « *j'avais besoin de travailler* ».

## 2) Quand on choisit ce métier pour le contact avec les enfants

L'enquête de Bruno Maresca<sup>333</sup> avait déjà laissé apparaître que « *le désir de s'occuper d'enfants* » était une des motivations principales des enseignant-e-s interrogées, et c'est cette affinité avec les enfants qui va en effet conduire nos interviewé-e-s à choisir ce métier.

Ainsi, le fait que **Camille** ait eu des fonctions d'animatrice en parallèle avec ses études l'ont conduite « *naturellement* » à ce choix. « *ça a été naturel, j'ai été animatrice pendant longtemps, à 19 ans j'ai passé le BAFA, je faisais les centres de loisirs, des colos après j'ai été surveillante d'externat au collège, je suis rentrée dans le monde de l'éducation comme ça parallèlement j'étais à la fac de sociologie* ». Son parcours avec les enfants l'a conduite à suivre un module de sensibilisation aux métiers de l'enseignement ; de plus, elle savait qu'elle « *était attirée par quelque chose sur les relations humaines et que l'entreprise ne l'attirait pas du tout* », qu'elle « *n'était pas douée pour la création* » ; l'enseignement est donc apparu « *comme une évidence, ça paraissait me correspondre* »

**Dominique** : propose un profil proche de celui de Camille « *j'avais déjà fait le coup de pouce, j'avais travaillé le soir avec des enfants en soutien scolaire et je me suis dit pourquoi pas ...* ». Mais ces désirs professionnels s'expriment par la négative : « *je n'avais pas envie de faire une maîtrise, je ne me voyais pas travailler*

---

<sup>333</sup> Maresca Bruno, *Enseigner dans les écoles, enquête sur le métier d'enseignant*, les dossiers d'Education et Formation, n°83, janvier 1995.

*dans le privé ou même dans le public et avoir un poste à responsabilités et gérer des personnes* », on peut s'étonner de ces derniers mots, mais pour elle, il est entendu que des « personnes » sont des adultes, on peut donc se demander : les enfants ne seraient donc pas des personnes ? Toutefois, on ressent dans cette phrase la charge que représenterait pour Dominique l'encadrement d'adultes c'est sans doute pourquoi, il évite le terme propre d'encadrement quand il parle des adultes ; alors que la « gestion » de jeunes enfants ne semble pas lui peser. Le métier d'enseignant semblait donc offrir un choix raisonnable entre ses aspirations et les exigences du métier.

**Omid** : son ambition première était de devenir pilote de ligne mais des résultats insuffisants en mathématiques l'ont contraint à opérer un autre choix « *je voulais être pilote de ligne mais je n'avais pas les résultats suffisants en maths pour réussir maths sup, maths spé* », et le bon contact avec les enfants par le baby-sitting l'a orienté vers l'enseignement « *après je me suis dit que j'avais un bon contact avec les enfants je faisais un peu de baby-sitting cela me plaisait, donc les enfants me plaisaient voilà* ». Son choix de devenir enseignant n'est donc pas un premier choix, toutefois le « plaisir » qu'il reconnaît à être avec des enfants l'oriente vers ce choix.

### 3) Quand on devient enseignante pour pouvoir articuler vie familiale et vie professionnelle

Choisir d'articuler au mieux vie professionnelle et vie familiale est une question que beaucoup de femmes se posent et qui apparaît encore possible avec le métier d'enseignant-e. On notera que ce choix se pose au féminin et pas au masculin<sup>334</sup>. C'est, selon l'analyse wébérienne, toutefois un calcul entre les

---

<sup>334</sup> Heinen Jacqueline, Hirata Hélène, Pfefferkorn Roland, *Politiques publiques et articulation vie professionnelle/vie familiale*, Cahiers du Genre, n°46/2009, p5-16.

moyens et le but envisagé<sup>335</sup>. Car si les femmes enseignantes ont la possibilité d'être avec leurs enfants le mercredi et les vacances scolaires, on remarque dans les discours que c'est un véritable cumul de temps (professionnel, parental, domestique) qui se succèdent pour ces femmes. Et que cette conscience aiguisée de la charge domestique et parentale pour les femmes a conduit nos interviewées à choisir ce métier en raison des bénéfices de temps qu'il offrait plus que par un réel goût pour l'enseignement, tout du moins au début de leur orientation.

**Katherine:** avait déterminé son domaine : les enfants « *j'aimais bien l'éducation et le milieu des enfants je me suis orientée sur ça (l'enseignement) mais ç'aurait pu être la puériculture ou autre chose mais je n'avais pas fait d'études* » et son désir très fort de « concilier » vie professionnelle et vie familiale l'a poussée à se diriger vers l'enseignement « *c'est plutôt une envie de concilier le travail, la vie de famille que j'avais envie de mener parce que je savais que je voulais fonder une famille et que la famille passerait avant tout et donc je voulais pouvoir concilier les deux* ». De plus, des études menées sans grande motivation l'ont poussée à réfléchir à son avenir professionnel et son choix s'est porté sur l'enseignement « *après le bac, j'ai commencé par faire des études de psycho, de sciences du langage après comme ça me plaisait moyen j'ai fait un DEUG d'histoire...et puis à 20 ans je me suis mise à réfléchir à ce que tu veux vraiment faire et puis j'ai passé le concours de l'Ecole Normale à l'époque* ». Soudain, on note que Katherine marque une rupture dans son discours avec l'emploi du « tu », on est en présence d'un dialogue avec elle-même, de ce qu'elle a pu se dire ou peut-être aussi entendre de la part de ses parents. Cette rupture marque bien une prise de conscience : le papillonnage qu'elle s'était permise dans ses études ne pouvait plus durer.

---

<sup>335</sup> L'expression *work-life balance* illustre bien cette tension et le calcul permanent des femmes entre les multiples activités qu'elles mènent, Hiroki Sato, « *Amélioration du taux d'emploi des femmes et réalisation d'une société privilégiant le « work-life balance* » in *Promotion du travail des femmes et conciliation de la vie professionnelle et familiale*. Séminaire franco-japonais, Paris, 19-20 novembre 2007, Délégation aux affaires européennes et internationale, ministère du Travail et de la santé, Paris, 2008.

**Céline :** pour expliquer son choix, parle de « logique » « *ça a semblé logique puisque je travaillais avec les enfants, je donnais des cours après l'école* » ; c'est une insertion professionnelle qui répond à des critères affectifs et socio-économiques : contact favorable avec les enfants, mais aussi besoin d'un métier, souhait de concilier vie personnelle et vie professionnelle « *je voulais avoir du temps pour mes enfants* ». Toutefois son choix s'est déterminé très tôt et paraît affirmé « *j'ai décidé que je passerai le concours quand j'étais en Terminale au moment de m'orienter, je ne savais pas du tout ce que j'avais envie de faire ni comme études ni comme métier ; plus tard, un matin je me suis dit je me décide. Donc c'était pas la vocation de folie, une fois que j'étais décidée, j'ai fait ma licence de lettres, je me suis pas attardée et, hop j'ai passé le concours, mais c'était pas la vocation de folie* ». On remarque qu'elle emploie le terme « vocation » qui est tout de même connoté, elle semble répondre à des choix logiques, motivés par l'entourage ? Les parents ? Toutefois, son choix ne semble pas tout à fait répondre à ses désirs, même s'il répond à ses besoins.

En somme, l'analyse des discours permet d'affiner les raisons des choix de devenir enseignant-e. Si on retrouve l'autorecrutement et la vocation comme sources de choix ; on voit aussi apparaître la réorientation professionnelle après une insertion sur le marché privé de l'emploi. Mais surtout on note que l'entrée dans le métier de professeur-e des écoles est vécue pour beaucoup comme un calcul raisonnable entre les moyens que représente l'investissement scolaire et le but voire la nécessité de s'insérer sur le marché du travail. C'est pour certaines un choix de raison pour avoir un travail à la fin des études, pour d'autres c'est pour la possibilité d'articuler famille et travail plus aisément. Pour d'autres encore, c'est une solution envisagée après des relations humaines engageantes avec des enfants dans d'autres cadres institutionnels que l'école.

#### B) Discussion des idéaux-types avec Yveline Jaboin.

Yveline Jaboin<sup>336</sup> dans son étude sur les stagiaires IUFM, futur-e-s professeur-e-s des écoles, présente cinq idéaux-types à partir des trajectoires sociales, scolaires et professionnelles des professeur-e-s des écoles qu'elle a rencontrés : la vocation, la roue de secours, la planche de salut, le choix de raison et la promotion sociale.

Elle développe ces idéaux-types. Ainsi, elle établit trois types de situations de vocation : la vocation affirmée, la vocation latente et la vocation tardive. Nous sommes en accord avec son interprétation de la « vocation affirmée et latente » qui sont le fait d'une conception naturalisante et affirmée tôt dans l'enfance ou l'adolescence pour l'une, et plus diffuse pour l'autre souvent marquée par des hésitations de niveaux d'enseignement ou par un parcours d'études peu orienté. Mais dans notre analyse, nous n'avons pas dissocié ce groupe. En revanche, nous n'avons pas retenu la proposition faite par Yveline Jaboin d'une vocation tardive qui apparaîtrait « *lors d'activités de surveillance ou d'animations doublée par des médiations familiales ou de l'entourage* »<sup>337</sup>. Cette entrée dans le métier correspond à notre avis à une projection réaliste et raisonnable de l'individu dans la profession qui est davantage issue d'un calcul entre les moyens déployés (en termes d'études) et la nécessité d'atteindre un but (à savoir s'insérer sur le marché du travail). Le professorat devient alors une possibilité envisageable compte tenu des éléments d'acointances évoqués par Yveline Jaboin. C'est pourquoi, nous avons analysé ces discours dans la catégorie des insertions professionnelles motivées par le contact avec les enfants. En effet, Jean Michel Chapoulie<sup>338</sup> écrit pour l'accès au métier des enseignantes du secondaire qu'il est « *un reflet direct de ce que leur réussite scolaire, dans l'état des filières d'enseignement effectivement accessibles aux bacheliers et du marché du travail, les conduisent progressivement, et comme naturellement, vers*

---

<sup>336</sup> Jaboin Yveline, *Le professorat des écoles une « vocation » pour les femmes ? un « refuge » pour les hommes ?* in *L'orientation des filles et des garçons vers l'enseignement supérieur*, les cahiers de Cerfee, n°25, 2008, p199-217

<sup>337</sup> Jaboin Yveline, op.cit., 2008, p203

<sup>338</sup> Chapoulie Jean Michel, *les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, 1987

*la profession* »<sup>339</sup>. Il est donc nécessaire de distinguer la réelle vocation de ce qui est de l'ordre du projet fondé sur l'idée que c'est la seule voie possible.

Par ailleurs, ce que nous avons analysé comme un besoin impérieux de s'insérer par choix raisonnables compte tenu d'échecs, l'auteure le développe et le catégorise comme « roue de secours » ; comme un choix souvent fait après des réorientations au cours d'études (les difficultés scolaires ne permettant pas d'atteindre le but fixé) ou après des échecs au CAPES. Par ailleurs, ce que nous avons appelé simplement la « réorientation professionnelle » après une expérience décevante dans le privé, Yveline Jaboin le nomme « planche de salut » pour ces enseignant-e-s qui voient l'enseignement comme « *un aboutissement d'une trajectoire rythmée par des réorientations universitaires, des projets professionnels contrariés et/ou des déceptions professionnelles* »<sup>340</sup>.

Enfin, l'auteure précise deux autres idéaux-types. Tout d'abord, le « choix de raison » qui est lié à la formation du couple et l'arrivée des enfants. Puis, « la promotion sociale » pour les enseignant-e-s issues des classes populaires pour lesquelles l'enseignement est l'aboutissement d'un parcours, soit sans encombres, soit acharné pour devenir enseignant-e. Si nous n'avons pas d'entretiens qui font état d'un choix du professorat lié à la formation du couple, le dernier idéal-type « la promotion sociale » ou l'accès au professorat vécu comme un aboutissement après une période de précarité à la sortie des études est présent dans nos entretiens. Mais toujours, nous avons choisi de l'analyser comme un choix de raison pour s'insérer professionnellement.

Si nos entretiens permettent d'établir une typologie des motivations, toutefois, le nombre de nos entretiens permettent difficilement d'établir une typologie sexuée des motivations des enseignant-e-s.

En effet, nous retrouvons des hommes et des femmes dans la plupart des groupes. Remarquons cependant qu'il existe deux groupes qui sont

---

<sup>339</sup> Chapoulie Jean Michel, op.cit., p 98

<sup>340</sup> Jaboin Yveline, op.cit., p204

exclusivement féminins. Comment expliquer l'absence d'hommes dans ces sous groupes ? Pour le sous-groupe de la « conciliation », la division sexuée du travail lié au genre, implique que l'articulation entre vie professionnelle et vie familiale est une question qui se pose exclusivement aux femmes et pas aux hommes. D'autre part, le fait que des femmes soient représentées dans le groupe des reconversions professionnelles renvoie sans doute au fait que, dans le cas d'une reconversion professionnelle après un parcours dans le privé, l'enseignement est une option plus volontiers choisie par les femmes que par les hommes. Mais cette hypothèse aurait demandé à être étayée avec un échantillon d'interviewé-e-s plus important-e-s. Après avoir conclu sur les types de motivations des enseignant-e-s, nous avons voulu interroger les enseignant-e-s sur la manière dont elles/ils envisageaient leur itinéraire professionnel<sup>341</sup>.

---

<sup>341</sup> Comme l'a défini Marlaine Cacouault-Bitaud, cf p77.

## Chapitre 14 : Quel avenir dans l'enseignement ?

« L'idée de l'avenir est plus féconde que l'avenir lui-même »<sup>342</sup>.

Il est souvent affirmé dans le milieu enseignant que les enseignant-e-s n'ont aucun espoir d'évolution professionnelle, aucune perspective professionnelle que de durer dans leur emploi et de survivre dans l'organisation. Il nous semblait important d'étudier comment les enseignant-e-s envisageaient leur vie professionnelle et les évolutions possibles. Ainsi, un ensemble significatif d'enseignant-e-s interviewé-e-s voient dans les changements de niveaux de classe des perspectives de carrière. Elles/ils veulent être reconnu-e-s dans leur fonction, leur poste, elles/ils s'identifient à leur travail. D'autres, après une expérience significative, cherchent à quitter la profession sans réelle possibilité de sortir de l'enseignement. D'autres encore, souvent plus âgé-e-s, envisagent d'autres fonctions, mais toujours au sein de l'Education Nationale.

C'est pourquoi, nous avons interrogé nos interviewé-e-s sur leurs perspectives de carrière : « *Comment envisages-tu ta carrière ?* »

Tout d'abord, nous souhaitons souligner deux faits, d'une part que la plupart des interviewé-e-s ne se reconnaissent pas dans le terme de « carrière ». Il n'est pas significatif pour elles/eux, elles/ils nous le diront « *on ne fait pas carrière dans l'Education Nationale* »<sup>343</sup>. On comprend alors que la dimension évolution dans la hiérarchie et l'aspect financier d'une carrière semblent exclus des perspectives de beaucoup d'enseignant-e-s. Ainsi, la carrière est davantage perçue comme un parcours professionnel, un itinéraire avec ses choix et les chemins qu'ils suggèrent d'emprunter. Beaucoup d'enseignant-e-s envisagent leurs carrières de façon horizontale et non verticale. D'autre part, elles/ils débutent souvent leur métier avec cette idée de ne pas durer dans ce métier « *je ne ferai pas ça toute ma vie ou longtemps* »<sup>344</sup>.

---

<sup>342</sup> Bergson Henri, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, 1888.,

<sup>343</sup> Interview de Marta

<sup>344</sup> Interview de Céline

Nous avons fait le choix pour analyser les discours de présenter en premier celui de Naty car il synthétise et illustre la problématique relative à l'ensemble des données sur les perspectives de carrière des enseignant-e-s. En effet, son expérience croisée d'enseignant-e et de syndicaliste, doublée de son expérience professionnelle significative dans le privé, permet de poser finement les difficultés que rencontrent les enseignant-e-s dans leurs itinéraires.

Naty pose dès le début de l'entretien ce constat sans appel : « *y a pas beaucoup d'évolutions de carrière chez les enseignants* ». Elle explique que les perspectives s'apparentent à des chemins que l'on peut suivre si on souhaite s'engager dans un type d'enseignement différent. Elle fait un tableau des perspectives possibles : « *y a des chemins à prendre un petit peu à prendre si on veut aller dans l'ASH<sup>345</sup>, conseiller péda, enseignement spécialisé, direction, inspection* ». Naty fait un aparté personnel pour marquer que sa position syndicale ne lui permet pas d'envisager l'inspection comme une perspective possible : « *inspection, je vois pas comment je pourrais y aller ; surtout avec les positions syndicales, c'est difficile de me dire que maintenant je vais aller de l'autre côté de la barrière* ». Elle généralise son point de vue à l'ensemble des enseignant-e-s : « *puis les enseignants ne pensent pas à ce type d'évolution de carrière vers l'inspection. Je connais très peu d'enseignants qui y pensent* ». On note que l'inspection est vécue comme une trahison du groupe des enseignant-e-s (elle emploie le terme « aller de l'autre côté de la barrière » pour marquer des camps séparés qui cohabitent sans jamais se mélanger). Un peu comme le contremaître qui doit rompre avec la solidarité du groupe ouvrier, Naty poursuit son développement en remarquant qu'une carrière est souvent perçue comme ascendante : « *je ne vois pas d'évolution* ». Elle développe son argumentaire en montrant que la perspective la plus envisagée chez les enseignant-e-s à savoir l'enseignement spécialisé n'est pas une évolution de carrière au sens vertical d'ascension dans l'échelle de la hiérarchie : « *c'est des chemins qui sont différents, faut être attiré par autre chose. C'est un petit peu*

---

<sup>345</sup> Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés.

compliqué parce qu'on voit l'enseignement spécialisé comme une évolution de carrière. Je ne crois pas, c'est autre chose, moi je ne vois pas comme ça parce que c'est pas trente points de NBI<sup>346</sup> supplémentaire. ». Naty s'interroge sur le terme carrière, elle construit sa pensée au fil de l'entretien : « elle se marque où l'évolution de carrière ? une évolution de carrière c'est un tout. C'est généralement ça a une connotation très financière et une évolution dans les grades ». Elle précise que ce terme évolution ne convient pas car les enseignant-e-s évoluent dans leur carrière de façon générale et systématique<sup>347</sup> « Or, nous on avance tous de la même manière ». Elle envisage donc la carrière des enseignant-e-s autrement comme une ouverture, c'est une évolution alors horizontale : « maintenant que ce soit une évolution au sens ouverture pour faire autre chose et pour aller plus loin dans des recherches pédago. » Naty explicite le glissement de sens que prennent les termes « carrière et évolution » pour les enseignant-e-s : « ils sont perçus comme ça parce qu'ils n'ont pas d'autres portes de sortie, sans doute un peu à tort, encore que quand c'est du pédago, moi, je ne le vois pas du tout comme ça. Je le vois comme une autre mission de travail pas du tout comme une évolution de carrière, mais c'est perçu comme ça dans la tête de beaucoup d'enseignants, je pense que c'est parce qu'il n'y a pas d'autres portes de sortie ». Elle connaît, en tant que syndicaliste une volonté pour certain-es enseignant-e-s de changer de poste « et qu'il y a quand même plein de collègues qui ont envie de quitter le métier, pas plein y a une proportion et plus qu'avant et je vois ici au syndicat des collègues qui nous appellent pour nous dire « qu'est-ce que je peux faire ? » est-ce qu'il y a des postes là ou là ? » c'est vrai qu'il y a un manque à ce niveau là, »<sup>348</sup>. Naty interprète ce défaut de perspectives en se référant à la vision religieuse du métier datant du XIX<sup>ème</sup> siècle, c'est l'idée d'un sacrifice offert à

---

<sup>346</sup> Nouvelle Bonification Indiciaire : c'est une somme de points accordés aux titulaires de certains postes tels que les enseignant-es spécialisés, les directeurs/trices d'école, les enseignant-es de classe relais, et les enseignant-es de classe de CLIN. Cette bonification permet d'avoir une meilleure valorisation du traitement de l'enseignant-e.l

<sup>347</sup> En effet, un-e enseignant-e a la possibilité d'avoir trois types d'avancement promotionnel, mais elle/il avance de toute façon seulement plus ou moins rapidement, Cf partie IV chapitre 18.

<sup>348</sup> Ce dernier constat a dû trouver écho auprès des instances du ministère qui depuis quelques années permet aux enseignant-es qui ont quinze ans de service de postuler pour d'autres postes dans les trois fonctions publiques, par le principe de la « seconde carrière ».

la nation, comme autrefois les religieuses sacrifiaient leur vie à Dieu :« *on rentre comme si on était des nonnes et qu'il fallait aller jusqu'au bout* ».

Ainsi, à l'aune des éléments relevés dans l'entretien de Naty, nous allons analyser les entretiens selon quatre axes :

- dans une première sous-partie, nous traiterons les entretiens de deux enseignants, un homme et une femme, qui ont mené des études pour pouvoir changer de métier.
- dans une deuxième sous-partie, nous analyserons les propos des enseignant-e-s qui envisagent une carrière horizontale au sein de l'Education Nationale.
- dans une troisième sous-partie, nous montrerons que ces jeunes enseignant-e-s trouvent dans les différents niveaux de classe possibles des perspectives de carrière attrayantes.
- enfin, dans une dernière sous-partie, nous évoquerons l'entretien d'Emilie qui se refuse à parler de carrière.

### **1) La volonté de changer de métier**

**Dominique** parle de son essoufflement dans la profession et de son désir de faire autre chose « *disons que là cette année, l'année dernière et l'an prochain j'aimerais bien changer* ». Elle a repris des études et récemment passé un concours pour enseigner dans le secondaire : « *j'avais repris mes études, j'avais passé le CAPES, j'étais reçu au CAPES d'histoire à l'écrit mais pas à l'oral, c'était un oral professionnel, j'ai pas eu trop le temps de m'y préparer* ». Dominique laisse entendre qu'à bien y réfléchir, ce n'était peut-être pas ce qu'elle cherchait « *et puis finalement j'ai pas voulu le retenter, mais j'aimerais bien faire autre chose* ». La difficulté de trouver une autre voie est pesante. Elle justifie son désir : « *je cherche parce que ça fait six sept ans que je suis dans la même école et je me dis que je ne me vois pas y rester encore dix ans, j'ai l'impression de ne pas évoluer même si je change de programmes tous les ans j'essaie de faire des choses différentes, j'aimerais*

*bien faire des choses différentes mais pas dans l'enseignement ». Elle précise son envie : « ça m'aurait plu de travailler...là je travaille beaucoup avec les archives, avec mes élèves on va faire une exposition, j'aimerais bien travailler en liaison avec des spécialistes de l'histoire ». Elle évoque le peu d'offres de formation « ou alors me spécialiser mais les formations n'ont pas l'air intéressantes, elles ont été réduites en langues... ». Dominique conclut sur son désir qui trouve peu d'écho en raison du peu de perspectives possibles : « j'aimerais bien faire autre chose, c'est difficile de trouver ».*

**Omid**, quant à lui, après sept années d'enseignement, a aussi repris des études pour devenir pilote, ce qui était son désir d'enfant, « après mon divorce, j'ai demandé un congé parental, j'ai deux enfants, et un mi-temps, pour reprendre mes études de pilote ». Il explique qu'il achève sa formation : « j'ai fait la partie théorique la première année, et là en mars, j'aurai fait les 700 heures de vol que je devais pour avoir mon brevet ». A l'issue de sa partie pratique, son formateur lui a fait une proposition d'embauche : « mon prof m'a proposé de bosser pour lui, c'était mon rêve, alors à la fin de l'année, je quitte l'Educ. Nat, sans regret ».

On peut remarque que, entre les deux, c'est l'homme qui mène à bien son projet et la femme qui n'y parvient pas.

## **2) Des évolutions au sein de l'Education Nationale**

Une part significative de nos interviewé-e-s envisagent leur carrière et son évolution dans l'Education nationale. Ce sont pour la plupart des évolutions horizontales (l'enseignement spécialisé, maître formateur). La seule évolution en termes hiérarchiques évoquée est la direction.

### **a) L'enseignement spécialisé comme évolution**

**Nana** n'envisage de perspectives qu'au sein de l'Education nationale « *je serai pas toute ma carrière dans une même école, ça c'est évident aussi mais dans un premier temps faire plein de niveaux différents* ». Ses perspectives de carrière sont horizontales. Elle évoque la possibilité de travailler dans l'enseignement spécialisé « *et puis après l'enseignement spécialisé me brancherait bien, je me disais pourquoi pas enseigner dans les hôpitaux* ». Toutefois, elle affirme de façon tranchée ne pas envisager d'évolution vers certains postes « *IMF c'est sûr que non, inspectrice c'est sûr que non* ». Son refus vient de son principe que tenir ces postes véhicule une idéologie de pouvoir et de soumission « *IMF non parce que t'es au service de l'IUFM et t'es obligé de faire passer leurs pensées et inspecteur aussi du ministère* ». Elle laisse la possibilité de la direction ouverte : « *directrice pourquoi pas, évoluer dans le métier ou plutôt dans l'enseignement spécialisé* ».

**Sora** ne se voit pas toujours dans une classe ordinaire « *alors pas enseignante devant une classe* ». Elle envisage une évolution vers l'enseignement spécialisé « *pourquoi pas du spécialisé E ou G<sup>349</sup> parce que j'ai fait un remplacement en E en 2<sup>ème</sup> année d'enseignement et j'avais pas toutes les billes pour être performante mais je choisirai l'école qui me convienne dans le spécialisé* ». Et si un désaccord avec une famille et sa supérieure hiérarchique a remis en cause sa position d'enseignante « *et cette année j'ai même réfléchi à faire autre chose que l'Education nationale parce que avec l'histoire de cette famille et de l'inspectrice, j'étais déçue* ».

---

<sup>349</sup> L'enseignement spécialisé (CAPA-SH ou CPASAIS) propose sept options pour différents troubles chez l'enfant :

- l'option A, pour les enseignant-e-s chargé-e-s des élèves sourds ou malentendants ;
- l'option B, pour les enseignant-e-s chargé-e-s des élèves aveugles ou malvoyants ;
- l'option C pour les enseignant-e-s chargé-e-s des élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé durable ou invalidant ;
- l'option D pour les enseignant-e-s chargé-e-s des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives ;
- l'option E pour les enseignant-e-s chargé-e-s d'une aide à dominante pédagogique pour les élèves en difficulté ;
- l'option F pour les enseignant-e-s des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) des collèges ;
- l'option G pour les enseignant-e-s chargé-e-s d'une aide à dominante rééducative pour les élèves en difficulté;

Sora avoue ne pas avoir beaucoup de perspectives d'avenir en dehors de l'enseignement « *j'ai pas trop d'idées de ce que je peux faire, peut-être les bibliothèques mais en même temps j'ai l'impression qu'elles se font chier dans les bibliothèques, je ne sais pas, je suis un peu déçue* ».

**Julia** aussi qui est en début de carrière envisage son évolution dans l'enseignement vers des perspectives horizontales « *très malléable, je voudrai partir enseigner à l'étranger* ». Son expérience passée dans l'audiovisuel lui fournirait des perspectives de redéployer son savoir dans l'enseignement « *et vraiment faire l'enseignement et l'audiovisuel, pourquoi pas enseigner l'audiovisuel un peu plus tard* ». Mais sa jeune expérience, deux ans, la pousse aussi à se diriger vers l'enseignement spécialisé : « *prof pour les enfants en difficultés, option E, parce que là j'en ai 29 j'en ai 6 en grande difficulté et j'arrive pas à approfondir* ».

**Carlo** n'a pas vraiment de projets de carrière : « *oh ben, ma carrière, je dis pas qu'elle touche à sa fin, mais elle est derrière moi mais je travaillerai jusqu'à 60 ans, j'ai encore dix ans devant moi. J'ai jamais développé beaucoup d'aspirations carriéristes* ». Il reconnaît avoir voulu devenir directeur « *un moment j'ai été tenté par la direction d'école, j'avais même passé l'entretien et puis maintenant je ne regrette pas, parce que c'est beaucoup de boulot* ». Mais c'est dans le spécialisé que Carlo a évolué, il apprécie son rythme de travail : « *je ne suis pas dans une situation en tant que maître E, tu n'as plus de classe, je suis en maternelle, tu fais de petits groupes. C'est toi qui fais ton emploi du temps* ». Et si un temps, il a pensé à changer, son parcours s'est toujours réalisé dans l'Education nationale : « *parce que à la fin des perf, je commençai à sentir la fatigue. Tu te dis « il est temps que je fasse autre chose* ». J'ai pensé passer le concours de documentaliste même voire un poste administratif dans l'Education nationale ». Ses compétences au syndicat servant cette ambition : « *parce que c'est vrai que quand tu bosses au syndicat tu épluches des dossiers, tu fais des enquêtes, tu communique des choses que tu fais peu quand tu es en classe* ». Mais la perspective de ne plus défendre son idéologie et son sentiment

de transgresser ses valeurs l'emporteront : « donc c'est un peu la même chose sauf la revendication et la défense des personnels donc voilà. En fait ça veut dire bosser dans un rectorat et là j'ai pas très envie de faire ça. J'ai pas envie de passer de l'autre côté, non j'ai à finir ma carrière ».

#### b) Une première évolution : Maître formateur

**Dominique** voit son évolution de carrière dans des postes d'enseignant, il présente au moment de l'entretien le CAFIPEMF : « là je passe le CAFIPEMF pour être maître-formateur, je vais faire ça ». Il semble avoir réfléchi puisqu'il nous présente son projet « et puis après le spécialisé parce que j'ai fait un an de spécialisé avec des élèves handicapés ». Ses évolutions sont mues par un désir de connaître les différentes facettes d'un enseignant de primaire « je ne veux pas rester dans un niveau et sur des habitudes, j'avais fait du cycle 3, je voulais faire les petits, j'ai fait les CP, je vais retourner au cycle 3, peut-être que je ferai de la maternelle. Une fois que je maîtrise un niveau je n'ai plus envie d'y rester faut changer ». Il y a une volonté de changement chez Dominique qui redoute la routine d'une classe. Dominique développe sa grande motivation à travailler avec des enfants handicapés « je visais les handicaps moteurs, plutôt les CLIS qui sont dans les écoles pas en hôpital parce que c'est plus difficile. Enfin ça dépend où l'on est dans quel hôpital. Plutôt ce que j'ai déjà fait à l'école G., c'est des classes spécialisées mais avec des enfants dans les classes ordinaires. On travaille à l'intégration pour qu'ils soient intégrés dans des classes d'accueil après on remédie en classe spécialisée, c'est intéressant pour plusieurs choses on a huit élèves et la gestion de classe est plus sereine après chaque enfant est particulier selon son handicap, l'enfant qui sait pas compter qui maîtrise pas les doigts au niveau moteur. Il faut trouver d'autres stratégies et ça je trouve ça passionnant. Quand j'ai fait ça j'étais en début de carrière et je manquais d'expérience en maîtrisant plus l'école élémentaire ordinaire je serai plus efficace avec des élèves handicapés ». Il conclut son entretien par son engagement prévu pour sa retraite : « et puis à la retraite je pense que je ferai du soutien scolaire ».

**Gwendoline** vient de prendre sa toute nouvelle fonction de maîtresse formatrice : « *ben je ne sais pas parce que je viens de commencer le métier de maître formateur, j'ai bien envie de continuer quelque temps* ». Elle explique que les possibilités offertes au jour d'aujourd'hui ne sont pas d'actualité « *je ne sais pas trop, je sais qu'il y a plusieurs possibilités, mais pour l'instant ça ne me tente pas du tout. Ça ne me tente pas du tout d'être conseillère péda et encore moins d'être inspectrice* ». Elle précise que son évolution n'est pas envisagée verticalement « *mais maintenant je sais qu'au bout d'un certain temps j'aurai envie d'évoluer non pas en termes de hiérarchie, mais en termes de contenu de métier* ». Gwendoline argumente, car si elle aime faire la classe aujourd'hui « *faire la classe tout le temps pour l'instant ça me plaît donc il n'y a pas de problème* », son expérience lui a aussi montré qu'elle a eu le désir d'évoluer « *je me dis aussi que quand j'ai commencé j'étais persuadée qu'au bout de dix ans je changerai parce que je pourrai pas rester dix ans à faire la même chose et ça fait dix ans que je suis rentrée en PE 1, j'aurai bientôt fait mes dix ans dans une classe. Je me vois pas lâcher ma classe* ». Elle ne se ferme donc pas certaines portes « *j'ai cette spécificité de pouvoir travailler avec des adultes donc c'est déjà un premier pas vers un changement* ». Cependant, son évolution est envisagée dans les niveaux de classe dans un premier temps : « *mais je suis pas sûre que ça change aussi vite que je l'avais imaginé. Pour l'instant, faire la classe ça me convient très bien. J'ai comme projet d'aller travailler en cycle 3. Et une fois que j'aurai travaillé en cycle 3 d'aller travailler en maternelle. Et ça va me prendre du temps, et je me rends compte que pour le côté formateur pour vraiment l'exploiter à fond et vraiment être efficace, il faut bien connaître toute l'école. Et je ne la connais pas bien je connais que le cycle 2. Et ça va me prendre encore dix ans* » et dans un deuxième temps vers des postes plus organisationnels : « *donc ça repousse dans dix ans ce que je veux faire et là je ne sais pas, peut-être que je voudrai être directrice* ».

### c) La direction

De la même façon, **Katherine** est assez pessimiste sur son évolution de carrière « *maintenant dans dix ans, je serai peut-être toujours à la même place instit' en tout cas en maternelle j'irai pas en primaire* ». Elle évoque la direction comme seule réelle perspective envisageable « *je ne sais pas dans les années à venir passer l'entretien de direction(...) en fait la seule solution qui me reste c'est de passer l'entretien de direction pour évoluer un peu dans ce sens-là* » car les autres possibilités demandaient une reprise d'études dans lesquelles Katherine ne pouvait pas s'engager « *j'ai pensé à être psychologue scolaire mais il y a trop d'études à reprendre sinon j'ai pensé à changer de profession mais là aussi il y a trop d'études à reprendre* ».

**Marine** n'envisage pas vraiment de « carrière » dans l'enseignement « *ma carrière je m'y suis pas trop penchée jusqu'à présent. Mon objectif premier était d'intégrer dans mon nouveau métier de faire des choses d'être à l'aise. Je pense que je resterai pas toujours en maternelle* ». Toutefois, elle se voit évoluer vers la direction d'école « *mon orientation vers un poste de directrice d'une part parce que j'aime bien la communication, le sens des relations et la gestion, le côté administratif, je connais donc voilà* ». Car son ancien métier lui a donné des compétences qu'elle peut redéployer et puis surtout parce qu'elle reconnaît qu'à enseigner, on se fatigue à la longue « *ce qui me faire dire ça, pour me laisser du temps de par la fatigue parce que physiquement la maternelle épuise à la longue* ». Ainsi, évoluer vers la direction satisferait ses compétences et allègerait sa fatigue physique « *je me dis qu'il va falloir que je me ménage du temps un peu plus en recul par rapport aux enfants parce que tu ne peux pas être dans une espèce de bouillonnement du matin au soir en vieillissant, il y a l'organisme qui fatigue sans être précise* ».

#### d) Après une longue carrière

**Marta**, avec une longue carrière d'enseignante derrière elle, 38 années, retrace les différentes solutions qu'elle a envisagées « *j'ai tout essayé AIS, direction,*

*maternelle, élémentaire, CLIN, j'ai fait plein de choses (...)j'ai même failli être IMF et puis je ne suis pas allée jusqu'au bout parce que l'état d'esprit ne me plaisait pas ». Tout en expliquant qu'elle n'a jamais raisonné en termes de gestion de carrière « elle va finir bientôt donc je ne l'envisage pas et je crois que je ne l'ai jamais envisagée, j'ai sûrement pas assez prévu ma carrière ». Elle a fonctionné plus par envie d'éviter la monotonie et la routine « mais j'ai toujours eu envie qu'elle ne soit pas monotone c'est tout ». Elle renchérit en arguant que si elle avait eu une vraie gestion de carrière, alors elle aurait atteint la hors classe (même si la hors classe dans les faits s'adresse plus aux hommes !) « mais j'ai pas géré ma carrière si je l'avais bien gérée je me serai débrouillée pour être hors classe ». Ses différentes ambitions ont toujours été dans l'enseignement.*

### **3) Les niveaux de classe vécus comme des perspectives**

Une entrée récente dans le métier pour une partie des interviewé-e-s ne permet pas encore de se projeter dans l'avenir et d'envisager des perspectives de carrière. En effet, si les enseignant-e-s connaissent pour l'ensemble les possibilités qu'elles/ils pourront envisager, c'est une connaissance théorique, il n'y a pas encore de désir d'évoluer. En ce qui concerne les deux autres enseignantes qui ont une longue carrière, le choix de ne pas envisager d'autres perspectives que la classe est le résultat de déceptions par rapport aux possibilités offertes.

**Céline** explique qu'elle avait un a priori sur sa gestion de carrière « *d'abord je me suis toujours dit que je ne resterai jamais plus de trois ans sur le même poste* ». Une position qu'elle n'a pas tenue « *ça ne se vérifie déjà pas parce que ça fait quatre ans* » qu'elle justifie par l'hétérogénéité des élèves et la diversité du travail : « *et puis la CLIN n'a pas le côté répétitif qui m'effrayait. En fait là, c'est le fruit du hasard mais j'ai trouvé quelque chose qui me correspondait vraiment parce que j'ai toujours aimé voyager* ». L'accueil échelonné des élèves de la classe de CLIN, le fait qu'elle

regroupe des enfants de tous les niveaux d'âge et leur intégration en classe ordinaire de rattachement font que Céline ne ressent pas une certaine monotonie. Ce qu'elle suggère dans le cas d'une classe ordinaire : *« et puis c'est pas répétitif il n'y a pas de lassitude parce que les gamins sont jamais les mêmes et font jamais les mêmes progrès »*. Son épanouissement ne la conduit donc pas à s'interroger sur un autre avenir professionnel *« pareil je m'étais dit qu'au bout de quelques années, je m'orienterai, je ferai autre chose, faire un autre métier. En même temps, on va travailler longtemps donc j'ai le temps de me reposer la question »*.

**Camille** précise dès le début de son entretien sa volonté de ne pas réfléchir en termes de carrière : *« ouf, je ne l'envisage pas franchement, j'ai jamais raisonné en termes de carrière »*. Si elle exprime un désir de changement, ce n'est pas une réorientation, mais plus exactement une autre mission qu'elle envisage, enseigner en maternelle (elle a toujours travaillé en élémentaire) : *« là, pour l'instant, je ne vois pas de changement se profiler, j'ai envie de nouveauté mais pas dans ma fonction. Là, je suis en CM1, j'ai envie de travailler en maternelle. J'ai envie de changer d'école. Mais j'ai pas de grands changements d'orientation »*.

**Fabio** également n'envisage pas de changement, même s'il reconnaît que le métier peut devenir difficile : *« c'est vrai que le métier est un peu usant, j'ai pas de pistes particulières »*. Son statut d'enseignant le satisfait *« pour l'instant le métier d'enseignant m'intéresse »*. Et il précise que même si à l'avenir son intérêt diminuait, il n'envisagerait pas la possibilité de prendre d'autres fonctions au sein de l'Education Nationale : *« et puis même si les choses me satisfont pas entièrement, j'envisage pas de changement dans le domaine de l'éducation, de demander des postes de conseiller péda ou de maître-formateurs »*.

**Noémie** n'a pas de perspectives de carrière. Elle précise qu'elle a abandonné certaines voies *« psychologue scolaire : j'ai oublié, direction : il y a trop de responsabilités, on en a déjà assez »*. Elle émet toutefois le désir d'approfondir sa

connaissance des mécanismes d'apprentissage chez les enfants : « moi ce qui me plairait, c'est la recherche mais il n'y a pas de pont direct entre la recherche et l'éducation nationale. C'est difficile à imaginer « qu'est-ce qui se passe dans leur tête au moment où ils apprennent à lire ? » ça reste un mystère, comment l'enfant apprend à lire quand on lit des rapports, il y a des approches tellement complexes, je ne sais pas si l'Education nationale offre la possibilité, je pense que c'est à part ».

**Jacques** est prolix, il se dit satisfait de son parcours professionnel : « mi-bilan, au bout de cinq ans, bien ». Et s'il se projette « au bout de dix ans », il n'envisage pas de quitter la classe, et les perspectives d'évolution sont un peu obscures pour lui : « si ça ne va pas il faut que je me réoriente, mais c'est une nébuleuse ». Il évoque de travailler pour sa passion, l'écriture : « le métier de plume, en conjuguant les deux, c'est pour ça que je me suis rapproché de Paris ».

**Séverine** a une longue expérience d'enseignante, 25 années, elle relate les perspectives qu'elle a envisagées : « à un moment, j'ai été tentée ; en fait, j'ai commencé par le spécialisé donc après quelques années de maternelle, je suis retournée dans le spécialisé ». Elle a donc tout d'abord envisagé une évolution horizontale, mais la réalité du terrain l'a conduite à modifier sa carrière : « mais en passant la formation, j'ai plus guère envie d'être instit' spécialisée. Ce n'est pas le fait des enfants ou des difficultés, c'est plutôt la manière dont c'est géré. On est plus à observer, à remplir des fiches, des dossiers en x exemplaires que d'être vraiment dans le travail avec les élèves ». Séverine a donc choisi de vivre sa mission d'aide aux enfants en difficultés au sein de sa classe ordinaire et n'a pas choisi d'être une enseignante de l'enseignement spécialisé à part entière : « et comme on passe son temps en réunion, on passe plus de temps à parler de ce qu'on pourrait faire qu'à faire réellement, c'est ce qui m'a fait m'écarter du spécialisé et puis dans ma classe, je travaille en priorité pour les élèves en difficulté tout en ne négligeant pas les autres ». Elle raconte qu'elle a aussi envisagé un poste de direction mais que là également les difficultés structurelles l'ont amenée à renoncer à son projet : « A un moment m'a effleuré

*l'idée d'être directrice de centre de spécialisé c'est plus des postes où on est coincé que d'agir ». Elle conclut son entretien par son projet qui répond au mieux à ce qu'elle envisage du métier : « donc j'ai pas de projets de carrière, donc en fait j'envisage d'être en classe jusqu'à la retraite ».*

**Sonia** a également une longue carrière d'enseignante, 23 ans d'enseignement, elle retrace avec nous les différents moments où elle avait envisagé d'autres perspectives. Mais Sonia qui a choisi son métier par hérédité sociale, avoue avoir toujours souhaité se réorienter. Tout d'abord à l'occasion d'un voyage en Amérique latine : *« C'est un peu compliqué parce que j'ai exercé un an et puis je me suis mise un an en disponibilité. Parce qu'on avait un projet qu'on voulait faire que c'était le moment et qu'on le ferait pas après mais c'était en même temps une remise en question par rapport à mon boulot. Puisque comme c'était pas une vocation, je m'étais dit cette année de dispo ça va être le moment pour me réorienter ».* Finalement, la recherche de cette remise en question professionnelle va être mise de côté : *« bon ça a pas été le cas ; parce que je suis tombée enceinte et donc c'était pas très simple de se remettre à chercher une autre voie »* Elle explique qu'elle a choisi la solution de facilité : *« c'était plus simple de rester dans l'Education Nationale ».* Puis elle dit que la carrière de son mari (cadre supérieur) a été privilégiée. Elle a notamment toujours suivi son mari dans les différentes mutations professionnelle qu'il a eues : *« après je me suis toujours dit : « c'est pas une vocation, il faudrait que tu cherches à faire autre chose ». J'ai changé beaucoup de postes en suivant mon mari donc réadaptation, j'avais pas trop le temps de me poser ».* Le désir de changer était lancinant, mais le tourbillon de la vie n'a pas conduit Sonia à se réorienter : *« C'était toujours en fil rouge derrière : « il faudrait que je pense à faire autre chose parce que suis-je vraiment faite pour ça ? est-ce que je le fais bien ? est-ce que j'en fais assez ? ».* Enfin, son âge, 45 ans, l'amène à douter de pouvoir changer de voie : *« maintenant j'arrive à un âge où je me dis : « qu'est-ce que je pourrai faire d'autres à l'âge que j'ai, c'est un peu trop tard pour se réorienter, je ne sais pas, je ne vois pas du tout ».* Elle déclare qu'elle n'a pas vraiment envisagé de

perspectives d'évolution dans l'enseignement : « si je restais dans l'Education nationale, j'ai jamais envisagé de devenir conseillère péda ou inspectrice ». Et même son attrait pour les enfants en difficulté a été vaincu par la lourdeur des études et de la formation à reprendre : « j'ai envisagé un temps psychologue scolaire ou rééducatrice ; parce qu'on m'a dit qu'il fallait faire des stages loin, reprendre des études difficiles, avoir au moins une année une classe de CLIS, perf à l'époque et ça je m'étais dit : « j'y arriverai pas » .

#### **4) Pas de carrière !**

**Emilie** outre le fait qu'elle termine sa carrière d'enseignante puisque son statut d'institutrice lui permet de pouvoir partir à la retraite à 55ans : « bon elle est bientôt terminée, je vais m'arrêter ; j'arrête un peu plus tôt car en tant qu'ancienne instit', on peut partir à 55 ans ». Elle peut alors faire un bilan de son parcours. Elle explique très bien qu'elle ne s'est jamais occupée sur la gestion de sa carrière « mais bon j'ai jamais fonctionné en carrière ». Sa prise de poste a été vécue comme une « roue de secours »<sup>350</sup> après un échec au CAPES d'allemand. Ainsi, son repli sur le premier degré fait qu'elle ne prend pas vraiment possession de son identité d'enseignante « c'est vrai que j'ai pris un petit peu en route ce métier-là et que j'ai eu l'impression que ce serait provisoire ». Toutefois, le provisoire a duré puisqu'elle aura enseigné presque trente ans. Elle exprime clairement sa position de retrait par rapport à son métier « j'ai toujours vécu comme un gagne-pain, c'était économique, j'étais vraiment pas impliquée ». Elle a donc conduit sa carrière avec une position de retrait prenant les avantages de la profession pour trouver satisfaction en dehors de son univers professionnel « les vacances m'ont permis de voyager, d'être avec mes enfants ».

En somme, si l'Education Nationale offre peu de perspectives de carrière, il est prégnant de noter que les enseignant-e-s ne raisonnent pas pour l'ensemble en termes de gestion de carrières. D'autre part, si pour les jeunes enseignant-e-s, la

---

<sup>350</sup> Jaboin Yveline, op.cit.

découverte des différents niveaux de classe peut être vécue comme une évolution de carrière, c'est pour les enseignant-e-s plus expérimenté-e-s un repli de carrière après la déception de ne pas avoir trouvé les offres de carrière espérées. De même, la volonté de se tourner vers l'enseignement spécialisé est présentée comme une évolution horizontale plus que verticale. La direction reste la seule véritable évolution de carrière envisagée quand la pratique de la classe est trop pesante. Et s'il y a une volonté de changer de poste, rares sont celles/ceux qui envisagent d'autres évolutions en dehors de l'enseignement.

Ainsi, on note que les enseignant-e-s n'ont pas d'ambition de carrière dans le sens d'une évolution hiérarchique. On peut dire que les femmes conformément aux normes de leur sexe ont fait le choix de l'enseignement parce qu'elles n'avaient pas d'ambitions de carrière et les hommes, quant à eux, contrairement aux normes de leur sexe, ont aussi fait ce choix. L'enseignement permet à ces personnes de mener à bien leur itinéraire professionnel conformément à la conception qu'elles/ils se font de celui-ci.

## Chapitre 15 : Les enseignant-e-s ont-elles/ils une conscience des identités de sexe dans leur relation aux élèves, aux parents, à la hiérarchie ?

« C'est de l'identité qu'est née la différence. »<sup>351</sup>

Au regard des travaux évoqués précédemment<sup>352</sup> sur la pratique enseignante, nous nous sommes demandé si les enseignant-e-s avaient cependant une perception sexuée de leur identité professionnelle. Il nous a semblé intéressant de questionner les enseignant-e-s sur leur perception du rapport entre leur identité professionnelle et leur identité de sexe. En effet, comme le constate Yveline Jaboin<sup>353</sup> souvent chez les enseignantes, il y a une interprétation naturaliste du métier qui renforce leur identité féminine. Elles mettent « l'accent sur la dimension expressive et affective » de leurs compétences<sup>354</sup>. Ainsi, nous avons interrogé les enseignant-e-s sur les compétences nécessaires pour enseigner « quelles sont les qualités pour un être enseignant ? Et quelles sont les qualités pour être enseignante ? ». Nous voulions au regard de leur réponse, savoir si à leurs yeux, le sexe déterminerait des qualités pour exercer le métier d'enseignant-e. Ou si l'enseignant-e serait-elle/il un-e professionnel-le dans un rapport au savoir. Afin qu'émergent les représentations des enseignant-e-s concernant le métier et pour comprendre comment ils envisagent leur statut professionnel, les questions posées<sup>355</sup> portaient délibérément sur les stéréotypes de sexe, elles se voulaient clairement affirmatives, posant le postulat qu'il existe des qualités sexuées, elles permettaient de tester si les stéréotypes de sexe existaient chez les enseignant-e-s et si l'idée de qualités « naturelles »

---

<sup>351</sup> Pagels Heinz, *L'Univers Quantique*, 1982.

<sup>352</sup> Cf Chapitre 3.

<sup>353</sup> Jaboin Yveline, *Le professorat des écoles une « vocation » pour les femmes ? un « refuge » pour les hommes ?* in *l'orientation des filles et des garçons vers l'enseignement supérieur*, les cahiers de Cerfee, n°25, 2008, p199-217

<sup>354</sup> Ce point de vue naturalisant sur les compétences nécessaires pour enseigner a été observé chez les candidats de l'IUFM de Caen, Devineau Sophie *L'école pour les femmes : rapports sexués aux savoirs professionnels chez les candidats à l'IUFM. L'Orientaion Scolaire et Professionnelle*, 35, n°1, 2006, p29-55

<sup>355</sup> - quelles sont les qualités masculines pour être enseignant ?

- quelles sont les qualités féminines pour être enseignante ?

nécessaires au métier trouvait un écho. Ces questions ont permis aux enseignant-e-s de se positionner. Consciente des limites de l'entretien, du fait que certain-e-s interviewé-e-s tentent de donner une bonne image d'elles/eux-mêmes en entretien, nous avons souhaité revenir par une autre entrée sur cette question du sexe. Ainsi, déjà Ada Abraham dans son enquête<sup>356</sup> souligne que les enseignant-e-s se décrivent sous un jour avantageux, elles/ils cèdent au « socialement désirable ». En effet, lorsqu'on interviewe un-e enseignante, on ressent qu'elle/il est piégé-e dans une image idéalisée du soi, elle/il vit une aliénation d'une partie du soi réel au même titre que lors des entretiens avec leur hiérarchie. Pour cela, nous avons posé une seconde question : « être une femme ou un homme est-ce un avantage dans ton métier ? » ce qui a permis aux interviewé-e-s de revenir sur le rapport entre leur identité sexuée et leur identité professionnelle ; et de reconnaître alors pour certain-e-s les effets du sexe sur la pratique enseignante. Enfin, afin de mieux saisir leur perception des effets de genre dans leur métier, nous leur avons demandé : « avez-vous ressenti du sexisme dans votre métier ? »

Ainsi, ce chapitre s'articulera autour de ces trois questions, tout d'abord dans une première partie, nous traiterons de la prégnance ou pas des stéréotypes de sexe à travers l'idée de qualités féminines ou masculines dans l'exercice de la profession enseignante. Puis dans une deuxième partie, nous développerons la conscience qu'ont les enseignant-e-s des identités de sexe dans leur métier. Et enfin dans une dernière partie, nous évoquerons avec eux la question du sexisme à travers la question de savoir si elles/ils ont perçu de la discrimination quant à leur sexe.

### 1- Des qualités féminines, des qualités masculines ?

La présence d'hommes dans des métiers dits « féminins » pose la question de leur accès à des pratiques « féminines ». En effet, la situation de mixité conduit

---

<sup>356</sup> Abraham Ada, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Epi, 1972

à s'interroger sur la naturalisation des qualités féminines<sup>357</sup>, puisque les hommes par leur présence questionnent l'assignation quasi-systématique des fonctions du *care* aux femmes)<sup>358</sup>. Toutefois, nous noterons que les hommes n'adoptent pas une posture « d'inversion »<sup>359</sup> des pratiques sexuées, mais tendent à affirmer une spécificité masculine dans leur action professionnelle. C'est pourquoi, nous analyserons les discours des enseignant-e-s selon deux axes, tout d'abord, dans une première sous-partie, l'axe selon lequel l'enseignement serait un prolongement de la maternité ou du moins que l'enseignement nécessite pour s'exercer des qualités maternelles. Dans une deuxième sous partie, les discours de certain-e-s enseignant-e-s, qui affirment que les qualités soi-disant féminines et masculines ne sont pas le propre de l'homme et de la femme.

#### a) L'enseignante est-elle une autre mère ?

Tout d'abord, on remarque que dans notre échantillon pour les cinq enseignantes qui sont des quadragénaires mariées ou en couple avec enfants et qui ont exercé pour l'ensemble en maternelle quasi uniquement, les stéréotypes de sexe fonctionnent et l'adéquation homme/autorité, femme/douceur sont des postulats de base et sont appelés des qualités intrinsèques des enseignant-e-s. De plus, elles considèrent que leur rôle d'enseignante est dans le prolongement de la maternité, puisqu'elles définissent leur intervention auprès des enfants comme la somme de qualités maternelles et donc féminines « *c'est un peu la maman qui va consoler* ». Il y a une importante idéologie chez ces femmes, pour qui une femme est une mère et une enseignante est en quelque sorte une autre mère. Le genre est un principe actif dans leurs discours. On notera que ce

---

<sup>357</sup> Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p207

<sup>358</sup> On pourrait discuter de cette idée que l'enseignement primaire serait un métier du *care*.

<sup>359</sup> Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain, op.cit., p211

discours est tenu par des femmes qui pour l'essentiel ont fait leur carrière à l'école maternelle. Nous soulignons ce fait car il est important de préciser que cette idéologie provient entre autres de la politique scolaire préélémentaire en place jusque dans les années 80, période à laquelle ces femmes sont entrées en fonction. En effet, l'école maternelle qui a été créée en 1881 pour succéder aux salles d'asile se présente comme une institution exclusivement féminine, par leurs personnels enseignants, encadrants et de service qui exercent dans cette structure. Avec le mouvement de Mai 1968, s'accélère une modernisation des institutions et des idéologies qui entraîne que les hommes puissent postuler pour des postes en maternelle jusqu'ici réservée aux femmes (circulaire du 4 octobre 1977). Ainsi, l'ouverture à la mixité<sup>360</sup> tant dans la formation des enseignant-e-s que dans les postes à pourvoir dans les années 70 va modifier le rôle de l'enseignant-e. « *Les textes officiels ne demandent plus aux personnels de transposer les compétences maternelles dans une logique de substitution, mais insistent plutôt sur la nécessité d'une spécialisation professionnelle en matière de psychologie et de pédagogies enfantines (circulaire du 2 août 1977)* »<sup>361</sup>. Il y a une volonté politique de « déféminiser » l'image de la profession de façon à permettre à des hommes de prendre leur place comme éducateurs de la petite enfance. Nous allons voir que, pour certaines femmes marquées par ces politiques scolaires, elles s'assignent en tant qu'enseignantes le rôle de mères de substitution, elles ne rejettent pas les hommes mais pensent parfois que l'enseignement en maternelle est une « affaire de femmes ». Conscientes que les enseignants ne perdent pas leur virilité en exerçant avec les petits, elles leur reconnaissent alors des « qualités masculines ». Il y a une prégnance des stéréotypes de sexe qui est forte pour ces femmes.

---

<sup>360</sup> Cependant, la politique des quotas a marqué les recrutements puisque de 1954 à 1984, les écoles normales ont offert 52,9% de leurs places aux femmes et 47,1% aux hommes (Hirschhorn Monique, *L'ère des enseignants*, PUF, Paris, 1993, p123), Les recrutements selon le sexe ne seront supprimés dans tous les départements qu'en 1987.

<sup>361</sup> Jaboin Yveline, *La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle*, p243-255 in Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p244

A la question « *quelles sont les qualités masculines pour être enseignant ?* », **Sonia** se place tout de suite du côté du stéréotype « *de ce que j'ai vu ils ont une forme d'autorité, mais ça dépend des hommes, mais j'ai remarqué qu'ils ont une autorité naturelle ils ont même pas besoin d'élever la voix, il suffit qu'ils arrivent qu'ils soient un homme pour donner un ordre et les enfants s'exécutent* ». Elle ne précise pas son idée quant aux hommes qui ne sont pas dans ce registre. Elle marque une ambivalence, les femmes ne sont pas du côté de l'autorité, elle passe du général à son cas personnel « *pour les femmes c'est pas toujours le cas, en tout cas pour moi, j'ai peut-être pas une autorité naturelle qui se dégage de moi ; les hommes ont moins besoin de s'imposer* ». Les stéréotypes fonctionnent et placent l'homme dans une position dominante.

Pour ce qui est des femmes (« *quelles sont les qualités féminines pour être enseignante ?* »), Sonia reste dans le stéréotype et véhicule la pensée encore résistante selon laquelle l'enseignante serait une autre mère : « *ce côté maternel qui fait que dans l'ensemble on va plus dédramatiser la situation « attends calme-toi » c'est un peu la maman qui va consoler* ».

Toutefois, on peut voir que Sonia s'interroge sur ce fonctionnement de l'enseignant qui tient le rôle du parent, tout d'abord en notant que dès qu'un enseignant sort du registre de l'autorité pure ou du maternage qu'on exige à la maternelle « *il en ressort du positif* » et une autre relation avec les enfants : « *J'ai vu des hommes qui avaient des relations avec les enfants très sympas pas du maternage ça apportait autre chose aux enfants ça menait plus vers l'autonomie sans être copain copain. Ils arrivaient à ce que les enfants soient moins dans la plainte moins dans je viens me faire chouchouter câliner. Ça ils le font avec les femmes, ils vont moins le faire avec les hommes et ça les aide aussi à grandir, à être plus autonomes* ». De même pour les femmes, elle s'interroge sur l'efficacité de l'action enseignante-maternante « *la maîtresse c'est un peu la maman qui va le consoler mais est-ce vraiment un service à leur rendre ?* ». A cette interrogation, nous rebondissons et demandons à Sonia: « - *Comment font les femmes qui ne sont pas maternelles ?* », Sonia va alors relater

un événement personnel, passant de son point de vue d'enseignante à celui de mère, Sonia ne peut sortir de ces stéréotypes de sexe : pour elle une enseignante non maternante perd de son statut : *« ça se passe pas très bien, j'ai vécu ça au travers de mon fils aîné et de sa prof de CM2 peut-être qu'en CM2 on n'est pas censé être maternante »* Sonia s'interroge sur la place du travail émotionnel quand les enfants grandissent. Ainsi, dans une même profession, à poste égal, la différenciation continue d'opérer, les attentes ne sont pas les mêmes vis-à-vis des hommes et des femmes comme on peut le noter concernant le « travail émotionnel »<sup>362</sup> des enseignantes, des infirmières..., Sabine Fortino précise *« cette dimension affective du travail [...] constitue ce qui, dans bien des cas, fait de certains travaux, un « bon » métier de femme », c'est-à-dire un métier où cette dernière pourra mobiliser avec succès toutes ses ressources (affectives, domestiques, etc.) supposées naturelles. (...) On attend ainsi des femmes qu'elles prennent à leur compte cette dernière (charge émotionnelle) et, plus encore, qu'elles soient humaines, maternantes, affectueuses, et l'on dispense les hommes, avec lesquels elles cohabitent, de ce travail sur et avec les émotions des autres. On fait en outre pression sur les femmes qui n'adopteraient pas spontanément un tel comportement ».*

Sonia dans son exemple caractérise la pensée populaire sur le féminin. Une femme qui n'est pas maternante est-elle encore vraiment une femme ? Sonia va tenir des propos sexistes tout en s'excusant (par son interrogation) et ainsi atténuer ses propos<sup>363</sup> *« mais elle était trop stricte, est-ce mon côté misogyne ? Une femme quand elle est dure, elle est trop dure, alors qu'un homme va être plus autoritaire, c'est comme ça ! C'est pas autrement, sans un aspect vache ».* On voit que parlant de la relation de son fils avec cette enseignante de CM2, Sonia devient vulgaire, pour elle, une femme non maternante ne répond pas aux codes de son sexe, ainsi un homme est « juste » alors qu'une femme dans son autorité l'est

---

<sup>362</sup> Fortino Sabine, *la mixité au travail*, la dispute, Paris, 2002, p157-158

<sup>363</sup> Nicole Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989, p85, précise que *« la conscience prise tout à coup de tomber dans un discours habituellement stigmatisé par le féminisme déclenche la formulation d'un « aveu restreint ». Puisque en avouant que l'on est un peu sexiste, on évite de dire que l'on l'est beaucoup, on restreint la portée et l'effet pour le sujet de l'énonciation de l'aveu considéré comme tabou ».*

« trop » ou « pas assez ». De plus, il y a la présence d'une forte domination masculine tolérée : un homme est du côté de l'autorité et on ne le discute pas. Ses derniers mots évoquent une transgression de la femme enseignante quand elle se place dans le registre de l'autorité. Elle marque dans son intervention qu'une femme autoritaire ce n'est pas naturel « *alors que la femme est plus dure et, on n'attend pas ça d'elle, une femme qui serait pas maternelle ou maternante ça tourne à la mégère, c'est presque comme une revanche et les enfants le prennent mal* », c'est comme si la femme qui n'exerce plus cette forme de sollicitude qui lui serait propre ne serait plus une femme. D'autre part, Sonia utilise des mots péjoratifs « mégère » « aspect vache », et « une revanche » pour qualifier une femme qui sort du registre assigné. Comme si une femme qui n'était plus selon la pensée de Sonia du côté naturel de son rôle devenait méchante, acariâtre. L'expression « *c'est comme une revanche* » signifie que, pour Sonia, c'est comme si elle voulait usurper le statut de l'homme et qu'elle la rejetait pour ce qu'elle considère comme une transgression. Toutefois, elle souligne que ce positionnement est une réponse à la position dominante des hommes. Fabienne Brugère<sup>364</sup> pose alors la question une femme qui ne serait pas maternante « *n'a-t-elle pas, contre la vocation de son sexe, sacrifié au culte viril du soi ?* ». En somme, il y a l'impossibilité chez Sonia de comprendre le rôle d'une femme et d'une enseignante en dehors de la sollicitude qu'on attend d'elle. On voit comment une femme qui n'est pas portée vers le souci des autres est un sujet d'étonnement voire de rejet chez Sonia. Elle représente la marginalité puisque c'est en quelque sorte un être qui est passé entre les mailles de la domination masculine et de l'organisation sociale. Elle a résisté aux marqueurs si puissants du sexe incorporé depuis l'enfance. Fabienne Brugère<sup>365</sup> précise que « *la sollicitude des femmes est un élément essentiel du jeu social. Elle sert de fondement à l'arrangement des sexes entre un espace féminin relationnel, voué à l'harmonie des relations entre proches, et un espace masculin structuré par les aventures guerrières du*

---

<sup>364</sup> Brugère Fabienne, *Le sexe de la sollicitude*, Seuil, 2008, p.82

<sup>365</sup> Op.cité, p.87

*monde social qui doivent aboutir à la construction de soi » de sorte qu'une femme sans sollicitude dérègle toutes les relations stéréotypiques qui se constituent autour d'elle.*

**Nana** explicite aussi les qualités naturelles des enseignant-e-s en argumentant que *« s'il y a plus de femmes en maternelle c'est que les femmes s'y retrouvent plus avec les petits et les hommes avec les plus grands »* La division socio-sexuée du savoir et des rôles est en place, les petits, dans le registre du soin, aux femmes et les grands, du côté des savoirs, aux hommes. En effet, pour Nana, l'autorité reste l'apanage des hommes et la douceur celui des femmes. On note que Nana marque les identités de sexe et ne les transgresse pas *« c'était différent si j'étais un homme, si j'étais un homme, les enfants seraient plus vissés »*. Elle se place en tant qu'enseignante comme mère de substitution *« et dans les petites classes je pense que c'est un avantage d'être une femme parce qu'il y a le côté maternel plus facile, le côté un peu douceur, l'affection, plus à l'écoute, l'enfant a souvent comme référent la maman qui s'occupe plus de lui que le papa donc ses repères c'est un peu ceux-là donc ça peut être un avantage d'être une femme, la douceur, l'attention »*. Par ailleurs, elle pose aussi la question du rapport de l'enseignante avec les parents d'élèves dans certains milieux pour souligner un avantage des hommes *« Être un homme ça change la donne surtout dans les milieux plus défavorisés plus populaires on va dire j'ai enseigné longtemps à Sartrouville il y avait beaucoup d'élèves d'origine magrébine et le rapport à la femme à la maîtresse était pas le même qu'au maître et en général les parents donnent plus de crédit à l'homme qu'à la femme et donc je pense que c'est un réel atout »*. Elle explique par un lieu commun raciste que les différences culturelles quant au statut de la femme dans les cultures de langue arabe et notamment magrébine rendent les stéréotypes de sexe plus efficaces.

Si **Frédérique**, dans un premier temps, tente de s'écarter du discours stéréotypé quand on lui pose la question des qualités des enseignants comparées à celles des enseignantes, *« je vois pas trop les mêmes que pour les femmes »* elle finit par

faire le même constat : « *c'est vrai que pour certains hommes c'est d'avoir de l'autorité par rapport à nous* », elle justifie aussi son propos par un lieu commun raciste « *il n'y a plus vraiment de mixité dans notre métier il n'y a que des femmes et ça pose des problèmes dans certaines écoles je pense qu'on n' a pas la même autorité par rapport aux enfants d'origine étrangère (les enfants magrébins) c'est plus difficile je pense que c'est plus facile pour un homme de se faire respecter que pour une femme pour des questions de culture* » On remarque que la mixité est souhaitée pour rétablir l'ordre. Quand on l'interroge sur « *les qualités féminines* », elle ne souhaite pas véhiculer des images stéréotypées de l'enseignante « *on va nous parler du côté maternel mais après tout c'est pas ce que l'on fait on fait de l'enseignement* ». Elle évoque des compétences professionnelles pour exercer plus que des aptitudes supposées naturelles. Elle conclut une première fois « *homme-femme c'est la même chose* » puis rajoute comme un stéréotype trop fort « *il n'y a que ce problème d'autorité dans certains quartiers, c'est vrai que l'homme le représente mieux pour des questions de culture* ».

**Marine** quant à elle explique les qualités des enseignant-e-s par le rôle parental « *le côté paternel, être maman* » comme si être parent suffisait à devenir bon pédagogue. Qu'en est-il alors des enseignant-e-s qui n'ont pas d'enfants, de quelles qualités sont-elles/ils pourvu-e-s ?

Ainsi, Marine déclare tirer sa compétence de l'expérience parentale « *Quelles sont les qualités féminines pour enseigner ? les qualités, on connaît les enfants pour être maman* ». Nous rappelons que Marine n'a reçu aucune formation, que sa prise de fonction s'est faite en trois jours à la suite d'une reconversion par un détachement entre France Telecom et l'Education Nationale et que son désir d'enseigner est apparu à l'occasion de l'adoption de sa fille. Ses éléments concourent à sa perception des qualités nécessaires pour enseigner. Pour les hommes, elle énonce comme qualités « *un côté paternel, ce côté autorité de par des cas que tu peux avoir les enfants te le disent « ben mon papa je ne le vois pas » le fait d'avoir des hommes dans l'école montre que ben oui y a des hommes et des femmes* ».

On notera que l'enseignant devient le père de substitution dans certains cas. Et que la présence de femmes et d'hommes dans l'institution formeraient en quelque sorte la famille scolaire de l'enfant.

**Katherine** reconnaît aussi un « côté maternel » tant pour les hommes que pour les femmes dont il faut être pourvu pour enseigner en maternelle :

*« Il faut avoir un côté maternel, une présence auprès des enfants, pas une maman mais à l'écoute des enfants dans le sens une petite papouille pas un bisou mais de la chaleur ».*

Katherine ne se revendique pas comme étant une autre mère, mais tire sa compétence de son expérience de mère, elle souhaite une certaine distance avec les enfants afin d'éviter la confusion tout en marquant une forte présence auprès des enfants. Le soin est une valeur présente dans son discours. On remarque dans les propos de Katherine que l'homme qui n'est pas maternel ne serait pas un bon enseignant, *« parce que si j'imagine un homme qui arrive là non moi je veux pas qu'on me touche, je veux pas prendre dans les bras s'il a un chagrin ce sera difficile pour l'enfant voilà c'est ce côté l'enfant a un chagrin on le prend quand même dans les bras »* ; il y a pour cette dernière la nécessité d'une réelle inversion des rôles quand un homme souhaite enseigner en maternelle et un homme qui n'est pas capable de sollicitude n'est pas un professionnel de la petite enfance. : *« ce côté de cette image de l'homme est peut-être un peu plus distant surtout s'ils sont petits il ose moins »*. Elle éclaire son discours par un exemple *« je pense à un enseignant qui était très bien avec les enfants mais qui nous a dit franchement qu'en maternelle il ne peut pas les enfants qui viennent qui s'accrochent, il ne peut pas, clairement, il a été adorable avec les enfants ça s'est bien passé mais ce n'est pas son truc »*. Elle attache beaucoup de soin à marquer les qualités positives de l'enseignant. Toutefois, on note l'ombre pesante de la pédophilie *« il ne peut pas »* il faut toucher les enfants. Pour Katherine, un homme n'est pas maternel et cela ne convient pas aux enfants de cet âge.

En somme, les stéréotypes de sexe sont résistants et proposer un autre modèle d'enseignement que le maternage est vécu comme déficient par ces enseignantes. Cependant, un nombre significatif d'enseignant-e-s (la majorité de notre échantillon) refuse de voir dans les qualités des enseignant-e-s des qualités « naturelles », elles/ils revendiquent une égalité de traitement et des qualités identiques aux hommes et aux femmes.

### b) Le féminin et le masculin en partage

Avec ce groupe d'interviewé-e-s, on sort de la prégnance des stéréotypes de sexe, pour voir apparaître des revendications d'égalité et surtout la défense des valeurs soulevées par la politique scolaire à savoir que l'enseignant-e est un-e professionnel-le qui développe des compétences psychologiques et pédagogiques dans son rapport avec l'enfant. Très nettement une part des enseignant-e-s refuse les termes des questions « qualités masculines, qualités féminines » argumentant qu'on ne peut pas poser le problème de savoir quelles sont les qualités d'un bon pédagogue ainsi.

**Gwendoline** entend la question sur les qualités des enseignants et enseignantes comme concernant les rapports entre professionnel-le-s et revendique un traitement égalitaire des femmes et des hommes dans l'exercice de la profession enseignante et explique sans tabou « *être capable de regarder une femme comme son égal et c'est pas toujours le cas de beaucoup d'enseignants pas tous mais qui ont comme idée qu'une femme à moins d'autorité qu'elle peut pas gérer une classe difficile, certaines femmes ont aussi ces pensées-là* ». Elle exprime le souhait que certains hommes aient un regard différent sur leurs collègues femmes « *j'ai quelques exemples d'enseignants autour de moi, je pense que les hommes qui ont certains côtés machos ont du mal à travailler avec les femmes parce qu'ils sont souvent en minorité, parce que dans les écoles dans lesquelles j'ai travaillé les femmes n'étaient pas des femmes traditionnelles à accepter la domination masculine, elles étaient autonomes,*

*elles travaillaient* ». Elle marque aussi que pour elle les femmes qui travaillent s'émancipent de la domination masculine et que les collègues enseignants n'en ont pas toujours la pleine conscience. De sorte qu'elle explique que la qualité masculine pour enseigner est « *d'être capable de regarder une femme comme son égal et c'est pas le cas de beaucoup d'enseignants, pas tous, mais qui ont comme idée qu'une femme a moins d'autorité qu'elle peut pas gérer une classe difficile et je pense que considérer la femme comme capable de gérer tous les aspects de la classe c'est la qualité n°1* ».

De même, elle va plus loin et refuse de se laisser enfermer dans le rôle de l'enseignante maternelle quand on lui demande : « *Quelles sont les qualités d'une enseignante ?* », elle répond : « *c'est de considérer qu'il ne suffit pas d'être maternelle pour bien s'occuper d'une classe, je ne donne pas les qualités mais les défauts je dis ça parce que souvent on entend des jeunes filles dire « oh, moi j'adore les enfants, j'adorerais être enseignante » et on entend dire aussi qu'une enseignante qui a des enfants est plus compétente qu'une enseignante qui n'en a pas mais d'être une bonne enseignante* ». Gwendoline, qui n'a pas d'enfant, explique que l'enseignement ne représente pas un continuum par rapport à la parentalité et elle définit la femme enseignante : « *ce n'est pas se voir femme ayant des bons rapports avec les enfants mais en tant que professionnel indépendamment du sexe et de la femme maternelle et qui sait bien s'occuper des enfants c'est donc pour ça qu'elle peut bien faire la classe* ». Elle renchérit et souligne que les enseignantes qui sont dans un rapport de parent dans leur métier et notamment les femmes doivent connaître des difficultés : « *les femmes qui se voient dans ce rôle-là ça peut marcher mais ça doit être très dur pour elles car elles doivent se heurter à d'autres réalités* ». Il émerge pour la première fois du discours de Gwendoline que l'enseignant-e est un-e professionnel-le et que ce ne sont pas telle ou telle qualité naturelle qui font le ou la bon-ne enseignant-e.

De la même façon, **Noémie** s'interroge sur la pertinence de nos questions « *qualités masculines, qualités féminines* » : « *je ne sais pas l'autorité c'est masculin ?*

*Je ne sais même pas ce que c'est qu'une qualité masculine ou féminine ». Elle souligne que nos questions induisent des stéréotypes : « C'est difficile de répondre sans tomber dans les clichés, comme quoi les femmes seraient plus patientes et les hommes plus autoritaires, », tout en argumentant que ce sont des construits sociaux : « il y a peut-être une autorité de l'homme, c'est généralement ce que l'on attend à la maison et dans la société d'un homme, la grosse voix, je ne sais pas, les qualités masculines ce que c'est ». Et elle esquisse une réponse sur les qualités pour enseigner en tant que des qualités non sexuées ou du moins qui ne répondent à des normes de sexe : « Il y a des qualités pour enseigner et ne pas trop s'user mais ces qualités ne sont pas des qualités masculines ou féminines : la patience, l'autorité, la résistance »*

Dans le même sens, **Julia** souligne que si les qualités peuvent être dites masculines et féminines « *ben, l'autorité et la sensibilité* », elle pense que le féminin et le masculin s'articule chez l'enseignant-e « *parce que je pense qu'il ne faut pas être que masculin, mais aussi un peu féminin* » et ne répond pas aux normes de sexe « *une qualité masculine ? je la vois en tant que masculin féminin, il faut du bon sens, de la sensibilité, de l'organisation, une éthique* »

**Séverine** reste aussi dubitative sur l'emploi des termes « qualités masculines et féminines » : « *si tu dis qualités masculines, c'est une qualité que n'aurait pas forcément une femme* ». Elle précise dans cette logique que les qualités féminines ne sont pas du côté maternel « *y a pas nécessité d'être maternant pour enseigner même en maternelle, y a pas nécessité d'être une image rassurante et maternante* ». Elle affirme que l'enseignant-e se pose dans une « *relation qu'on a avec l'enfant c'est une relation de savoir et donc ça peut être l'un et l'autre (sexe)* ». Elle développe les qualités nécessaires pour enseigner « *qualité d'ouverture, de discussion, de travail d'équipe* ». Nous insistons et demandons si « *le sexe n'intervient pas dans le métier ?* ». Séverine passe alors de sa position personnelle à une description plus distanciée de croyances communes véhiculées par la société. Toutefois, Séverine tente dans un premier temps de sortir les enseignant-e-s des stéréotypes de sexe

« féminin » = maternage, « masculin » = autorité: « *très vite les enfants sont sous l'emprise d'une société, d'une image de la femme, de l'homme. Donc ils peuvent être déroutés par une image féminine qui ne serait pas suffisamment maternante mais en même temps ils comprennent que l'institut c'est pas la mère ; pour un homme, c'est la même chose le père a un rôle dans la famille éducatif de présence* ». Elle justifie cette distance avec ces modèles sociaux par le fait que des hommes, « naturellement » portés vers la sphère publique, prennent des temps partiels, démontrent une avancée dans les rapports sociaux : « *on voit des hommes qui prennent des temps partiels y a une évolution dans les mentalités. Même si on reste tributaire de l'image que la société véhicule de nous.* » Par ailleurs, elle poursuit par la résistance des parents d'élèves qui préféreraient une répartition des niveaux de classe selon toujours des modèles « féminins » et « masculins » : « *Ça sert plus un questionnement des parents qui seraient plus rassurés d'avoir un prof dans le second degré ils seraient plus affolés d'avoir un instit qu'une instit en maternelle, parce que je pense que c'est plus véhiculé par les parents que par les enfants...* ». Elle pose la question de la place de l'homme en maternelle : un homme peut-il être maternant ? « *la maternelle c'est maternant est-ce que un homme sera capable de rassurer, de combler, de chouchouter ? Et après quand on passe aux choses sérieuses « la grande école » là l'image d'un homme (directeur ou proviseur) devient beaucoup plus rassurante que l'image d'une femme* ». Séverine semble très consciente des rapports sociaux de sexe, et pense que la plupart des gens ne parvient pas à sortir des images stéréotypées de la femme et de l'homme enseignants.

**Naty** prend aussi ses distances avec le libellé de nos questions : « *ça voudrait dire qu'il y a des qualités qu'ont les hommes et pas les femmes, je suis perdue parce qu'est-ce qui fait qu'en tant qu'homme on réussirait mieux ?* ». Elle poursuit son idée en faisant appel aux effets d'images que la société véhicule et des attentes qu'elles produisent sur les enfants : « *vu que l'homme a une image d'autorité plus importante que celle de la femme est-ce que cela lui facilite pas la tâche ? C'est fort possible* ». Pour étayer son propos, elle prend le cas souvent avéré d'une situation

professionnelle où les identités de sexe sont opérantes : « *d'ailleurs, il y a des conseils de maîtres qui décident que pour telle classe ou tel élève on va lui mettre plutôt un maître quand y en a un dans l'école parce que cet élève est plus sensible à l'autorité du père* ». Naty remet en cause ce procédé : « *maintenant je ne vois pas qu'il y ait des hommes plus autoritaires que certaines femmes, ou des hommes plus pédagogiques...ça ne va être que des questions d'images* ». Naty conclut son discours par une remise en cause des images sexuées de la pratique enseignante, elle tente de les gommer et refuse aussi la notion d'affect dans la transmission des savoirs « *si on met de l'affect dans l'enseignement pour transmettre des savoirs je ne vois pas trop ce que la position d'homme ou de femme peut être intéressante ou pas* » ; elle termine en expliquant que la réussite de l'élève tiendrait dans l'image qu'il se fait de son enseignant-e, comme si on pouvait véhiculer des savoirs sans une dimension socio-affective « *C'est l'image qu'en a l'élève je ne vois pas quelle qualité chez un homme pourrait faire qu'un élève réussisse mieux* ». Il est à noter que Naty, bien que femme, répond à nos questions dans une perspective de valorisation de l'homme, tout son discours s'interroge sur la meilleure réussite des hommes. C'est une croyance commune qu'elle remet en cause mais en même temps elle est piégée par le genre dans la mesure où elle a d'emblée entendue la question comme si elle présupposait une supériorité de l'homme.

**Camille** montra son incompréhension et sera lapidaire dans sa réponse: « *il faudrait que je qualifie des qualités masculines, non, parce que homme ou femme on peut avoir les mêmes qualités ou les mêmes défauts, non je ne vois pas* ». On retrouve l'idée émise précédemment que pour enseigner les qualités requises ne tiennent pas à une supposée nature féminine ou masculine, Camille met même en doute l'idée de qualités naturelles soit une idée pertinente.

De même, **Marta** refuse que le sexe influence la pratique enseignante, « *je ne peux pas te répondre parce que comment dire quand tu es enseignant-e c'est un personnage asexué non je ne peux pas te répondre* ». Elle préfère parler de qualités

sans coloration sexuée : « *il n'y a pas de qualités masculines pas plus que féminines des qualités humaines sûrement moi je pense qu'elles sont partagées par tout le monde* ».

**Dominique** aussi n'est pas convaincu par le libellé des questions « *masculines je ne sais pas si on peut les opposer à féminines* ». Il précise ce qu'il lui semble nécessaire pour conduire un enseignement de qualité : « *d'abord il faut créer une relation avec les enfants il faut qu'ils se sentent bien dans la classe faut offrir un cadre rigoureux mais le premier truc il faut que chaque élève soit bien dans la classe* ». Il n'arrive pas dans un premier temps à envisager des qualités qui répondraient à des normes de sexe « *sinon j'arrive pas à opposer qualités masculines et féminines y a peut-être des avantages mais des qualités ?c'est difficile parce que c'est un jugement de valeur* ». Puis, dans un deuxième temps, il va cependant développer deux exemples sur des pratiques enseignantes sexuées. Une première pratique qu'il qualifierait de féminine à savoir l'exigence de soin des femmes enseignantes « *enfin peut-être qu'il y a une attention au soin qui est différente, ranger les casiers, tout ça, je sais qu'au début je le faisais pas assez, maintenant, je le fais plus et je pense que homme ou femme n'ont pas la même exigence en termes de propreté et de soin* ». Et une seconde qui repose sur sa propre pratique et sur l'effet de son identité de sexe dans le choix de littérature enfantine « *je me pose aussi souvent la question sur les textes que je fais lire, si j'ai un choix qui est plus orienté masculin sur les textes, je me demande si moi la représentation que j'ai de leur intérêt et des intérêts qu'ils ont en littérature c'est plus masculin : un héros, l'action, tout ça et parfois je me dis tiens ça est-ce que ça plairait à une fille ?* ». En effet, le questionnement de Dominique est pertinent puisque en transmettant des savoirs, les manuels scolaires proposent des représentations de la société. Ils peuvent donc véhiculer des représentations stéréotypées qui peuvent être à l'origine des discriminations. Et de nombreuses études<sup>366</sup> faites sur les manuels scolaires et la littérature enfantine ont montré

---

<sup>366</sup> HALDE, rapport sous la direction de Tisserand Pascal et Wagner Anne –Lorraine, *Place des stéréotypes et discriminatins dans les manuels*, Université Paul Verlaine Metz, Mars 2008

l'importance des stéréotypes sexistes dans ces ouvrages. Ainsi, dans la littérature d'enfance comme les manuels de l'enseignement primaire, des images traditionnelles des garçons et des filles sont véhiculées (la femme est souvent représentée à partir de sa vie familiale et domestique, peu au travail et quand c'est le cas dans des emplois traditionnellement féminins)<sup>367</sup>. Mais si les ouvrages sont caricaturaux, il serait intéressant de savoir quel usage il en est fait dans les classes, le rôle de l'enseignant-e étant déterminant. C'est bien ce que souligne Dominique dans son discours.

**Céline** est ambivalente si elle s'interroge sur la pertinence de nos questions « *est-ce qu'il y a vraiment des qualités propres à un homme que n'aurait pas une femme ? C'est les mêmes que pour une femme* », elle véhicule une pensée stéréotypée qui consiste à dire que les hommes sont comme un éléphant dans un magasin de porcelaine, ou encore un coq dans une basse-cour c'est-à-dire qu'ils n'ont pas tout à fait leur place dans un univers féminin « *les qualités masculines pour enseigner ? ben, déjà pouvoir travailler avec des femmes parce l'air de rien* ». D'autre part, elle pose qu'un homme en maternelle a un autre champ d'action que ces collègues femmes : « *surtout en maternelle le fait d'être un homme apporte quelque chose de différent aux enfants* ». C'est ce que précise l'étude d'Yveline Jaboin<sup>368</sup> qui montre que « *la quasi-totalité des interviewés (27/29) estime ne pas avoir le même rôle éducatif auprès des enfants et/ou ne pas leur proposer*

---

Bruegilles Carole, Cromer Sylvie, Panissal Nathalie, *Le sexisme au programme, représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école*, La Découverte, Travail, genre et Sociétés, 2009, n°1, p107-129.

Dafflon Nouvelle Anne, *Littérature enfantine : entre images et sexisme*, p 303-324, in Dafflon Nouvelle Anne (dir.) *filles et garçons. Socialisation différenciée ?* PUG, Grenoble, 2006.

Rignault Simone et Richert Philippe : *la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Rapport au premier ministre Alain Juppé, Coll. des rapports officiels, Paris, La documentation française, 1997

Daézoux Evelyne, *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*, in EMpan 1 n° 65, 2007, pp89 à 95.

<sup>367</sup> Mosconi Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, L'Harmattan, 1994, 2005 (2<sup>ème</sup> édition), p221.

<sup>368</sup> Jaboin Yveline, *La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle*, p243-255 in Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, 2008

*strictement le même curriculum que leurs collègues féminines* »<sup>369</sup> notamment dans le domaine de l'EPS.

**Fabio** se questionne aussi sur la pertinence de la question « *je ne sais pas s'il y a des qualités masculines ou féminines* ». Puis, il décline les qualités nécessaires selon lui pour enseigner : « *il y a des qualités humaines : l'écoute, le respect des enfants, le contrôle de soi, l'envie de faire passer des connaissances, l'envie d'aider les enfants à mûrir à la fois à apprendre des choses et à devenir des adultes ou des citoyens* ».

De même, **Sora** ne spécifie pas les qualités selon le sexe et sans idée de transgression refuse l'idée de qualités féminines et masculines « *je ne sais pas parce qu'en fin de compte les qualités seraient les mêmes que les féminines* ». Elle précise son propos : « *pédagogue, bon pédagogue : être patient, ne pas être trop dans l'affect avec ses élèves, on leur transmet le savoir, et c'est le savoir qu'il y a entre nous, c'est notre raison ici, c'est le savoir, c'est la connaissance, on n'est pas psy ou assistante sociale* ». Sora se place clairement du côté de la relation de savoir, refusant de prendre une posture plus sociale dans sa profession.

Ensuite, **Carlo** n'adhère pas aux stéréotypes de sexe « *il y a des qualités mais qui peuvent être partagées par les deux* ». Il les défait au fil de son entretien « *l'autorité spécifiquement masculine, je ne vois pas* » et pour s'en assurer prend des exemples de l'autre sexe afin de mieux affirmer que l'idée de qualités sexuées n'est pas pertinente : « *une certaine fermeté personnelle, psychologique, d'être bien assis, les gamins ont besoin d'avoir des repères, qui dégage un peu une autorité morale, que les enfants sentent qu'ils ont pas en face d'eux quelqu'un de fragile, les enfants sont assez durs d'autant plus avec quelqu'un de fragile, de facile à déstabiliser surtout dans des milieux un peu plus défavorisés, j'ai vu des femmes jeunes qui dégageaient cette solidité psychologique* ». Par ailleurs, Carlo commente d'après son vécu personnel la rupture socio-économique des enseignant-e-s avec leurs élèves, il parle de fossé

---

<sup>369</sup> Op.cit., p251

sociologique : « Une qualité pour être un bon enseignant ? la compréhension mais le fait de recruter après la licence je ne sais pas si c'est une raison mais il faut dire que le fossé sociologique entre les élèves et les enseignants s'est creusé moi je suis fils de mineur j'ai grandi dans une cité de mineurs autrefois on pouvait passer en troisième et puis après le bac on passait à l'école normale donc il y avait comme ça une accession du corps des instits qui pouvait recruter les fils du peuple, les enfants issus des milieux ouvriers ou paysans alors que maintenant il faut une licence on a l'impression qu'il y a un fossé j'irai pas jusque là mais une grosse rigole entre le milieu social des élèves et le milieu social des enseignants ça dépend des quartiers parce que dans le 5ème c'est plutôt toi qui as l'impression d'être voilà... » Carlo sous-entend que l'accèsion des fils du peuple au corps des enseignant-e-s permettait une meilleure compréhension des élèves et de leurs difficultés. Cette distance entre les élèves de milieu populaire ou défavorisé et les enseignant-e-s, souvent issu-es d'autres classes, a été analysée par Daniel Thin<sup>370</sup> qui met en lumière l'écart qu'il y a entre les exigences scolaires et les valeurs familiales de cette classe de la population. Il est important de noter que chez Carlo la différence des sexes est minorée par rapport à la différence sociale, ainsi, il montre que pour une personne issue d'une classe ouvrière si elle n'ignore pas la domination sexuée, c'est la domination sociale qui est prégnante.

**Jacques** parle d'un idéal de savoir être comme qualité pour enseigner. Il ne commente pas le parti-pris du libellé de nos questions, et même gomme les identités de sexe induites dans celles-ci. Ainsi, un bon pédagogue le serait dans sa relation à l'enfant, dans son rapport au savoir. Il reste très distancié dans son

---

<sup>370</sup> Thin Daniel, *Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au cœur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires* dans Bourdoncle Raymond, Demailly Lise, *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Les métiers de la Formation », 1998

Thin Daniel, *Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation*, Carnets de bord, n° 10, décembre 2005.

discours, ne donnant pas de sexe à son enseignant-e : « *quelqu'un qui arrive à diriger sa classe qui intéresse ses élèves qui part des représentations des élèves pour les amener là où il faut les amener au niveau de l'abstraction au niveau d'un savoir scolaire, d'un savoir être ici en ZEP surtout un savoir être quelqu'un capable d'utiliser le programme pour les faire devenir des futurs citoyens, des petits citoyens* ». Nous insistons : « *et les qualités féminines d'une enseignante ?* » Jacques visiblement nous récite les travaux qu'il a lus sur la pratique enseignante : « *la même chose, les femmes s'intéressent plus à la géométrie et aux mathématiques, il est dit qu'en sciences et en maths les garçons sont plus valorisés que les filles ; après ça se démontre, il paraît que les enseignantes s'intéressent plus au travail des garçons en maths qu'au travail des filles* »

En somme, si pour une minorité de femmes enseignantes, l'exercice du métier se vit comme une seconde parentalité et si elles déclarent tirer leurs compétences de leur expérience familiale, pour un groupe plus important, les questions ont permis aux enseignant-e-s de se positionner, de refuser même de répondre à ces questions dans l'idée que le postulat posé n'était pas correct, et de la sorte, on a vu émerger la représentation d'un-e enseignant-e qui était un professionnel-le du rapport au savoir et d'une relation enseigner-apprendre. En effet, il est apparu dans le discours de ces enseignant-e-s que les qualités d'un-e pédagogue sont indépendantes du sexe ou du moins que le féminin et le masculin ne correspondent pas au sexe d'état civil. Cependant le/a professionnel-le qu'est l'enseignant-e doit être pourvue de qualités « *d'ouverture, de discussion, de travail d'équipes* » (Séverine) elle ou il fonde sa relation « *avec l'enfant sur une relation de savoir* » (Gwendoline) non sur des qualités stéréotypées et rassurantes pour la société et les parents.

### c) La difficulté de sortir des stéréotypes.

Le discours d'Emilie est empreint de contradictions entre l'implicite de son propos et l'explicite. En effet, si elle admet aussi que les qualités féminines et masculines sont partagées par les deux sexes sans répondre à des logiques d'identités de sexe : *« c'est les mêmes que les nôtres, qu'ils puissent prendre du recul par rapport aux familles, aux enfants, au métier, qu'ils ne s'impliquent pas personnellement »*, toutefois, quand elle argumente pour une mixité de la profession, elle retombe dans les stéréotypes de sexe : *« y a en pas beaucoup d'hommes dans notre profession, y en a pas assez déjà ils amènent une certaine autorité pour les enfants en difficulté, c'est bien qu'il y ait des hommes, y a tellement de problèmes avec les enfants, les familles que... »*. Comme si la présence d'hommes dans la profession remettait de l'ordre, permettait de régler des conflits. Et elle termine par des propos surprenants : *« il faut pas du tout se laisser aller à ses impulsions j'ai vu des enseignants limites, ils secouaient les enfants, les mêmes que nous »* elle conclut sur la violence de certains hommes (une femme ne peut être violente !) de façon fugace et ponctue par *« les mêmes (qualités) que nous »* comme si après avoir ouvert cette vanne, elle redevenait consensuelle et se sentait tenue de revenir au discours qu'elle imagine attendu d'elle.

## 2- Le sexe est-il un avantage ?

Nous avons voulu aller plus loin que le premier questionnement sur le rapport entre qualités supposées sexuées et exercice du métier d'enseignant-e. En effet, les enseignant-e-s sont très réticent-e-s à convenir que le sexe est une donnée significative dans leur pratique. La forme de l'entretien permettant de se livrer davantage, la question du sexe posé comme un avantage (être une femme ou un homme est-ce un avantage dans l'exercice de votre métier ?) leur a permis de mieux se livrer sur leurs conceptions sexuées du métier. Alors que les premières questions volontairement stéréotypées ont permis aux enseignant-e-s de se positionner et de refuser le cadre de réponse proposé, nous allons voir que les discours des enseignant-e-s, dans cette partie, vont conduire

à un repositionnement des identités de sexe dans la pratique enseignante. C'est pourquoi, dans une première sous partie, nous montrerons que les hommes interviewés considèrent le masculin comme un avantage et qu'il n'y a pas d'inversion mais une recomposition des identités masculines dans un espace de mixité. Puis dans une deuxième sous partie, nous constaterons que les femmes interviewées se raidissent et se replient sur leur identité de sexe.

#### a) Pas d'inversion de sexe dans un espace de mixité

Nous commencerons par la minorité des hommes afin de mieux connaître leurs points de vue sur le fait d'être un homme dans un « métier de femmes ».

**Omid** pense que le fait d'être un homme « *ça a été un point ultra valorisant pour moi* » à l'entrée dans le métier. Il explique qu'il a préparé les épreuves du concours en même temps que son ex-femme : pour l'écrit du fait de l'anonymat des copies « *ça a été neutre* » mais à l'oral « *sur le même genre d'épreuves, j'ai eu des notes infiniment meilleures qu'elles, le pire a été en musique où j'ai eu 15 alors que toute ma scolarité on m'a dit que je chantais faux, je pense vraiment que ça a joué* ». Omid explique sa réussite par le fait d'être un homme « *ça aide à sortir du lot* »<sup>371</sup>.

**Jacques** fait le même constat : être un homme est un avantage au moment du recrutement. Nous noterons qu'il reste toujours très distancié dans ses réponses « *par rapport au ratio de garçons qui se sont présentés il y a peut-être 20% qui se sont présentés et 20% qui ont été pris* ». Et il rajoute un commentaire plus personnel : « *j'ai un oncle qui est prof de maths et qui m'a dit avant que je rentre à l'IUFM sache que le rapport à ce métier se dégrade car il y a de plus en plus de femmes qui viennent le truster et il est dit que quand un métier est trusté par les femmes la*

---

<sup>371</sup> Notre étude présentée en troisième partie sur l'accès au concours de professeur des écoles montre qu'effectivement si à l'écrit les filles sont meilleures que les garçons, il y a à l'oral une discrimination positive en faveur des garçons.

*vision de ce métier se dégrade* »<sup>372</sup>. Jacques intègre l'idée que les femmes concurrencent les hommes, elles leur prennent leur place. D'autre part, il s'interroge sur sa position d'homme dans un milieu de femmes, il reconnaît un positionnement différent : « *ma place ? Ça me permet d'avoir un regard différent d'une enseignante* ». Mais il reconnaît ne pas avoir perçu d'avantages, même s'il reste perméable aux images stéréotypées véhiculées des métiers féminins : « *Un avantage ? J'en ai pas vu par rapport à l'institution, par rapport aux milieux de femmes ce que j'en ai entendu, c'est que c'est horrible de jalousie, de compétitivité et donc je suis un peu détaché car n'étant pas une femme par rapport à ces difficultés-là* ». Il exprime sa sensibilité d'enseignant en faisant un parallèle entre le fait qu'une enseignante en tant que femme peut dans la plupart des cas transmettre la vie, et donc par cette maternité atteindre le but de sa vie, de telle sorte qu'elle aurait moins « d'états d'âme » dans son rapport au métier, alors que Jacques du fait de sa condition d'homme ne transmettant que du savoir veut atteindre une sorte de perfection « *Par rapport à une enseignante, j'ai plus d'états d'âme ne transmettant pas la vie je n'ai que du savoir à transmettre et j'ai plus d'états d'âme car ça fait pas forcément mouche* ». Ainsi pour Jacques, les femmes auraient moins d'enjeux dans leur métier du fait qu'elles peuvent compenser leurs échecs dans la transmission du savoir par une réussite dans la transmission de la vie. Il y a de forts présupposés du rôle des femmes et du rôle des hommes, puisque Jacques ne suppose pas qu'une éventuelle paternité lui permettrait d'atteindre le but qu'il envie aux femmes, comme s'il émanait de son discours une forte frustration de ne pouvoir enfanter<sup>373</sup>, et comme si par ailleurs, l'enseignement était une sorte de « maternité » symbolique pour lui. Mais il semble ignorer qu'à l'inverse, les femmes, même si elles sont mères, peuvent ressentir tout aussi douloureusement leurs échecs pédagogiques que les hommes.

---

<sup>372</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine, « *La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ?* Travail, genre et sociétés, 5, 2001, pages 93-114

<sup>373</sup> Héritier Françoise, op.cit.

**Dominique** avoue ne pas avoir réfléchi à la question « *un avantage ? je n'y ai pas vraiment réfléchi* » toutefois, il pense que dans la gestion de classe « *je pense que ça l'est (un avantage) dans le rapport d'autorité, les femmes peuvent contourner, arrondir moi je peux y aller plus directement* » et dans le rapport aux parents, son sexe est un avantage : « *et puis les parents font moins de soucis, viennent moins nous embêter* ». Le stéréotype de l'autorité masculine est très prégnant chez les enseignants.

Les propos de Dominique sur les relations avec les parents selon le sexe de l'enseignant et du parent font écho aux travaux d'Yveline Jaboin<sup>374</sup> qui relève que la moitié de ses interviewés estiment que « *les mères ont plus de retenue, sont plus distantes avec eux qu'avec leurs collègues féminines, qu'elles manifestent plus de respect* », plus loin, une minorité de ses interviewés évoque « *la moindre culpabilité des mères à déposer leur tout-petit à un homme qu'à une femme* »<sup>375</sup> du fait de l'absence de « rivalité intra-sexe ».

**Carlo** va dans ce sens d'un avantage d'être un homme par rapport aux familles : « *tu sens que les familles préfèrent un homme surtout que j'ai commencé ma carrière dans des quartiers difficiles donc ils préfèrent un homme en général. Par rapport aux élèves, c'est vrai que j'ai fait beaucoup de classes difficiles (SEGPA, perfectionnement) et a priori les gamins te craignent un peu plus si tu es un mec qu'une nana... t'arrives à t'imposer un peu plus qu'une femme...entre collègues ou par rapport à l'administration (IEN, directeur) j'ai pas le sentiment, j'ai pas vu d'avantages ou de façon de s'exprimer mais je sais qu'il y a des IEN qui préfèrent les hommes* ».

Ce rapport à l'autorité, à la place des hommes et aux relations avec les familles sera repris par nos interviewées qui souvent signalent la préférence des familles et de la hiérarchie pour les hommes.

---

<sup>374</sup> Jaboin Yveline, *La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle*, p243-255 in Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, 2008

<sup>375</sup> Jaboin Yveline, op.cit., p252

**Fabio**, quant à lui, reconnaît le bienfait d'être un homme dans les équipes « *c'est bien qu'il y ait des hommes aussi au niveau des équipes et au niveau des enfants, d'avoir des repères masculins* ». L'idée est toujours présente qu'un homme propose un autre curriculum qu'une collègue femme. Toutefois, en maternelle, il reconnaît avoir ressenti une certaine méfiance des parents dans le cas des petits « *ça peut aussi desservir car les parents sont aussi plus rassurés par une présence féminine en tout cas chez les petits* ». La peur de la pédophilie<sup>376</sup> est toujours sous-jacente. Et s'il récuse les termes d'avantage ou d'inconvénient, il parle à proprement parler de différences qui servent « *en maternelle ça peut être une différence intéressante* » ou qui desservent.

En somme, les hommes, en rentrant dans une profession « féminine », créent un espace de mixité mais d'après les discours entendus, nous retiendrons qu'il n'y a pas d'inversion des rôles de sexe pour les hommes dans le métier d'enseignant, mais une affirmation de leur identité de sexe dans leur relation aux enfants ou aux parents.

#### b) Le repli sur les identités de sexe chez les enseignantes

L'école maternelle et sa référence à la fonction maternelle, comme sa fonction effective, au moins partiellement, de prolongement du maternage, la situent aux antipodes des registres de l'autorité scolaire. Elle reste opérante dans le domaine de l'accueil des enfants et de leurs familles et dans la socialisation du jeune enfant. Mais, la fonction enseignante et la fonction symbolique de la mère peinent à se séparer ; il y a toujours l'idée consensuellement admise que l'enseignante c'est un peu la mère de remplacement et non une professionnelle des jeunes enfants qui est au service des apprentissages. Cette dissociation n'est pas effective dans la pensée de beaucoup de parents

---

<sup>376</sup> Murcier Nicolas, *Le loup dans la bergerie*. Prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches et Prévisions*, n° 80, 2005, p. 11-19.

et de bon nombre d'enseignantes qui sont amenées à exercer aux frontières de cette position de la mère de substitution.

Certaines enseignantes interviewées se placent dans cette fonction du maternage à l'école maternelle. Mais, d'autre part, ces mêmes femmes évoquent la légitimité qu'elles ont d'exercer dans le monde de la petite enfance puisqu'elles sont des femmes. Nana, quant à elle, exprime clairement que la préférence des parents pour une femme maternelle est liée à une peur panique sous-jacente : la pédophilie. De la même façon, des recherches menées dans le champ du travail social<sup>377</sup> montrent que la « panique morale » autour de la pédophilie traduit des résistances à la mise en place de la mixité dans les crèches. En effet, cette peur de la pédophilie serait mise en avant pour masquer un risque potentiel de concurrence des hommes avec les femmes dans ce secteur. Elisa Herman<sup>378</sup> souligne que la peur de la pédophilie encourage des formes de recompositions de la division sexuée du travail. En effet, en centres de loisirs, l'idéologie de la complémentarité sexuée serait favorisée tandis que la notion d'une interchangeabilité des animateurs et animatrices deviendrait moins acceptable. Il y aurait alors un renforcement des assignations des normes de sexe liées au genre et de la hiérarchie des tâches du fait de la proximité avec le domaine de la souillure et du soupçon qui introduirait une inégalité entre animatrices et animateurs face à ces situations. De même, Jean Paul Filiod<sup>379</sup> montre qu'à l'école maternelle, *«la compétence professionnelle à ce niveau préscolaire implique une distance au corps différente chez les hommes et chez les femmes : l'attouchement interprété comme manifestation de la pédophilie d'un côté, l'est comme*

---

<sup>377</sup> Murcier Nicolas, *Le loup dans la bergerie*. Prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches et Prévisions*, n° 80,2005, p. 11-19.

<sup>378</sup> Herman, Elisa., La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centre de loisirs. *Cahiers du genre*, n° 42, 2007,p. 121-139

<sup>379</sup> Filiod, Jean Paul, *Des hommes parmi les femmes : être et devenir professeur des écoles*. In Houel Annick & Zancarini-Fournel Michelle (dir.). *Ecole et mixités*. Lyon, PUL,2001, p. 63-80.

*manifestation maternelle de l'autre »<sup>380</sup> ; d'où par exemple, la mise en garde adressée aux hommes professeurs des écoles de ne pas accompagner les enfants aux toilettes. Par ailleurs, même si la pédophilie féminine n'est pas à l'ordre du jour, le discours véhiculé par l'institution est que « on, homme comme femme, ne doit jamais rester seul-e avec un enfant, et toujours avoir sa porte de classe ouverte » !*

Ainsi, **Noémie** se fait l'écho de la pensée commune « *dans la tête des gens la première enfance doit être encadrée par des femmes, c'est un métier de femmes après, est-ce que cela facilite les choses ? Probablement* ». En quels termes cela facilite le travail des femmes d'être dans un travail « féminin » ?

**Emilie** sera même catégorique : « *dans ce métier-là, oui, les parents, oui j'ai pratiquement toujours travaillé en maternelle les parents font plus confiance du fait qu'on soit des femmes pour les petits enfants* ». Sans que cela soit explicité, on ressort toute la force de la « peur panique » sous jacente évoquée.

Ou comme **Julia** qui aussi affirme la légitimité d'être une femme dans des métiers de l'éducation : « *je trouve qu'en tant que femme enseignante, les parents, la hiérarchie font plus confiance aux femmes* ». Cependant, Julia se démarque de cette opinion puisqu'elle souhaite plus de mixité dans la profession : « *mais ça manque d'hommes* ».

Ou comme **Katherine** qui estime que le savoir-faire maternel comme savoir dans la relation au jeune enfant justifie la confiance que l'institution ou les parents peuvent accorder : « *dans l'exercice du métier oui dans le sens où avec les enfants c'est un peu bateau mais le côté maternel est plus facile avec les parents quand on a à faire à des tout-petits* ». D'autre part, Katherine perçoit une plus grande confiance, un avantage en tant que femme, de sa hiérarchie ou des collègues

---

<sup>380</sup> Filiod Jean Paul, op.cit., p76-77.

dans sa pratique enseignante : *« par rapport à la confiance qu'ils t'accordent avec ta hiérarchie, tes collègues »*.

D'autres reconnaissent un avantage, comme Nana qui clairement explicite son propos : *« une ou deux fois tu penses au côté positif par rapport à la pédophilie où là les enseignants hommes sont plus embêtés »*.

**Marine**, quant à elle, associe l'âge. Il y a une évidente projection de sa trajectoire professionnelle (reconversion tardive à l'enseignement) et personnelle (adoption, il y a peu de son enfant) dans l'argumentation de son approche du métier : *« oui je pense non seulement d'être une femme mais d'avoir une certaine maturité, parce que débarquer dans la classe sans expérience, mais le fait d'avoir plus de 40 ans, je pense que vis-à-vis des enfants ça donne un peu, la maîtresse elle sait ce qu'il faut faire »* Elle se sent assurée par rapport au bien-fondé de sa pratique enseignante. Par ailleurs, elle projette sur les enfants qu'ils recherchent davantage la mère que le père pour se consoler *« et je pense que les enfants rechercheront à la maternelle ce côté j'ai un petit chagrin je vais voir la maîtresse, plus qu'avec un garçon mais bon ça dépend des garçons »*. Les rôles de sexe sont distribués. Un homme « un garçon » selon Marine, n'est pas maternant selon son modèle « masculin », elle laisse toutefois un espace pour « certains » garçons *« ça dépend des garçons »* sans les définir précisément.

**Sonia** ressent aussi le fait d'être une femme comme un avantage dans l'exercice de son métier, elle se sent plus à l'aise, elle explicite sa fonction maternante dans son métier ce qui facilite, à ses yeux, semble-t-il son rapport aux enfants : *« oui, dans le sens où j'ai toujours aimé les enfants et où le contact me semble plus évident, moi j'étais à l'aise avec les enfants ça me semblait très facile pour moi (peut-être moins au niveau de l'autorité avec des grands) mais en tout cas à chaque fois que j'ai eu un cycle en maternelle je trouve que c'est un avantage pour moi ils venaient plus volontiers pour leurs petits problèmes quotidiens qui pouvaient interférer dans leurs*

*activités de classe peut-être qu'ils l'auraient fait avec un homme...ça me paraissait un avantage* ». Nous poussons plus loin et interrogeons Sonia sur un éventuel avantage dans ses rapports aux collègues, à la hiérarchie. Sonia relate alors des conflits entre hommes et reconnaît une « *soumission* » des enseignantes qu'elle qualifie de culturelle dans le cas d'une direction exercée par un homme. Il y a un fort sens de la hiérarchie chez Sonia qui nomme les acteurs de ce théâtre par leur grade « directeur », « adjointe » : « *j'avoue, en élémentaire, c'est beaucoup plus mixte, et puis il y avait beaucoup plus de directeurs plutôt à mon époque ...et les adjointes femmes<sup>381</sup> obéissent plus facilement au directeur homme, alors que souvent j'ai vécu des conflits d'autorité entre des adjoints hommes et un directeur, ça ne se passe pas si facilement que ça ; est-ce que la femme est plus soumise d'une manière culturelle ?..., j'ai souvent eu le sentiment que les conflits éclatent entre un directeur et des adjoints hommes, des conflits d'autorité, de places qu'y voulaient lui prendre, je sais pas* ».

Ainsi, on note que les identités de sexe pour les enseignantes de maternelle interviewées confortent leur identité professionnelle sexuée et réciproquement (leur identité professionnelle s'appuie sur leur identité de sexe), il en est de même pour les hommes enseignants qui trouvent dans le modèle « masculin » de l'enseignant est un étai pour leur identité de sexe. Toutefois, certain-e-s enseignant-e-s refusent de voir dans leur identité de sexe des ressources pour leur pratique.

### c) Une enseignant-e sans sexe ?

Certaines de nos interviewé-es ne se projettent pas en tant que femmes dans l'exercice de leur métier. Elles ne considèrent leur sexe ni comme un avantage ni comme un inconvénient, elles se considèrent, pour certaines, comme des enseignantes asexuées. Elles seront peu explicites et fermeront la conversation.

C'est le cas de **Naty** qui explique : « *j'ai jamais envisagé sous cet angle-là, j'ai jamais projeté mon métier en tant qu'être un homme ou une femme* ».

---

<sup>381</sup> Grade pour nommer les enseignantes.

**Camille** sera aussi concise : « *ni un avantage ni un inconvénient, voilà* ».

Il y a l'idée que poser le métier en termes de discrimination positive ou négative selon le sexe n'était pas possible pour ces interviewée-es. En effet, elles ont refusé de réfléchir à la question, gommant toute idée d'identité de sexe dans le métier d'enseignante.

**Céline** ne reconnaît pas d'emblée d'avantage ou d'inconvénient. Argumentant que le fait qu'enseignant-e est un métier de femmes, l'absence des hommes ferait disparaître les rapports de sexe puisque pour elle, il n'y a pas de rivalité ou de problèmes de pouvoir entre les femmes du primaire : « *je pense que c'est ni un avantage ni un inconvénient comme c'est un métier de femmes, je trouve que ça n'a pas la même incidence comme on est entre femmes* ».

#### d) Quand la discrimination frappe

Nos trois dernières interviewées vont se positionner et considérer qu'être une femme dans la profession enseignante est un désavantage. Elles vont s'expliquer et dénoncer même une discrimination en faveur des hommes et au détriment des femmes dans le métier.

**Séverine** remarque « *c'est délicat comme question* ». Elle parle plus précisément de son milieu d'origine qui a été un inconvénient « *ce que je n'ai pas senti comme un avantage dans cette profession, c'est de venir d'un milieu ouvrier en fait ça m'a beaucoup frappée parce qu'il y avait un langage des codes que je ne possédais pas forcément c'est plus la condition sociale que d'être une femme* ». Cette idée de la domination de classe qui recouvre la domination de sexe avait déjà été évoquée par Carlo précédemment, c'est une idée forte chez les personnes issues de milieu ouvrier car sans ignorer la domination sexiste, les personnes issues d'un

milieu populaire la minorent par rapport à la condition sociale. Par la suite, Séverine prend de la distance, reprend son discours syndical : « *c'est une profession très féminine puisque 75% sont des femmes à l'école élémentaire et 85% en maternelle* », puis elle se positionne et nous livre sa pensée : « *je pense que être une femme est un avantage quand c'est une minorité mais dans une majorité* ». Ce qu'elle veut dire, c'est que lorsque les femmes sont minoritaires, elles sont dans un métier « masculin », elles profitent donc des privilèges afférant aux métiers masculins ( mieux rémunérés, plus prestigieux, plus promotionnés...) parce que la majorité se confond avec le groupe dominant celui des hommes. Mais lorsqu'il s'agit d'une profession où les femmes sont majoritaires et les hommes minoritaires, ce n'est plus un avantage d'être une femme, car c'est la profession elle-même qui est désavantagée, en tant que profession « féminine ». De même que Sabine Fortino<sup>382</sup> fait le constat que même lorsque les femmes sont majoritaires dans un groupe, elles n'ont pas pour autant les carrières et les promotions attendues pour un groupe majoritaire. Séverine pose qu'un groupe majoritaire de femmes peut ne pas être celui qui détient le pouvoir d'influence dans une profession.

**Frédérique** parle aussi de désavantage. Le fait d'être une femme et d'avoir trois enfants, l'a amenée à « choisir » de travailler à mi-temps pendant deux ans pour élever ses enfants, ce qui a entraîné un retard d'inspection « *j'ai trois enfants, j'ai travaillé à mi-temps deux ans pour élever mes enfants et en fait j'ai pas été inspectée une fois* » pendant cette période. Ce qui a eu un effet sur sa carrière. Elle n'a pas la note que son échelon suppose du fait qu'elle n'a pas été évaluée et que sa note pédagogique n'a pas été augmentée. On note ici le handicap que représente le temps partiel, même choisi, pour la carrière des femmes. Elle aura donc une revalorisation moindre pour sa retraite : « *j'ai eu trois inspections en vingt ans alors que mes collègues ont été inspectés quatre à cinq fois et je perds pour la retraite aussi donc c'est pas très avantageux* ».

---

<sup>382</sup> Fortino Sabine, op.cit.

**Gwendoline** parle elle aussi de désavantage et suggère même une discrimination positive en faveur des garçons à l'entrée à l'IUFM.

- As-tu ressenti le fait d'être une femme comme un avantage dans ton métier ?

« pas au moment où je me suis inscrite en PE 1 parce que là je me suis inscrite dans les trois IUFM (Paris, Versailles, Créteil) et qu'il fallait remplir des dossiers et en fait on avait un certain nombre de points qui étaient attribués en fonction de tout ce que l'on pouvait apporter comme valeur ajoutée à ce qu'on était (c'est-à-dire si on avait le BAFA on avait dix points en plus) et j'ai remarqué que les garçons ils avaient plus de points que les filles ». Elle argumente ces différences par une volonté de parité : « on favorisait les hommes parce que dans l'enseignement primaire y a essentiellement des femmes alors là je me suis dit qu'être une femme n'était pas un avantage et puis il y avait deux trois choses qui entraient en ligne de compte le type d'études qu'on avait faites ; je trouvais assez injuste même si c'était pour respecter une certaine parité qu'on favorise les garçons ». Nous demandons des précisions : « comment les favorisait-on ? » Gwendoline fait alors allusion au fait que sur le dossier d'entrée à l'IUFM, on valoriserait les étudiant-e-s issues des filières scientifiques, et que, dans ces filières, les garçons sont majoritaires<sup>383</sup>. Ce qui entraînerait un favoritisme en faveur des garçons (mais pas seulement puisque certaines ont aussi fait ces filières et bénéficient de points supplémentaires) : « Ils avaient plus de points, le dossier d'entrée en PE 1 c'était des critères si tu avais une licence de maths plutôt que de lettres tu avais plus de points, alors je ne sais pas si c'était un garçon on

---

<sup>383</sup> Ce qui pose le problème de l'orientation des garçons et des filles. Pourquoi alors que les filles réussissent elles mieux à l'école, elles s'orientent vers des filières standardisées ? Nicole Mosconi in « *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?* » dans *Égalité filles-garçons à l'École : quelles réalités ? Quelles perspectives ?* Actes du séminaire national du 28 mars 2008 précise : « L'école lutte peu contre les stéréotypes qui étiquètent fortement les disciplines et les filières, ou les métiers sur le marché du travail : les mathématiques et la physique, c'est pour les garçons, comme les techniques industrielles, les lettres et le tertiaire, c'est pour les filles ».

Rosenwald Fabienne, « *Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans* », *Données sociales-La société française*, Insee, 2006, p. 87-94.

Couppié Thomas, Epiphane Dominique, « *Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active* », *Cereq, Bref*, n°178, 2001.

Marro Cendrine, "Sexe, genre et orientation: une continuité instituée en quête de rupture." *Éducatifs*, n° 11, 1997, p. 32-35

*rajoutait dix points de plus mais en tout cas c'était connu qu'on favorisait les garçons par rapport au dossier des femmes ; donc là j'ai pas trouvé que c'était un avantage ».*

Par ailleurs, elle soulève la question de la place des hommes en maternelle « *Moi, je ne connaissais pas beaucoup de garçons enseignants parce qu'il n'y en avait pas beaucoup dans les groupes où j'étais mais ce que j'entendais dire c'est qu'en maternelle ils avaient plus de difficultés »*, se faisant l'écho des difficultés de ces enseignants face à de jeunes enfants « *que certains garçons éprouvaient des difficultés dans les classes de maternelle alors qu'ils se débrouillaient bien dans les classes d'élémentaire ; car ils étaient confrontés à un rapport au petit enfant qu'ils n'avaient pas forcément »*. Elle ne l'explique pas par une difficulté liée au sexe puisqu'elle reconnaît les mêmes difficultés à de jeunes enseignantes mais par une non connaissance des problématiques du jeune enfant : « *Moi, je me sentais à l'aise avec les tout-petits mais je ne sais pas si c'est parce que j'étais une femme ou si parce que depuis toujours je suis en contact avec des petits enfants j'ai plein de cousins j'ai fait beaucoup de baby-sitting donc je pense que les difficultés de ces garçons étaient rencontrées par des jeunes femmes aussi qui n'avaient pas l'habitude des très jeunes enfants en tout cas on en parlait plus pour les garçons que pour les filles »*. Gwendoline montre ici l'efficacité des représentations dans ses croyances, en effet, alors que les garçons comme les filles peuvent éprouver des difficultés avec les jeunes enfants, ces difficultés tiendraient à leur nature chez les garçons (puisque'ils ne sont pas par nature portés à donner des soins aux enfants !) pour les filles en revanche ces difficultés seraient accidentelles (du fait de ne pas avoir été en contact avec de jeunes enfants). Et, si les difficultés des hommes sont pointées du doigt par les femmes, ne serait-ce pas une façon de se réassigner le domaine de la petite enfance ?

### **3) La place du sexisme dans le milieu enseignant**

De façon à étayer les propos de certain-e-s interviewé-e-s sur l'avantage qu'il y aurait à être un homme dans la profession, et notamment dans le recrutement et

dans le rapport au/à la supérieur-e hiérarchique, nous avons choisi de traiter l'hypothèse d'une discrimination dans le recrutement statistiquement dans notre étude de documents<sup>384</sup>. Nous analyserons cependant les discours des enseignant-e-s pour savoir s'ils croient qu'un avantage est accordé aux hommes dans le métier d'enseignant par la hiérarchie<sup>385</sup>. Nous avons interrogé les enseignant-e-s en partant donc de ce présupposé : « *avez-vous ressenti du sexisme dans votre métier ? avec la hiérarchie ? avec vos collègues ? les parents ?* ». Nous avons pu employer ce terme « sexisme », car il était apparu dans nos entretiens exploratoires.

Il nous faut préciser qu'ici le terme « sexisme » est employé dans son usage courant comme un traitement inégalitaire des femmes. Le sexisme évoque une mise en avant des rapports sociaux de sexe. En effet, le sexisme évoque le fait que les femmes sont désavantagées, du fait de leur sexe. Ainsi des professions seraient réservées aux hommes, d'autres aux femmes, et dans la famille des tâches ménagères ou parentales seraient assignées aux femmes ou distribuées de manière sexuée et inégale entre les femmes et les hommes. Par ailleurs, des discriminations visant à interdire à l'un ou l'autre sexe ou promouvoir l'accès à certaines tâches seraient opérantes. Nicole Mosconi<sup>386</sup> souligne que le sexisme est « *une pensée et un pouvoir collectifs servant à établir et à légitimer un pouvoir. L'idéologie sexiste est une pensée et un discours qui servent à établir et à légitimer le pouvoir du groupe de sexe masculin sur le groupe de sexe féminin* ».

Ainsi, dans une première sous-partie, nous analyserons quels arguments emploient des enseignant-e-s pour affirmer qu'il n'y a pas de sexisme dans leur métier.

---

<sup>384</sup> Cf IVème partie

<sup>385</sup> Ce qui induisait de parler des évaluations, puisque c'est le seul cadre a priori dans lequel l'enseignant-e et le ou la supérieur-e échangent le plus souvent.

<sup>386</sup> Mosconi Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, L'Harmattan, 1994, p220

Puis dans une deuxième sous-partie, nous montrerons que certain-e-s enseignant-e-s préfèrent parler de « considération différente ».

Et dans une dernière sous-partie, nous évoquerons les discours d'enseignant-e-s pour qui le sexisme est prégnant.

#### a) Pas de sexisme constaté

**Camille** dit n'avoir pas constaté de sexisme dans ses différents rapports avec les adultes d'une école, elle précise que les femmes étant majoritaires dans la profession, il y a peu de chances qu'il y ait des discriminations dues au sexe : « *Ma hiérarchie, j'ai peu de contact avec elle, mes collègues, on est entouré d'une majorité de femmes donc je ne vois pas de différence qu'il pourrait y avoir à mon contact* ».

**Naty** fait le même constat que Camille, la profession est tellement féminisée que cela laisse peu de place au sexisme : « *on est une profession très féminisée, non pas dans ma carrière d'enseignante, dans le privé oui, je ne me souviens pas de faveurs faites à des enseignants hommes dans les écoles* »

**Fabio** également pense que le fait majoritaire exclut la discrimination : « *il y a pas de problème d'exclusion, ou d'images négatives d'un homme ou d'une femme* ». Il évoque cependant des différences quand on fait partie de la minorité d'un sexe opposé à la majorité « *non, après c'est sûr que quand on est dans des métiers où il y a une majorité de femmes ou d'hommes c'est pas les mêmes relation* ».

Ces trois entretiens nient toute discrimination due au sexe en raison du fait que les femmes étant la majorité et les hommes une minorité, ces derniers ne pourraient avoir de position dominante dans ce métier et faire subir des discriminations aux femmes.

**Julia** explique aussi que travaillant avec des femmes « *je travaille avec des femmes* », elle n'en a pas constaté. Toutefois elle dit « *non, beaucoup plus dans le monde de l'audiovisuel* » ce qui suggère qu'elle a pu en remarquer un peu chez les enseignant-e-s et son personnel. Elle affirme que, en revanche, pour son expérience dans le privé, le sexisme semble avoir été prégnant. Cependant, à la question d'une éventuelle discrimination, elle relate son malaise de débutante face à des femmes expérimentées « *mais en tant que débutante, on n'est pas très à l'aise parce que c'est des femmes qui connaissent leur métier, je ne parle pas d'ici où on est complètement lâché dans la nature* ». Son lapsus est révélateur, elle tient à ne pas formuler de griefs vis-à-vis de l'école où elle travaille (et dans laquelle nous l'interviewons) et elle clôt son entretien par ce sentiment d'abandon qui peut s'adresser aux collègues et à la hiérarchie.

**Marine** ne prendra pas position invoquant son peu d'expérience dans le métier (quatre ans) qui selon elle ne lui donne pas la possibilité de répondre : « *je n'ai pas suffisamment de recul, je crois* ».

**Noémie** aussi n'a pas relevé de discriminations et elle précise tout de suite que les différends éventuels avec des parents ne sont pas à interpréter sur ce registre là : « *non, les parents sont des problèmes d'un autre ordre* ».

**Katherine** fait le même commentaire que sa collègue Noémie et précise sur quoi portent les différends : « *non, ...les parents c'est pas du sexisme, c'est plus qu'ils nous prennent pour une nounou, ils doivent être propres, avoir le nez mouché et leur cagoule mais ça c'est pas du sexisme, c'est autre chose* »

### b) Quand le sexisme devient du racisme

Les entretiens suivants vont changer de ton. Quand on interroge ces enseignantes sur d'éventuelles discriminations sexistes dans leurs relations aux

collègues, aux parents ou avec leur hiérarchie, elles évoquent leurs difficultés relationnelles avec des familles se sentant considérées comme inférieures, elles vont stigmatiser certaines cultures et certaines ethnies, glissant ainsi dans un discours raciste.

Ces discours évoquent, au-delà de la stigmatisation ethnique, la difficulté des relations avec les familles de milieu populaire dont les immigrés font partie. Daniel Thin<sup>387</sup> analyse « *les difficultés à rencontrer les parents, les pratiques contraires aux logiques scolaires, les conflits* »<sup>388</sup> comme des phénomènes qui concourent à l'image négative des familles populaires chez certain-e-s enseignant-e-s. Par ailleurs, il note « *une réelle tension à l'intérieur du discours de nombreux enseignants, tension qui n'est sans doute pas discursive mais qui traverse leur perception d'eux-mêmes et de leur situation professionnelle* »<sup>389</sup>. On retrouve cette tension dans les discours qui suivent ainsi qu'une perception négative de leur métier.

**Marta** ainsi relate des différends avec des familles : « *à part par certaines populations, certains parents qui te traitent mais c'est rare qui pensent que soit ce n'est pas la place d'une femme de prendre cette décision soit si c'est toi une femme qui prend cette décision-là tu es quand même une drôle de bonne femme* ». Elle termine son entretien par des propos plus neutres et sur un constat positif : « *des parents qui peuvent avoir des valeurs qu'ils ont tellement différentes des tiennes qu'ils ne comprennent pas mais après ça peut passer quand on s'est positionné en tant que professionnel* ». Elle explique qu'elle gère les conflits avec « ces parents » en gommant son état de femme pour se placer sur le registre d'un professionnel de l'enseignement.

---

<sup>387</sup> Thin Daniel, *Les relations entre les familles et enseignants en milieu populaire : rencontres improbables et contraintes réciproques* in Ramé Sébastien, *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, L'Harmattan, 2002, p209-231

<sup>388</sup> Thin Daniel, op.cit., p229

<sup>389</sup> Thin Daniel, op.cit., p229

**Nana** hésite puis commente sa difficulté dans la relation aux familles : « *non, si, non en général, non, mais dans des cas avec certaines populations avec l'idée que l'homme a plus de valeur que la femme et que l'enfant le fait ressentir à la maîtresse, pas chez les petits, mais ça reste isolé* »

**Emilie** précise les trois relations aux collègues, aux familles, et à la hiérarchie. Vis-à-vis des collègues hommes, elle souligne un manque d'hommes dans la profession « *non j'aimerais bien qu'il y ait plus d'hommes en maternelle et en élémentaire* » et fait état d'une différence dans les carrières féminines et masculines sous le prétexte du sexe « *mais nous en tant que femmes, non à part que de la façon dont ils gèrent nos carrières, il y a tellement plus de femmes qu'un homme apparemment à gagner plus d'argent qu'une femme, ils sont plus avantagés par leur moindre nombre* ». Dans sa relation aux familles, elle stigmatise d'emblée une ethnie « *quand j'étais dans une autre école, on a eu pas mal de soucis avec des familles maghrébines, de père de grand-frère, à ce niveau-là* ». Avec sa hiérarchie, elle n'a rien remarqué : « *au niveau de notre hiérarchie, non* ».

c) Pas de sexisme, une considération différente selon le sexe !

Nos quatre interviewé-e-s ne reconnaissent pas clairement du sexisme. Elles/Ils évoquent un positionnement différent des hommes et des femmes, une hiérarchie entre les deux sexes, des faveurs au profit des hommes, de la « ségrégation » dans les concours et une gestion sexuée des enfants « difficiles », mais tous ces éléments pour eux ne sont pas discriminatoires. Ils considèrent cela comme une manière différente de considérer les deux sexes.

**Frédérique** souligne la division sexuée des niveaux de classes et parle de hiérarchie, « *non jamais, c'est vrai qu'il y a une certaine hiérarchie, les hommes sont souvent en CM2, ça je l'ai remarqué dans beaucoup d'écoles, les hommes sont plus en cycle 3* » acceptant donc que les hommes soient dans les grandes classes et les

femmes dans les petites classes, mais c'est un fait tellement institué dans les écoles qu'elle ne le remet pas en cause d'autant qu'elle est dans une position de transgression de cette division sexuée en place puisqu'elle a un poste en CM2 : « *mais comme moi aussi je suis en CM2, j'ai pas remarqué* ».

**Omid** de même ne parle pas de sexisme, mais de ségrégation « *non absolument pas, mais si on parle de ségrégation très clairement : le jour du concours le fait d'être un homme a été un point ultra valorisant pour moi* ». Nous lui demandons de développer, il explique : « *j'ai préparé le concours en même temps que Alexia mon ex-femme, elle a travaillé beaucoup plus que moi, c'était sa passion depuis toujours, son but dans la vie, moi c'était beaucoup plus mitigé, on a passé les épreuves écrites et là c'est neutre et après à l'oral alors que sur le même genre d'épreuves j'ai eu des notes infiniment meilleures qu'elle ça peut jouer mais pas à ce point-là à l'oral professionnel où j'ai eu 17 sur une prestation tout à fait classique, le pire en musique où j'ai eu 15 alors que toute ma scolarité, on m'a dit que je chantais faux* ». Ainsi, dans son cas d'homme dans une profession féminine, il pense que son statut d'homme a été un avantage. Il y a à son avis une discrimination en faveur des hommes « *non je pense vraiment que ça a joué car une fois qu'on a passé la barre de l'écrit le fait d'être un homme peut sortir de l'eau* ». Il exprime par cette image la saillance du sexe à l'oral et son effet de favoritisme.

**Jacques** part du même constat qu'Omid, la sélection au concours serait moins ardue pour un homme : « *du sexisme, non, par rapport au ratio de ceux qui se sont présentés y a peut être 20% qui se sont présentés et 20% qui ont été pris* ». Il poursuit par un stéréotype sexiste qui est que les maths sont plus faciles pour les hommes : « *si ce n'est qu'en maths, ça me paraissait plus facile que pour certaines nanas qui étaient plus démonstratives dans leur difficulté* ». Il clôt son entretien par son ressenti quant à la formation dispensée à l'IUFM et à sa place d'élève : « *après la formation a été difficile avec l'école de la soumission et familialement aussi* ». Mais il ne développera pas davantage son propos.

**Dominique**, dans son entretien, part du général pour arriver à son cas personnel, ses propos sont quelque peu stéréotypés sur la position des femmes dans leur profession et dans leur relation aux hommes. Si Dominique reconnaît clairement du sexisme dans les organisations syndicales « *oui, dans la hiérarchie, dans les syndicats, les responsables syndicaux, c'est des hommes alors que la profession est à 70% féminine, le responsable de la FSU c'est un homme, le porte-parole, ...je pense qu'il y a plus d'inspecteurs que d'inspectrices dans l'encadrement, quand on monte dans la hiérarchie il ya plus d'hommes, c'est du sexisme, c'est des positions de pouvoir qui sont prises par des hommes* ». Il évoque une sorte de soumission des femmes, alors qu'il reconnaît une supériorité potentielle aux femmes et il souligne aussi leur soumission aux hommes en nombre plus faible « *et puis peut-être que les femmes, elles osent moins, pas argumenter, défendre un point de vue par rapport à un homme alors qu'elles font beaucoup mieux ; deux collègues, un homme, une femme qui travaille mieux n'osera pas forcément le dire, s'opposer à lui sur les arguments pédagogiques, ça sûrement ou dans les conseils des maîtres, ils sont pas encore majoritaires mais est-ce qu'ils sont plus écoutés c'est possible* ». Il parle de son ressenti d'homme (une vision très stéréotypée) dans un univers professionnel féminin qu'il dépeint comme le lieu de rivalités entre femmes, il se place en dehors du cercle des femmes : « *par contre il y a un truc, c'est que un homme dans un milieu de femmes, c'est bien parce que souvent il y a des rivalités entre femmes qui me touchent jamais, y a tellement peu d'hommes dans les écoles qu'on sent pas les rivalités et ça c'est agréable* ». Nous reposons notre question afin d'être sûr, il conclut : « *non je ne pense pas, non je ne l'ai pas ressenti, ce que j'ai ressenti, c'est tiens celui-là il a besoin d'un homme, il est difficile, il a besoin d'un homme, on me le fait souvent dans les réunions grandes sections* ». Ainsi, il fait état d'une position déjà évoquée dans les entretiens qu'un homme serait plus capable d'enseigner à des enfants difficiles, ou ayant besoin d'un repère masculin ou d'une autorité, c'est un argument souvent invoqué dans le cas d'un enfant difficile élevé par sa

mère seule. Mais pas une fois, il ne relève la discrimination faite aux femmes de cette position.

#### d) Le sexisme de la hiérarchie

Nos cinq derniers entretiens relatent tous, quant à eux, des situations discriminatoires à l'encontre des femmes, le sexisme de la hiérarchie y est évoqué.

**Sora** explique qu'à l'occasion d'un différend avec une famille remettant en cause l'attitude de l'enseignante face à un enfant dit « difficile », elle s'est entretenue avec l'inspectrice. Elle commente son entrevue pour expliquer qu'à ce moment, elle a ressenti du sexisme : *« elle m'a pris pour une petite enseignante qui sortait de l'œuf, mon inspectrice, plutôt un rapport à l'âge qu'au sexe, pourtant elle m'a demandé : « comment ça se passe en EPS avec cet enfant ? » - pas très bien, - c'est étonnant pourtant c'est un homme. Sora indignée conclut que pour sa hiérarchie « Etre un homme serait un avantage ».*

**Carlo** aussi relate des expériences sexistes : *« des manifestations de sexisme, oui j'en ai vu, j'ai vu un IEN<sup>390</sup> réprimander une institutrice parce qu'elle portait des jeans, c'était au début des années 80 mais quand même »* Carlo commente *« en dehors de cette remarque et de cette inspectrice qui je trouve était une remarque sexiste et de la part d'une femme je trouve ça encore plus énorme ».* Il précise qu'il a vécu aussi des situations discriminatoires *« on était en réunion, on était douze classes et on était trois quatre mecs et puis « bonjour mesdames » on ne tient pas absolument à la suprématie masculine mais quand même ».* Il commente cet épisode comme *« des petites choses qui font plus marrer qu'autre chose qui est aussi lié à l'image de la situation ».*

---

<sup>390</sup> Inspecteur de l'Education Nationale

**Séverine** parle visiblement de faits qu'elle a entendus dans le cadre de sa fonction au syndicat sans pouvoir étayer : « *le paternalisme peut-être de certains inspecteurs et du sexisme des inspectrices qui préféreraient noter relativement bien les hommes et mal les femmes* ». Elle poursuit en expliquant ces attitudes par « *oui c'est des phénomènes sociaux, la rivalité entre femmes elle existe aussi entre hommes* ». Puis, elle commente un fait plus personnel : « *le sexisme, oui bien sûr, contradictoirement, ce sexisme venait des femmes, de ...qui y avait entre les instits de maternelle et d'élémentaire, y a beaucoup plus de femmes en maternelle qu'en élémentaire et c'est y a de la déconsidération on doit se battre pour voir reconnaître que l'école maternelle est une vraie école car il y a l'idée que c'est plus un passe-temps qu'un vrai métier* ». Cet épisode retrace un stéréotype sexiste qui marque l'école préélémentaire (qui s'appelle maternelle !), fait appel à des aptitudes maternelles plus que professionnelles et qui donc se situe moins dans le champ des apprentissages scolaires. Cette image est le résultat d'une construction de la politique scolaire du début du siècle lorsqu'on a créé les écoles maternelles comme prolongement et remplacement des salles d'asile<sup>391</sup>. Et si on suit cette logique c'est dire qu'enseigner en maternelle, c'est un travail de femmes, donc déconsidéré et qui n'a pas de réelle valeur professionnelle.

**Sonia** raconte deux épisodes, un premier quand elle fait référence au sexisme des parents, son discours tient il plus de la projection due à un ressenti probablement qu'à des faits marquants car elle n'explique pas sa pensée dans cette part de l'entretien : « *de la part des parents d'élèves, oui assez fréquemment quand on a affaire à une femme, l'homme, on va tout de suite lui accorder plus de crédit même s'il fait son travail moins bien que la voisine, c'est un homme ça doit être bien et puis il y a : « ouh, elle doit avoir des enfants, elle a d'autres chats à fouetter, ça doit être fait à peu près* ». On note toutefois qu'elle valorise la position

---

<sup>391</sup> Jaboin Yveline, *La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle*, p243-255 in Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, 2008

de l'homme et dévalorise le travail de la femme en se servant de la division sexuée du travail pour expliquer ce différentiel de qualité. Elle poursuit par un deuxième épisode où alors elle relate un événement vécu dans lequel le sexisme et le parti-pris sont évidents : *« et du sexisme au niveau d'un inspecteur qui clairement nous a expliqué que comme il y avait beaucoup de femmes dans l'enseignement et très peu d'hommes, il fallait absolument valoriser les hommes qu'ils grimpent plus vite dans la profession, qu'ils soient mieux notés et qui le faisait de manière évidente »*. Nous lui demandons d'éclaircir *« sa manière évidente »* de le faire. Elle poursuit son récit : *« dans le cadre d'une inspection d'école, on était quatre, trois femmes et un homme. A la fin des inspections, on a fait une réunion, il nous a demandé de dire ce qui s'était passé dans les classes puisqu'on était soit acteur soit observateur. Puis à la fin, il a dit : « bon, j'ai un panier avec des points, on est en début d'année donc j'essaie de ne pas vider mon panier, je regarde les barèmes, l'échelon... etc, je suis un peu embêté parce que là je mets une bonne note 14 à C., une débutante », et à une autre, il a mis un point, elle avait demandé l'inspection, c'était par gentillesse, parce que l'inspection était moyenne ; moi, il m'a donné le maximum qu'il pouvait me donner puisque j'avais un retard de notes 2,5 points. Du coup, mon collègue chez qui on a passé cinq minutes alors que nous on a passé beaucoup plus de temps, il lui donné 0,5 point en regrettant ça parce qu'il valorisait les hommes parce que c'était pas une profession très valorisante pour un mec, il fallait qu'il devienne vite conseiller pédagogique ou inspecteur »*. On notera tout de même que malgré le discours clairement affiché, l'inspecteur ne suit pas sa logique pour la notation mais prend une position de mentor pour cet enseignant en se préoccupant seulement pour lui de sa carrière et pas pour ses collègues femmes.

**Céline** explique qu'elle a ressenti *« ça »* (du sexisme) sans l'expliciter une fois avec sa hiérarchie lors d'une inspection. Céline est alors maîtresse d'une classe dit de perfectionnement, qui regroupe un petit nombre d'enfants avec des difficultés scolaires ou des troubles du comportement ou des handicaps divers avérés. Dans ce cadre d'enseignement, il est préconisé d'intégrer au mieux les

élèves dans des classes ordinaires, mais elle éprouve des difficultés à mettre en place ce dispositif avec deux collègues-hommes : *« l'inspectrice m'avait dit à propos de deux autres types avec qui j'avais du mal à faire de l'intégration (j'avais une perf [ classe spécialisée pour les élèves en difficulté] donc je voulais faire de l'intégration et il y avait qu'avec ces deux mecs que ça coinçait ; elle m'a dit « avec votre joli sourire, ça devrait marcher » alors ça c'est la seule fois où dans ce contexte une femme qui était ma supérieure hiérarchique...j'ai ressenti ce genre de choses ».*

En somme, en ce qui concerne l'exercice du métier, le sexe est une variable significative, puisqu'on note que les stéréotypes de sexe sont encore résistants chez les enseignants. Et, si de prime abord, elles/ils ne veulent pas se voir comme un homme et une femme dans leur relation à l'enfant, lorsqu'on émet l'idée d'avantages liés au sexe dans la pratique du métier, alors la logique stéréotypique sexuée ressort à savoir que les hommes ont des facilités dans la gestion du groupe et que les femmes pèties de l'image de l'enseignante-maternante sont plus à même de s'occuper de jeunes enfants. Toutefois, certain-e-s enseignant-e-s ne se laissent pas enfermer dans les stéréotypes et proposent un autre modèle d'enseignant-e qui serait un-e professionnel-le de la relation pédagogique et des apprentissages de savoirs. Si elles/ils ne refusent pas l'identité de sexe, elles/ils ne veulent pas qu'elle soit l'explication de leur pratique. Par ailleurs, si un ensemble significatif d'enseignant-e-s n'ont pas constaté de discriminations dans les différentes relations aux adultes de l'école, certain-e-s ne distinguent pas les remarques sexistes, et les inscrivent plus dans des traits naturalistes distinguant les hommes et les femmes. Une part d'enseignant-e-s cependant ont conscience de l'existence du sexisme et relatent des épisodes où celui-ci est prégnant et notamment dans des relations avec la hiérarchie.

## Quatrième partie : Professeur-e-s des écoles : des carrières à deux vitesses ?

Cette partie a pour objectif de contribuer à une meilleure connaissance des carrières des professeur-e-s des écoles tant dans leur entrée dans ce corps professionnel que dans leur avancement promotionnel. Elle vise également à affiner l'analyse des rapports sociaux de sexe au sein du groupe professionnel des enseignant-e-s du premier degré. Notre recherche s'inscrit dans le champ des travaux centrés sur la problématique du genre en examinant le processus de mixité professionnelle et l'effet sur les carrières des femmes et des hommes qui choisissent d'entrer dans ce métier considéré aujourd'hui comme « féminin ».

Des études, dans le domaine de l'éducation<sup>392</sup> et dans le domaine du travail social<sup>393</sup>, ont montré comment dans un espace de mixité, une division sexuée du travail se recomposait. D'autre part, lors de notre analyse sur les effets des identités de sexe dans la pratique enseignante<sup>394</sup>, nous avons relevé que dans leur récit autobiographique, les enseignant-e-s percevaient un favoritisme en faveur des hommes qui serait tant horizontale (à l'obtention du concours : « *dès leur présentation l'homme sera favorisé* <sup>395</sup> » ou « *s'il y a un ratio de 20% de présents il y a 20% de reçus* »<sup>396</sup>) que verticale dans les carrières et leurs évolutions « *à part que de la façon dont ils gèrent nos carrières, il y a tellement plus de femmes, qu'un*

---

<sup>392</sup> Filiod, Jean Paul, *Des hommes parmi les femmes : être et devenir professeur des écoles*. In Houel Annick & Zancarini-Fournel Michelle (dir.). *Ecole et mixités*. Lyon, PUL, 2001, p. 63-80.

Jaboin Yveline, *La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle*, in Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p.243-255.

<sup>393</sup> Murcier Nicolas, *Le loup dans la bergerie*. Prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches et Prévisions*, n° 80, 2005, p. 11-19.

Herman, Elisa., *La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centre de loisirs*. Cahiers du genre, n° 42, 2007, p. 121-139

<sup>394</sup> Partie III

<sup>395</sup> Entretien de Gwendoline

*homme apparemment a gagné plus d'argent qu'une femme, ils sont plus avantagés par leur moindre nombre* »<sup>397</sup>).

On sait que, dans la fonction publique, la loi garantit aux hommes comme aux femmes l'égalité puisqu'elles/ils ont les mêmes droits. Ainsi, en principe, hommes et femmes dans la fonction publique, doivent avoir le même recrutement et le même avancement promotionnel ; de sorte que les titulaires des mêmes diplômes devraient obtenir en principe des positions et des salaires identiques, quelle que soit leur appartenance de sexe. En outre, l'avancement s'effectue à partir de critères apparemment neutres comme le succès au concours et l'ancienneté dans le grade. Il est donc admis que les femmes peuvent aussi bien que les hommes bénéficier des possibilités de promotion existantes et accéder aux positions les plus valorisées. Néanmoins, comme le précise Sabine Fortino<sup>398</sup>, si on peut observer des différences dans les pratiques et les représentations sociales selon que l'on se trouve face à un espace social mixte où les femmes sont majoritaires parmi les effectifs, ou au contraire un espace où elles sont minoritaires, on ne peut pas dire à ce jour qu'il y ait égalité entre les hommes et les femmes. Ainsi, ce n'est pas parce que les femmes sont majoritaires dans un espace, un métier ou un grade de la fonction publique qu'elles ont de meilleures carrières que celles des hommes et même au contraire. De sorte que « *la suprématie numérique d'un groupe de sexe sur l'autre n'induit pas automatiquement sa suprématie sociale, ni même une remise en cause de la hiérarchie et des inégalités sexuelles* »<sup>399</sup>. Cette affirmation se vérifie-t-elle dans l'espace particulièrement féminisé qu'est l'enseignement primaire ? Il est donc apparu souhaitable de considérer les carrières promotionnelles des enseignant-e-s et d'étudier si les stéréotypes de sexe agissent dans les instances chargées de leur recrutement et de leurs promotions de telle sorte qu'ils orientent et altèrent le regard, mais aussi les jugements et les attentes sur ces personnels qui alors

---

<sup>396</sup> Entretien de Jacques.

<sup>397</sup> Entretien d'Emilie.

<sup>398</sup> Fortino Sabine, 1999, *op.cit.*

<sup>399</sup> Fortino Sabine, *op.cit.*, p368.

modifieraient les conduites des jurys de recrutement et des membres des commissions paritaires chargés des promotions. La cognition sociale implicite pousserait-elle l'institution à conduire ses hommes enseignants à monter dans la hiérarchie ? Ils auraient dès lors des promotions plus rapides que les femmes et un avancement de traitement qui s'ensuivrait.

Notre démarche est donc de vérifier s'il y a des inégalités de carrière chez les enseignant-e-s ? Ou comme le laisse à penser un certain nombre d'interviewé-e-s, les hommes sont-ils favorisés en tant qu'hommes dans ce « métier de femmes » ? L'hypothèse est que la cognition sociale implicite qui se fonde sur les stéréotypes de sexe leur permettrait de franchir plus aisément l'obstacle du concours et les différents échelons de la carrière. Ce qui laisserait à penser que l'on est dans un discours androcentré, c'est-à-dire plaçant l'homme au cœur des hiérarchies et au cœur du système.

Nous avons donc choisi d'étudier si la variable sexe permet d'établir des différences dans le recrutement et les promotions et si elle est significative pour les comprendre. Notre étude portera sur les données fournies par la DEPP autour des enjeux du concours d'entrée dans la profession et sur les données recueillies auprès de deux sections syndicales du Snuipp, pour les promotions des enseignant-e-s.

#### A-Les effets de la cognition sociale implicite

La psychologie sociale nous a appris que les réalités sociales font l'objet de représentations mentales de type schémas, c'est-à-dire d'éléments caractéristiques qui sont activés automatiquement en présence d'individus ou de groupes sociaux concrets. Il s'agit là de ce que les psychologues sociaux nomment la « cognition sociale implicite ». La cognition sociale désigne l'ensemble des processus cognitifs (perception, mémorisation, raisonnement, émotions) impliqués dans les interactions sociales chez l'être humain.

L'interaction avec un individu donné activerait une série de schémas qui eux-mêmes influencerait notre cognition sociale par ce qu'ils évoquent. Par exemple, si on nous présente un individu comme étant professeur, quelle que soit la personne, celle-ci nous apparaîtra comme savante et ayant une autorité fondée sur le savoir, en fonction des représentations mentales associées au schéma activé. Quand ce schéma est particulièrement rigide, on parle de stéréotype.

Le stéréotype est défini comme « *des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, d'un groupe de personnes* »<sup>400</sup>, il s'efforce d'exprimer en peu de mots une idée riche et aussi forte que possible sur une catégorie d'êtres humains. Le stéréotype est activé dans les interactions sociales de la vie quotidienne. C'est donc une représentation sociale très schématique partagée par un groupe d'individus relativement à un autre groupe, en particulier quand il existe un rapport social hiérarchisé entre ces deux groupes.

Un exemple de stéréotype est, au-delà de celui de professeur, celui-là même du professeur-femme qui présente des attributs de maternage, de douceur, de compréhension. Ces schémas que nous avons dans l'esprit quelles que soient les personnes réelles que nous avons connues, fonctionnent comme des stéréotypes qui interagissent sur nos représentations du métier d'enseignant selon le sexe. Qu'il s'agisse d'une femme et on lui attribue immédiatement ces qualités maternelles « naturelles » ou que l'on envisage un enseignant et on lui octroie alors une « autorité naturelle ».

Pour ce qui concerne le professeur-e des écoles, c'est l'adjectif féminin que l'on accole aujourd'hui au métier de professeur : « prof, c'est un métier féminin ». La plupart du temps, les stéréotypes sont confondus avec les préjugés et sont considérés comme des erreurs de perception. Ils sont vus comme des généralisations abusives, puisqu'ils négligent le pourcentage d'hommes qui

---

<sup>400</sup> Leyens Jacques Philippe, Yzerbyt Vincent, Schadron Georges, *Stéréotypes et cognition sociale*, Paris, Mardaga, 1996, p12.

exercent cette profession. Mais, s'ils dépassent la réalité, ils s'enracinent cependant en elle, puisqu'il est vrai qu'aujourd'hui le métier de professeur des écoles est exercé majoritairement par des femmes.

Par ailleurs, le processus de stéréotypisation des individus consiste « à leur appliquer un jugement stéréotypique qui rend ces individus interchangeables entre eux ». Du coup toute femme peut devenir professeure des écoles, elle a en elle les qualités requises, surtout pour l'école maternelle. Le stéréotype est une étiquette catégorielle qui ne se veut pas seulement un résumé de la réalité mais bien plus qui tend à fournir une explication et donner un sens au monde social : « professeur-e des écoles, parce que femme ». Le métier de professeur des écoles serait un métier « féminin ». Correspondant bien à la vie de certaines femmes mariées avec enfants, ce qui leur permet de « concilier » vie professionnelle et vie familiale. En revanche, l'Education Nationale comme institution, ainsi que l'opinion publique, déplore qu'il n'y ait pas plus d'hommes dans la profession. Selon Sabine Fortino<sup>401</sup>, cette préférence pour les hommes tend à montrer une certaine volonté de masculiniser certaines professions du soin et de l'éducation autour de l'argument convergent que « face à la violence (scolaire, urbaine, sociale) il faudrait restaurer l'autorité » ce qui suppose implicitement que les femmes ne sauraient pas le faire. Bien que non pertinent cet argument vient renforcer le stéréotype qui veut qu'une profession féminisée se dévalorise. Ce que Marlaine Cacouault-Bitaud<sup>402</sup> remet en cause. En effet, selon elle, mais aussi, selon Christian Baudelot et Roger Establet<sup>403</sup>, l'argument de la dévalorisation de la profession enseignante en raison de sa féminisation est erroné. Mais il est vrai que les croyances sont résistantes et survivent au-delà des arguments rationnels qu'ils remettent en question. De sorte que les thèmes de la dégradation du statut et du danger de concurrence pour la profession sont maintes fois

---

<sup>401</sup> Fortino Sabine, *De la ségrégation sexuelle des postes à la mixité au travail : étude d'un processus*, sociologie du travail, n°4, 1999, p.363-384

<sup>402</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine, « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? Travail, genre et sociétés, n°5, 2001, pages 93-114

<sup>403</sup> Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, cahiers libres 213-14, 1971

réutilisés dans les discours sur les femmes diplômées qui accèdent à un emploi de fonctionnaire ou à une profession libérale depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle.

Les résultats sont présentés en deux parties. Dans la première partie, nous analyserons les résultats par sexe au concours de professeur-e-s des écoles. Et dans une deuxième partie, nous exposerons les résultats de notre recherche sur les promotions des enseignant-e-s des académies de Limoges et Paris.

## Chapitre 16 : le concours de professeur-e des écoles

« Les concours : un système moins discriminant ? »<sup>404</sup>

Le concours de professeur des écoles est un concours de la fonction publique de catégorie A, il faut être titulaire au minimum d'une licence pour avoir le droit de le présenter. On peut penser que passer un concours de la fonction publique anonyme et national est préférable plutôt que d'attendre le bon vouloir d'un chef pour être reconnu dans sa valeur et obtenir un statut. Seules les compétences sont un critère de recrutement et non le sexe, puisque l'égalité est affirmée en principe.

Regardons les résultats au concours externe public sur toutes les académies<sup>405</sup> pour la période 2003- 2008

**Tableau 39: le taux de présents au concours de professeur des écoles de 2003 à 2008**

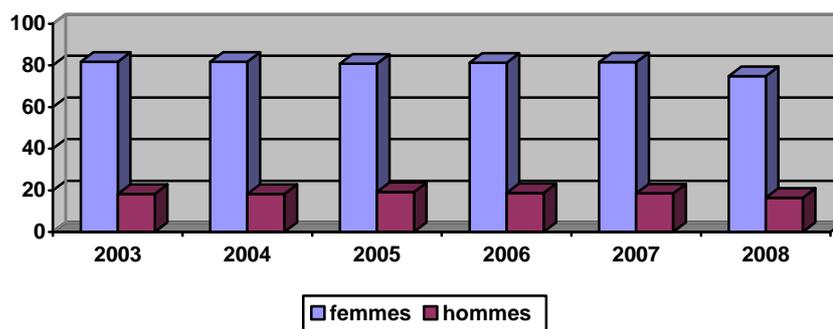
Pourcentage moyen* de présent-e-s au concours						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
F	81,7%	81,7%	80,8%	81,3%	81,5%	74,8%
H	18,3%	18,3%	19,2%	18,7%	18,5%	16,4%

\* pourcentage moyen puisque représentatif de la situation pour toutes les académies de France

<sup>404</sup> Fortino Sabine, *La mixité au travail*, La dispute, 2002, p92

<sup>405</sup> Tableaux des valeurs en annexe 15 (6/6)

## Représentation graphique 16 du taux de présence au CRPE 2003 à 2008



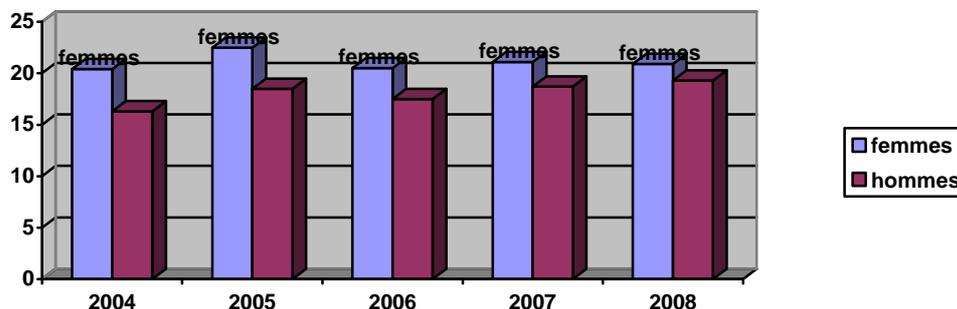
Les femmes sont quatre fois et demi plus nombreuses que les hommes à se présenter. On peut donc dire que c'est un concours qui attire plus les femmes que les hommes : enseignant-e serait-il un « métier de femmes » ? En effet, les métiers liés au soin, à l'éducation ou au travail social sont encore l'apanage des femmes dans la mesure où la division sexuée du travail organise même la fonction publique. En effet, quand on observe les types d'emplois qu'offre la fonction publique aux femmes, on note comme Sabine Fortino<sup>406</sup>, que « la composition sexuelle des effectifs reproduit souvent le schéma « féminin-activités tertiaires » contre « masculin-activités techniques » ; de même les emplois liés à l'exercice de la force reste l'apanage des hommes quand ceux liés aux soins, à l'éducation ou encore au travail social attirent massivement les fonctionnaires féminines. En d'autres termes, la division sexuelle du travail est à l'œuvre dans la fonction publique comme dans le secteur privé ».

**Tableau 40 le taux de réussite global (écrit et oral) au concours de professeur des écoles de 2003 à 2008**

Pourcentage moyen* du taux de réussite au concours						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
F	18,4%	20,4%	22,5%	20,5%	21,1%	20,9%
H	15,3%	16,3%	18,5%	17,5%	18,7%	19,3%
écart	3,1%	4,1%	4%	3%	2,4%	1,6%

<sup>406</sup> Fortino Sabine, 2002, op. cit., p.66.

## Représentation graphique 17 du taux de réussite au CRPE 2003 à 2008



Les femmes réussissent mieux que les hommes avec un écart moyen de 3%. La réussite des jeunes femmes est notable et renforce l'idée que les femmes investissent de plus en plus le scolaire puisqu'elles sont aujourd'hui plus nombreuses à accéder à l'enseignement supérieur (une femme sur deux contre deux hommes sur cinq)<sup>407</sup>. Globalement, à l'école ou à l'université, elles présentent de meilleurs taux de réussite que les hommes. Au baccalauréat, le taux de réussite des filles est de 80,5% et de 75,6% pour les garçons. On peut noter que l'écart au baccalauréat est d'environ 5%, alors qu'au niveau du concours de professeur des écoles il est seulement de 3%. Ce qui montre que l'écart se réduit pour ce concours et que les hommes et les femmes n'ont pas des taux de réussite très éloignés. Par ailleurs, la réussite des hommes à un concours d'entrée dans un métier « féminin » comme le professorat des écoles, pose la question des compétences requises, et remet en cause l'idée selon laquelle des « qualités naturelles » seraient nécessaires. On peut penser que ce sont davantage des aptitudes pédagogiques que des qualités liées au sexe qui sont requises pour enseigner. D'autre part, on note que l'écart se réduit de façon significative pour la dernière session 2008 puisque ce n'est plus qu'un écart de 1,6%.

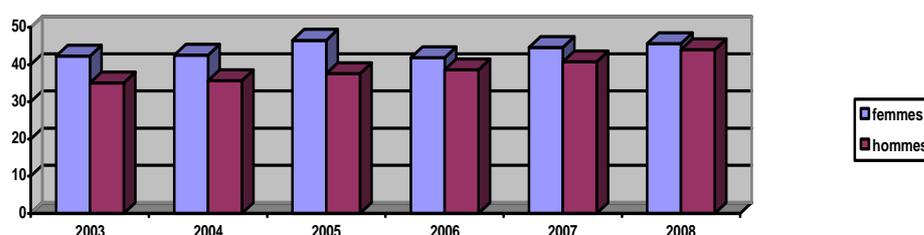
Mais, par-delà les résultats globaux, il peut être intéressant de comparer les résultats à l'écrit où l'anonymat est assuré et à l'oral où le sexe est manifeste pour le jury.

<sup>407</sup> INSEE, *Les femmes contours et caractères*, Service des droits de la femme, 1995.

**Tableau 41: le taux de réussite à l'écrit au concours de professeur des écoles de 2003 à 2008**

Pourcentage moyen* du taux de réussite à l'écrit au concours						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
F	42,2%	42,6%	46,5%	41,8%	44,6%	45,6%
H	35,1%	35,6%	37,6%	38,6%	40,7%	44%
écart	7,1%	7%	8,9%	3,2%	3,9%	1,6%

**Représentation graphique 18 du taux de réussite à l'écrit au CRPE 2003 à 2008**

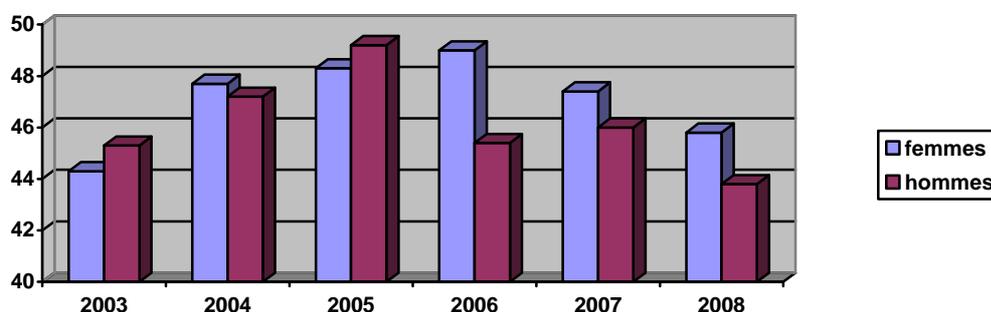


Les femmes réussissent mieux à l'écrit que les hommes avec un écart significatif moyen de 7,4%, ce qui constitue une marque probante de leur réussite, indépendamment de leur sexe qui est ignoré des correcteurs des copies. Cependant il faut noter que la dernière session 2008 marque un rattrapage des hommes, puisque l'écart se réduit depuis 2006. Les hommes deviendraient-ils meilleurs sur ces dernières années ou l'accroissement du taux de chômage incite-il plus d'hommes et d'un niveau plus élevé à se présenter au concours ? Qu'en est-il maintenant à l'oral ?

**Tableau 42: le taux de réussite à l'oral au concours de professeur des écoles de 2003 à 2008**

Pourcentage moyen* du taux de réussite à l'oral au concours						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
F	44,3%	47,7%	48,3%	49%	47,4%	45,8
H	45,3%	47,2%	49,2%	45,4%	46%	43,8
écart	-1%	+0,5%	-0,9%	+3,6%	+1,4%	+2%
Académies favorables aux hommes	18/29	21/29	16/29	9/29	13/29	2/29

**Représentation graphique 19 du taux de réussite à l'oral au CRPE 2003 à 2008**



À l'oral, les disparités de réussite entre hommes et femmes semblent s'estomper. Puisque l'écart moyen est de 1,48%, en faveur des femmes, alors qu'il était de 7,4% à l'écrit. Si le taux moyen de réussite des hommes est équivalent à celui des femmes sauf en 2006, c'est surtout le nombre d'académies où leur taux de réussite est supérieur qui prévaut pendant trois ans (2003, 2004, 2005). L'oral semblerait donc valoriser les hommes. Faut-il croire que les hommes seraient plus brillants que les femmes à l'oral, alors que ces dernières obtiennent de meilleurs taux de réussite en général et à l'écrit, en particulier ? Ou alors ne pourrait-on pas parler d'une discrimination au détriment des

femmes et faire l'hypothèse qu'il existerait une cooptation dans le choix des candidats ? Pour cela, il nous faudrait faire une enquête, sur les critères de notation utilisés à l'oral et sur des entretiens avec les personnels agissant comme évaluateurs dans les jurys d'oral (afin de mettre au jour un éventuel biais sexiste de l'évaluation). Notons que cette tendance semble s'inverser sur les deux dernières années où les femmes retrouvent une meilleure place. Il reste cependant que cette différence entre l'anonymat de l'écrit et l'oral où les candidats sont présents laisse soupçonner un avantage accordé à un candidat, lorsqu'il a réussi à franchir l'obstacle de l'écrit, dès lors qu'il est de sexe masculin. Cependant, cette tendance semble s'infléchir au profit des femmes sur la dernière session.

Si l'on peut supposer qu'il existe un relatif favoritisme en faveur des hommes au niveau du recrutement par concours, qu'en est-il maintenant au niveau des promotions ?

## Chapitre 17 : Le système des promotions des professeur-e-s des écoles

« En tout ce qui ne tient pas au sexe, la femme est homme »<sup>408</sup>

La différence de traitement au moment du recrutement ou de salaire entre les hommes et les femmes est une réalité que toutes les études attestent<sup>409</sup>. Ainsi Margaret Maruani<sup>410</sup> précise que l'écart de salaire entre les deux sexes est en 1998 en moyenne de 24%, la discrimination directe existe et est un fait admis, bien qu'il y ait tout un appareillage juridique pour prohiber toute discrimination apparente directement fondée sur le sexe. Ainsi, dans le secteur public et dans l'Education nationale, comme ailleurs, les écarts de rémunération existent. En effet, dans le secteur public, on note<sup>411</sup> que « pour un indice moyen de rémunération de 502 pour l'ensemble des personnels du secteur public, l'indice des femmes est de 481 et celui des hommes de 541 ». Par ailleurs, « les femmes ont en moyenne presque deux années de moins que leurs collègues masculins, mais 60 points d'indice les séparent ». Claude Malègue<sup>412</sup> explique cet écart par un « effet de structure, les femmes étant plus nombreuses en catégorie C dans des fonctions moins rémunératrices, les femmes sont également plus jeunes que les hommes, et ont des interruptions de carrière plus fréquentes, ne serait-ce que pour congé de maternité ou congé parental ».

Pour les enseignant-e-s du premier degré, regardons l'indice moyen des hommes et des femmes à trois moments de leur carrière<sup>413</sup> :

---

<sup>408</sup> Rousseau Jean-Jacques, Emile ou De l'éducation 1762, Paris, Gallimard.

<sup>409</sup> Maruani Margaret, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La découverte, 2000

Silvera Rachel, *Le salaire des femmes, toutes choses inégales. Les discriminations salariales en France et à l'étranger*, La documentation française, 1996

<sup>410</sup> Op.cit.

<sup>411</sup> Malègue Claude, Les femmes au ministère de l'Education nationale, 2004-2005. Note d'information, n°06.14, 2006.

<sup>412</sup> Op.cit., p15

<sup>413</sup> Bilan social 2003-2004 du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur

**Tableau 43: indice moyen des hommes et des femmes enseignant-e-s du premier degré à trois âges de leur carrière**

	Indice moyen Moins de 30 ans	Indice moyen 30-39 ans	Indice moyen 50 ans et plus
Hommes	415	541	730
Femmes	409	499	643

De même, Claude Malègue précise que par rapport « à l'ensemble des enseignants des premier et second degrés, les femmes ont 40 points d'indice de moins que les hommes dans le secteur public ». Il commente cet écart en montrant que « bien qu'elles entrent en général plus jeunes dans les différents corps d'enseignant, elles prennent leur retraite plus tôt, à un moment où leur indice est maximal et pèse moins sur la moyenne ».

Par ailleurs, dans les entreprises privées comme dans la fonction publique, plus on s'élève dans la hiérarchie et plus l'absence des femmes est significative<sup>414</sup>. Ainsi elles ne sont que 16,6% parmi les chefs d'entreprises et dans la fonction publique, en 2003, si les femmes représentent 58% de l'ensemble des emplois, elles ne sont que 37,5% des cadres et 12,1% des emplois supérieurs. La présence rare des femmes au plus haut niveau des emplois est ce que l'on appelle le

<sup>414</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard, *Introduction aux Gender Studies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de Boeck, 2008, p139

« *plafond de verre* »<sup>415</sup>. Il semble que le monde du travail mette en place plus ou moins volontaires des stratégies de discriminations directes et indirectes.

En effet, on peut supposer que les normes organisationnelles sont marquées par un biais masculin et qu'elles peuvent constituer, sans volonté discriminatoire explicite, des discriminations envers les femmes<sup>416</sup>. En particulier, les politiques de gestion de carrières, telles que le surinvestissement professionnel ou la mobilité géographique, qui constituent des freins aux promotions des femmes. De sorte qu'analyser les procédures organisationnelles peut s'avérer fécond pour montrer la reproduction des inégalités sexuées au travail, et la manière dont ces contraintes de l'organisation produisent des carrières à deux vitesses. Mais précisons le cadre qu'offre la fonction publique. En effet, le secteur public est tout d'abord un « *gisement important d'emplois féminins* »<sup>417</sup>. La féminisation de la fonction publique a été massive et ininterrompue tout au long du vingtième siècle<sup>418</sup> (de quelques-unes au début du siècle, on est passé à 30% de femmes en 1936, 42% en 1967, à 55,9% en 1996).

Mais comme l'explique Pierre Bourdieu<sup>419</sup>, la délimitation symbolique et pratique d'un ordre primaire de l'enseignement à l'intérieur de l'École, comporte un projet d'éducation des maîtres, pièce maîtresse du projet républicain d'éducation du peuple. Il tend à faire intérioriser aux futur-e-s enseignant-e-s leur position culturelle comme une position dominée, puisqu'ils ne sont là que pour apprendre à apprendre. En effet, l'imaginaire social<sup>420</sup> selon

---

<sup>415</sup> Laufer Jacqueline, « *La construction du plafond de verre : le cas des femmes cadres à potentiel* », Travail et Emploi, 102, 2005

<sup>416</sup> Leroy Yann, *Les éléments d'appréciation de la discrimination indirecte en matière d'égalité entre hommes et femmes*, Le droit ouvrier, Mai 2001, p229-236

<sup>417</sup> Fortino Sabine, *La mixité au travail*, Paris, La dispute, 2002, p62

<sup>418</sup> Thuillier Guy, *Les femmes dans l'administration depuis 1900*, Paris, PUF, 1988, p66.

<sup>419</sup> Bourdieu Pierre, « *La domination masculine* », « *masculin féminin* », actes de la recherche en sciences sociales, n°84, 1990.

<sup>420</sup> Castoriadis Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p203

Nicole Mosconi<sup>421</sup>, qui « *structure la société en ordres ou en classes sociales ne produit pas les mêmes représentations des savoirs à produire, à transmettre et les mêmes divisions entre les destinataires légitimes ou non de ces savoirs* ». Ainsi, les enseignant-e-s du primaire sont du côté de la transmission des savoirs et non de leur production. Ce qui les place dans une position de dominé-e-s dans l'échelle des enseignements. C'est ce que relève Viviane Isambert-Jamati<sup>422</sup> en explicitant les stéréotypes qui marquent les enseignant-e-s du primaire « ces incapables prétentieux », peu capables et ignorants. .

D'autre part, à partir du moment où la mixité a été instituée dans l'école primaire et où les femmes ont accru considérablement leur taux d'activité, une transformation de l'ordre social des sexes et de la domination masculine a émergé à l'intérieur de ce groupe d'enseignant-e-s, non plus fondés, dans les classes moyennes, sur l'opposition l'homme gagne-pain et la femme à la maison, mais sur une division horizontale et verticale du monde du travail entre hommes et femmes. Dès lors, professeur des écoles est un métier qui est réputé être « bien pour une femme » et « moins bien pour un homme ». On suppose qu'un homme ne peut se satisfaire d'un poste qui le situe clairement dans une position dominée au plan professionnel : hommes et femmes dans l'ordre social des sexes n'étant pas interchangeables ce qui est pratique et tout à fait bon pour l'une n'est pas bon pour l'autre sexe.

Plus loin, on s'interroge sur ces hommes qui deviennent maîtres d'école, car même si le métier fut autrefois, dans les temps de non-mixité un « métier d'homme » dans les écoles de garçons, aujourd'hui, dans les écoles mixtes, il est représenté, un peu comme le métier d'infirmier, comme un pis aller<sup>423</sup> pour ces hommes enseignants. C'est pourquoi on pense que pour compenser cette

---

<sup>421</sup> Mosconi Nicole, 2008, *Rapport au savoir, approche socio-clinique*, [ww.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/colloque.pdf](http://www.dijon.iufm.fr/IMG/pdf/colloque.pdf).

<sup>422</sup> Isambert-Jamati Viviane, *les primaires « ces incapables prétentieux »*, revue française de pédagogie, n°73, oct-nov-déc1985, p.57-65.

<sup>423</sup> Berger Ida, op.cit.

relative relégation, ils « doivent monter dans la hiérarchie ». Il y a l'idée de sens commun que l'on pousse ces hommes à ne pas rester enseignants mais à évoluer, à se diriger vers du management organisationnel, tel que directeur, ou décisionnel, tel qu'inspecteur, ou alors à devenir de « super enseignants » comme maître spécialisé ou maître-formateur ou encore à pourvoir « des postes à profil », tels que conseiller pédagogique ou secrétaire de commission paritaire. On peut faire l'hypothèse que la cognition sociale implicite, avec ses stéréotypes, ses croyances et ses préjugés, entre en ligne de compte et infléchirait les carrières au profit des hommes et au détriment des femmes. Plus précisément, pourrait-on parler d'une « discrimination positive »<sup>424</sup> en faveur des hommes dans l'enseignement primaire, ce qui impliquerait une discrimination, au sens propre, négative celle-là, au détriment des femmes ? Elle serait verticale, dans le système des promotions de professeur des écoles, pour ceux qui n'auraient pas évolué dans la hiérarchie qui seraient demeurés dans cette position de dominé que constituerait le statut de professeur-e des écoles.

### 1) Définition des promotions

Une promotion dans l'enseignement primaire est le passage à l'échelon supérieur. Ce changement d'échelon ne se fait pas au même rythme selon les échelons (de trois mois pour le premier échelon à cinq ans et six mois pour le dernier).

Pour changer d'échelon, il faut être « promouvable » c'est-à-dire avoir une ancienneté suffisante dans son échelon actuel pour pouvoir prétendre passer à l'échelon supérieur. L'ancienneté ou AGS (ancienneté générale des services) est le nombre d'années et de mois travaillés depuis son entrée dans la fonction.

---

<sup>424</sup> Il s'agit d'instituer des inégalités pour promouvoir l'égalité, en accordant à certains groupes un traitement préférentiel. Mais paradoxalement ici il s'agit de rétablir l'inégalité en faveur des hommes qui caractérise en général le monde du travail.

Dans le système des promotions, il y a trois rythmes :

- le grand choix qui concerne 30% des premiers promus
- le choix qui concerne 5/7 de ceux qui n'ont pas été encore promus
- et l'ancienneté qui concerne le reste des promus

Selon ces trois rythmes, le système d'avancement est différent pour un professeur-e des écoles selon qu'il/elle avance au grand choix ou à l'ancienneté. Puisqu'un professeur-e qui est, par exemple au 6ème échelon à une date n, par exemple le 1/01/04, va être promouvable au grand choix 2 ans et 6 mois plus tard soit au 1/07/04. À cette date, il va concourir pour être promu avec tous les collègues qui sont promouvables au grand choix pour la même année scolaire entre le 1/09/05 et le 31/08/06. Tous ces collègues vont être classés selon le « barème », qui est l'addition de l'AGS et de la note pédagogique attribuée par l'inspecteur ou l'inspectrice. D'où l'importance de cette note. La pondération entre AGS et note pédagogique est variable selon les départements, mais elle est identique pour les académies étudiées, Paris et Limoges, (à savoir note 1 et AGS 1).

Exemple : s'ils sont 100 à concourir ; ils vont être 100 à être classés selon le barème et vont être promus au grand choix les 30 premiers pourcents. Les autres vont concourir au choix soit 3 ans après la date de promouvabilité, et soit 6 mois après les promus au grand choix. Ils vont être reclassés entre eux, toujours selon le barème et seuls les 5/7 seront promus au choix. Ceux qui n'auront pas été promus seront promouvables automatiquement à l'ancienneté 3 ans et 6 mois, après le 1/01/04, soit 6 mois après les promotions au choix.

**Tableau 44: système des promotions des professeurs des écoles**

	Promotion au grand choix	Promotion au choix	Promotion à l'ancienneté
Passage à l'échelon	Temps nécessaire dans l'échelon	Temps nécessaire dans l'échelon	
2	Automatique 3mois		
3	Automatique 9mois		
4	Automatique 1an		
5	2ans		2a 6m
6	2a 6m	3ans	3a 6m
7	2a 6m	3a	3a 6m
8	2a 6m	3a	3a 6m
9	2a 6m	4a	4a 6m
10	3a	4a	5a
11	3a	4a 6m	5a 6m

Les promotions sont examinées en CAPD (commission administrative paritaire départementale) comprenant en nombre égal des représentants nommés de l'Administration et des représentants élus du personnel. La CAPD comprend selon le nombre d'emplois dans le département :

- 5 à 10 membres titulaires représentant l'Administration
- 5 à 10 membres titulaires représentant le personnel.

Les CAPD sont obligatoirement consultées sur des questions qui concernent la carrière et l'affectation des personnels : les professeur-e-s des écoles élu-e-s siègent alors à parité avec l'administration.

Le système promotionnel apparaît inégalitaire en ce sens qu'il entraîne des différences de traitement considérables entre un professeur-e qui franchit les

échelons au grand choix et un autre qui avance à l'ancienneté, mais on pourrait considérer que ces différences renvoient à des différences de « mérite ». Cependant les études<sup>425</sup> menées sur les fins de carrières des enseignant-e-s en 2002 par le Snuipp de la Haute Vienne et du Morbihan montrent que les hommes en fin de carrière ont une note pédagogique supérieure à celles des femmes et que les hommes sont surreprésentés au dernier échelon des professeur-e-s des écoles.

On peut donc s'interroger sur la neutralité et l'égalité du système promotionnel pour les hommes et les femmes. Sachant que l'école, qui est au cœur de notre société, est perméable aux stéréotypes de sexe et que des recherches ont montré qu'elle a tendance à reproduire la division sexuée du travail tant par ses manuels<sup>426</sup>, que par les pratiques enseignantes<sup>427</sup> on est donc en droit de poser cette question pour le traitement de son personnel.

## **2) Peut-on parler de discrimination dans l'évaluation du personnel enseignant ?**

L'évaluation des personnels enseignants pour le premier degré se fait lors d'une inspection par un inspecteur ou une inspectrice chargé-e d'une circonscription. C'est un moment de classe pendant lequel l'enseignant-e doit montrer par sa pédagogie qu'il sait tenir une classe, transmettre les notions du programme et venir en aide aux élèves en difficulté. Il est suivi d'un entretien au cours duquel l'enseignant-e doit mener une réflexion sur sa pratique et présenter des

---

<sup>425</sup> Maryse Gogo, Snuipp du Morbihan, Commission femmes du Snuipp 56, *Retraite et sexisme et retraite*, 2006

Delarbre Hélène, Labaquere Daniel, Snuipp de la Haute-Vienne, *hors-classe, note pédagogique et sexisme*.

<sup>426</sup> Mosconi Nicole, *les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école*, in Lemel Yannick et Roudet Bernard (dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, l'Harmattan, 1999, p.85-116.

Duru-Bellat Marie, *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, 1990.

<sup>427</sup> Zaidman Claude, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 2005.

Mosconi Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989.

documents pédagogiques « officiels ». À l'issue de cette inspection le ou la professeur-e des écoles reçoit un rapport et une note pédagogique.

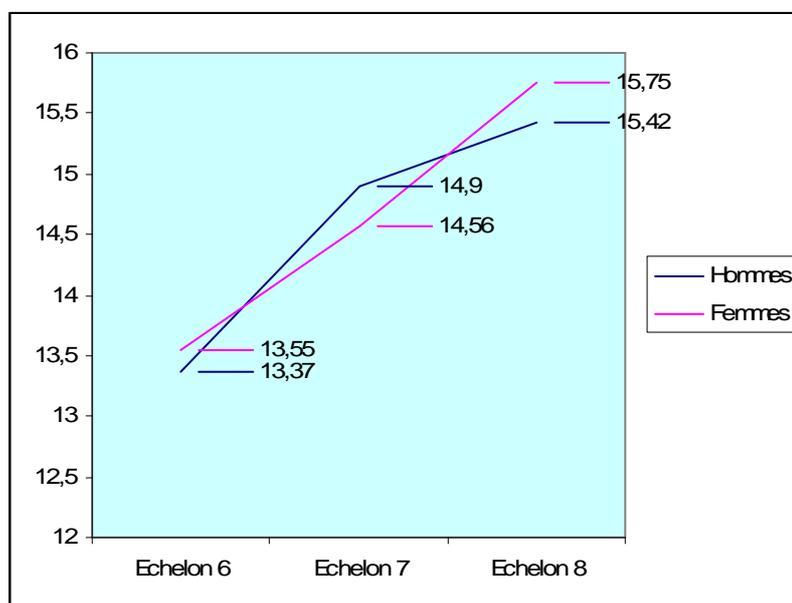
### A-Etude de cohortes d'enseignants sur l'académie de Limoges

L'étude a porté uniquement sur des professeurs des écoles, adjoints titulaires en écoles maternelles et élémentaires, en écartant de la sorte les postes à profils et les directeurs-directrices et maîtres-formateurs (IMF), qui ont pour l'ensemble des notes élevées. Cette étude a été menée sur huit ans couvrant la période 2000/2008 puisque ce sont les seules données auxquelles nous avons pu avoir accès et qui restaient consultables, les années antérieures n'ayant pas été conservées.

Dans l'académie de Limoges, on a pu relever un groupe de cinquante femmes et dix hommes, soit une proportion de 83,4% de femmes, et 16,6% d'hommes, ce qui nous place dans les données nationales. On a divisé l'effectif en trois cohortes que l'on a suivies sur huit ans : un premier groupe pour les professeurs des écoles qui sont aux petits échelons c'est-à-dire qui sont à l'échelon 6 en 2000 et qui arrivent à l'échelon 8 en 2008. On a pris deux autres groupes, d'une part, un pour les grands échelons 9, 10 : à savoir les professeur-e-s des écoles qui étaient à l'échelon 9 en 2000-2001, et qui arrivaient à l'échelon 10 en 2004-2005. D'autre part, un autre groupe ceux qui étaient à l'échelon 10 en 2001-2002 et qui arrivaient à l'échelon 11 en 2007-2008. Sans doute ce découpage risquait-il d'effacer d'éventuels effets générationnels, mais il nous permettait en suivant nos groupes sur huit ans, et une représentativité des hommes et des femmes de tous les âges dans l'ensemble du système des promotions.

Pour la première cohorte voici ce que l'on relève :

Représentation graphique 20 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignant-e-s de l'échelon 6 à 8



**Tableau 45: Promotion du 6<sup>ème</sup> jusqu'au 8<sup>ème</sup> échelon sur la période 2000/08 à Limoges<sup>428</sup>**

	Echelon 6 en 2000/01			Echelon 7 en 2003/04			Echelon 8 en 2007/08		
	AGS	note	âge	AGS	note	âge	AGS	Note	Age
F	6,38	<b>13,55</b>	33	9,43	14,56	<b>36</b>	12,509	<b>15,75</b>	38
H	<b>6,55</b>	13,37	33	<b>9,5</b>	<b>14,9</b>	35	<b>12,603</b>	15,42	38
Ecart entre F et H	-0,17	+0,18	0	-0,07	-0,31	1	-0,094	+0,33	0

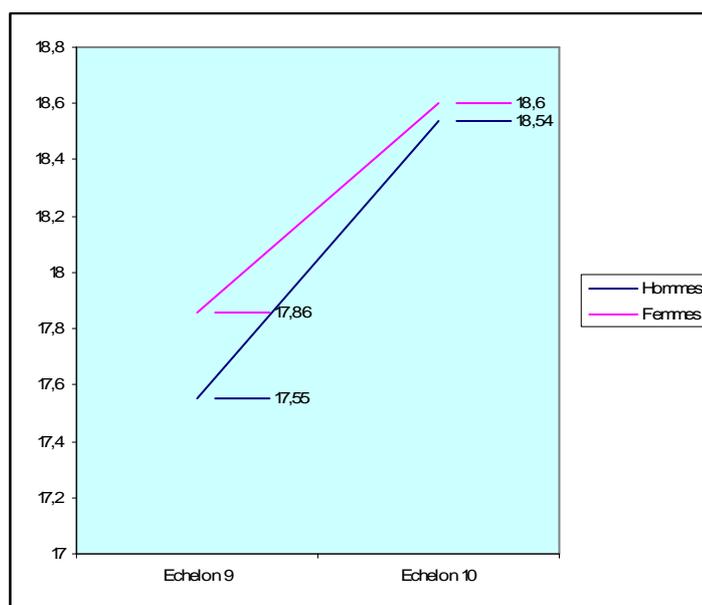
On note tout d'abord que les hommes ont une AGS légèrement supérieure à celle des femmes ce qui pourrait s'expliquer par les journées prises pour enfant

<sup>428</sup> Tableau des valeurs en annexe 16 (2/2)

malade<sup>429</sup> et les congés pour les maternités prises par ces dernières. L'âge est le même pour les deux sexes. Quant à la note, on peut constater que les femmes sur l'ensemble des trois échelons ont une meilleure note moyenne. Même si, pour cette cohorte, les hommes ont eu une meilleure note moyenne au 7<sup>ème</sup> échelon. Si l'écart est réduit entre les hommes et les femmes (+0,33 point d'écart), il marque tout de même une tendance qui va se confirmer ultérieurement.

On a considéré deux cohortes pour les grands échelons pour que la période 2000/07 soit couverte.

Représentation graphique 21 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignant-e-s de l'échelon 9 à 10



<sup>429</sup> François de Singly, in *Le congé pour enfant malade. Premier bilan sociologique*, Secrétariat d'Etat chargé des Droits des femmes, Mission de l'Egalité professionnelle, Association Fédor Pisanelli, nov.1991 précise que 51% des mères qui ont eu un enfant malade en ont assuré en totalité ou partiellement la garde.

**Tableau 46 : promotion du 9<sup>ème</sup> au 10<sup>ème</sup> échelon de 2000/05 à Limoges<sup>430</sup>**

	Echelon 9 en 2000/01			Echelon 10 en 2004/05		
	Moyenne	AGS	note	âge	AGS	note
F	<b>27,42</b>	<b>17,86</b>	<b>49</b>	<b>31,41</b>	<b>18,6</b>	<b>52</b>
H	27,30	17,55	46	31,08	18,54	50
Ecart	+0,12	+0,31	+3	+0,33	+0,06	+2

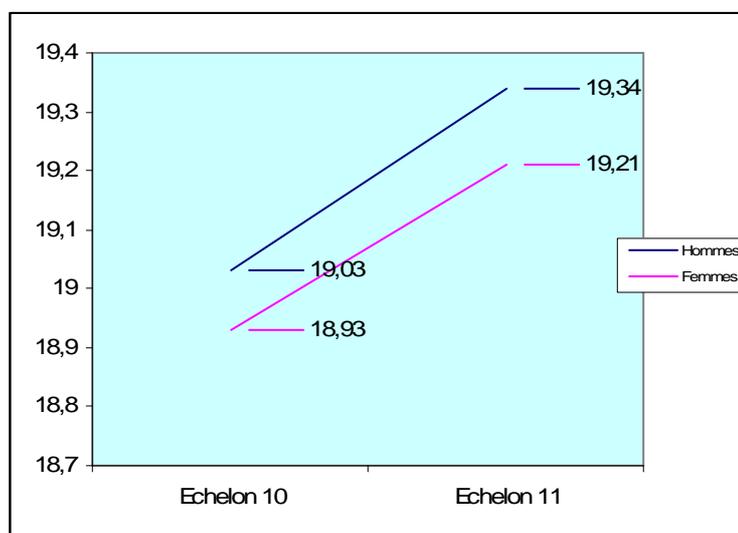
On s'aperçoit que l'écart de la note pédagogique se réduit à l'échelon 10 pour devenir presque insignifiant (+0,06 point d'écart). De sorte que les hommes comblent leur retard. Les hommes et les femmes ont alors une note équivalente. Pour cette cohorte, les hommes sont plus jeunes et ont une AGS moins forte, signe qu'ils sont rentrés dans le métier plus tôt que d'habitude. Alors que, généralement, ce sont les femmes qui rentrent le plus tôt dans le métier vers 21 ans pour les premières contre 23 ans pour les hommes<sup>431</sup>. Claude Malègue<sup>432</sup> précise que « dans le secteur public, sur l'ensemble du personnel, les femmes sont en moyenne plus jeunes (41,3 ans) que les hommes (43,1 ans) de moins de deux années. (...) Dans les écoles publiques, on constate un écart important femmes-hommes de trois années de moins pour elles, avec un âge moyen de 39,1 ans pour les enseignantes ».

<sup>430</sup> Tableaux des valeurs en annexe 17 (2/2)

<sup>431</sup> Selon l'enquête du Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, Bilan social 2003-2004, p.51

<sup>432</sup> Op.cit., p20

Représentation graphique 22 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignants de l'échelon 10 à 11



**Tableau 47 : promotion du 10<sup>ème</sup> au 11<sup>ème</sup> échelon de 2001/08 à Limoges<sup>433</sup>**

	Echelon 10 en 2001/2002			Echelon 11 en 2007/08			
	Moyenne	AGS	note	âge	AGS	note	âge
F		29,089	18,93	46	34,089	19,21	51
H		<b>31,97</b>	<b>19,03</b>	<b>49</b>	<b>36,046</b>	<b>19,34</b>	<b>53</b>
Ecart		-2,881	-0,1	-3	-1,957	-0,13	-2

En fin de carrière, les hommes ont une AGS plus forte qui s'explique par des arrêts moins fréquents (enfant, maternité, adoption...temps partiel)<sup>434</sup>, mais une note pédagogique plus élevée. Ils ont compensé leur retard du début. Pour

<sup>433</sup> Tableaux des valeurs en annexe 18 (2/2)

<sup>434</sup> 6% des personnels enseignants optent pour le temps partiel et 92% sont des femmes, source DEPP.

cette cohorte, ils sont plus âgés, ce qui reprend la tendance générale d'une rentrée dans le métier plus tardive.

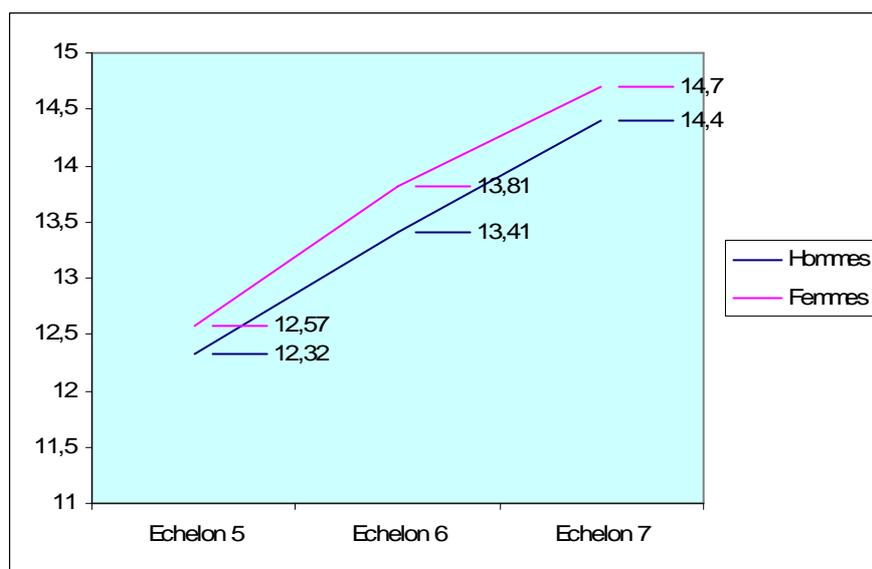
En ce qui concerne la carrière des hommes, si elle est lente au début, elle s'accélère en fin de carrière pour dépasser les femmes. Que se passe-t-il pour que les hommes soient mieux notés que les femmes en fin de carrière, alors que sur l'ensemble de la carrière, ce sont elles qui ont été mieux évaluées ?

Que nous dit l'étude de l'académie de Paris ?

### B- Etude sur l'académie de Paris

On a une première cohorte avec 103 femmes et 11 hommes ce qui représente près de 90% de femmes et 10% d'hommes, donc avec des proportions de femmes et d'hommes un peu au-dessus de la moyenne nationale pour les femmes et un peu en-dessous pour les hommes. On sait qu'en effet, à Paris, il y a une surreprésentation des femmes dans la profession<sup>435</sup>.

#### Représentation graphique 23 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignants de l'échelon 5 à 7



<sup>435</sup> 83% de femmes, et 17% d'hommes, d'après une étude syndicale du snuipp, Mai 2007

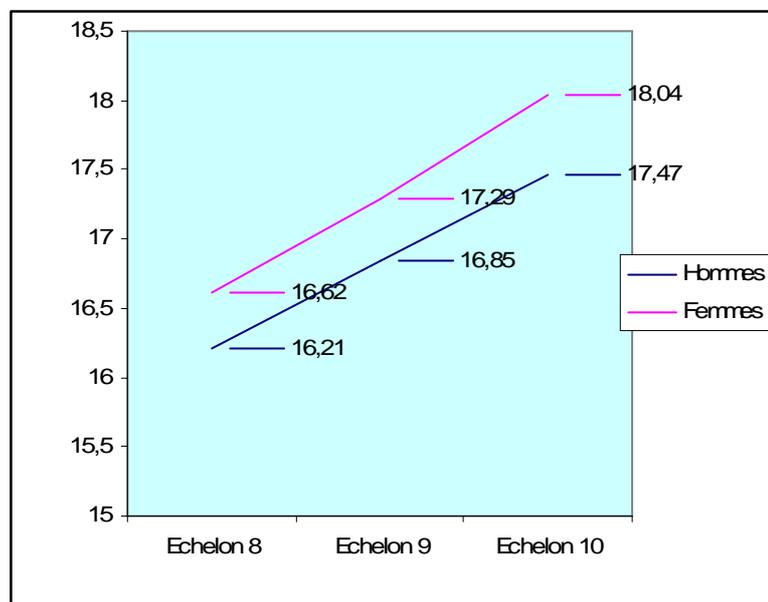
**Tableau 48 : promotion du 5<sup>ème</sup> jusqu'au 7<sup>ème</sup> échelon de 2000/07 à Paris<sup>436</sup>**

	Echelon 5en 2000/01			Echelon 6en 2003/04			Echelon 7en 2006/07		
	AGS	note	âge	AGS	note	âge	AGS	Note	Age
F	<b>4,29</b>	<b>12,57</b>	<b>31</b>	6,8	<b>13,81</b>	<b>35</b>	9,8	<b>14,7</b>	<b>38</b>
H	4,24	12,32	29	<b>6,92</b>	13,41	33	<b>9,91</b>	14,4	36
Ecart	+0,05	+0,25	+2	-0,12	+0,4	+2	-0,11	+0,3	+2

On peut constater que sur les trois échelons, l'AGS est plus forte pour les hommes, toujours pour les mêmes raisons que celles citées précédemment. Sur les petits échelons, on note la même tendance que celle qui a été relevée à Limoges, à savoir que les femmes obtiennent de meilleures notes pédagogiques que les hommes.

<sup>436</sup> Tableaux des valeurs en annexe 19 (2/2)

Représentation graphique 24 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignant-e-s de l'échelon 8 à 10



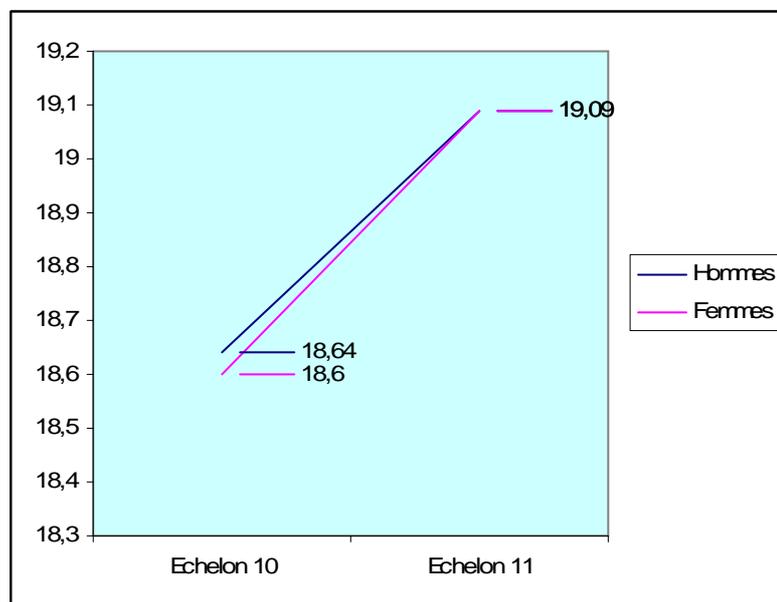
**Tableau 49 : promotion du 8<sup>ème</sup> jusqu'au 10<sup>ème</sup> échelon de 2000/08 à Paris<sup>437</sup>**

	Echelon 8 en 2000/01			Echelon 9 en 2003/04			Echelon 10 en 2007/08		
	AGS	note	âge	AGS	note	âge	AGS	Note	Age
F	<b>18,626</b>	<b>16,62</b>	43	<b>21,85</b>	<b>17,29</b>	46	<b>25,89</b>	<b>18,04</b>	50
H	17,782	16,21	43	20,596	16,85	46	23,798	17,47	50
Ecart	+0,844	+0,41	0	+1,254	+0,44	0	+2,092	+0,57	0

À Paris, on constate que cette tendance se confirme. Les femmes obtiennent toujours de meilleures notes que les hommes pour les grands échelons.

<sup>437</sup> Tableaux des valeurs en annexe 20 (2/2)

Représentation graphique 25 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignants de l'échelon 10 à 11



**Tableau 50 : promotion du 10<sup>ème</sup> au 11<sup>ème</sup> échelon de 2001/08 à Paris<sup>438</sup>**

	Echelon 10 en 2001/02			Echelon 11 en 2007/08		
	AGS	note	âge	AGS	note	âge
F	<b>29,109</b>	<b>19,6</b>	<b>50</b>	<b>34,28</b>	<b>19,09</b>	<b>55</b>
H	26,42	18,64	47	32,33	<b>19,09</b>	53
Ecart	+2,689	+0,96	+3	+1,95	0	+2

Enfin, on constate que la dernière cohorte reproduit le même phénomène de rattrapage des hommes en fin de carrière, puisque les hommes et les femmes

<sup>438</sup> Tableaux des valeurs en annexe 21 (2/2)

ont ici la même note moyenne. On peut donc s'interroger : alors que les femmes ont une meilleure évaluation sur l'ensemble de leur carrière, pourquoi les hommes réduisent-ils leur écart en fin de carrière ? Soit ils sont au même niveau que les femmes, comme à Paris, soit ils dépassent les femmes, comme à Limoges. Mais alors pourquoi les hommes progressent-ils plus vite en fin de carrière que sur l'ensemble de leur carrière ?

En somme, on peut s'interroger sur l'existence d'un système à deux vitesses, qui favoriserait les hommes en fin de carrière et ne rendrait pas compte du travail des femmes sur l'ensemble de leur carrière. Alors qu'elles obtiennent de meilleures notes, tant à l'entrée dans le métier que durant leurs premières années d'enseignement, la note se voulant le reflet de leur bon travail, elles semblent rattrapées par les hommes au fur et à mesure qu'elles avancent dans leur carrière. Cependant, il nous faut pondérer la valeur de la note comme reflet du travail accompli, puisque ce n'est guère que dans les premières années de la carrière que la note correspond à une évaluation réelle. Par la suite, elle n'est le plus souvent que le reflet du statut et de l'ancienneté. En effet, la possibilité réelle que la note de l'inspecteur/trice reflète effectivement l'évaluation du travail de l'enseignant-e est très limitée. Car il existe une grille établie par département qui donne une note pour chaque échelon et pour chaque type d'appréciation. Le principe est que la note augmente d'un demi-point tous les trois ans sauf en début de carrière où l'augmentation est d'un point pour les trois premiers échelons. S'écarter de ces règles oblige l'inspecteur/trice à justifier son choix devant la commission paritaire d'avancement et donc à disposer d'une argumentation non contestable par les représentants élus du personnel.

Et pourtant en fin de carrière, on note que ce sont les hommes qui ont de meilleures notes (sur les deux académies que nous avons observées et aussi sur les deux académies du Morbihan et de la Haute Vienne observées par les sections départementales de Snuipp). On peut donc s'interroger sur ce que

reflète exactement cette note pédagogique, sur sa validité dans un système de promotion qui place ces hommes aux meilleurs échelons (10<sup>ème</sup> et 11<sup>ème</sup>). D'autant que, une notation élevée, voire maximale, procure un avantage supplémentaire : elle permet d'accéder plus facilement à la hors-classe<sup>439</sup> et de bénéficier ainsi de meilleures valorisations pour la retraite. Cependant, ce sont les hommes qui majoritairement obtiennent la hors-classe, alors que les femmes, qui pourraient prétendre y accéder aussi au regard de leur dossier, ne l'obtiennent pas forcément, comme l'avaient déjà souligné les études du Snuipp de la Haute-Vienne et du Morbihan. Tout se passe comme si les hommes en fin de carrière devenaient de très bons enseignants et réduisaient l'écart qu'ils connaissent au cours de leur carrière avec leurs collègues-femmes. Ainsi, l'étude du Morbihan au regard des études syndicalistes du Snuipp de la Haute Vienne, de la Corrèze et de la Creuse montre que ce sont très majoritairement des hommes qui atteignent la hors-classe.

---

<sup>439</sup> On atteint la hors-classe à partir du 7<sup>ème</sup> échelon. Tous les professeurs des écoles sont classés suivant un barème [note + (échelon x 2) + point ZEP éventuel] et en fonction du nombre de places attribuées à chaque département sont admis d'office à la hors-classe. Le tableau d'avancement est établi à partir des critères de choix suivants : échelon, notation, exercice des fonctions en ZEP.

**Tableau 51 : statut des enseignant-e-s du premier degré dans le Morbihan pour la période 2002-2005.**

		2002	2003	2004	2005
Femmes	P.E. Hors -classe	1,22%	0%	3,53%	2,08%
	P.E.	91,46%	85,16%	87,06%	92,71%
	Institutrices	7,32%	14,81%	9,41%	5,21%
Hommes	P.E. Hors-classe	<b>20%</b>	<b>12,90%</b>	<b>4,35%</b>	<b>14,29%</b>
	P.E.	80%	83,87%	95,65%	80,95%
	Instituteurs	0%	3,23%	0%	4,76%

Les hommes ont-ils acquis des qualités pédagogiques qu'ils ne possédaient pas au même niveau que les femmes en début de carrière ? Ou récompense-t-on le fait qu'ils accepteraient plus que les femmes, compte tenu de la gestion sexuée des temps de vie, des activités périscolaires, annexes à la classe (étude, cantine, classes découvertes, atelier, club) ? Mais on peut aussi se demander si les stéréotypes qui hiérarchisent les groupes de sexe, valorisant les hommes et dévalorisant les femmes, ne joueraient pas leur rôle. Tout se passe comme si un homme mûr enseignant ne pouvait être qu'un « bon » enseignant et de surcroît était supposé devoir prétendre à des postes à profil pour que son parcours professionnel soit en adéquation avec le stéréotype de son sexe. De plus, le fait que les inspecteurs soient majoritairement des hommes<sup>440</sup> laisse à penser qu'une certaine complicité peut se construire entre eux et les hommes enseignants d'âge mûr. Ce qui expliquerait que les hommes bénéficieraient

<sup>440</sup> Il y a 62,8% d'hommes et 37,2% de femmes chez les inspecteurs-trices de l'Éducation nationale, Source : bilan social 2003-2004 du ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur)

d'un atout de sexe pour combler l'écart de note qu'ils connaissent en début de carrière. Le stéréotype de l'homme professeur, savant et doué d'une autorité « naturelle », serait fortement activé à ce moment de la carrière des enseignants, de même que la croyance selon laquelle un homme mûr doit pouvoir faire une carrière et monter dans la hiérarchie. Ces hypothèses amènent à penser qu'alors le métier d'enseignant serait un pis-aller momentané dans la carrière d'un homme. Dès lors le système de promotion des professeur-e-s des écoles n'apparaît plus accorder la neutralité et l'équité qu'il prétend avoir. C'est pourquoi, on est amené à supposer qu'il fonctionne selon les stéréotypes de la division sexuée du travail et n'accorde pas aux femmes la place qu'elles sont en droit d'attendre, compte tenu de leur réussite au concours et de leur activité professionnelle durant leur carrière. Il semble aussi important de s'interroger sur les modalités et les critères de l'attribution d'une note pédagogique qui, à partir d'un certain moment de la carrière, semble autant tenir compte du sexe que des critères officiellement affichés, en particulier des compétences pédagogiques et du travail fourni durant l'ensemble de la carrière. Ainsi, ce n'est pas parce que les femmes sont majoritaires dans un métier<sup>441</sup> qu'elles ont de meilleurs carrières que les hommes ni même des carrières équivalentes. La fonction publique ambitionne d'appliquer des règles neutres par rapport au sexe de ses agents. Toutefois, en ne prenant pas en compte les mécanismes insidieux qui agissent dans la société pour produire de l'inégalité entre les sexes, on peut se demander si elle ne laisserait pas agir ces mécanismes dans les procédures de recrutement et de promotion des professeur-e-s des écoles, comme dans bien d'autres champs professionnels. Les résultats présentés ici montrent comment les hommes tirent partie de leur position minoritaire.

De sorte qu'on s'accorde donc avec Nicky Le Feuvre et Jacqueline Laufer <sup>442</sup> pour dire que « *la réussite professionnelle des hommes, que celle-ci soit mesurée en*

---

<sup>441</sup> Et Sabine Fortino l'a très bien souligné pour le secteur du nettoyage, op cité.

<sup>442</sup> Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p209

*termes de promotion, de rémunération, de réduction du contrôle hiérarchique ou de simple renommée, apparaît comme l'une des conditions majeures d'une normalisation des choix atypiques d'orientation professionnelle ou de pratique sociale* ». En somme, on voit ici que « *les définitions traditionnelles du genre ne sont pas transformées par le fait qu'hommes et femmes partagent le même espace de travail* »<sup>443</sup> . Etre professeur-e des écoles ne se conjugue pas de la même façon au masculin et au féminin.

---

<sup>443</sup> Fortino Sabine, 2002, p193

## Conclusion

Nous pouvons dire avec Howard Becker que « *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* »<sup>444</sup>. Notre dessein était de savoir ce que les enseignantes et les enseignants font de l'héritage culturel propre à la construction sexuée qu'elles/ils reçoivent de leur environnement social et culturel et de montrer, au regard des théories du genre, que la construction identitaire professionnelle ne peut être uniquement référée à la reproduction de normes de sexe. Elle peut aussi s'envisager comme une construction propre aux enseignant-e-s. Etudier le corps enseignant, c'est considérer un groupe fortement féminisé, et observer comment les femmes et les hommes de ce corps élaborent leur identité professionnelle en conformité ou non à leur identité de sexe. Notons que, si l'arrivée des hommes dans une profession « féminisée » est rarement une volonté politique affichée, tant de telles professions sont marquées comme espace de relégation, à l'inverse, il existe une volonté d'ouvrir des « bastions masculins » aux femmes<sup>445</sup>.

D'où vient la féminisation du corps enseignant ? On peut affirmer qu'est pluri factorielle<sup>446</sup>, elle peut s'expliquer par :

- une meilleure réussite de filles dans le cursus scolaire et universitaire.
- le fait que pour les femmes le travail a supplanté le mariage en tant que « première forme d'établissement social féminin »<sup>447</sup>.
- un recrutement mixte depuis 1987 sans poste réservé selon le sexe.

---

<sup>444</sup> Becker Howard, *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, 1998, p97.

<sup>445</sup> Laufer Jacqueline et Silvera Rachel, *L'égalité des femmes et des hommes en entreprise : de nouvelles avancées dans la négociation ?*, *Revue de l'OFCE*, n° 97, 2006

<sup>446</sup> Filiod, Jean Paul, *Des hommes parmi les femmes : être et devenir professeur des écoles*. In Houel Annick & Zancarini-Fournel Michelle (dir.). *Ecole et mixités*. Lyon, PUL, 2001, p. 63-80.

<sup>447</sup> Galland Olivier, « l'entrée dans la vie familiale » p,39, in de Singly François (dir.), *La Famille, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 1991, p34-46.

- la possibilité plus aisée d'articuler vie familiale et vie professionnelle. Ce qui laisse à penser que les femmes sont prédestinées et assignées à la vie familiale, aux tâches domestiques et aux soins des enfants.

D'autre part, questionner la féminisation du corps enseignant et s'interroger sur la place des hommes dans cet univers, c'est aussi s'interroger sur ce Ada Abraham appelle le « *cercle vicieux de l'éducation aliénante* »<sup>448</sup>, à savoir que les femmes en entrant dans cette profession ont accepté, selon elle, de remplir des obligations contraignantes, sans les remettre en question, d'exécuter des ordres, d'obéir à l'image fournie par les autres. De sorte que les femmes en entrant dans le domaine du travail social resteraient sous l'emprise du genre.

Nos résultats montrent que si les itinéraires des femmes et des hommes se croisent parfois, ils ne s'entremêlent pas. Les enseignant-e-s se construisent encore dans le cadre du système du genre. On a observé que les différenciations entre femmes et hommes se manifestent dans les représentations de chaque sexe, avec l'usage de traits caractéristiques positifs pour l'un et d'attributs négatifs pour décrire l'autre sexe. Ces images font écho à de nombreux stéréotypes, le modèle de l'enseignant « masculin » s'appuyant sur des stéréotypes traditionnels qui valorisent son sexe, tandis que la représentation de la femme enseignante abonde d'images coutumières dénigrant le sexe féminin. On a noté toutefois que certaines enseignantes se détournent des stéréotypes, avec leurs images traditionnelles (autorité pour l'un, douceur pour l'autre) et tentent de minorer les qualités du sexe masculin et de revaloriser le féminin.

La prescription de normes de sexe et des rôles qui en découlent concourt fortement à l'identité sexuée des enseignant-e-s, et notamment des enseignantes de maternelle. L'analyse des discours des enseignant-e-s montre qu'elles/ils coordonnent les valeurs et les normes de sexe propre à chaque groupe au sein des divers modes de professionnalisation. Ainsi, on constate que la répartition

---

<sup>448</sup> Abraham Ada, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Epi, 1972, p56

des niveaux de classe est conforme aux stéréotypes de chaque sexe qui attribuent d'autant plus aux femmes la prise en charge » des enfants qu'ils sont plus jeunes, alors que c'est l'inverse pour les hommes. Par ailleurs, si ce constat ne se vérifie pas en début de carrière, à un moment professionnel où les enseignant-e-s choisissent peu leur niveau, on remarque que cette tendance s'infléchit sur l'ensemble de la carrière pour recoller aux stéréotypes.

De même, les perspectives de « carrière » sont plus envisagées au masculin qu'au féminin. En effet, les hommes se projettent davantage que les femmes dans un poste de direction ou d'inspection, comme une étape possible de leur carrière. C'est pourquoi, en situation de mixité, on observe, d'une part, des déclinaisons sexuées d'un même métier et, d'autre part, indépendamment des changements de statuts ou de fonctions, on constate que les femmes et les hommes ne connaissent pas les mêmes progressions de carrière. Notre étude sur les promotions à l'entrée dans la profession mais aussi tout au long de la carrière laisse entrevoir cette tendance à traiter différemment les femmes et les hommes.

Nous dirons aussi que la division sexuée du marché du travail contribue à la construction des « *significations imaginaires sociales* »<sup>449</sup> du masculin et du féminin et influence les identités sexuées des individus. En effet, chez les enseignant-e-s, il y a aussi une répartition sexuée des tâches, car les femmes déclarent consacrer plus de temps que les hommes aux activités domestiques et éducatives, et le travail à temps partiel est un choix « féminin » alors que le temps militant est plutôt « masculin ».

Nous soulignerons que la parentalité et la « conciliation » qu'elle induit sont des facteurs marquants d'activités sexuées. En effet, des études récentes<sup>450</sup> montrent bien que la sensibilité parentale aux besoins des enfants n'opère pas de

---

<sup>449</sup> Castoriadis Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p313

<sup>450</sup> Burrick Delphine et Lahaye Willy, *Les rythmes postmodernes de la parentalité*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n°2/2008, p109-118.

différence entre les groupes sociaux mais entre les sexes<sup>451</sup>. Par ailleurs, les auteurs soulignent que les femmes connaissent un stress familial significatif ainsi qu'un sentiment de restriction de leur temps. Ce qui souligne que la « conciliation » est encore une affaire de femmes.

Par ailleurs, l'analyse des discours montre que lorsqu'un homme choisit le métier d'enseignant, si on peut penser qu'on est dans une situation d'« inversion » des normes de sexe, en fait celle-ci n'est qu'apparente. Car, cette mixité « connaît une logique de renforcement des principes fondateurs du système sexe/genre »<sup>452</sup>. Ainsi, on observe que chez certaines enseignantes, il y a un renforcement des valeurs traditionnelles propre à chaque sexe. En effet, être enseignante, c'est alors revendiquer une « conscience de classe de sexe »<sup>453</sup>. C'est, pour ces femmes, mettre son identité de femme au service de son identité professionnelle : on est femme, donc on est enseignante et vice et versa, on est enseignante parce qu'on est femme. Mais la limite est la réserve que crée ce postulat, le professionnalisme est alors basé sur un travail émotionnel et sur des qualités dites naturelles. Ce que certain-e-s enseignant-e-s réfutent, leur professionnalisme repose selon elles/eux sur des compétences certifiées, elles/ils n'évacuent pas cependant la dimension psycho-affective de leur métier, mais ne veulent pas le réduire à une relation maternante ou paternante. D'autre part, contre l'idée véhiculée que le choix de ce métier serait un pis-aller pour les hommes et une vocation pour les femmes, nous avons observé que la moitié de nos interviewé-e-s ont déclaré avoir fait ce choix pour répondre à la nécessité de s'insérer professionnellement. Ce choix était alors le résultat d'une contingence socio-économique ou scolaire. Ainsi, devenir enseignant-e serait une option retenue quand la nécessité de travailler est forte.

---

<sup>451</sup> Ainsi, l'idéologie est active, les femmes seraient plus sensibles aux besoins de l'enfant.

<sup>452</sup> Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p212

<sup>453</sup> Mathieu Nicole-Claude, *Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs représentations en ethnologie*, in *L'arraisonnement des femmes. Essais en anthropologie des sexes*, Paris, Ed. de l'EHESS, « cahiers de l'homme », 1985.

De sorte que, si on peut toujours dire que les inégalités demeurent et que « *formation, promotion, place dans l'organisation du travail et conditions de travail : l'inégalité est flagrante et se retrouve partout* »<sup>454</sup>, on note qu'au terme de cette étude s'impose à nous l'idée que les enseignant-e-s expriment des réflexions qui ne peuvent se réduire à un conformisme vis-à-vis des logiques du genre et que l'on retrouve dans l'environnement social. Par le patrimoine propre à la différence des sexes que l'entourage socioculturel lègue aux femmes et aux hommes, les rapports sociaux de sexe préexistent aux enseignant-e-s et les déterminent en partie. Néanmoins, les enseignant-e-s vont soit s'y inscrire activement en s'appropriant ces logiques soit leur donner une signification qui leur est propre et qui propose une alternative à la hiérarchie des modèles « féminins » et « masculins ». C'est pourquoi, une part significative de nos interviewé-e-s ont revendiqué d'une part un traitement égalitaire des professeur-e-s des écoles « *être capable de regarder une femme comme son égal* » (Gwendoline) d'autre part, elles/ils ont souligné le fait que l'enseignant-e se pose dans une relation de savoir « *ne pas être trop dans l'affect..., on leur transmet le savoir, et c'est le savoir qu'il y a entre nous, c'est note raison ici* » (Sora). Il y a une volonté notable chez ces enseignant-e-s de remettre en cause des images sexuées de la pratique enseignante « *je ne sais pas l'autorité, c'est masculin ?* » (Noémie), « *quand tu es enseignant-e, tu es un personnage asexué* » (Marta). On notera que souvent pour sortir des modèles traditionnels de l'enseignant-e, les interviewé-e-s veulent sortir de la notion d'affect qui serait présente dans la transmission des savoirs « *si on met de l'affect dans l'enseignement...je ne vois pas trop ce que la position d'homme ou de femme peut être intéressante ou pas* » (Naty).

---

<sup>454</sup> Kergoat Danièle, La division du travail entre les sexes. In: *Kergoat Jacques*, Boutet Josiane, Jacot Henri et Linhart Danièle, *Le monde du travail*, Paris, La découverte, 1998

## Chapitre 18 : Enseignant-e, un métier, une profession ou une semi-profession ?

L'identité professionnelle concourt à l'identité sociale. L'intégration sociale par le travail est modelée par la façon dont est établie l'appartenance professionnelle et dont sont reconnus métier et qualification professionnelle. Mais le fait que, comme le dit Margaret Maruani, pour les hommes le travail professionnel est nécessaire et, pour les femmes, « contingent », alors les rapports sociaux de sexe induisent des modèles « féminins » et « masculins » de compétences. Dans le domaine social mais pas seulement, on parle même de qualités « naturelles » et de travail « émotionnel ». En effet, il apparaît que des « normes » régissent la façon dont les femmes et les hommes réagissent ou ne réagissent pas de manière convenable émotionnellement selon la situation donnée. Une telle idée renvoie au caractère « social » de tout individu, et à la manière dont il intègre et considère l'idée d'être convenable face à telle ou telle situation par ses émotions. Comme le souligne Arlie Hochschild<sup>455</sup>, les actions personnelles guidées par une gestion des émotions sont souvent « *un consentement passif à certaines conventions sociales inconscientes* »<sup>456</sup>. Ainsi, on a pu voir dans nos entretiens que les enseignantes et les enseignants sont guidés par des normes sociales qui régissent leurs actions et réactions, de même on peut penser que leur gestion des émotions (c'est-à-dire leur capacité « à évoquer ou à façonner, ou tout aussi bien à réprimer un sentiment »<sup>457</sup>) est marquée par des normes sociales de sexe. En effet, Erving Goffman<sup>458</sup> rappelle que comme l'hôtesse de l'air qui est douce et accueillante, la secrétaire toujours de bonne humeur, ou l'enseignant-e qui aime tous ses élèves de façon égale, tout-e-s ont un travail à faire pour que leurs sentiments et leur cadre professionnel soient en adéquation, mais elles/ils mènent ce travail en obéissance à des règles qui ne

---

<sup>455</sup> Hochschild Arlie, *Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale*, Travailler 2003/1, n°9, p19-49

<sup>456</sup> Hochschild Arlie, op.cit., p26

<sup>457</sup> Hochschild Arlie, op.cit., p33

<sup>458</sup> Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 2, Paris, les Editions de Minuit, 1974.

sont pas entièrement décidés par elles/eux. Ainsi, la profession enseignante est marquée, mais pas seulement, par des droits et des devoirs qui sont autant d'indicateurs de conventions sociales, et même du contrôle social quant aux sentiments attendus d'une femme et d'un homme enseignant-e. Ces règles qui régissent les sentiments ont une base idéologique qui sert à affirmer la place des femmes et des hommes dans l'enseignement. Cette manière d'envisager une profession marquée par des stéréotypes de sexe (que nous avons analysés précédemment dans les discours des enseignantes de maternelle sur les qualités nécessaires pour enseigner) conduit non seulement à orienter sa pratique mais aussi à modeler son itinéraire professionnel (comme dans le choix des niveaux de classe, ou encore dans les perspectives de carrière possibles).

Ainsi, comment analyser cette différence dans la perception d'un-e même enseignant-e : pour certains parents et/ou enfants, ils se perçoivent comme compris, valorisés et pour d'autres incompris, et dévalorisés ? Est-ce une question de mode de relation institué et plus largement de compétence professionnelle ?

Le concept de compétence est pluriel dans l'enseignement. Les compétences mobilisées pour enseigner sont individuelles et collectives, relationnelles et organisationnelles. Elles s'acquièrent avec l'expérience, mais l'expérience ne garantit pas la compétence. En effet, les compétences professionnelles des enseignant-e-s se situent au carrefour de qualités individuelles, d'expériences professionnelles et personnelles et d'une éthique forte.

Il est donc apparu important de réfléchir sur comment définir l'emploi des enseignant-e-s, quel appareillage sémantique définit ce travail qu'elles/ils opèrent de transmettre des savoirs et des savoirs-être ? Comment traduire cette interaction entre un apprenant et un-e enseignant-e ? Comment montrer que ces relations sont marquées par « *des processus où s'entrelacent continûment perceptions, interprétations, présentations et adaptations mutuelles* »<sup>459</sup>.

---

<sup>459</sup> Queiroz Jean Manuel. et Ziolkowski Marek, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1994, p59

C'est pourquoi, dans une première partie, nous réfléchirons sur la polysémie des termes « métier » et « profession » et analyserons la distinction qu'ils opèrent.

Dans une deuxième partie, nous définirons une profession. Puis, dans une autre partie, nous soulignerons que des sociologues ont été amenés à proposer le terme de « semi-profession » dans une perspective genrée. Enfin, dans une dernière partie, nous proposerons une définition du métier d'enseignant-e en faisant l'hypothèse que le genre réduit les compétences des enseignant-e-s à des qualités déterminées par le sexe.

### **1-Un métier, une profession ?**

Occuper un emploi, avoir un travail se décline sous les termes de métier et de profession, mais qu'entend-on par ces termes ?

Dans la terminologie de la sociologie anglo-saxonne existent deux types d'emplois rémunérés : les professions et les occupations. Seules les professions donnent droit de constituer des groupes professionnels habilités à contrôler le recrutement et la formation de leurs membres ; les occupations n'offrent que la possibilité de se syndiquer.

En France, la profession est un terme polysémique<sup>460</sup> :

- la profession en tant que déclaration c'est-à-dire que l'individu déclare une identité professionnelle qui le classe dans la nomenclature des PCS (Professions et Catégories Socioprofessionnelles).
- la profession- emploi qui est une classification professionnelle pour toute activité professionnelle
- la profession en tant que métier c'est-à-dire qu'un individu n'a pas de spécialisation professionnelle

---

<sup>460</sup> Dans leur ouvrage *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998, Claude Dubar et Pierre Tripier en présentent quatre sens

- et enfin, la profession-fonction qui marque une position liée à la fonction qu'un individu exerce dans son entreprise ou le collectif de travail.

La terminologie française se complique si on introduit le terme de métier, puisque en France, en Occident, et au Moyen Age, les professions et les métiers avaient la même origine : les corporations dans lesquelles on distinguait ceux qui avaient droit au corps c'est-à-dire qui pouvaient faire partie d'une corporation reconnue (les professions)<sup>461</sup> et ceux qui n'avaient pas ce droit (les métiers)<sup>462</sup>.

On peut de la sorte associer l'opposition entre professions et métiers à un ensemble de distinctions : tête/main ; intellectuels/manuels ; haut/bas ; noble /vil...

Il n'empêche que profession et métier participent d'une origine commune : les corporations qui sont des corps, au sein desquels les membres étaient unis par des liens moraux et par un respect de règlementations. Ainsi à côté de l'opposition métier/profession subsiste la reconnaissance d'une similitude profonde à savoir le lien solennel et public établi par les membres d'un métier ou d'une profession. Puisque faire l'apprentissage d'un métier ou d'une profession n'était pas seulement acquérir l'habileté professionnelle nécessaire, c'était aussi entrer dans une communauté de personnes ayant prêté un serment de fidélité.

Dubar<sup>463</sup> fait l'hypothèse d'une origine religieuse des modèles professionnels puisque toutes les institutions dérivent de l'Etat dont le fondement est religieux et qui à ce titre est considéré comme le seul garant de la loi universelle ; de sorte que l'Etat veille jalousement à ce que les individualités mêmes professionnelles s'expriment modérément. Ainsi, il organise et coordonne les groupes professionnels en les intégrant dans des institutions centralisées.

---

<sup>461</sup> Relevant des septem artes liberales qui s'enseignent dans les universités et dont « les productions appartiennent plus à l'esprit qu'à la main » in Grande Encyclopédie

<sup>462</sup> Relevant des arts mécaniques où « les mains travaillent plus que la tête » (Jean-Jacques Rousseau)

<sup>463</sup> Dubar Claude, Tripier Pierre, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998.

Cette volonté d'un Etat fédérateur sera en place dans le système des corporations, système qui sera justifié par la religion catholique puis par la philosophie politique. Le modèle catholique des professions-corps fait référence aux travailleurs qui ont « un état » c'est-à-dire qui relève socialement et juridiquement d'un corps d'état, et qui s'opposent aux gens sans état.

Le terme corps renvoie au terme Eglise, corps du Christ, de sorte que la profession corps c'est la profession, le serment de foi, l'ordination d'un choix de vie et un moyen d'assurer son salut. Ainsi, au Moyen Age « Saint Thomas d'Aquin va légitimer le parallèle entre l'Eglise, corps mystique définissant l'appartenance spirituelle et l'Etat de droit, corps naturel définissant l'appartenance temporelle des hommes ». De ce fait, la corporation catholique devient à la fois une personne légale et une communauté personnifiée. C'est pourquoi cette logique corporative étatique va instaurer des formes institutionnelles qui perdureront.

C'est au XIIème siècle que va s'inscrire la dichotomie arts libéraux et arts mécaniques qui fondera nos professions et métiers plus tard. En effet, la reconnaissance du travail intellectuel comme activité corporative éminente va se jouer à cette époque avec les idées de Paul « celui que ne travaille pas ne mérite pas de vivre » et celles de Luc « le travailleur mérite salaire ».

Mais c'est surtout Pierre le Chantre qui va rendre sa valeur au travail intellectuel en affirmant que le maître ne prêche pas en acceptant de l'argent de ses disciples mais en « échange de son travail ».

Du coup, les arts libéraux et mécaniques qui ne se dissocient pas dans un premier temps vont créer le travail professionnel, celui-ci « rémunéré, organisé et reconnu, fournit aux hommes leur statut, leur identité sociale, leur appartenance à un corps qui leur assure un « état ».

Du fait de cette origine religieuse des professions et des métiers, la différence entre ceux qui adhèrent au corps de la profession qu'ils ont choisie et ceux qui n'en sont pas membres se présente comme une distinction entre les sacrés et les profanes. D'autre part, le modèle des professions corps est un modèle

hiérarchisé et légitimé par l'Etat. Et enfin, une troisième coupure existe au sein du modèle des corps entre les professions (arts libéraux) issues d'un savoir théorique, académique et universitaire et les métiers (arts mécaniques) venus des savoirs empiriques, techniques et populaires.

Si le travail est une expérience sociale créatrice d'identité, alors il ne représente pas seulement une partie de la vie d'un individu ; il détermine en grande partie son statut social donc son identité et sa dignité.

Il nous paraît important de souligner cette dimension sociale, Claude Dubar précise que l'identité sociale et professionnelle se construit par le fait que *« l'appartenance à un métier est liée à la maîtrise et à la reconnaissance d'une spécialité apprise en formation initiale et exercée au sein d'une communauté culturelle dotée de son langage (jargon), de ses signes extérieurs (tenue, outils) et de ses marques de distinction. »*<sup>464</sup>

Durant tout l'Ancien Régime, c'est l'Eglise qui a assumé la fonction d'enseigner et de transmettre des savoirs savants. C'est à partir de la Révolution française que l'Etat va revendiquer cette fonction. La constitution du corps des instituteurs-trices est une situation d'étatisation d'une activité, c'est-à-dire que *« l'Etat devient l'employeur unique des techniciens rendant des services directs à des individus privés »*<sup>465</sup>. Les enseignant-e-s dépendent uniquement du ministère - qui s'est appelé d'abord de l'instruction publique, puis de l'éducation nationale - qui délivre les diplômes et *« contrôle l'entrée dans la profession en ayant les pleins pouvoirs disciplinaires »*. De ce fait, les enseignant-e-s ont une double responsabilité à l'égard de l'Etat qui édicte les règles professionnelles et à l'égard des élèves et des familles à qui ils rendent un service éminent.

## **2- Une profession**

---

<sup>464</sup> Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2000.

<sup>465</sup> Dubar Claude, Tripier Pierre, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998.

L'Oxford Shorter Dictionnaire précise ce qui signifiait à l'origine l'adjectif anglais « professed » : « qui a prononcé ses vœux dans un ordre religieux » en 1675 le mot a pris une signification séculière : « qui fait profession d'être dûment qualifié, professionnel ». C'est une activité dans laquelle des connaissances, professées dans une branche particulière de savoir, sont appliquées aux problèmes de tierces personnes, ou sont mises en œuvre dans un art qui en découle. Les professionnels professent ; ils professent qu'ils connaissent mieux que les autres la nature de certaines questions, et qu'ils savent mieux que « leurs clients » ce qui ne va pas chez eux ou dans leurs affaires. Le terme profession désigne une activité qui exige des diplômes supérieurs et dont l'accès est régi par une forme de sélection contrôlée par des corps professionnels.

C'est pourquoi, les sociologues fonctionnalistes<sup>466</sup> ont élaboré un idéal-type de la profession caractérisé par :

- la pratique de l'activité reposant sur des compétences issues de savoirs théoriques de haut niveau.
- une longue durée des études et une formation spécifique (non accessible au plus grand nombre).
- une évaluation et un contrôle des compétences par des pairs avec garantie par l'Etat du monopole d'exercice de l'activité.
- une autonomie relative.
- un idéal de service et une déontologie.

Ces critères contribuent à désigner des activités professionnelles "libérales", intellectuelles, « établies », parce qu'elles ont acquis un statut prestigieux dans la société.

Mais alors, enseignant-e est-ce une profession en ce sens ? Les enseignant-e-s du premier degré ont longtemps été formés dans des écoles normales, c'est-à-dire des écoles qui donnaient des savoirs peu en lien avec l'université, des savoirs théoriques mais surtout pédagogiques directement applicables à la pratique de

---

<sup>466</sup> Notamment Talcott Parsons et Robert K. Merton

la classe. Il était alors impossible de parler à leur sujet de « profession » au sens anglo-saxon. Aujourd'hui, ces mêmes enseignant-e-s qui sont devenu-e-s « professeurs des écoles » répondent bien à un des critères de la profession : un savoir théorique, académique et universitaire, puisqu'il faut une licence, un concours et une année supplémentaire dans un institut universitaire, mais en même temps, on considère en général qu'enseigner fait appel à des savoirs empiriques et techniques, ce qui renvoie plutôt au métier. On peut donc s'interroger sur le statut des enseignant-e-s puisque ce n'est ni tout à fait une profession ni tout à fait un métier.

### **3- Enseignant-e, une semi-profession ?**

Dans cette perspective, certains auteurs fonctionnalistes ont inventé le concept de semi-profession pour parler d'activités qui présentent certains traits qui les rapprochent des professions mais qui en restent éloignés par un certain nombre de caractéristiques. Ainsi, pour Amitai Etzioni<sup>467</sup>, les métiers de l'enseignement (sauf supérieur) et du travail social se rangent dans cette catégorie, dans la mesure où ils sont caractérisés par :

- une période de formation plus courte.
- un corps de connaissances moins spécialisé.
- une activité se déployant non sur un mode libéral mais dans des organisations bureaucratiques.
- moins d'autonomie.
- une forte tendance à la féminisation.
- un statut dans la société moins élevé.

Mais qu'est-ce qui distingue les semi-professions des professions ? Trois critères selon Amitai Etzioni :

---

<sup>467</sup>Etzioni Amitai, *The semi-professions and their Organization*, New York , the Free Press, 1969

- le fait d'être employés dans de grandes organisations bureaucratiques,
- une très forte proportion de femmes,
- et un très grand nombre de membres.

Le trait distinctif essentiel qui distingue ces activités (instituteurs, infirmières, travailleurs sociaux) des « vraies » professions c'est la nature de l'autorité qui les régit et qui anime les grandes organisations où elles s'effectuent : le système public d'éducation, l'hôpital et les systèmes d'assistance publique. C'est une autorité administrative tout à fait différente de celle qui régit les actes et les organismes professionnels. Le système éducatif repose sur une hiérarchie claire des pouvoirs où le supérieur peut contrôler et coordonner les activités de son subordonné.

Si, pour Dan Clement Lortie<sup>468</sup> l'insuffisance de la formation et de l'autonomie de la formation n'est pas rédhibitoire car elle peut après des combats et des négociations syndicales, être levée, ce qui a été le cas en France au moment de la création des IUFM et qui se poursuit aujourd'hui avec la mise en place des masters ; c'est surtout le faible statut de la clientèle la plus directe : les élèves et souvent son faible intérêt pour le service rendu, ainsi que la nature salariée et la faiblesse de la rémunération qui sont difficilement surmontables.

En effet, les préconisations européennes indiquent une volonté d'harmoniser<sup>469</sup> l'enseignement supérieur et de reconnaître à un niveau master les enseignant-e-s. Si les syndicats sont favorables à une revalorisation de la profession enseignante et voient dans cette réforme une opportunité d'améliorer le niveau de connaissances des futur-e-s enseignant-e-s, ils déclarent aussi que la mastérisation proposée aujourd'hui élude les questions de la professionnalité des enseignant-e-s. Il est vrai que, en 1979 lors de la réforme de la formation initiale avec un recrutement après bac ou en 1990 avec un recrutement avec la

---

<sup>468</sup> Lortie Dan Clement *The balance of control and autonomy in elementary school teaching* in Etzioni Amitai, op cit., 1969, p1-53

<sup>469</sup> Puisqu'aujourd'hui seulement six pays ( Estonie, Finlande, Allemagne, Pologne, Portugal, Slovénie) de l'UE recrutent au niveau master.

licence, on a noté que cette allongement de la formation a été abordé de façon académique et intellectuel et non sous l'angle de la professionnalisation (le modèle de la formation d'un corps professionnel avec l'esprit de corps a été alors abandonné). C'est pourquoi, ce nouveau recrutement sur titres risque de proposer de passer d'une « profession » enseignante vers un statut de « métier »<sup>470</sup> avec des caractéristiques managériales.

D'autre part, on peut s'interroger sur le caractère androcentré du discours d'Amitai Etzioni qui affirme que la féminisation d'un métier le contraint à ne pas être une profession, comme si les savoirs scientifiques et techniques de haut niveau étaient du côté des hommes et les savoirs et les savoir-faire moins prestigieux du côté des femmes. Il présuppose que la dévalorisation apparaît dès que le nombre des femmes est trop important, rendant de la sorte impossible l'élitisme organisé volontairement par chaque profession. Il est impossible pour une profession d'avoir une corporation de masse et non d'élite. De plus, on note que la théorisation du genre est opérante puisque l'activité professionnelle des hommes est nécessairement plus valorisée que celle des femmes, renvoyant à la théorisation naturaliste sur la place de l'homme à l'extérieur, du côté de la production et sur la place de la femme à l'intérieur, du côté de la reproduction. L'idée que le travail de la femme n'est qu'un emploi d'appoint refait surface ici.

Avec cette notion d'« élitisme organisé » on retrouve ce que les auteurs wébériens<sup>471</sup> nomment la « fermeture sociale ». Chez Max Weber<sup>472</sup>, cette notion désigne le « *processus par lequel une catégorie sociale donnée tend à réguler en sa faveur les conditions du marché, face à la compétition actuelle ou potentielle des*

---

<sup>470</sup> Peyronie Henri, interview dans *Fenêtre sur cours* n°325, 9 mars 2009, p20, « *Comment formation initiale et identité professionnelle sont-elles liées ?* »

<sup>471</sup> Berlant Jeffrey Lionel, *Profession an monopoly, a study of medecine in the US and the GB*, Berkeley, university of California Press, 1975.

Parkin Frank, *Marxism and class theory, a bourgeois critique*, New York, Columbia Press, 1979.

<sup>472</sup> Weber Max, *Le Savant et le Politique*, 1922, Paris, Gallimard, (édition 2002).

*prétendants en limitant les conditions favorable à un groupe restreint d'éligibles* ». Pour Jeffrey Lionel Parkin, la professionnalisation est un type particulier de fermeture, à base de diplômes, qui consiste en une stratégie destinée à limiter et contrôler le flot des entrants dans une profession pour préserver ou augmenter sa valeur marchande. On retrouve ici encore la valeur du petit nombre d'élus qui peuvent seuls faire état d'une profession. Rappelons l'époque heureuse où l'on louait sans trop de réserves les professions avec leur morale altruiste et leur capacité à mettre les savoirs scientifiques au service de la solution de problèmes humains de tous ordres.

L'attitude ou disposition professionnelle est plus répandue et le statut de profession est plus recherché qu'auparavant. Il s'agit là des éléments d'une tendance qui semble accompagner l'industrialisation et l'urbanisation quels que soient les idéologies et les systèmes politiques. Le fait que la pratique de la profession repose sur un type de savoir auquel seuls les membres de la profession ont accès, en vertu de longues études et d'un long processus d'initiation et d'apprentissage dirigé par des maîtres qui appartiennent à la profession, est partie intégrante de ce qui constitue la profession et ses revendications. Rares sont les métiers qui présentent au plus haut point toutes les caractéristiques d'une profession.

A l'opposé du fonctionnalisme qui privilégie l'enjeu de l'organisation sociale, l'interactionnisme valorise les professions et les métiers comme des formes d'accomplissement de soi, de sorte que l'activité professionnelle doit être étudiée comme un processus biographique et identitaire. Comme Hughes l'a écrit plusieurs fois<sup>473</sup>, c'est la personne elle-même qui est la mieux placée pour parler de son travail et il faut considérer cette personne dans un cycle de vie et dans une trajectoire identitaire qui nous permettra de saisir comment la personne est arrivée à ce métier.

---

<sup>473</sup> Hughes Everett C., *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris EHESS, 1996.

Aussi, Everett C. Hughes dans son article de *men and their work* explicite les enjeux de tous les groupes professionnels et rend compte de la distinction entre occupation et profession ; « *tout emploi (occupation) entraîne une revendication de la part de chacun, d'être autorisé (licence) à exercer certaines activités que d'autres ne pourront pas exercer, à s'assurer d'une certaine sécurité d'emploi en limitant la concurrence, une fois cette autorisation acquise, chacun cherche à revendiquer une mission (mandate) de manière à fixer ce que doit être la conduite des autres à l'égard des domaines (matters) concernés par son travail. Ainsi, tout collectif exerçant une activité (occupation) est conduit à stabiliser son domaine en obtenant de ses partenaires (et notamment de ceux qui ont ce pouvoir) une autorisation spécifique, limitant la concurrence, et une mission reconnue, valorisant le groupe. Lorsqu'un groupe y parvient, il devient une profession.* »<sup>474</sup>. Certaines activités ont plus de chances que d'autres d'y parvenir, ce sont celles qui touchent au sacré parce qu'elles manipulent des savoirs coupables (relativement à la naissance, la mort, le crime, la sexualité, la maladie ou le malheur...). Un métier existe lorsqu'un groupe de gens s'est fait reconnaître « la licence » exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services. La licence, en tant qu'attribut d'un métier, est généralement conçue comme l'autorisation légale d'exercer un type d'activité. Ceux qui disposent de la licence revendiqueront un mandat pour définir les comportements que devraient adopter les autres personnes à l'égard de tout ce qui touche à leur travail. Pour ce qui est des enseignant-e-s, Everett C. Hughes déclare : « *dans notre société, les enseignants n'ont qu'une licence restreinte de penser d'une manière différente de celle de la population. Ils sont même censés ne pas avoir les mauvaises pensées que les autres s'autorisent. Ils ont presque une licence négative, on attend d'eux qu'ils soient pour la jeunesse des exemples inoffensifs mais pas des héros. Leur mandat semble limité à la définition de la pédagogie et même dans ce domaine il est fortement contesté, les enseignants ne sont pas en voie d'obtenir le mandat qui leur permettrait de dire ce qu'il faut enseigner aux enfants : la définition des principes d'éducation ne leur est concédée qu'à contrecœur ; toutefois les enseignants*

---

<sup>474</sup>Hughes Everett C, *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris EHESS, 1996

*disposent dans leur manière de traiter les enfants d'une licence par défaut bien plus large que le public ne le pense, puisque la capacité des profanes à apercevoir ce qui se passe dans les relations interprofessionnelles mettant en jeu des choses et des êtres chers est toujours limitée. Les enseignants disposent aussi d'une sorte de mandat par défaut, en plus de celui qu'ils ont obtenu par l'action et la propagande... »<sup>475</sup>*

Everett C. Hughes reconnaît que le métier d'enseignant-e n'est pas une profession au sens strict du terme mais un métier en voie de professionnalisation indirecte puisque les enseignant-e-s ont une licence et un mandat par défaut sans que cela soit reconnu et validé. Mais il signale aussi que les enseignant-e-s ont été actifs par « l'action et la propagande » dans leur lutte pour une meilleure reconnaissance de leur activité professionnelle.

#### **4 -Un métier en voie de professionnalisation**

Il semble plus nuancé dès lors de parler d'un degré de professionnalisation : « *la professionnalisation s'accroît lorsque dans un métier la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique* »<sup>476</sup>. On dira alors que l'enseignement est un métier en voie de professionnalisation, un métier qui passe de l'application stricte de méthodologies à la construction de démarches didactiques orientées par les objectifs de cycle d'études, qui doivent s'adapter à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail. C'est bien ce que disent les enseignant-e-s<sup>477</sup> « *être enseignant-e, c'est être un professionnel qui a une relation de savoir (savoir, savoir être, savoir faire...) avec ses élèves* ».

Ainsi, Claude Dubar<sup>478</sup> précise que la profession des enseignant-e-s est pour une part fondée sur la « qualification » qui privilégie les connaissances académiques et didactiques, pour une autre part, elle est fondée sur la

---

<sup>475</sup> Hughes Everett C., op.cit.

<sup>476</sup> Hugues Everett C., op.cit.

<sup>477</sup> Interview de Gwendoline

<sup>478</sup> Dubar Claude, « la sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », Sociologie du travail, XXXVIII, 2/96, p179-193.

« compétence » qui se réfère à la capacité à agir dans des situations inattendues et à mettre en place des savoir-faire efficaces pour gérer les apprentissages et surtout leurs difficultés. Si les concours sanctionnent la qualification, les inspections durant la carrière des enseignant-e-s vérifient la compétence.

Pour notre part, nous considérons le professorat des écoles comme une profession en cours de professionnalisation, dans le sens où pour y accéder la qualification y est essentielle et où elle garantit le statut professionnel et social. Toutefois, la nécessité de développer dans son exercice des compétences fait que cette profession est en cours de professionnalisation, puisqu'il lui reste encore à élaborer des outils et des démarches d'enseignement qui ne soient pas dans une perspective androcentrée. En effet, encore aujourd'hui, les compétences définies pour la profession enseignante sont partie intégrante d'un système de représentations exprimant les relations dissymétriques entre les sexes. Il existe une permanence des représentations du « féminin » comme défini par opposition au masculin et situé plus bas sur une échelle de valeurs<sup>479</sup>. Et ces représentations ont des effets sur la manière dont les responsables administratifs conçoivent l'activité enseignante selon qu'elle est exercée par une femme ou un homme et aussi dont les enseignantes et les enseignants eux-mêmes conçoivent cette activité et se conçoivent dans son exercice. De sorte que dans une perspective des rapports sociaux de sexe, la question de la qualification et des promotions est centrale et reflète ces représentations, puisque quand les enseignantes ont les mêmes postes, leurs salaires sont inférieurs<sup>480</sup>. Et la féminisation est souvent rendue responsable d'un défaut dans l'accomplissement des missions enseignantes<sup>481</sup> : les enseignantes manqueraient d'autorité face aux élèves. Mais, dès qu'il est question de fonctions qui impliquent une promotion, « *une mission reconnue* », « *valorisant le groupe* », comme le corps d'inspection, des mesures permettent de « *limiter la*

---

<sup>479</sup> Héritier Françoise, *Masculin /Féminin*, Paris, Odile Jacob, 1996.

<sup>480</sup> Si à partir de 1919, les institutrices et 1924 les professeures du secondaires obtiennent les mêmes rémunérations que les hommes, notre étude sur les promotions laissent apparaître une fin de carrière et une revalorisation pour la retraite encore favorables aux hommes.

<sup>481</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine, op.cit.,2001

*concurrence* », en sélectionnant de préférence des hommes pour cette fonction dans le corps des enseignants du premier degré, composé majoritairement de femmes et en interdisant l'accès de ce corps aux professeuses du secondaire jusqu'à la seconde guerre mondiale<sup>482</sup> ; ainsi, les professeuses des écoles sont minoritaires dans ce corps, sous le motif que la femme est toujours « trop » ou pas « assez » délicate, fragile, mâle pour mener à bien ces missions d'évaluation et ces fonctions d'autorité.

Si la compétence se situe au point de convergence de la qualification au sens strict acquise par la formation technique et professionnelle et du comportement social, lorsque le poids des normes sociales est opérant, la compétence peut alors se confondre avec des qualités dites naturelles. Mais une part de nos interviewé-e-s a proposé une réflexion intéressante sur la compétence enseignante dès lors qu'elle refusait de se définir au sens des modèles stéréotypés « féminins » et « masculins ». Dès lors, on a vu apparaître un modèle de compétences spécifiques intellectuelles et émotionnelles, qui ne remet pas en cause la différence des sexes mais qui propose des perspectives de réflexion dans lesquelles l'un et l'autre sexe pourraient trouver une place sans volonté de domination de l'un sur l'autre.

---

<sup>482</sup> Mosconi Nicole, op.cit., 1994.

## Bibliographie

### Ouvrages :

- Abraham Ada, *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, Epi, 1972
- Agacinski Sylviane, *Politiques des sexes*, Paris, Seuil, 2001.
- Albertini Pierre, *L'école en France, XIXè-XXème, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1992
- Alonzo Philippe, *Femmes et salariat : l'inégalité dans l'indifférence*, Paris, logiques sociales, l'Harmattan, 2001.
- Aubert Nicole, Gruère Jean Pierre, Jabes Jak, Laroche Hervé, Michel Sandra, *Management aspects humains et organisationnels*, Paris, PUF, 2002
- Aubert Nicole ; Enriquer Eugène, de Gaulejac Vincent (sous la direction de), *Le sexe du pouvoir, femmes, hommes et pouvoirs dans les organisations*, Paris, Desclée de Brouwer, 1986.
- Bard Christine, Baudelot Christian, Mossuz-Lavau Janine (sous la direction de), *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris, la Martinière, 2004
- Badinter Elisabeth, *L'un est l'autre*, Paris , Odile Jacob, 1986.
- Battigliola Françoise, *Histoire du travail des femmes*, Paris, La découverte, 2000.
- Baudelot Christian, Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, cahiers libres 213-14, 1971.
- Baudelot Christian, Establet Roger, *Allez les filles !*, Paris , Seuil, 1992.
- Baudelot Christian Establet Roger, *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, Paris, Le Seuil, 2000.
- Baudelot Christian et Establet Roger, *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotype et libertés*, Paris, Nathan, 2007

- de Beauvoir Simone, *Le deuxième sexe*, tome I et tome II, L'expérience vécue, Paris, Gallimard, 1949.
- Becker Howard, *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte, 1998.
- Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, *Introduction aux Gender Studies, manuel d'études sur le genre*, Paris, de Boeck, 2008.
- Berger Ida, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.
- Berger Ida et Roger Benjamin, *L'univers des instituteurs. Etude sociologique sur les instituteurs et institutrices du département de la Seine*. Paris, Minuit, 1964
- Berger Peter et Luckmann Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.
- Berlant Jeffrey Lionel, *Profession and Monopoly : a study of Medicine in the United State and Great Britain*, Berkley university of California, 1975.
- Bernoux Philippe, *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil, 1993.
- Blanchet Alain, Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris, Armand Colin, 1992.
- Blöss Thierry, *Les rapports sociaux entre les sexes : permanences et changements*, Paris, La documentation française, n°732, 1994.
- Boudon Raymond, *L'inégalité des changes*. Paris, Librairie Hachette / Pluriel, 1979 (1re édition, 1973)
- Boutillier Sophie, Lestrade Brigitte, *Le travail des femmes : axes d'émancipation*, Paris, L'Harmattan, 2004
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, édition de Minuit, 1964.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, édition de Minuit, 1970.
- Bourdieu Pierre, « *Espace social et pouvoir symbolique* » dans *choses dites*, Paris, les éditions de minuit, 1987.

- Brugère Fabienne, *Le sexe de la sollicitude*, Paris, Seuil, 2008.
- Cacouault Marlaine, Oeuvrard Françoise, *Sociologie de l'éducation*, Paris, coll.repères, La découverte, 1995.
- Cacouault-Bitaud Marlaine, *Professeurs...mais femmes, carrières et vies privées de enseignantes du secondaire au XXème siècle*, Paris, La découverte, 2007.
- Collectif, *Le sexe du travail, structures familiales et système productif*, Grenoble, PUG, 1984.
- Carr-Saunders Alexander Morris, Wilson P.A., *The professions*, Oxford, Clarendon Press, 1933.
- Carré Philippe, *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Castoriadis Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.
- Charles Frédéric et Clément Jean Paul, *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997.
- Charles Frédéric, *Instituteurs un coup au moral*, Paris, Ramsay, 1988.
- Charles Frédéric, *Génération de normaliens et normaliennes instituteurs : évolution du recrutement des écoles normales parisiennes, des stratégies d'accès et des représentations de l'école et du métier (1955 - 1985)*, U Paris - VIII, Thèse, 1987.
- Chapoulié Jean Michel, *les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987
- Chauvel Louis, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle*, Paris, PUF, 1998.

- Clair Renée (dir.) *La formation scientifique des filles. Un enseignement au-dessus de tout soupçon ?*, commission française pour l'Unesco, Paris, ed. Liris Unesco, 1995
- Commaille Jacques, *les stratégies des femmes, travail, famille et politique*, Paris, La découverte, 1993.
- Crozier Michel et Friedberg Erhard, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.
- Delphy Christine, *L'ennemi du patriarcat*, Paris, syllepse, 1998.
- Delsaut Yvette, *La place du maître, une chronique des Ecoles normales d'instituteurs*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- De Ketele Jean Marie, Roegiers Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations, fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Bruxelles, De Boeck Université, 1993.
- Descolonges Michèle, *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris, PUF, 1996.
- Devreux Anne-Marie, *Sociologie contemporaine et re-naturalisation du féminin*, p125-135, in *L'invention du naturel, les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, sous la direction de Delphine Gardey et Ilana Löwy, histoire des sciences et techniques et de la médecine, Paris, éditions des archives contemporaines, 2008.
- Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2000.
- Dubar Claude, Tripier Pierre, *sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.
- Durkheim Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadriges, PUF, 1999.
- Duru-Bellat Marie, *L'école des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan, 1990.
- Duru-Bellat Marie et Henriot-Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Armand colin, 2003

- Duveau Georges, *Les instituteurs*, Paris, Seuil, 1957.
- EPHESIA, *La place des femmes, les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, La découverte, 1995 .
- Etienne Jean, Bloess Françoise, Noreck Jean Pierre, Roux Jean Pierre, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, 1997.
- Etzioni Amitai, *The semi-professions and their Organization*, New York, the Free Press, 1969.
- Fagnani Jeanne, *Un travail et des enfants, petits arbitrages et grands dilemmes*, Paris, Bayard, 2000.
- Fortino Sabine, *La mixité au travail*, Paris, La dispute, 2002.
- Ferrand Michèle, *Féminin, Masculin*, Paris, La découverte, 2004.
- Flacher Bruno, *Travail et Intégration sociale*, Rosny sous bois, Bréal 2002.
- Fraisse Geneviève, *La différence des sexes*, Paris, PUF, 1996.
- Galland Olivier, *Les jeunes*, Paris, La découverte, 1984.
- Gardey Delphine et Löwy Ilana( dir) *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, histoire des sciences, des techniques et de la médecine, Paris, Ed.des archives contemporaines, 2000.
- Geay Bertrand, *Profession : Instituteurs, mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil, 1999.
- Gilbert Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIXème siècle*, Paris, Belin, 2004
- Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008
- Guionnet Christine, Neveu Erik, *Féminins/Masculins : sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2005.

- Guillaumin Colette, *Sexe, race et pratique du pouvoir*, Paris, Côté-Femmes, 1992.
- Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 2, Paris, les Editions de Minuit, 1974
- Goffman Erving, *Stigmaté, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Ed.de Minuit, 1975.
- Goffman Erving, *L'arrangement des sexes*, Paris, La dispute, 1977.
- Héritier Françoise, *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Paris, Le Pommier, 2005.
- Héritier Françoise, *Masculin, Féminin II, dissoudre la hiérarchie*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- Hirata Hélène, Laborit Françoise, Le Doare Hélène, Senotier Danièle, *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2000.
- Hirschhorn Monique, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993.
- Hurtig Maris Claude, Kail Michèle et Rouch Hélène, *Sexe et genre : de la hiérarchie entre les sexes*, Paris, CNRS édition, 2002.
- Hurtig Marie Claude, Pichevin Marie France, *La différence des sexes*, Paris, Tierce, 1986.
- Hughes Everett C, *men and their work*, Glencoe, the Free Press, 1958.
- Hughes Everett C, *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris, EHESS, 1996.
- Inglehart Ronald , Norris Pippa, *Rising Tide. Gender Equality and Cultural Change around the World*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- Jaboin Yveline, *Le prof dans tous ses états féminin ou masculin, public ou privé*, Paris, Fabert, 2003
- Javeau Claude, *L'enquête par questionnaire, manuel à l'usage du praticien*, Paris-Bruxelles : Les éditions d'organisation et les éditions de l'université de Bruxelles, 1978.

- Kergoat Jacques, Boutet Josiane, Jacot Henri, Linhart Danièle, *le monde du travail*, Paris, La découverte, 1999
- Knibielher Yvonne, *La révolution maternelle depuis 1945*, Paris, Perrin, 1997.
- Labov William, Fanshel David, *Therapeutic Discourse*, New York, Academic Press, 1977.
- Laing Ronald David, *Le soi et les autres*, Paris, Gallimard, 1971.
- Lallement Michel, *Histoire des idées sociologiques des origines à Weber*, Paris, Nathan, 2001.
- Lapeyre Nathalie, *Les professions face aux enjeux de la féminisation*, Paris, Octarès, 2006
- Laqueur Thomas, *La fabrique du sexe, essai sur le corps et le genre en occident*, Paris , Gallimard, 1992
- Laufer Jacqueline, Marry Catherine, et Maruani Margaret, *Masculin-Féminin : questions pour l'homme*, Paris, PUF, 2001.
- Léon Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF, 1995.
- Le Quentrec Yannick et Rieu Annie, *Engagements publics et vie privée*, Paris, Syllepse, 2003.
- Leyens Jacques Philippe, Yzerbyt Vincent, Schadron Georges, *Stéréotypes et cognition sociale*, Paris, Mardaga, 1996.
- Le Pors Anicet et Milewski Françoise, *Promouvoir la logique paritaire*, deuxième rapport du Comité de pilotage pour l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois supérieurs des fonctions publiques, Paris, La documentation française, 2003.
- Maroy Christian, *l'enseignement secondaire et ses enseignants*, Paris, de boeck, 2002
- Marry Catherine, *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école : Perspectives internationales*. Paris, Ministère de l'Education nationale,

de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Programme incitatif de recherche en éducation et formation, PIREF, 2003.

- Maruani Margaret, Nicole Chantal, *au labeur des dames, métiers masculins, emplois féminins* ; Paris, Syros Alternatives, 1989.
- Maruani Margaret, *femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2005.
- Maruani Margaret, *Travail et emploi des femmes*, Paris, La découverte, 2000.
- Maruani Margaret, *les nouvelles frontières de l'inégalité : hommes et femmes sur le marché du travail*, Paris, La découverte Paris, 1998.
- Mathieu Nicole-Claude, *L'anatomie politique. Catégorisation et idéologise du sexe*, Paris, Côté-Femmes, 1991
- Mayeur Françoise, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, 1789-1930*, Paris, Tempus, 2004.
- Mayeur Françoise, *L'enseignement et l'éducation en France*, Tome III : *De la révolution à l'école républicaine*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.
- Mayeur Françoise, *l'Education des filles en France au XIXème siècle*, Paris, Hachette, 1979.
- Méda Dominique, *Le temps des femmes. Pour un nouveau partage des rôles*, Paris, Champs Flammarion, 2001
- Méda Dominique, et Périvier Hélène, *Le deuxième âge de l'émancipation. La société, les femmes et l'emploi*, Paris, Seuil, 2007.
- Méjias Janine, *Sexe et société*, Paris, Bréal, 2005.
- Mercadier Catherine, *Le travail émotionnel des soignants à l'hôpital*, Paris, Seli Arslan, 2008.
- Mosconi Nicole, *Egalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998.
- Mosconi Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989.

- Mosconi Nicole, *la société, l'école et la division sociosexuée des savoirs*, in Vouillot F. *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, Paris, CNDP, 1999.
- Mosconi Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- Moscovici Serge, *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF, 1976.
- Muel-Dreyfus Francine, *Vichy et l'éternel féminin*, Paris, Seuil, 1996
- Muel-Dreyfus Francine, *Le métier d'éducateur*, Paris, Ed de minuit, 1983
- Nicolas Gilbert, *le grand débat de l'école au XIXIème siècle : les instituteurs du second empire*, Paris, Belin, 2004.
- Obin Jean Pierre in *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Education nationale, Paris, La documentation française, 2003.
- Ozouf Jacques et Mona, *La République des instituteurs*, Paris, Points Histoire, 2001.
- Parkin Franck, *Marxism and Class theory*, New York, Columbia University Press, 1979.
- Perrenoud Philippe, *la formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'harmattan, 1994.
- Peyronie Henri, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, Paris, PUF,1998.
- Peyronie Henri, *Les enseignants, l'école et la division sociale*, Paris, L'Harmattan,2000.
- Pfefferkorn Roland, *Inégalités et rapports sociaux, rapports de classes, rapports de sexes*, Paris, La dispute, 2007.
- Piochon Sylvie et Derville Grégory, *Les femmes et la politique*, Grenoble, PUG, 2004.
- Piotet Françoise et Sainseaulieu Renaud, *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Anact., 1994.

- Poché Fred, *Penser avec Jacques Derrida, comprendre la déconstruction*, Paris, Chronique sociale, 2007.
- Ponteil Félix, *Histoire de l'enseignement en France : les grandes étapes 1789-1964*, Paris, Sirey, 1966.
- Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968.
- Prost Antoine, *Histoire générale de l'enseignement en France, l'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Paris, Perrin, 1981.
- Queiroz Jean Manuel. et Ziolkowski Marek, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1994.
- Ramé Sébastien, *L'insertion professionnelle et sociale des nouveaux enseignants*, Paris, l'Harmattan, 1999.
- Rayou Patrick et Van Zanten Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école*, Paris, Bayard, 2004.
- Robert André, *Le syndicalisme des enseignants, école, collège, lycée*, Paris, La Documentation française/CNDP, 1995.
- Sainsaulieu Renaud, *L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- Silvera Rachel, *Le salaire des femmes, toutes choses inégales. Les discriminations salariales en France et à l'étranger*, Paris, La documentation française, 1996.
- de Singly François, *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris, PUF, 1987.
- de Singly François, *la famille : état des savoirs*, Paris, La découverte, 1991.
- de Singly François, *L'injustice ménagère*, Paris, Pluriel, Hachette Littératures, 2008.
- Sirota Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.

- Spender Dale, *Invisible women, The schooling scandal*, London, Writers and readers publishing cooperative Society, 1982.
- Schweitzer Sylvie, *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- Tabet Paola, *La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan, 1998
- Blöss Thierry et Frickey Alain, *la femme dans la société française*, Paris, PUF, 2006.
- Thélot Claude, *tel père, tel fils ?* Paris, Hachette, 1982.
- Thuillier Guy , *Les femmes dans l'administration depuis 1900*, Paris, PUF, 1988.
- Touraine Alain, *La sociologie de l'action*, Paris, Seuil, 1965.
- Vallerand Robert J. Thill Edgar, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Paris, Vigot, 1993.
- Varikas Eleni, *Penser le sexe et le genre*, Questions d'éthique, Paris, PUF, 2006.
- Vial Jean, *Les instituteurs douze siècle d'Histoire*, Paris, Editions Jean-Pierre Delarge, 1981.
- Vidal Catherine, *Féminin Masculin, Mythes et idéologies*, Paris, Belin, 2006.
- Weber Max, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon 1918.
- Weber Max, Kaliniwski Isabelle, *La science, profession et vocation, leçons wébériennes sur la science et la propagande*, Paris, Agone, 2005.
- Weber Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Agora, 1985.
- Weber Max, *Economie et société*, Paris, Plon, 1971.
- Zaidman Claude, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 2005.

## *Rapports, notes et articles*

- Algava Elisabeth, *Quel temps pour les activités parentales ?*, DREES, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, n°162, mars 2002.
- Amossé Thomas, « *Mythes et réalités de la syndicalisation en France* », DARES, Premières synthèses, 44.2, 2004.
- Angeloff Tania et Arborio Anne Marie « *marché du travail et différences des sexes : des hommes dans des métiers de femmes* » communication aux 8èmes journées de sociologie du travail, laboratoire CEST-CNRS, Aix en provence, juin 2001.
- Amossé Thomas, « *Profession au féminin, représentation statistique construction sociale* », revue travail, genre et sociétés, 11, 2004 pages 31-46.
- Battigliola Françoise, « *Des femmes aux marges de l'activité, au cœur de la flexibilité* », Travail, genre et sociétés, n°1, avril 1999, pages 157-177.
- Bigard Alain, *Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré*, les dossiers d'Education et Formations, n°97, 1997, p105-124
- Bozon Michel, *Les femmes et l'écart d'âge entre conjoints : une domination consentie*, Population 2 et 3, 1990, pages 3-23.
- Bourdieu Pierre, « *La domination masculine* », « *masculin féminin* », actes de la recherche en sciences sociales, n°84, 1990.
- Boltanski Luc, « *Profession* », *Dictionnaire des notions philosophiques*, Sylvain Auroux (dir.), Paris, PUF, 1990, pages 2058-2061.
- Bourdoncle Raymond, *la professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*, revue française de pédagogie, n°105, octobre 1993, p83-119
- Bourdoncle Raymond, *la professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*, revue française de pédagogie, n°94, janvier-février-mars1991, p73-91.

- Brugeilles Carole, Cromer Sylvie, Panissal Nathalie, *Le sexisme au programme, représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école*, La Découverte, Travail, genre et Sociétés, 2009, n°1, p107-129.
- Burrick Delphine et Lahaye Willy, *Les rythmes postmodernes de la parentalité*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n°2/2008, p109-118.
- Cacouault Marlaine, « *Diplôme et célibat, Les femmes professeurs des lycées entre les deux guerres* » dans *Madame ou Mademoiselle, Itinéraires de la solitude féminine, 18ème-20ème siècles*, Farge Ariette, Klapisch-Zuber Christiane, Paris, Arthaud-Montalba, 1984, pages 177-203.
- Cacouault Marlaine, « *Prof, c'est bien... pour une femme ?* » le mouvement social, n° 140, 1987, Paris, Les éditions ouvrières, pages 107-119.
- Cacouault-Bitaud Marlaine, « *La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ?* Travail, genre et sociétés, n°5, 2001, pages 93-114
- Cacouault-Bitaud Marlaine, « *féminisation et masculinisation des professions : approche historiques et comparatives* » les cahiers du MAGE, n°1, 1995, p92-115.
- Cacouault-Bitaud Marlaine, « *La sociologie de l'éducation et les enseignements : cherchez la femme...* » in Laufer Jacqueline, Marry Catherine , Maruani Margaret (sous la direction), *Le travail du genre, les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La découverte-Mage, 1998.
- Cacouault-Bitaud Marlaine, « *Egalité formelle et différenciation des carrières entre hommes et femmes chez les enseignants du second degré* » la revue de l'IRES, 1989, pages 95-125.
- Cacouault Marlaine et Zaidman Claude, « **les politiques nationales concernant la formation des femmes : le cas de la France** » in *Femmes et éducation : politiques nationales et variations internationales*, sous la direction de Margaret B. Suterland et Claudine Baudoux, les cahiers du Labras, Université de Laval, 1994.
- Chapoulie Jean Michel, Merllié Dominique, *Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire*, Revue française de sociologie, XVI, vol.4, OCT.1975, p.439-484

- Chenu Alain et Herpin Nicolas, *Une pause dans la marche vers la civilisation des loisirs ?* Economie et Statistiques, n°352-353, 2002, p15-37
- Chevet Marlène, « *L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s* ». Etudes de linguistique appliquée, vol.2, n°142, p163-174
- Couppié Thomas, Epiphane Dominique, « *Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active* », Cereq, Bref, n°178, 2001.
- Couppié Thomas, Epiphane Dominique, « *Formation au masculin, insertion au féminin* », in *Femmes sur le marché du travail : l'autre relation emploi-formation*, Etudes N° 70, novembre 1997.
- Couppié Thomas, Epiphane Dominique, Fournier Christine, « *Insertion professionnelle et début de carrière. Les inégalités entre hommes et femmes résistent-elles au diplôme ?* », Bref CEREQ, n°135, 1997.
- Charles Frédéric et Roussel R., *Les professeurs des écoles, une petite noblesse d'Etat ou des professionnels compétent ?* rapport pour l'IUFM de l'académie de Versailles, janvier 1997.
- Daezoux Evelyne, *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*, in EMpan 1 n° 65, 2007, p89 à 95.
- Dafflon Nouvelle Anne, *Littérature enfantine : entre images et sexisme*, p 303-324, in Dafflon Nouvelle Anne (dir.) *filles et garçons. Socialisation différenciée ?* PUG, Grenoble, 2006.
- Daune-Richard Anne Marie, *Hommes et femmes devant le travail et l'emploi*. Dans, sous la direction de T.Blöss, la *dialectique de rapports hommes femmes*, Paris, PUF, 2001.
- Degenne Annick, Vallet Louis André, *L'origine sociale des enseignants par sexe et par niveau d'enseignement, évolution entre 1964-1997*, in Education & formations n°56, avril-juin 2000, p33-40.
- Devineau Sophie, *L'école pour les femmes : rapports sexués aux savoirs professionnels chez les candidats à l'IUFM*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 35, n°1, 2006, p29-55.
- Dubar Claude, « *la sociologie du travail face à la qualification et à la compétence* », Sociologie du travail, XXXVIII, 2/96, p179-193.

- Dweck Carol S. et alii, *Sex differences in learned helplessness: the contingencies of evaluative feedback in the classroom*, developmental Psychology, vol.14, n°3, 1978, p268-276.
- Esquieu Nadine, *Les enseignants des écoles publiques et la formation*. Note d'information, n°06.17, 2006, p1-6.
- Fagnani Jeanne et Letablier Marie-Thérèse, « *Travail et famille : contraintes et arbitrages* », Problèmes politiques et sociaux, n°858, 2001
- Filiod, Jean Paul, *Des hommes parmi les femmes : être et devenir professeur des écoles*. In Houel Annick & Zancarini-Fournel Michelle (dir.). *Ecole et mixités*. Lyon, PUL, 2001, p. 63-80.
- Fortino Sabine, *De la ségrégation sexuelle des postes à la mixité au travail : étude d'un processus*, sociologie du travail, n°4, 1999, p.363-384.
- Galland Olivier, « *l'entrée dans la vie familiale* », in de Singly François (dir.), *La Famille, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 1991, p34-46.
- Gambert Patricia, Bonneau Jacques, « *Portrait des enseignants du premier degré. Interrogation de 1000 enseignants du premier degré en mai-juin 2004* », les dossiers, n°167, MEN/DEP, 2005.
- Garner Hélène, Méda Dominique, Senik Claudia, *La place du travail dans les identités*, Economie et Statistique, n°393-394, 2006, p21-40.
- Ghiglione Rodolphe « *questionner* » in Blanchet Alain, Ghiglione Rodolphe, Massonnat Jean, Trognon Alain, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1987.
- HALDE, rapport sous la direction de Tisserand Pascal et Wagner Anne – Lorraine, *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels*, Université Paul Verlaine Metz, Mars 2008.
- Heinen Jacqueline, Hirata Hélène, Pfefferkorn Roland, *Politiques publiques et articulation vie professionnelle/vie familiale*, Cahiers du Genre, n°46/2009, p5-16.
- Herman, Elisa., *La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centre de loisirs*. Cahiers du genre, n° 42, 2007, p. 121-139.

- Hiroki Sato, « *Amélioration du taux d'emploi des femmes et réalisation d'une société privilégiant le « work-life balance »* in *Promotion du travail des femmes et conciliation de la vie professionnelle et familiale*. Séminaire franco-japonais, Paris, 19-20 novembre 2007, Délégation aux affaires européennes et internationale, ministère du Travail et de la santé, Paris, 2008.
- Hochschild Arlie, *Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale*, Travailler 2003/1, n°9, p19-49
- Isambert-Jamati Viviane, *les primaires « ces incapables prétentieux »*, revue française de pédagogie, n°73, oct-nov-déc1985, p.57-65.
- INSEE, *Femmes et Hommes : regards sur la parité*, 2004.
- Jaboin Yveline, *Les déterminants sociaux et scolaires des carrières enseignantes : le cas des professeurs des écoles stagiaires à l'IUFM de Bretagne*, Carrefours de l'Education, n°23, 2007, p119-133.
- Jaboin Yveline, *La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle*, in Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.) *L'inversion du genre, quand les métiers masculins se conjuguent au féminin...et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p.243-255.
- Jaboin Yveline, *Le professorat des écoles une « vocation » pour les femmes ? un « refuge » pour les hommes ?* in *L'orientation des filles et des garçons vers l'enseignement supérieur*, les cahiers de Cerfee, n°25, 2008, p199-217.
- Jarlégan Annette et Tazouti Youssef, « *Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociales des élèves* » Actualités de la recherche en éducation 2007, 28-31 août 2007.
- Kergoat Danièle , *La division du travail entre les sexes*. In: *Kergoat Jacques*, Boutet Josiane, Jacot Henri et Linhart Danièle, *Le monde du travail*, La découverte, 1998.
- Kergoat Danièle, *les rapports sociaux et division du travail entre les sexes, in femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*, Maruani Margaret, Paris, La découverte, 2005.

- Kherroubi Martine, MF.Grospiron, *Métier d'instituteur et références à l'enfant*, revue française de pédagogie, n°95, 1991, p21-30.
- Lafrance Marianne, *school for scandal: different educational experiences for females and males*, Gender and Education, vol 3, n°1, 1991, p1-13.
- Laufer Jacqueline et Silvera Rachel, *L'égalité des femmes et des hommes en entreprise: de nouvelles avancées dans la négociation ?*, Revue de l'OFCE, n° 97, 2006
- Lemosse Michel, *le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais*, Recherche et Formation, n°4, p.51-66.
- Leroy Yann, *Les éléments d'appréciation de la discrimination indirecte en matière d'égalité entre hommes et femmes*, Le droit ouvrier, Mai 2001, p229-236.
- Macintyre Sally, « *Qui veut des enfants ?* », Questions féministes n°3, mars 1978, p63-82.
- Malègue Claude, *Les femmes au ministère de l'Education nationale 2004-2005*. Note d'information, n°06.14, 2006, p.1-6.
- Maresca Bruno, *Enseigner dans les écoles, enquête sur le métier d'enseignant*, les dossiers d'Education et Formation, n°83, janvier 1995.
- Maresca Bruno, *le métier d'enseignant, contributions à l'analyse de l'univers professionnel des maîtres et des professeurs*, Cahier de recherche, CREDOC, novembre 1999, n°140.
- Marro Cendrine, "*Sexe, genre et orientation: une continuité instituée en quête de rupture.*" *Éducatives*, n° 11,1997, p. 32-35
- Marx Karl, « *Le travail comme sacrifice et comme travail libre* » in *Principes d'une critique de l'économie politique*, ébauches 1857-58, *Œuvres, Economie*, tome II, P290-292, La pléiade, Gallimard, 1979.
- Mathieu Nicole-Claude, *Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs représentations en ethnologie*, in *L'arrondissement des femmes. Essais en anthropologie des sexes*, Paris, Ed. de l'EHESS, « cahiers de l'homme », 1985.

- Michel Paola, *Concours de recrutement des professeurs des écoles. Session 2006*. Note d'information, n°06.20, 2006, p.1-6.
- Mosconi Nicole, *les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école*, in Lemel Yannick et Roudet Bernard (dir.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, l'Harmattan, 1999, p.85-116.
- Mosconi Nicole, Dahl-Lanotte Rosine, *C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées*, in Travail, genre et sociétés, **dossier : Filles et garçons : pour le meilleur et le pire**, Paris, L'Harmattan, n°9,2003, p. 71-90.
- Mosconi Nicole, *Identités et rapports sociaux de sexe au travail et en formation* in Collectif, Kaddouri Mokhtar, Lespessailles Corinne, Maillebouis Madeleine, Vasconcellos Maria, *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris, L'Harmattan , coll."Logiques sociales" 2008
- Mosconi Nicole in « *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?* » dans *Égalité filles-garçons à l'École : quelles réalités ? quelles perspectives ?* Actes du séminaire national du 28 mars 2008.
- Murcier Nicolas, *Le loup dans la bergerie*. Prime éducation et rapports sociaux de sexe. *Recherches et Prévisions*, n° 80, 2005, p. 11-19.
- Pichevin Marie-France, *De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ?*, in *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Ephia, Paris, La Découverte. 1995.
- Revue Télémaque n°28, *les instituteurs*, Caen, Presses Universitaires de Caen, novembre 2005.
- Rignault Simone et Richert Philippe : *la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Rapport au premier ministre Alain Juppé, Coll. des rapports officiels, Paris, La documentation française, 1997.
- Roussel Roger, *une petite noblesse d'Etat ou des professionnels compétents ?* in Ramé Sébastien, *Insertions et évolutions professionnelle dans le milieu enseignant*, Paris, l'Harmattan, 2001, p.87-122.
- Rosenwald Fabienne, « *Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans* », *Données sociales-La société française*, Insee, 2006, p. 87-94.

- Shelton Beth Anne and John Daphne, *Does Marital Status Make a Difference? Housework among married and cohabiting Men and Women*, journal of Family issues, vol.14,n°3, 1993, p.401-420
- de Singly François, *Les habits neufs de la domination masculine*, Esprit, novembre 1993, p.54-64.
- de Singly François, *Le congé pour enfant malade. Premier bilan sociologique*, Secrétariat d'Etat chargé des Droits des femmes, Mission de l'Egalité professionnelle, Association Fédor Pisanelli, nov.1991.
- Suaud Charles, *Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire*, Revue française de sociologie, XV, 1974, p.75-111.
- Thin Daniel, *Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au cœur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires* dans Bourdoncle Raymond, Demailly Lise, *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Les métiers de la Formation », 1998.
- Thin Daniel, *Les relations entre les familles et enseignants en milieu populaire : rencontres improbables et contraintes réciproques* in Ramé Sébastien, *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris, L'Harmattan, 2002, p.209-231.
- Thin Daniel, *Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation*, Carnets de bord, n° 10, décembre 2005.
- Zavalloni Marisa, *Identité, femme et culture*, dans *le sexe du pouvoir*, Aubert Nicole ; Enriquez Eugène, de Gaulejac Vincent (sous la direction de) Paris, Desclée de Brouwer, 1986, p. 361-375

## TABLE DES MATIERES

PROLOGUE	2
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE : EDUQUER : UNE AFFAIRE DE GENRE ?	21
CHAPITRE 1 : LA NAISSANCE DES CORPS ENSEIGNANTS : EDUQUER, UNE AFFAIRE D'ETAT	23
1- <i>La Révolution Française : constitution d'un corps d'état</i>	23
2- <i>Première formation avec la loi Guizot</i>	25
3- <i>Le temps de Jules Ferry et le début du XXème siècle</i>	27
4- <i>1940 : changement de recrutement : le baccalauréat</i>	30
5- <i>Fin des écoles normales et début des IUFM</i>	35
6- <i>Les trajectoires professionnelles des enseignantes au XXème siècle</i>	37
CHAPITRE 2 : L'IDENTITE PROFESSIONNELLE	40
2- <i>L'identité pour soi et l'identité pour autrui</i>	43
3- <i>Les types identitaires</i>	45
4- <i>Les modèles identitaires selon Renaud de Sainsaulieu</i>	46
5- <i>L'extension de Claude Dubar</i>	48
6- <i>Une limite des théories identitaires de Sainsaulieu et Dubar: la variable sexe</i>	49
CHAPITRE 3 : LE GENRE COMME CATEGORIE D'ANALYSE	52
1- <i>Les origines de la théorisation du genre</i>	54
1) <i>Féminisme et genèse du questionnement du genre</i>	54
a) <i>Le féminisme comme revendication collective</i>	54
b) <i>Le refus d'une infériorité de nature a permis une théorisation du genre.</i>	55
2) <i>Les Women's et Gender Studies</i>	58
2- <i>Le féminin et le masculin comme identités de sexe</i>	59

3- <i>Les stéréotypes de sexe</i>	61
<b>CHAPITRE 4 : DANS LE TRAVAIL DES FEMMES, LES FEMMES ENSEIGNANTES</b>	67
1- <i>Le travail des femmes</i>	68
2- <i>La famille et le travail : l'enjeu des femmes</i>	69
3- <i>Une segmentation du marché : la ségrégation de l'emploi des femmes</i>	70
4 - <i>Des filles mieux dotées</i>	72
5 - <i>Des choix de carrières standardisés</i>	74
6- <i>Des métiers « féminins »</i>	75
7- <i>Le refus de déqualification par Claude Baudelot et Roger Establet, et Marlaine Cacouault-Bitaud</i>	77
8- <i>Le nouveau modèle de la femme-enseignante</i>	78
<b>CHAPITRE 5 : LE STATUT SOCIAL DES ENSEIGNANT-E-S</b>	82
1 - <i>L'analyse d'Ida Berger</i>	83
2- <i>La nuance d'Annick Degenne et Louis André Vallet</i>	85
3- <i>L'accès au professorat « et la culture légitime »</i>	88
4- <i>L'auto-recrutement des enseignant-e-s</i>	90
<b>CHAPITRE 6 : DES ITINERAIRES DIFFERENCIES ?</b>	99
<b>CHAPITRE 7 : LES METHODES ET LEURS CHOIX</b>	102
1- <i>Le questionnaire : définition et limites</i>	102
2- <i>Les hypothèses</i>	105
3- <i>Elaboration du questionnaire</i>	108
4- <i>L'entretien : objectifs et atouts</i>	110
a) <i>Des données qualitatives</i>	111
b) <i>Nos objectifs : l'identité professionnelle sexuée</i>	112
5- <i>Etude de documents et d'archives syndicales sur les promotions de cohortes d'enseignant-e-s</i>	115
<b>DEUXIEME PARTIE : ENSEIGNER A L'ECOLE MATERNELLE ET PRIMAIRE : UNE PHOTOGRAPHIE SEXUEE</b>	<b>119</b>

<i>A-Présentation de l'échantillon</i>	123
<b>CHAPITRE 8 : DEVENIR ENSEIGNANT-E, QUELS CHOIX ?</b>	125
1 - <i>Premier ou second choix ?</i>	126
2 - <i>Autre expérience professionnelle</i>	129
3 - <i>Age d'entrée dans la profession</i>	130
<b>CHAPITRE 9 : LES NIVEAUX DE CLASSE</b>	134
1- <i>Les parcours des enseignant-e-s.</i>	134
2- <i>La mobilité.</i>	137
<b>CHAPITRE 10 : FAIT-ON « CARRIERE » DANS L'ENSEIGNEMENT ?</b>	143
1- <i>Les postes à qualification : IMF et enseignant-e spécialisé-e</i>	144
2- <i>Les postes décisionnels : direction et inspection</i>	144
3- <i>Les postes de remplaçant-e : ZIL ou brigade</i>	145
<b>CHAPITRE 11 : L'INVESTISSEMENT DU TEMPS PERISCOLAIRE</b>	151
1 - <i>La cantine</i>	151
2 - <i>L'étude</i>	152
3 - <i>Les classes découvertes</i>	153
4 - <i>Les ateliers</i>	153
<b>CHAPITRE 12 : LA GESTION DU TEMPS ET DES ACTIVITES QUOTIDIENNES, UNE REPARTITION</b>	
<b>SEXUEE</b>	156
1 - <i>Les temps sociaux</i>	157
2- <i>Le temps professionnel</i>	159
3- <i>Le temps parental</i>	163
4 - <i>Les tâches domestiques</i>	165
5 - <i>Les loisirs</i>	167
6 - <i>L'engagement militant</i>	170
a) <i>Une politisation sexuée : le gender gap</i>	171
b) <i>L'engagement dans des partis politiques</i>	172
c) <i>L'engagement syndical</i>	173

d) L'activité associative	175
<b>7- Le travail à temps partiel</b>	<b>177</b>
a) Le temps partiel des enseignant-e-s : un temps « choisi »	179
b) Une articulation entre la vie familiale et professionnelle.	181
<b>TROISIEME PARTIE : PORTRAITS D'ENSEIGNANT-E-S DU PREMIER DEGRE.</b>	<b>185</b>
<b>1- Définition de la motivation</b>	<b>188</b>
<b>2- Pourquoi et comment devient-on instituteur au début du XIXème siècle ?</b>	<b>188</b>
<b>3 - De nos jours, qu'en est-il ?</b>	<b>189</b>
<b>4- Analyse des discours sur la motivation</b>	<b>193</b>
A) Les idéaux types wébériens.	194
a) Devenir enseignant-e par reproduction sociale	197
b) Devenir enseignant-e par vocation	201
c) Devenir enseignante par reconversion professionnelle	206
d) Devenir enseignant-e pour s'insérer professionnellement	210
1) Quand on s'insère par choix raisonnables	210
2) Quand on choisit ce métier pour le contact avec les enfants	215
3) Quand on devient enseignante pour pouvoir articuler vie familiale et vie professionnelle	216
B) Discussion des idéaux-types avec Yveline Jaboin.	218
<b>CHAPITRE 14 : QUEL AVENIR DANS L'ENSEIGNEMENT ?</b>	<b>222</b>
<b>1) La volonté de changer de métier</b>	<b>225</b>
<b>2) Des évolutions au sein de l'Education Nationale</b>	<b>226</b>
a) L'enseignement spécialisé comme évolution	226
b) Une première évolution : Maître formateur	229
c) La direction	230
d) Après une longue carrière	231
<b>3) Les niveaux de classe vécus comme des perspectives</b>	<b>232</b>
<b>4) Pas de carrière !</b>	<b>236</b>

<b>CHAPITRE 15 : LES ENSEIGNANT-E-S ONT-ELLES/ILS UNE CONSCIENCE DES IDENTITES DE SEXE</b>	
<b>DANS LEUR RELATION AUX ELEVES, AUX PARENTS, A LA HIERARCHIE ?</b>	<b>238</b>
1- <i>Des qualités féminines, des qualités masculines ?</i>	239
a) L'enseignante est-elle une autre mère ?	240
b) Le féminin et le masculin en partage	248
c) La difficulté de sortir des stéréotypes.	257
2- <i>Le sexe est-il un avantage ?</i>	258
a) Pas d'inversion de sexe dans un espace de mixité	259
b) Le repli sur les identités de sexe chez les enseignantes	262
c) Une enseignant-e sans sexe ?	266
d) Quand la discrimination frappe	267
3) <i>La place du sexisme dans le milieu enseignant</i>	270
a) Pas de sexisme constaté	272
b) Quand le sexisme devient du racisme	273
c) Pas de sexisme, une considération différente selon le sexe !	275
d) Le sexisme de la hiérarchie	278
<b>QUATRIEME PARTIE : PROFESSEUR-E-S DES ECOLES : DES CARRIERES A DEUX</b>	
<b>VITESSES ?</b>	<b>282</b>
<i>A-Les effets de la cognition sociale implicite</i>	284
<b>CHAPITRE 16 : LE CONCOURS DE PROFESSEUR-E DES ECOLES</b>	288
<b>CHAPITRE 17 : LE SYSTEME DES PROMOTIONS DES PROFESSEUR-E-S DES ECOLES</b>	294
1) <i>Définition des promotions</i>	298
2) <i>Peut-on parler de discrimination dans l'évaluation du personnel enseignant ?</i>	301
A-Etude de cohortes d'enseignants sur l'académie de Limoges	302
B- Etude sur l'académie de Paris	307
<b>CONCLUSION</b>	<b>316</b>
<b>CHAPITRE 18 : ENSEIGNANT-E, UN METIER, UNE PROFESSION OU UNE SEMI-PROFESSION ?</b>	321
1- <i>Un métier, une profession ?</i>	323
	359

2- <i>Une profession</i>	326
3- <i>Enseignant-e, une semi-profession ?</i>	328
4 - <i>Un métier en voie de professionnalisation</i>	333
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>336</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>355</b>
<b>SOMMAIRE DES ANNEXES</b>	<b>364</b>
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE PROPOSE VIA INTERNET	366
ANNEXE 2 : GUIDE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	368
ANNEXE 3 : TABLEAU RECAPITULATIF DES PROFILS DES INTERVIEWE-E-S	369
ANNEXE 4 : TABLEAU RECAPITULATIF DE L'AGE DE NOTRE ECHANTILLON	371
ANNEXE 5 : TABLEAU RECAPITULATIF DES MOTIVATIONS DES ENSEIGNANT-E-S POUR ENTRER DANS LA PROFESSION	371
ANNEXE 6 : DONNEES SUR L'AGE MOYEN AU CONCOURS DE PROFESSEUR DES ECOLES LES DONNEES ONT ETE TRANSMISES PAR LE CHEF DU BUREAU DES ETUDES STATISTIQUES SUR LES PERSONNELS DEPP A2	372
ANNEXE 7 : TABLEAU DE LA PRESENCE DES ENSEIGNANT-E-S SELON LE NIVEAU DE CLASSE.	374
ANNEXE 8 : TABLEAU RECAPITULATIF DES NIVEAUX DE CLASSE SELON LE SEXE.	375
ANNEXE 9 : TABLEAU DE LA PRESENCE EN ANNEES DES HOMMES ET DES FEMMES QUI ONT EXERCE ENTRE UN ET CINQ ANS	376
ANNEXE 10 : TABLEAU DE LA PRESENCE EN ANNEES DES HOMMES ET DES FEMMES QUI ONT EXERCE ENTRE SIX ET DIX ANS	376
ANNEXE 11 : TABLEAU DE LA PRESENCE EN ANNEES DES HOMMES ET DES FEMMES QUI ONT EXERCE ENTRE ONZE ET VINGT ANS	377
ANNEXE 12 : TABLEAU DE LA PRESENCE EN ANNEES DES HOMMES ET DES FEMMES QUI ONT EXERCE ENTRE VINT-ET-UN ET TRENTE ANS	377
ANNEXE 13 : REPARTITION DE LA FONCTION DE DIRECTION SELON LE SEXE EN 2009.	378
	360

ANNEXE 14 (1/3) : ENTRETIEN DE SONIA	380
ANNEXE 14 (2/3) : ENTRETIEN DE CARLO	384
ANNEXE 14 (3/3) : ENTRETIEN DE GWENDOLINE	387
ANNEXE 15 (1/6) : DONNEES 2003 SUR LES PRESENT-ES, ADMISSIBLES, ADMIS-ES AU CRPE PAR ACADEMIE ET PAR ANNEE, DONNEES FOURNIES PAR LA DEPP	391
ANNEXE 15 (SUITE 2/6) : DONNEES 2004	392
ANNEXE 15 (SUITE 3/6) : DONNEES 2005	393
ANNEXE 15 (SUITE 4/6) : DONNEES 2006	394
ANNEXE 15 (5/6) : DONNEES 2007	395
ANNEXE 15 (6/6) : DONNEES 2008	396
ANNEXE 16 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 6 A L'ECHELON 8	397
ANNEXE 16 (2/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 6 A L'ECHELON 8	398
ANNEXE 17 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 9 A L'ECHELON 10	399
ANNEXE 17 (2/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 9 A L'ECHELON 10	400
ANNEXE 18 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 10 A L'ECHELON 11	401
ANNEXE 18 (2/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 10 A L'ECHELON 11	402
ANNEXE 19 (1/2) ; TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES DE PARIS DE L'ECHELON 5 A 7	403
ANNEXE 19 (2/2) ; TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES DE PARIS DE L'ECHELON 5 A 7	404
ANNEXE 20 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A PARIS DE L'ECHELON 8 A 10	405
ANNEXE 20 (2/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A PARIS DE L'ECHELON 8 A 10	406
ANNEXE 21 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A PARIS DE L'ECHELON 10 A 11	407

ANNEXE 21 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A PARIS DE L'ECHELON 10 A 11	408
<b>SOMMAIRE DES TABLEAUX</b>	<b>409</b>
<b>SOMMAIRE DES GRAPHIQUES</b>	<b>436</b>

Université Paris X-Nanterre Ouest La Défense

Ecole doctorale « Connaissance, Langage et Modélisation » ED139

U.F.R de sciences psychologiques et sciences de l'éducation

Centre de recherches éducation et formation (CREF)

Thèse

présentée par

Madame Céline DELCROIX

**PROFESSEUR-E-S DES ECOLES : CARRIERES ET  
PROMOTIONS.**

**Les identités professionnelles sexuées des  
enseignant-e-s du premier degré.**

**TOME II**

**MEMBRES DU JURY :**

Madame Marlaine CACOUAULT-BITAUD, Professeure en sociologie à l'Université de Poitiers.

Madame Nicole MOSCONI (directrice de thèse), Professeure émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Paris X- Nanterre.

Monsieur Frédéric CHARLES, professeur en Sciences de l'éducation à l'Université d'Amiens.

Monsieur Gilles COMBAZ, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Lyon II.

# Sommaire des annexes

<u>SOMMAIRE DES ANNEXES</u>	364
<u>ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE PROPOSE VIA INTERNET</u>	366
<u>ANNEXE 2 : GUIDE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF</u>	368
<u>ANNEXE 3 : TABLEAU RECAPITULATIF DES PROFILS DES INTERVIEWE-E-S</u>	369
<u>ANNEXE 4 : TABLEAU RECAPITULATIF DE L'AGE DE NOTRE ECHANTILLON</u>	371
<u>ANNEXE 5 : TABLEAU RECAPITULATIF DES MOTIVATIONS DES ENSEIGNANT-E-S POUR ENTRER DANS LA PROFESSION</u>	371
<u>ANNEXE 6 : DONNEES SUR L'AGE MOYEN AU CONCOURS DE PROFESSEUR DES ECOLES</u>	372
<u>LES DONNEES ONT ETE TRANSMISES PAR LE CHEF DU BUREAU DES ETUDES STATISTIQUES SUR LES PERSONNELS DEPP A2</u>	372
<u>ANNEXE 7 : TABLEAU DE LA PRESENCE DES ENSEIGNANT-E-S SELON LE NIVEAU DE CLASSE.</u>	374
<u>ANNEXE 8 : TABLEAU RECAPITULATIF DES NIVEAUX DE CLASSE SELON LE SEXE.</u>	375
<u>ANNEXE 9 : TABLEAU DE LA PRESENCE EN ANNEES DES HOMMES ET DES FEMMES QUI ONT EXERCE ENTRE UN ET CINQ ANS</u>	376
<u>ANNEXE 10 : TABLEAU DE LA PRESENCE EN ANNEES DES HOMMES ET DES FEMMES QUI ONT EXERCE ENTRE SIX ET DIX ANS</u>	376
<u>ANNEXE 11 : TABLEAU DE LA PRESENCE EN ANNEES DES HOMMES ET DES FEMMES QUI ONT EXERCE ENTRE ONZE ET VINGT ANS</u>	377
<u>ANNEXE 12 : TABLEAU DE LA PRESENCE EN ANNEES DES HOMMES ET DES FEMMES QUI ONT EXERCE ENTRE VINT-ET-UN ET TRENTE ANS</u>	377
<u>ANNEXE 13 : REPARTITION DE LA FONCTION DE DIRECTION SELON LE SEXE EN 2009.</u>	378
<u>ANNEXE 14 (1/3) : ENTRETIEN DE SONIA</u>	380
<u>ANNEXE 14 (2/3) : ENTRETIEN DE CARLO</u>	384
<u>ANNEXE 14 (3/3) : ENTRETIEN DE GWENDOLINE</u>	387

<u>ANNEXE 15 (1/6) : DONNEES 2003 SUR LES PRESENT-ES, ADMISSIBLES, ADMIS-ES AU CRPE PAR ACADEMIE ET PAR ANNEE, DONNEES FOURNIES PAR LA DEPP</u>	391
<u>ANNEXE 15 (SUITE 2/6) : DONNEES 2004</u>	392
<u>ANNEXE 15 (SUITE 3/6) : DONNEES 2005</u>	393
<u>ANNEXE 15 (SUITE 4/6) : DONNEES 2006</u>	394
<u>ANNEXE 15 (5/6) : DONNEES 2007</u>	395
<u>ANNEXE 15 (6/6) : DONNEES 2008</u>	396
<u>ANNEXE 16 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 6 A L'ECHELON 8</u>	397
<u>ANNEXE 16 (2/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 6 A L'ECHELON 8</u>	398
<u>ANNEXE 17 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 9 A L'ECHELON 10</u>	399
<u>ANNEXE 17 (2/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 9 A L'ECHELON 10</u>	400
<u>ANNEXE 18 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 10 A L'ECHELON 11</u>	401
<u>ANNEXE 18 (2/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A LIMOGES DE L'ECHELON 10 A L'ECHELON 11</u>	402
<u>ANNEXE 19 (1/2) ; TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES DE PARIS DE L'ECHELON 5 A 7</u>	403
<u>ANNEXE 19 (2/2) ; TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES DE PARIS DE L'ECHELON 5 A 7</u>	404
<u>ANNEXE 20 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A PARIS DE L'ECHELON 8 A 10</u>	405
<u>ANNEXE 20 (2/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A PARIS DE L'ECHELON 8 A 10</u>	406
<u>ANNEXE 21 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES FEMMES A PARIS DE L'ECHELON 10 A 11</u>	407
<u>ANNEXE 21 (1/2) : TABLEAU DES PROMOTIONS DES HOMMES A PARIS DE L'ECHELON 10 A 11</u>	408
<b><u>SOMMAIRE DES TABLEAUX</u></b>	<b>409</b>
<b><u>SOMMAIRE DES GRAPHIQUES</u></b>	<b>436</b>

## Annexe 1 : questionnaire proposé via internet

### Promotions et carrières des enseignant(e)s du premier degré

2007-2010 - Université Paris X Nanterre

Questionnaire de thèse

1. Pouvez-vous me dire dans quel niveau de classe vous avez enseigné depuis le début de votre carrière?

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. PS             | <input type="checkbox"/> 2. MS     |
| <input type="checkbox"/> 3. GS             | <input type="checkbox"/> 4. CP     |
| <input type="checkbox"/> 5. CE1            | <input type="checkbox"/> 6. CE2    |
| <input type="checkbox"/> 7. CM1            | <input type="checkbox"/> 8. CM2    |
| <input type="checkbox"/> 9. CLIN           | <input type="checkbox"/> 10. RASED |
| <input type="checkbox"/> 11. double niveau | <input type="checkbox"/> 12. autre |

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

2. Pouvez-vous me dire combien d'années vous avez enseigné dans chaque niveau?

3. Faites-vous ou avez-vous fait l'étude?

1. oui  2. non

4. Faites-vous ou avez-vous fait la cantine?

1. oui  2. non

5. Faites-vous ou avez-vous fait des classes découvertes?

1. oui  2. non

6. Animez-vous ou avez-vous animé un atelier ou un club à l'école?

1. oui  2. non

7. Si oui aux questions 3, 4, 5, 6, pour quelles raisons?

1. pour le salaire  
 2. pour le contact avec les enfants  
 3. pour une autre raison

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

8. Travaillez-vous ou avez-vous travaillé à temps partiel?

1. oui  
 2. non  
 3. pour élever des enfants  
 4. pour une autre convenance

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

9. Combien de temps en pourcentages par semaine travaillée consacrez-vous à votre métier?

*La réponse doit être comprise entre 0 et 100.*

10. Combien de temps en pourcentages par semaine travaillée consacrez-vous à vos enfants (si vous en avez)?

*La réponse doit être comprise entre 0 et 100.*

11. Combien de temps en pourcentages par semaine consacrez-vous aux loisirs?

*La réponse doit être comprise entre 0 et 100.*

12. Combien de temps en pourcentages par semaine travaillée consacrez-vous aux tâches domestiques?

*La réponse doit être comprise entre 0 et 100.*

13. Combien de temps en pourcentages par semaine travaillée consacrez-vous à un engagement syndical?

*La réponse doit être comprise entre 0 et 100.*

14. Combien de temps en pourcentages par semaine travaillée consacrez-vous à un engagement associatif?

*La réponse doit être comprise entre 0 et 100.*

15. Combien de temps en pourcentages par semaine travaillée consacrez-vous à un engagement politique?

*La réponse doit être comprise entre 0 et 100.*

16. Avez-vous envisagé d'être IMF?

1. oui  2. non

17. Avez-vous envisagé d'être enseignant(e) spécialisé(e)?

1. oui  2. non

18. Avez-vous envisagé d'être ZIL ou brigade?

1. oui  2. non

19. Avez-vous envisagé d'être directeur ou directrice?

1. oui  2. non

20. Avez-vous envisagé d'être inspecteur ou inspectrice?

1. oui  2. non

21. Si oui à l'une des questions précédentes vous a-t-on suggéré de postuler à l'une de ces fonctions?

1. oui  2. non

22. Qui vous l'a suggéré?

1. la famille  2. les collègues  3. la hiérarchie  
 4. autre

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

23. Êtes-vous ?

1. un enseignant  2. une enseignante

24. Quel âge avez-vous?

1. 23-29ans  2. 30-39ans  3. 40-49ans  
 4. 50ans et plus

*Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).*

**25. Vous êtes enseignant(e)? est-ce :**

- 1. un souhait de toujours sans envisager d'autre alternative
- 2. un choix en envisageant d'autres alternatives
- 3. un choix en ayant eu d'autres expériences professionnelles

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

**26. Avez-vous exercé une autre profession?**

- 1. oui
- 2. non

**27. si oui, laquelle?**

**28. A quel âge êtes-vous entré dans le métier?**

Annexe 2 : Guide de l'entretien semi-directif

- 1) Comment êtes-vous devenu-e enseignant-e ?
- 2) Quelles sont les qualités féminines pour être une bonne enseignante ?
- 3) Quelles sont les qualités masculines pour être un bon enseignant ?
- 4) Avez-vous ressenti le fait d'être une femme ou un homme comme un avantage dans votre métier ?
- 5) Avez-vous ressenti du sexisme dans votre métier, lors de vos inspections ?
- 6) Comment envisagez-vous votre carrière ?

Annexe 3 : Tableau récapitulatif des profils des interviewé-e-s  
Tableau : données sur la situation de chaque interviewé

Nous avons changé le prénom des personnes afin de conserver l'anonymat de celles-ci

Situation des interviewés				
nom	âge	Age dans le métier	Situation parentale	fonction
Sonia	46 ans	23 ans	Deux enfants	Adjointe maternelle
Gwendoline	32 ans	9 ans	Une fille	Adjointe élém.
Omid	30 ans	7 ans	Deux enfants	Adjoint maternelle
Jacques	28 ans	5 ans	Sans enfant	Adjoint élémentaire
Séverine	45 ans	25 ans	Sans enfant	Adjointe élémentaire
Naty	43 ans	11 ans	Sans enfant	Déchargée au syndicat
Frédérique	50 ans	23 ans	Trois enfants	Adjointe élémentaire et déchargée au syndicat
Carlo	55 ans	27 ans	Une fille	Maître déchargé au syndicat
Katherine	40 ans	16 ans	Trois enfants	Adjointe maternelle
Camille	34 ans	10 ans	Une fille	Adjointe

				élémentaire
Céline	27 ans	6 ans	Deux enfants	Maîtresse de CLIN
Nana	31 ans	9 ans	Sans enfant	Adjointe élémentaire
Dominique	33 ans	9 ans	Un fils	Adjoint élémentaire
Marta	58 ans	38 ans	Deux enfants	Maître E déchargée au syndicat
Sora	30 ans	5 ans	Sans enfant	Adjointe élémentaire
Emilie	53 ans	27 ans	Deux enfants	Adjointe maternelle
Marine	46 ans	4 ans	Une fille	Adjointe maternelle
Fabio	33 ans	9 ans	Sans enfant	Adjoint maternelle
Noémie	34 ans	7 ans	Sans enfant	Adjointe maternelle
Julia	32 ans	4 ans	Sans enfant	Adjointe maternelle

Annexe 4 : tableau récapitulatif de l'âge de notre échantillon

**Tableau des tranches d'âge des hommes et des femmes ayant répondu au questionnaire**

Age	Hommes	Femmes
23 - 29 ans	12%	17%
30 - 39 ans	48%	44%
40 - 49 ans	16%	20 %
50 ans et plus	24 %	19 %

Annexe 5 : tableau récapitulatif des motivations des enseignant-e-s pour entrer dans la profession

**Tableau : répartition sexuée selon leur choix de devenir enseignant-e**

Etre enseignant-e, c'est	Hommes	Femmes
Un souhait sans envisager d'autres alternatives	12%	38%
Un choix en envisageant d'autres alternatives	60%	38%
Un choix en ayant eu d'autres expériences professionnelles	28%	22%

Annexe 6 : Données sur l'âge moyen au concours de professeur des écoles

Les données ont été transmises par le Chef du bureau des études statistiques sur les personnels DEPP A2

**Concours externes de recrutement de professeurs des écoles**  
Sessions de 2003 à 2007

Effectif et répartition par sexe des candidats en **2003**

	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>
<b>présents</b>	11116	49401	60517
<b>admis sur liste principale</b>	1768	9439	11207
<b>inscrits sur liste complémentaire</b>	839	5071	5910
	28,34	28	28,06
 <b>age moyen</b>			

l'age moyen prend ici en compte toutes les personnes ayant passé le concours.

Effectif et répartition par sexe des candidats en **2004**

	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>
<b>présents</b>	11052	48893	59945
<b>admis sur liste principale</b>	1879	10296	12175
<b>inscrits sur liste complémentaire</b>	664	3896	4560
	28,29	27,86	27,94
 <b>age moyen</b>			

l'age moyen prend ici en compte toutes les personnes ayant passé le concours.

Effectif et répartition par sexe des candidats en **2005**

	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>
<b>présents</b>	10785	45190	55975
<b>admis sur liste principale</b>	1959	9991	11950
<b>inscrits sur liste complémentaire</b>	599	3268	3867
	28,52	28,37	28,41
 <b>age moyen</b>			

l'age moyen prend ici en compte toutes les personnes ayant passé le concours.

Effectif et répartition par sexe des candidats en **2006**

	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>

<b>présents</b>	9814	42853	52667
<b>admis sur liste principale</b>	1710	8824	10534
<b>inscrits sur liste complémentaire</b>	462	2379	2841
<b>age moyen</b>	28,69	28,3	28,38

l'age moyen prend ici en compte toutes les personnes ayant passé le concours.

#### Effectif et répartition par sexe des candidats en 2007

	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>
<b>présents</b>	8986	39923	48909
<b>admis sur liste principale</b>	1728	8683	10411
<b>inscrits sur liste complémentaire</b>	598	3183	3781
<b>age moyen</b>	28,35	27,96	28,03

l'age moyen prend ici en compte toutes les personnes ayant passé le concours.

#### Effectif et répartition par sexe des candidats au concours externe en 2008

	<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>	<b>Total</b>
<b>présents</b>	7985	36691	44676
<b>admis sur liste principale</b>	1573	7900	9473
<b>inscrits sur liste complémentaire</b>	710	3584	4294
<b>age moyen</b>	28,39	27,89	27,99

Annexe 7 : tableau de la présence des enseignant-e-s selon le niveau de classe.

**Tableau : taux de présence des hommes et des femmes confondus sur l'ensemble des niveaux de classe**

	% de présence
PS	48%
MS	47%
GS	41%
CP	43%
CE1	54%
CE2	46%
CM1	43%
CM2	42%
DOUBLE NIVEAU	46%
CLIN	11%
RASED	10%
AUTRE	29%

Annexe 8 : tableau récapitulatif des niveaux de classe selon le sexe.

**Tableau : répartition selon le sexe sur chaque niveau de classe**

% de présence	Hommes	Femmes
PS	36%	<b>52%</b>
MS	40%	<b>49%</b>
GS	32%	<b>44%</b>
CP	36%	<b>45%</b>
CE1	44%	<b>57%</b>
CE2	<b>52%</b>	44%
CM1	<b>64%</b>	36%
CM2	<b>44%</b>	41%
DOUBLE NIVEAU	40%	<b>48%</b>
RASED	<b>12%</b>	9%
CLIN	<b>12%</b>	10%
AUTRE	<b>40%</b>	25%

Annexe 9 : Tableau de la présence en années des hommes et des femmes qui ont exercé entre un et cinq ans

	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	DN	CLIN	RASED	Autre
F	2	3	1		5	1	3	3	4		1	2
H	2	2			2	2			1			4

Annexe 10 : Tableau de la présence en années des hommes et des femmes qui ont exercé entre six et dix ans

	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	DN	CLIN	RASED	Autre
F	2	3	1		6	2	4	3	12		4	11
H	2	3			2	2			3			8

Annexe 11 : Tableau de la présence en années des hommes et des femmes qui ont exercé entre onze et vingt ans

	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	DN	CLIN	RASED	Autre
F	3	8	1	26	12	2	1	9	13	4		
H	1	1	1	1	1	7	7	7	8			16

Annexe 12 : Tableau de la présence en années des hommes et des femmes qui ont exercé entre vingt-et-un et trente ans

	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	DN	CLIN	RASED	Autre
F	28	37	47	11	7	8	5	23	16	5	4	6
H		1	7	25	15	3	5	11	4		8	28

Annexe 13 : répartition de la fonction de direction selon le sexe en 2009.

REPARTITION DES directeurs d'écoles du 1er degré  
SELON LE SEXE ET L'AGE  
FRANCE METROPOLITAINE

AGE	HOMMES	FEMMES	TOTAL
20 ans		1	1
22 ans		21	21
23 ans	14	130	144
24 ans	28	296	324
25 ans	54	467	521
26 ans	78	702	780
27 ans	125	885	1 010
28 ans	128	1 039	1 167
29 ans	163	1 022	1 185
30 ans	234	1 127	1 361
31 ans	240	1 064	1 304
32 ans	264	1 081	1 345
33 ans	276	1 117	1 393
34 ans	316	1 106	1 422
35 ans	327	1 056	1 383
36 ans	279	1 083	1 362
37 ans	281	1 041	1 322
38 ans	249	990	1 239
39 ans	258	973	1 231
40 ans	277	931	1 208
41 ans	286	943	1 229
42 ans	281	880	1 161
43 ans	295	893	1 188
44 ans	323	934	1 257
45 ans	441	1 130	1 571
46 ans	470	1 171	1 641
47 ans	509	1 238	1 747
48 ans	556	1 164	1 720
49 ans	646	1 307	1 953
50 ans	781	1 459	2 240
51 ans	769	1 472	2 241
52 ans	838	1 366	2 204
53 ans	789	1 316	2 105
54 ans	785	1 334	2 119
55 ans	535	1 036	1 571
56 ans	380	805	1 185
57 ans	235	555	790
58 ans	139	373	512
59 ans	97	267	364
60 ans	66	173	239
61 ans	33	86	119
62 ans	12	56	68
63 ans	9	26	35
> 63 ans	9	25	34
<b>TOTAL</b>	<b>12 875</b>	<b>36 141</b>	<b>49 016</b>

Source DEPP A2 (source : Agape). Par ailleurs, Le nombre d'enseignants du programme 1er degré public en janvier 2009 est de 321 739 (261 440 femmes et 60 299 hommes). (Source: fichier de paye).

	Hommes	Femmes	Total
Directeur/trice	12 875	36 141	49 016
Remplaçant-e	9329	17 395	26 724
Enseignant-e	60 299	261 440	321 739
% de directeur/trice	21%	13,82%	15,2%
% de remplaçant-e	15,47%	6,65%	8,3%

## Annexe 14 (1/3) : Entretien de Sonia

### 1) Comment êtes-vous devenue enseignante ?

**Sonia** : « disons que c'était pas ma vocation première, que le contexte familial puisque mes parents et mes grands-parents étaient enseignants donc c'était pas ce que je voulais faire à la base, j'étais même détournée de cette profession par mon père qui m'avait dit « tu fais tout sauf ça » qui ne me convenait pas du tout, et il s'est trouvé que je me suis retrouvée toute seule à 18 ans et ayant entamé des études de secrétariat qui ne me convenaient pas du tout j'ai profité d'une opportunité en 81 quand François Mitterrand a été élu, mon grand-père m'a dit : « ils ouvrent des postes » puisque depuis un certain nombre d'années il n'y avait plus de concours ou les concours, les postes étaient réduits, ils ont ouvert des postes en disant qu'ils avaient vraiment besoin d'enseignants et je me suis présentée au concours de l'école normale » .

### 2) Quelles sont les qualités masculines pour être un bon enseignant ?

« de ce que j'ai vu ils ont une forme d'autorité, mais ça dépend des hommes, mais j'ai remarqué qu'ils ont une autorité naturelle ils ont même pas besoin d'élever la voix, il suffit qu'ils arrivent qu'ils soient un homme pour donner un ordre et les enfants s'exécutent. Les femmes c'est pas toujours le cas, en tout cas pour moi, j'ai peut-être pas une autorité naturelle qui se dégage de moi ; les hommes ont moins besoin de s'imposer, pour la maternelle c'est pas vraiment utile mais j'ai vu des hommes qui avaient des relations avec les enfants très sympas pas du maternage ça apportait autre chose aux enfants ça menait plus vers l'autonomie sans être copain copain. Ils arrivaient à ce que les enfants soient moins dans la plainte moins dans je viens me faire chouchouter câliner. Ça ils le font avec les femmes, ils vont moins le faire avec les hommes et ça les aide aussi à grandir, à être plus autonomes »

### 3) Quelles sont les qualités féminines pour être une bonne enseignante ?

*« ce côté maternel qui fait que dans l'ensemble on va plus dédramatiser la situation « attends calme-toi » c'est un peu la maman qui va consoler, est-ce vraiment un service à leur rendre».*

#### - Comment font les femmes qui ne sont pas maternelles ?

*« ça se passe pas très bien, j'ai vécu ça au travers de mon fils aîné et de sa prof de CM2 peut-être qu'en CM2 on n'est pas censé être maternante « mais elle était trop stricte, est-ce mon côté misogyne ? Une femme quand elle est dure, elle est trop dure, alors qu'un homme va être plus autoritaire, c'est comme ça ! C'est pas autrement, sans un aspect vache. Alors que la femme est plus dure et, on n'attend pas ça d'elle, une femme qui serait pas maternelle ou maternante ça tourne à la mégère, c'est presque comme une revanche et les enfants le prennent mal »,*

### 5) Avez-vous ressenti le fait d'être une femme ou un homme comme un avantage dans ton métier ?

*« oui, dans le sens où j'ai toujours aimé les enfants et où le contact me semble plus évident, moi j'étais à l'aise avec les enfants.*

#### Parce que tu étais une femme, tu étais à l'aise avec les enfants ?

*« ça me semblait très facile pour moi (peut-être moins au niveau de l'autorité avec des grands) mais en tout cas à chaque fois que j'ai eu un cycle en maternelle je trouve que c'est un avantage pour moi ils venaient plus volontiers pour leurs petits problèmes quotidiens qui pouvaient interférer dans leurs activités de classe peut-être qu'ils l'auraient fait avec un homme...ça me paraissait un avantage ».*

#### Et dans tes rapports à la hiérarchie, aux collègues ?

*« j'avoue, en élémentaire, c'est beaucoup plus mixte, et puis il y avait beaucoup plus de directeurs plutôt à mon époque ...et les adjointes femmes obéissent plus facilement au directeur homme, alors que souvent j'ai vécu des conflits d'autorité entre des adjoints hommes et un directeur, ça ne se passe pas si facilement que ça ; est-ce que la femme est*

*plus soumise d'une manière culturelle ?..., j'ai souvent eu le sentiment que les conflits éclatent entre un directeur et des adjoints hommes, des conflits d'autorité, de places qu'y voulaient lui prendre, je sais pas ».*

## **6) Avez-vous ressenti du sexisme dans votre métier ? lors de vos inspections ?**

*« de la part des parents d'élèves, oui assez fréquemment quand on a affaire à une femme, l'homme, on va tout de suite lui accorder plus de crédit même s'il fait son travail moins bien que la voisine, c'est un homme ça doit être bien et puis il y a : « ouh, elle doit avoir des enfants, elle a d'autres chats à fouetter, ça doit être fait à peu près ». « et du sexisme au niveau d'un inspecteur qui clairement nous a expliqué que comme il y avait beaucoup de femmes dans l'enseignement et très peu d'hommes, il fallait absolument valoriser les hommes qu'ils grimpent plus vite dans la profession, qu'ils soient mieux notés et qui le faisait de manière nette ».*

### **- Et comment l'as-tu constaté ?**

*« dans le cadre d'une inspection d'école, on était quatre, trois femmes et un homme. A la fin des inspections, on a fait une réunion, il nous a demandé de dire ce qui s'était passé dans les classes puisqu'on était soit acteur soit observateur. Puis à la fin, il a dit : « bon, j'ai un panier avec des points, on est en début d'année donc j'essaie de ne pas vider mon panier, je regarde les barèmes, l'échelon... etc, je suis un peu embêté parce que là je mets une bonne note 14 à C., une débutante », et à une autre, il a mis un point, elle avait demandé l'inspection, c'était par gentillesse, parce que l'inspection était moyenne ; moi, il m'a donné le maximum qu'il pouvait me donner puisque j'avais un retard de notes 2,5 points. Du coup, mon collègue chez qui on a passé cinq minutes alors que nous on a passé beaucoup plus de temps, il lui donné 0,5 point en regrettant ça parce qu'il valorisait les hommes parce que c'était pas une profession très valorisante pour un mec, il fallait qu'il devienne vite conseiller pédagogique ou inspecteur, je sais pas ».*

## **7) Comment envisagez-vous votre carrière ?**

*« C'est un peu compliqué parce que j'ai exercé un an et puis je me suis mise un an en disponibilité. Parce qu'on avait un projet qu'on voulait faire que c'était le moment et qu'on le ferait pas après mais c'était en même temps une remise en question par rapport à mon boulot. Puisque comme c'était pas une vocation, je m'étais dit cette année de dispo ça va être le moment pour me réorienter ». « bon ça a pas été le cas ; parce que je suis tombée enceinte et donc c'était pas très simple de se remettre à chercher une autre voie . C'était plus simple de rester dans l'Education Nationale. Après je me suis toujours dit : « c'est pas une vocation, il faudrait que tu cherches à faire autre chose ». J'ai changé beaucoup de postes en suivant mon mari donc réadaptation, j'avais pas trop le temps de me poser. C'était toujours en fil rouge derrière : « il faudrait que je pense à faire autre chose parce que suis-je vraiment faite pour ça ? est-ce que je le fais bien ? est-ce que j'en fais assez ?. Maintenant j'arrive à un âge où je me dis : « qu'est-ce que je pourrai faire d'autres à l'âge que j'ai, c'est un peu trop tard pour se réorienter, je ne sais pas, je ne vois pas du tout ». Si je restais dans l'Education nationale, j'ai jamais envisagé de devenir conseillère péda ou inspectrice . J'ai envisagé un temps psychologue scolaire ou rééducatrice ; parce qu'on m'a dit qu'il fallait faire des stages loin, reprendre des études difficiles, avoir au moins une année une classe de CLIS, perf à l'époque et ça je m'étais dit : « j'y arriverai pas, mais ça m'aurait peut-être tenté» .*

## Annexe 14 (2/3) : Entretien de Carlo

### 1) Comment êtes-vous devenu enseignant ?

*« Je me destinais un peu à ça, je me destinais plus ou moins à l'éducation », « j'étais étudiant en histoire, l'objectif c'était plutôt de passer le capes et la même année j'ai passé le capes et le concours d'instit...j'ai pas eu le capes...puis j'étais dans le département du Nord qui était ultra déficitaire donc je l'ai eu sans difficulté. ça existait dans d'autres départements mais c'était pas une disposition nationale, ils avaient créé des concours DEUG c'est-à-dire qu'à l'époque où j'ai passé le concours d'instit la voie normale c'était le concours après le bac et comme moi j'étais en fac je me suis présenté au concours niveau DEUG et donc après j'étais FIS-DEUG avec la particularité Formation Initiale Spécifique – DEUG c'est-à-dire par rapport à quelqu'un qui l'a passé après le bac j'avais pas de contrat et j'étais mis sur le terrain tout de suite ...vous avez un DEUG, allez bosser ! c'est un peu comme liste complémentaire, tu allais sur le terrain la première année mais il fallait avoir le concours et la deuxième année tu bénéficiais de 30 semaines de stage donc pas complètement toute l'année, mais je me destinais plus ou moins à l'éducation ».*

### 2) Quelles sont les qualités masculines pour être un bon enseignant ?

*« il y a des qualités mais qui peuvent être partagées par les deux ». « une certaine fermeté personnelle, psychologique, d'être bien assis, les gamins ont besoin d'avoir des repères, qui dégage un peu une autorité morale, que les enfants sentent qu'ils ont pas en face d'eux quelqu'un de fragile, les enfants sont assez durs d'autant plus avec quelqu'un de fragile, de facile à déstabiliser surtout dans des milieux un peu plus défavorisés, j'ai vu des femmes jeunes qui dégageaient cette solidité psychologique . Une qualité pour être un bon enseignant ? la compréhension mais le fait de recruter après la licence je ne sais pas si c'est une raison mais il faut dire que le fossé sociologique entre les élèves et les enseignants s'est creusé moi je suis fils de mineur j'ai grandi dans une*

*cité de mineurs autrefois on pouvait passer en troisième et puis après le bac on passait à l' cole normale donc il y avait comme ça une accession du corps des instits qui pouvait recruter les fils du peuple, les enfants issus des milieux ouvriers ou paysans alors que maintenant il faut une licence on a l'impression qu'il y a un fossé j'irai pas jusque là mais une grosse rigole entre le milieu social des élèves et le milieu social des enseignants  a dépend des quartiers parce que dans le 5 me c'est plutôt toi qui as l'impression d'être voilà... »*

#### **4) Avez-vous ressenti le fait d'être une femme ou un homme comme un avantage dans ton métier ?**

*« J'ai pas l'impression, peut-être par rapport aux familles, par rapport aux collègues... par rapport à qui ? tu sens que les familles préfèrent un homme surtout que j'ai commencé ma carrière dans des quartiers difficiles donc ils préfèrent un homme en général. Par rapport aux élèves, c'est vrai que j'ai fait beaucoup de classes difficiles (SEGPA, perfectionnement) et a priori les gamins te craignent un peu plus si tu es un mec qu'une nana... t'arrives à t'imposer un peu plus qu'une femme...entre collègues ou par rapport à l'administration (IEN, directeur) j'ai pas le sentiment, j'ai pas vu d'avantages ou de façon de s'exprimer mais je sais qu'il y a des IEN qui préfèrent les hommes ».*

#### **5) Avez-vous ressenti du sexisme dans votre métier, lors de vos inspections ?**

*«  a dépend ce que l'on entend par sexisme, des manifestations de sexisme, oui j'en ai vu, j'ai vu un IEN réprimander une institutrice parce qu'elle portait des jeans, c'était au début des années 80 mais quand même sinon des petites choses qui font plus marrer qu'autre chose qui est aussi lié à l'image de la situation, on était en réunion, on était douze classes et on état trois quatre mecs et puis « bonjour mesdames » on ne tient pas absolument à la suprématie masculine mais quand même , non, en dehors de cette*

*remarque et de cette inspectrice qui je trouve était une remarque sexiste et de la part d'une femme je trouve ça encore plus énorme ».*

## 6) Comment envisagez-vous votre carrière ?

*« oh ben, ma carrière, je dis pas qu'elle touche à sa fin, mais elle est derrière moi mais je travaillerai jusqu'à 60 ans, j'ai encore dix ans devant moi. J'ai jamais développé beaucoup d'aspirations carriéristes. Un moment j'ai été tenté par la direction d'école, j'avais même passé l'entretien et puis maintenant je ne regrette pas, parce que c'est beaucoup de boulot. Je ne suis pas dans une situation en tant que maître E, tu n'as plus de classe, je suis en maternelle, tu fais de petits groupes. C'est toi qui fais ton emploi du temps, parce que à la fin des perf, je commençai à sentir la fatigue. Tu te dis « il est temps que je fasse autre chose ». J'ai pensé passer le concours de documentaliste même voire un poste administratif dans l'Education nationale ; donc c'est un peu la même chose sauf la revendication et la défense des personnels donc voilà. En fait ça veut dire bosser dans un rectorat et là j'ai pas très envie de faire ça. J'ai pas envie de passer de l'autre côté, non j'ai à finir ma carrière ».*

## Annexe 14 (3/3) : Entretien de Gwendoline

### 1) Comment êtes-vous devenu enseignante ?

*« J'ai décidé en Terminale parce qu'en Terminale, j'avais une prof principale qui voulait connaître ce qu'on avait comme projet professionnel, donc il a fallu que je fasse un projet sur une feuille et comme je me destinais plus ou moins à l'enseignement. J'ai fait comme si je devenais enseignante parmi toutes les propositions que je m'étais faites à moi, c'est celle que j'ai conservée parce que la plus accessible au bout du compte. Donc j'ai décidé en Terminale en laissant la possibilité quand j'étais à la fac de passer à autre chose mais finalement y a pas grand-chose que je me sentais capable d'entreprendre parmi ce qui m'intéressait : les métiers de l'édition ou du journalisme ; mais je me sentais absolument pas capable de faire ce genre d'études car j'avais pas une idée précise de ce qu'on attendait de moi, alors qu'enseignante. Ce qui m'a poussée à l'enseignement j'ai toujours été intéressée j'avais beaucoup investi l'école étant enfant et adolescente et que garder un rapport avec le savoir, avec la connaissance c'était important pour moi. J'aurais aimé poursuivre mes études longtemps, mais financièrement c'était pas possible, et je me disais que s'il y avait un métier qui pouvait me garder un pied dans ce côté connaissance, savoir, etc.. c'était l'enseignement. Au départ, je voulais enseigner avec des plus grands voire à la fac mais et puis je me sentais pas à l'aise avec le public auquel j'aurais été confronté et dans ces cas-là je me sentais pas assez assurée et je me sentais plus à l'aise avec des jeunes enfants donc j'ai décidé de commencer par ça en me laissant la possibilité d'évoluer vers d'autres formes d'enseignements ».*

### 2) Quelles sont les qualités masculines pour être un bon enseignant ?

*« J'ai pas beaucoup enfin si j'ai quelques exemples d'enseignants autour de moi, je pense que les hommes qui ont certains côtés machos ont du mal à travailler avec les femmes parce qu'ils sont souvent en minorité, parce que dans les écoles dans lesquelles j'ai travaillé les femmes n'étaient pas des femmes traditionnelles à accepter la domination*

*masculine, elles étaient autonomes, elles travaillaient. Et je pense qu'une qualité pour travailler avec ces équipes c'être capable de regarder une femme comme son égal et c'est pas toujours le cas de beaucoup d'enseignants pas tous mais qui ont comme idée qu'une femme à moins d'autorité qu'elle peut pas gérer une classe difficile, certaines femmes ont aussi ces pensées-là et je pense que considérer la femme comme capable de gérer tous les aspects de la classe c'est la qualité n°1 anti machiste».*

### **3) Quelles sont les qualités féminines pour être une bonne enseignante ?**

*« C'est de considérer qu'il ne suffit pas d'être maternelle pour bien s'occuper d'une classe, je ne donne pas les qualités mais les défauts je dis ça parce que souvent on entend des jeunes filles dire « oh, moi j'adore les enfants, j'adorerais être enseignante » et on entend dire aussi qu'une enseignante qui a des enfants est plus compétente qu'une enseignante qui n'en a pas mais d'être une bonne enseignante « ce n'est pas se voir femme ayant des bons rapports avec les enfants mais en tant que professionnel indépendamment du sexe et de la femme maternelle et qui sait bien s'occuper des enfants c'est donc pour ça qu'elle peut bien faire la classe ». « les femmes qui se voient dans ce rôle-là ça peut marcher mais ça doit être très dur pour elles car elles doivent se heurter à d'autres réalités ».*

### **4) Avez-vous ressenti le fait d'être une femme ou un homme comme un avantage dans ton métier ?**

*« Pas au moment où je me suis inscrite en PE 1 parce que là je me suis inscrite dans les trois IUFM (Paris, Versailles, Créteil) et qu'il fallait remplir des dossiers et en fait on avait un certain nombre de points qui étaient attribués en fonction de tout ce que l'on pouvait apporter comme valeur ajoutée à ce qu'on était (c'est-à-dire si on avait le BAFA on avait dix points en plus) et j'ai remarqué que les garçons ils avaient plus de points que les filles. On favorisait les hommes parce que dans l'enseignement primaire y a essentiellement des femmes alors là je me suis dit qu'être une femme n'était pas un avantage et puis il y avait deux trois choses qui entraient en ligne de compte le type*

*d'études qu'on avait faites ; je trouvais assez injuste même si c'était pour respecter une certaine parité qu'on favorise les garçons ».*

**- Comment les favorisait-on ?**

*« Ils avaient plus de points, le dossier d'entrée en PE 1 c'était des critères si tu avais une licence de maths plutôt que de lettres tu avais plus de points, alors je ne sais pas si c'était un garçon on rajoutait dix points de plus mais en tout cas c'était connu qu'on favorisait les garçons par rapport au dossier des femmes ; donc là j'ai pas trouvé que c'était un avantage. Moi, je ne connaissais pas beaucoup de garçons enseignants parce qu'il n'y en avait pas beaucoup dans les groupes où j'étais mais ce que j'entendais dire c'est qu'en maternelle ils avaient plus de difficultés, que certains garçons éprouvaient des difficultés dans les classes de maternelle alors qu'ils se débrouillaient bien dans les classes d'élémentaire ; car ils étaient confrontés à un rapport au petit enfant qu'ils n'avaient pas forcément. Moi, je me sentais à l'aise avec les tout-petits mais je ne sais pas si c'est parce que j'étais une femme ou si parce que depuis toujours je suis en contact avec des petits enfants j'ai plein de cousins j'ai fait beaucoup de baby-sitting donc je pense que les difficultés de ces garçons étaient rencontrées par des jeunes femmes aussi qui n'avaient pas l'habitude des très jeunes enfants en tout cas on en parlait plus pour les garçons que pour les filles ».*

**6) Comment envisagez-vous votre carrière ?**

*« Ben, je ne sais pas parce que je viens de commencer le métier de maître formateur, j'ai bien envie de continuer quelque temps ». « je ne sais pas trop, je sais qu'il y a plusieurs possibilités, mais pour l'instant ça ne me tente pas du tout. Ça ne me tente pas du tout d'être conseillère péda et encore moins d'être inspectrice. Mais maintenant je sais qu'au bout d'un certain temps j'aurai envie d'évoluer non pas en termes de hiérarchie, mais en termes de contenu de métier. Faire la classe tout le temps pour l'instant ça me plaît donc il n'y a pas de problème », je me dis aussi que quand j'ai commencé j'étais persuadée qu'au bout de dix ans je changerai parce que je pourrai pas rester dix ans à faire la même chose et ça fait dix ans que je suis rentrée en PE 1, j'aurai bientôt fait mes*

*dix ans dans une classe. Je me vois pas lâcher ma classe. J'ai cette spécificité de pouvoir travailler avec des adultes donc c'est déjà un premier pas vers un changement ; mais je suis pas sûre que ça change aussi vite que je l'avais imaginé. Pour l'instant, faire la classe ça me convient très bien. J'ai comme projet d'aller travailler en cycle 3. Et une fois que j'aurai travaillé en cycle 3 d'aller travailler en maternelle. Et ça va me prendre du temps, et je me rends compte que pour le côté formateur pour vraiment l'exploiter à fond et vraiment être efficace, il faut bien connaître toute l'école. Et je ne la connais pas bien je connais que le cycle 2. Et ça va me prendre encore dix ans. Donc ça repousse dans dix ans ce que je veux faire et là je ne sais pas, peut-être que je voudrai être directrice ».*

Annexe 15 (1/6) : Données 2003 sur les présent-es, admissibles, admis-es au CRPE par académie et par année, données fournies par la DEPP

2003	Femmes							Hommes							Total		
	Nombre de présents	nombre d'admissibles	nombre d'admis	pourcentages de présentes	taux de réussite à l'écrit (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'admissibles	nombre d'admis	pourcentages de présentes	taux de réussite à l'écrit (présents-admis)	taux de réussite à l'écrit (présents-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admis)	nombre de présents	nombre d'admissibles	nombre d'admis
PARIS	1178	602	210	83%	17,8%	51,1%	34,9%	246	95	40	17,3%	16,3%	38,6%	42,1%	1424	697	250
AIX MARSEILLE	2635	963	439	83%	16,7%	36,5%	45,6%	523	146	67	16,6%	12,8%	27,9%	45,9%	3158	1109	506
BESANCON	1055	460	183	79%	17,3%	43,6%	39,8%	283	116	49	21,2%	17,3%	41,0%	42,2%	1338	576	232
BORDEAUX	2768	951	414	81%	15,0%	34,4%	43,5%	650	203	86	19,0%	13,2%	31,2%	42,4%	3418	1154	500
CAEN	1385	660	237	81%	17,1%	47,7%	35,9%	334	136	44	19,4%	13,2%	40,7%	32,4%	1719	796	281
CLERMONT FERRAN	1292	331	166	85%	12,8%	25,6%	50,2%	227	54	28	14,9%	12,3%	23,8%	51,9%	1519	385	194
DIJON	955	461	228	82%	23,9%	48,3%	49,5%	216	83	42	18,4%	19,4%	38,4%	50,6%	1171	544	270
GRENOBLE	3019	1021	378	83%	12,5%	33,8%	37,0%	601	145	60	16,6%	10,0%	24,1%	41,4%	3620	1166	438
LILLE	3426	1596	715	78%	20,9%	46,6%	44,8%	993	396	166	22,5%	16,7%	39,9%	41,9%	4419	1992	881
LYON	3698	1055	467	84%	12,6%	28,5%	44,3%	698	168	73	15,9%	10,5%	24,1%	43,5%	4396	1223	540
MONTPELLIER	2865	854	399	81%	13,9%	29,8%	46,7%	686	170	77	19,3%	11,2%	24,8%	45,3%	3551	1024	476
NANCY METZ	1723	903	413	83%	24,0%	52,4%	45,7%	353	145	72	17,0%	20,4%	41,1%	49,7%	2076	1048	485
POITIERS	2549	845	296	82%	11,6%	33,2%	35,0%	571	137	44	18,3%	7,7%	24,0%	32,1%	3120	982	340
RENNES	1865	498	238	81%	12,8%	26,7%	47,8%	439	102	58	19,1%	13,2%	23,2%	56,9%	2304	600	296
STRASBOURG	1231	691	313	83%	25,4%	56,1%	45,3%	237	127	52	15,9%	21,9%	53,6%	40,9%	1486	818	365
TOULOUSE	2760	878	353	81%	12,8%	31,8%	40,2%	649	163	60	19,0%	9,2%	25,1%	36,8%	3409	1041	413
NANTES	2610	915	375	81%	14,4%	35,1%	41,0%	622	208	85	19,2%	13,7%	33,4%	40,9%	3232	1123	460
ORLEANS TOURS	1912	959	402	85%	21,0%	50,2%	41,9%	348	143	58	15,4%	16,7%	41,1%	40,6%	2260	1102	460
REIMS	801	482	187	79%	23,3%	60,2%	38,8%	218	118	44	21,4%	20,2%	54,1%	37,3%	1019	600	231
AMIENS	1218	734	336	81%	27,6%	60,3%	45,8%	282	107	55	18,8%	19,5%	37,9%	51,4%	1500	841	391
ROUEN	1102	552	238	83%	21,6%	50,1%	43,1%	219	73	40	16,6%	18,3%	33,3%	54,8%	1321	625	278
LIMOGES	620	196	84	81%	13,5%	31,6%	42,9%	146	33	21	19,1%	14,4%	22,6%	63,6%	766	229	105
NICE	1669	527	277	82%	16,6%	31,6%	52,6%	364	100	55	17,9%	15,1%	27,5%	55,0%	2033	627	332
CRETEIL	2787	1926	1014	81%	36,4%	69,1%	52,6%	640	372	200	18,7%	31,3%	58,1%	53,8%	3427	2298	1214
VERSAILLES	3991	2755	1244	83%	31,2%	69,0%	45,2%	793	487	227	16,6%	28,6%	61,4%	46,6%	4787	3242	1471
CORSE	315	85	38	80%	12,1%	27,0%	44,7%	79	19	13	20,1%	16,5%	24,1%	68,4%	394	104	51
LA REUNION	987	295	168	76%	17,0%	29,9%	56,9%	308	70	42	23,8%	13,6%	22,7%	60,0%	1295	365	210
MARTINIQUE	663	157	81	85%	12,2%	23,7%	51,6%	118	26	13	15,1%	11,0%	22,0%	50,0%	781	183	94
GUADELOUPE	571	200	94	79%	16,5%	35,0%	47,0%	149	27	24	20,7%	16,1%	18,1%	88,9%	720	247	118
GUYANE	260	193	93	78%	35,8%	74,2%	48,2%	75	52	25	22,4%	33,3%	69,3%	48,1%	335	245	118
TOTAL	53910	22745	10080	82%	18,7%	42,2%	44,3%	12067	4241	1920	18,3%	15,9%	35,1%	45,3%	65977	26986	12000

Annexe 15 (suite 2/6) : Données 2004

2004	Femmes							Hommes							Total		
	Nombre de présentes	nombre d'admissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présentes	taux de réussite (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'admissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présents	taux de réussite (présents-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présents-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'admissibles	nombre d'admissibles
PARIS	1 110	471	241	84,0%	21,7%	42,4%	51,2%	212	65	26	16,0%	12,3%	30,7%	40,0%	1 322	536	267
AIX MARSEILLE	3 064	1 034	456	83,1%	14,9%	33,7%	44,1%	624	162	74	16,9%	11,9%	26,0%	45,7%	3 688	1 196	530
BESANCON	940	486	190	80,3%	20,2%	51,7%	39,1%	230	105	42	19,7%	18,3%	45,7%	40,0%	1 170	591	232
BORDEAUX	2 460	987	464	80,5%	18,9%	40,1%	47,0%	595	196	91	19,5%	15,3%	32,9%	46,4%	3 055	1 183	555
CAEN	1 627	578	240	78,9%	14,8%	35,5%	41,5%	434	109	42	21,1%	9,7%	25,1%	38,5%	2 061	687	282
CLERMONT FERRAND	1 632	418	186	82,7%	11,4%	25,6%	44,5%	341	54	25	17,3%	7,3%	15,8%	46,3%	1 973	472	211
DIJON	1 180	587	285	80,1%	24,2%	49,7%	48,6%	294	103	45	19,9%	15,3%	35,0%	43,7%	1 474	690	330
GRENOBLE	2 774	1 091	416	83,9%	15,0%	39,3%	38,1%	531	177	72	16,1%	13,6%	33,3%	40,7%	3 305	1 268	488
LILLE	3 467	1 460	848	78,3%	24,5%	42,1%	58,1%	961	319	180	21,7%	18,7%	33,2%	56,4%	4 428	1 779	1 028
LYON	2 648	1 026	505	84,1%	19,1%	38,7%	49,2%	499	160	75	15,9%	15,0%	32,1%	46,9%	3 147	1 186	580
MONTPELLIER	2 868	837	406	82,1%	14,2%	29,2%	48,5%	627	181	80	17,9%	12,8%	28,9%	44,2%	3 495	1 018	486
NANCY METZ	1 761	848	430	81,6%	24,4%	48,2%	50,7%	398	155	79	18,4%	19,8%	38,9%	51,0%	2 159	1 003	509
POITIERS	1 347	683	288	81,4%	21,4%	50,7%	42,2%	308	126	62	18,6%	20,1%	40,9%	49,2%	1 655	809	350
RENNES	1 754	528	266	81,6%	15,2%	30,1%	50,4%	396	69	31	18,4%	7,8%	17,4%	44,9%	2 150	597	297
STRASBOURG	1 220	763	358	83,0%	29,3%	62,5%	46,9%	249	136	57	17,0%	22,9%	54,6%	41,9%	1 469	899	415
TOULOUSE	2 525	920	364	82,7%	14,4%	36,4%	39,6%	530	164	66	17,3%	12,5%	30,9%	40,2%	3 055	1 084	430
NANTES	2 473	979	452	82,1%	18,3%	39,6%	46,2%	538	157	76	17,9%	14,1%	29,2%	48,4%	3 011	1 136	528
ORLEANS TOURS	2 878	1 025	416	83,6%	14,5%	35,6%	40,6%	564	141	58	16,4%	10,3%	25,0%	41,1%	3 442	1 166	474
REIMS	800	608	237	78,7%	29,6%	76,0%	39,0%	216	152	49	21,3%	22,7%	70,4%	32,2%	1 016	760	286
AMIENS	1 314	724	362	81,3%	27,5%	55,1%	50,0%	303	131	58	18,7%	19,1%	43,2%	44,3%	1 617	855	420
ROUEN	1 301	559	270	83,1%	20,8%	43,0%	48,3%	264	69	36	16,9%	13,6%	26,1%	52,2%	1 565	628	306
LIMOGES	494	199	101	80,5%	20,4%	40,3%	50,8%	120	40	22	19,5%	18,3%	33,3%	55,0%	614	239	123
NICE	1 687	539	290	83,2%	17,2%	32,0%	53,8%	340	98	51	16,8%	15,0%	28,8%	52,0%	2 027	637	341
CRETEIL	2 911	1 780	1 038	78,4%	35,7%	61,1%	58,3%	802	475	276	21,6%	34,4%	59,2%	58,1%	3 713	2 255	1 314
VERSAILLES	4 504	2 582	1 298	84,2%	28,8%	57,3%	50,3%	843	423	214	15,8%	25,4%	50,2%	50,6%	5 347	3 005	1 512
CORSE	294	91	41	83,1%	13,9%	31,0%	45,1%	60	19	10	16,9%	16,7%	31,7%	52,6%	354	110	51
LA REUNION	1 084	473	188	74,1%	17,3%	43,6%	39,7%	379	178	62	25,9%	16,4%	47,0%	34,8%	1 463	651	250
MARTINIQUE	608	216	82	86,9%	13,5%	35,5%	38,0%	92	30	13	13,1%	14,1%	32,6%	43,3%	700	246	95
GUADELOUPE	576	215	100	80,0%	17,4%	37,3%	46,5%	144	37	15	20,0%	10,4%	25,7%	40,5%	720	252	115
GUYANE	305	149	91	79,8%	29,8%	48,9%	61,1%	77	31	26	20,2%	33,8%	40,3%	83,9%	382	180	117
<b>TOTAL</b>	<b>53 606</b>	<b>22 856</b>	<b>10 909</b>	<b>81,7%</b>	<b>20,4%</b>	<b>42,6%</b>	<b>47,7%</b>	<b>11 971</b>	<b>4 262</b>	<b>2 013</b>	<b>18,3%</b>	<b>16,8%</b>	<b>35,6%</b>	<b>47,2%</b>	<b>65 577</b>	<b>27 118</b>	<b>12 922</b>

## Annexe 15 (suite 3/6) : Données 2005

2005	Femmes							Hommes							Total		
	Nombre de présentes	nombre d'amissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présentes	taux de réussite (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'amissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présentes	taux de réussite (présents-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présents-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'amissibles	nombre d'admissibles
PARIS	1 055	491	246	85%	23,3%	46,5%	50,1%	181	56	33	14,6%	18,2%	30,9%	58,9%	1 236	547	279
AIX MARSEILLE	2 350	937	403	82%	17,1%	39,9%	43,0%	504	160	76	17,7%	15,1%	31,7%	47,5%	2 854	1 097	479
BESANCON	974	403	183	80%	18,8%	41,4%	45,4%	251	74	33	20,5%	13,1%	29,5%	44,6%	1 225	477	216
BORDEAUX	2 325	875	417	80%	17,9%	37,6%	47,7%	593	212	103	20,3%	17,4%	35,8%	48,6%	2 918	1 087	520
CAEN	949	445	191	79%	20,1%	46,9%	42,9%	254	95	44	21,1%	17,3%	37,4%	46,3%	1 203	540	235
CLERMONT FERRAN	810	360	168	83%	20,7%	44,4%	46,7%	168	63	31	17,2%	18,5%	37,5%	49,2%	978	423	199
DIJON	1 071	574	264	80%	24,6%	53,6%	46,0%	274	116	44	20,4%	16,1%	42,3%	37,9%	1 345	690	308
GRENOBLE	2 071	982	412	85%	19,9%	47,4%	42,0%	354	127	48	14,6%	13,6%	35,9%	37,8%	2 425	1 109	460
LILLE	3 661	1 575	792	78%	21,6%	43,0%	50,3%	1 026	302	154	21,9%	15,0%	29,4%	51,0%	4 687	1 877	946
LYON	2 033	964	436	82%	21,4%	47,4%	45,2%	461	171	82	18,5%	17,8%	37,1%	48,0%	2 494	1 135	518
MONTPELLIER	2 303	738	380	82%	16,5%	32,0%	51,5%	504	123	60	18,0%	11,9%	24,4%	48,8%	2 807	861	440
NANCY METZ	1 862	745	377	81%	20,2%	40,0%	50,6%	450	144	78	19,5%	17,3%	32,0%	54,2%	2 312	889	455
POITIERS	1 262	525	247	80%	19,6%	41,6%	47,0%	316	97	53	20,0%	16,8%	30,7%	54,6%	1 578	622	300
RENNES	1 541	481	237	79%	15,4%	31,2%	49,3%	411	102	59	21,1%	14,4%	24,8%	57,8%	1 952	583	296
STRASBOURG	1 292	733	367	81%	28,4%	56,7%	50,1%	304	144	54	19,0%	17,8%	47,4%	37,5%	1 596	877	421
TOULOUSE	2 421	892	339	83%	14,0%	36,8%	38,0%	497	134	61	17,0%	12,3%	27,0%	45,5%	2 918	1 026	400
NANTES	1 918	841	415	79%	21,6%	43,8%	49,3%	505	183	80	20,8%	15,8%	36,2%	43,7%	2 423	1 024	495
ORLEANS TOURS	1 426	863	394	82%	27,6%	60,5%	45,7%	312	151	68	18,0%	21,8%	48,4%	45,0%	1 738	1 014	462
REIMS	798	559	213	79%	26,7%	70,1%	38,1%	209	119	47	20,8%	22,5%	56,9%	39,5%	1 007	678	260
AMIENS	1 348	727	333	79%	24,7%	53,9%	45,8%	356	162	87	20,9%	24,4%	45,5%	53,7%	1 704	889	420
ROUEN	1 118	494	282	80%	25,2%	44,2%	57,1%	272	96	43	19,6%	15,8%	35,3%	44,8%	1 390	590	325
LIMOGES	447	206	108	78%	24,2%	46,1%	52,4%	128	32	15	22,3%	11,7%	25,0%	46,9%	575	238	123
NICE	1 473	526	287	84%	19,5%	35,7%	54,6%	288	76	48	16,4%	16,7%	26,4%	63,2%	1 761	602	335
CRETEIL	2 754	1 880	1 095	78%	39,8%	68,3%	58,2%	792	519	295	22,3%	37,2%	65,5%	56,8%	3 546	2 399	1 390
VERSAILLES	4 056	2 674	1 352	85%	33,3%	65,9%	50,6%	741	436	222	15,4%	30,0%	58,8%	50,9%	4 797	3 110	1 574
CORSE	295	75	39	83%	13,2%	25,4%	52,0%	61	12	5	17,1%	8,2%	19,7%	41,7%	356	87	44
LA REUNION	1 218	398	168	73%	13,8%	32,7%	42,2%	458	96	37	27,3%	8,1%	21,0%	38,5%	1 676	494	205
MARTINIQUE	586	203	82	85%	14,0%	34,6%	40,4%	104	35	13	15,1%	12,5%	33,7%	37,1%	690	238	95
GUADELOUPE	650	188	101	80%	15,5%	28,9%	53,7%	160	40	21	19,8%	13,1%	25,0%	52,5%	810	228	122
GUYANE	231	159	71	72%	30,7%	68,8%	44,7%	92	65	42	28,5%	45,7%	70,7%	64,6%	323	224	113
							#DIV/0!										
<b>TOTAL</b>	<b>46 298</b>	<b>21 513</b>	<b>10 399</b>	<b>81%</b>	<b>22,5%</b>	<b>46,5%</b>	<b>48,3%</b>	<b>11 026</b>	<b>4 142</b>	<b>2 036</b>	<b>19,2%</b>	<b>18,5%</b>	<b>37,6%</b>	<b>49,2%</b>	<b>57 324</b>	<b>25 655</b>	<b>12 435</b>

## Annexe 15 (suite 4/6) : Données 2006

2006	Femmes							Hommes							Total		
	Nombre de présentes	nombre d'amissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présentes	taux de réussite (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'amissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présentes	taux de réussite (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'amissibles	nombre d'admissibles
PARIS	967	446	221	85%	22,9%	46,1%	49,6%	173	65	29	15,2%	16,8%	37,6%	44,6%	1 140	511	250
AIX MARSEILLE	2 230	758	343	83%	15,4%	34,0%	45,3%	449	137	58	16,8%	12,9%	30,5%	42,3%	2 679	895	401
BESANCON	853	318	148	79%	17,4%	37,3%	46,5%	221	74	24	20,6%	10,9%	33,5%	32,4%	1 074	392	172
BORDEAUX	2 400	758	371	80%	15,5%	31,6%	48,9%	582	191	92	19,5%	15,8%	32,8%	48,2%	2 982	949	463
CAEN	998	372	153	80%	15,3%	37,3%	41,1%	245	73	24	19,7%	9,8%	29,8%	32,9%	1 243	445	177
CLERMONT FERRA	870	347	141	84%	16,2%	39,9%	40,6%	164	65	28	15,9%	17,1%	39,6%	43,1%	1 034	412	169
DIJON	972	434	200	81%	20,6%	44,7%	46,1%	233	101	47	19,3%	20,2%	43,3%	46,5%	1 205	535	247
GRENOBLE	2 018	838	357	85%	17,7%	41,5%	42,6%	353	132	48	14,9%	13,6%	37,4%	36,4%	2 371	970	405
LILLE	3 588	1 527	746	79%	20,8%	42,6%	48,9%	930	335	144	20,6%	15,5%	36,0%	43,0%	4 518	1 862	890
LYON	2 025	943	409	83%	20,2%	46,6%	43,4%	420	182	60	17,2%	14,3%	43,3%	33,0%	2 445	1 125	469
MONTPELLIER	2 150	684	314	82%	14,6%	31,8%	45,9%	462	130	52	17,7%	11,3%	28,1%	40,0%	2 612	814	366
NANCY METZ	1 818	610	288	82%	15,8%	33,6%	47,2%	387	127	60	17,6%	15,5%	32,8%	47,2%	2 205	737	348
POITIERS	1 172	436	227	80%	19,4%	37,2%	52,1%	286	101	46	19,6%	16,1%	35,3%	45,5%	1 458	537	273
RENNES	1 447	424	219	80%	15,1%	29,3%	51,7%	369	94	47	20,3%	12,7%	25,5%	50,0%	1 816	518	266
STRASBOURG	1 247	591	293	80%	23,5%	47,4%	49,6%	311	139	57	20,0%	18,3%	44,7%	41,0%	1 558	730	350
TOULOUSE	2 230	616	296	83%	13,3%	27,6%	48,1%	451	85	39	16,8%	8,6%	18,8%	45,9%	2 681	701	335
NANTES	1 914	785	354	79%	18,5%	41,0%	45,1%	521	235	93	21,4%	17,9%	45,1%	39,6%	2 435	1 020	447
ORLEANS TOURS	1 514	802	342	84%	22,6%	53,0%	42,6%	287	142	58	15,9%	20,2%	49,5%	40,8%	1 801	944	400
REIMS	817	440	170	80%	20,8%	53,9%	38,6%	201	111	30	19,7%	14,9%	55,2%	27,0%	1 018	551	200
AMIENS	1 338	633	330	81%	24,7%	47,3%	52,1%	317	138	69	19,2%	21,8%	43,5%	50,0%	1 655	771	399
ROUEN	1 199	518	264	82%	22,0%	43,2%	51,0%	271	101	48	18,4%	17,7%	37,3%	47,5%	1 470	619	312
LIMOGES	459	155	81	78%	17,6%	33,8%	52,3%	129	39	19	21,9%	14,7%	30,2%	48,7%	588	194	100
NICE	1 356	495	248	82%	18,3%	36,5%	50,1%	296	96	51	17,9%	17,2%	32,4%	53,1%	1 652	591	299
CRETEIL	2 862	1 784	1 080	78%	37,7%	62,3%	60,5%	800	479	278	21,8%	34,8%	59,9%	58,0%	3 662	2 263	1 358
VERSAILLES	3 984	2 295	1 224	84%	30,7%	57,6%	53,3%	781	400	200	16,4%	25,6%	51,2%	50,0%	4 765	2 695	1 424
CORSE	257	62	25	82%	9,7%	24,1%	40,3%	55	17	6	17,6%	10,9%	30,9%	35,3%	312	79	31
LA REUNION	993	248	125	76%	12,6%	25,0%	50,4%	320	88	40	24,4%	12,5%	27,5%	45,5%	1 313	336	165
MARTINIQUE	509	156	74	82%	14,5%	30,6%	47,4%	112	38	16	18,0%	14,3%	33,9%	42,1%	621	194	90
GUADELOUPE	540	178	87	80%	16,1%	33,0%	48,9%	134	32	22	19,9%	16,4%	23,9%	68,8%	674	210	109
GUYANE	238	132	77	77%	32,4%	55,5%	58,3%	73	46	27	23,5%	37,0%	63,0%	58,7%	311	178	104
<b>TOTAL</b>	<b>44 965</b>	<b>18 785</b>	<b>9 207</b>	<b>81%</b>	<b>20,5%</b>	<b>41,8%</b>	<b>49,0%</b>	<b>10 333</b>	<b>3 993</b>	<b>1 812</b>	<b>18,7%</b>	<b>17,5%</b>	<b>38,6%</b>	<b>45,4%</b>	<b>55 298</b>	<b>22 778</b>	<b>11 019</b>

Annexe 15 (5/6) : Données 2007

2007	Femmes							Hommes							Total		
	Nombre de présentes	nombre d'ammissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présentes	taux de réussite (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'ammissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présentes	taux de réussite (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'ammissibles	nombre d'admissibles
PARIS	906	449	224	84,8%	24,7%	49,6%	49,9%	163	74	33	15,2%	20,2%	45,4%	44,6%	1069	523	257
AIX MARSEILLE	2168	689	301	85,5%	13,9%	31,8%	43,7%	369	109	55	14,5%	14,9%	29,5%	50,5%	2537	798	356
BESANCON	798	301	148	80,9%	18,5%	37,7%	49,2%	189	55	25	19,1%	13,2%	29,1%	45,5%	987	356	173
BORDEAUX	2225	777	374	80,7%	16,8%	34,9%	48,1%	531	173	80	19,3%	15,1%	32,6%	46,2%	2756	950	454
CAEN	922	494	154	84,0%	16,7%	53,6%	31,2%	176	86	29	16,0%	16,5%	48,9%	33,7%	1098	580	183
CLERMONT FERRAND	809	342	146	81,0%	18,0%	42,3%	42,7%	190	79	24	19,0%	12,6%	41,6%	30,4%	999	421	170
DIJON	932	467	208	82,8%	22,3%	50,1%	44,5%	193	87	34	17,2%	17,6%	45,1%	39,1%	1125	554	242
GRENOBLE	1867	802	342	85,4%	18,3%	43,0%	42,6%	319	124	55	14,6%	17,2%	38,9%	44,4%	2186	926	397
LILLE	3544	1588	715	80,0%	20,2%	44,8%	45,0%	887	311	143	20,0%	16,1%	35,1%	46,0%	4431	1899	858
LYON	2029	942	405	82,6%	20,0%	46,4%	43,0%	426	173	55	17,4%	12,9%	40,6%	31,8%	2455	1115	460
MONTPELLIER	1803	540	286	81,8%	15,9%	30,0%	53,0%	400	118	57	18,2%	14,3%	29,5%	48,3%	2203	658	343
NANCY METZ	1590	709	337	82,9%	21,2%	44,6%	47,5%	327	133	67	17,1%	20,5%	40,7%	50,4%	1917	842	404
POITIERS	1128	440	219	81,0%	19,4%	39,0%	49,8%	265	94	45	19,0%	17,0%	35,5%	47,9%	1393	534	264
RENNES	1280	434	217	79,2%	17,0%	33,9%	50,0%	336	95	49	20,8%	14,6%	28,3%	51,6%	1616	529	266
STRASBOURG	1160	516	254	81,6%	21,9%	44,5%	49,2%	261	110	54	18,4%	20,7%	42,1%	49,1%	1421	626	308
TOULOUSE	1866	645	286	83,0%	15,3%	34,6%	44,3%	381	119	63	17,0%	16,5%	31,2%	52,9%	2247	764	349
NANTES	1989	914	357	78,9%	17,9%	46,0%	39,1%	533	230	89	21,1%	16,7%	43,2%	38,7%	2522	1144	446
ORLEANS TOURS	1610	896	343	83,8%	21,3%	55,7%	38,3%	312	168	59	16,2%	18,9%	53,8%	35,1%	1922	1064	402
REIMS	836	456	168	78,1%	20,1%	54,5%	36,8%	234	121	50	21,9%	21,4%	51,7%	41,3%	1070	577	218
AMIENS	1199	679	371	81,0%	30,9%	56,6%	54,6%	281	126	55	19,0%	19,6%	44,8%	43,7%	1480	805	426
ROUEN	1164	480	271	82,7%	23,3%	41,2%	56,5%	243	86	44	17,3%	18,1%	35,4%	51,2%	1407	566	315
LIMOGES	388	169	79	80,8%	20,4%	43,6%	46,7%	92	34	14	19,2%	15,2%	37,0%	41,2%	480	203	93
NICE	1326	465	243	83,7%	18,3%	35,1%	52,3%	259	76	40	16,3%	15,4%	29,3%	52,6%	1585	541	283
CRETEIL	3069	1825	1056	77,4%	34,4%	59,5%	57,9%	896	520	269	22,6%	30,0%	58,0%	51,7%	3965	2345	1325
VERSAILLES	3987	2329	1176	81,6%	29,5%	58,4%	50,5%	897	465	226	18,4%	25,2%	51,8%	48,6%	4884	2794	1402
CORSE	234	61	30	83,0%	12,8%	26,1%	49,2%	48	14	6	17,0%	12,5%	29,2%	42,9%	282	75	36
LA REUNION	838	234	112	75,4%	13,4%	27,9%	47,9%	273	57	31	24,6%	11,4%	20,9%	54,4%	1111	291	143
MARTINIQUE	560	238	82	86,3%	14,6%	42,5%	34,5%	89	43	15	13,7%	16,9%	48,3%	34,9%	649	281	97
GUADELOUPE	456	168	88	82,8%	19,3%	36,8%	52,4%	95	32	18	17,2%	18,9%	33,7%	56,3%	551	200	106
GUYANE	234	107	80	74,5%	34,2%	45,7%	74,8%	80	53	40	25,5%	50,0%	66,3%	75,5%	314	160	120
TOTAL	42917	19156	9072	81,5%	21,1%	44,6%	47,4%	9745	3965	1824	18,5%	18,7%	40,7%	46,0%	52662	23121	10896

## Annexe 15 (6/6) : Données 2008

2008	Femmes						Hommes						Total				
	Nombre de présentes	nombre d'amissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présentes	taux de réussite (présentes-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présentes)	taux de réussite à l'oral (admissibles-admissibles)	nombre de présents	nombre d'amissibles	nombre d'admissibles	pourcentages de présents	taux de réussite (présents-admissibles)	taux de réussite à l'écrit (présents)	taux de réussite à l'oral (admissibles)	nombre de présents	nombre d'amissibles	nombre d'admissibles
PARIS	721	349	191	81,8%	26,5%	48,4%	54,7%	160	72	39	18,2%	24,4%	45,0%	54,2%	881	421	230
AIX MARSEILLE	1920	589	261	85,8%	13,6%	30,7%	44,3%	319	98	41	14,2%	12,9%	30,7%	41,8%	2239	687	302
BESANCON	758	282	129	81,4%	17,0%	37,2%	45,7%	173	60	26	18,6%	15,0%	34,7%	43,3%	931	342	155
BORDEAUX	1953	704	326	81,0%	16,7%	36,0%	46,3%	459	147	67	19,0%	14,6%	32,0%	45,6%	2412	851	393
CAEN	910	478	154	84,1%	16,9%	32,2%	32,2%	172	84	26	15,9%	15,1%	48,8%	31,0%	1082	562	180
CLERMONT FER	773	333	129	83,4%	16,7%	43,1%	38,7%	154	63	27	16,6%	17,5%	40,9%	42,9%	927	396	156
DIJON	796	514	261	82,1%	32,8%	64,6%	50,8%	173	105	41	17,9%	23,7%	60,7%	39,0%	969	619	302
GRENOBLE	1674	786	291	85,0%	17,4%	47,0%	37,0%	295	132	47	15,0%	15,9%	44,7%	35,6%	1969	918	338
LILLE	3459	1338	619	81,3%	17,9%	38,7%	46,3%	795	271	116	18,7%	14,6%	34,1%	42,8%	4254	1609	735
LYON	1961	958	386	82,3%	19,7%	48,9%	40,3%	421	192	74	17,7%	17,6%	45,6%	38,5%	2382	1150	460
MONTPELLIER	1569	462	239	80,9%	15,2%	29,4%	51,7%	370	126	61	19,1%	16,5%	34,1%	48,4%	1939	588	300
NANCY METZ	1459	679	310	84,1%	21,2%	46,5%	45,7%	276	106	45	15,9%	16,3%	38,4%	42,5%	1735	785	355
POITIERS	1022	391	180	80,6%	17,6%	38,3%	46,0%	246	86	40	19,4%	16,3%	35,0%	46,5%	1268	477	220
RENNES	1110	379	197	79,7%	17,7%	34,1%	52,0%	283	92	43	20,3%	15,2%	32,5%	46,7%	1393	471	240
STRASBOURG	1044	686	280	81,6%	26,8%	65,7%	40,8%	235	132	43	18,4%	18,3%	56,2%	32,6%	1279	818	323
TOULOUSE	1669	578	254	84,9%	15,2%	34,6%	43,9%	298	81	36	15,1%	12,1%	27,2%	44,4%	1967	659	290
NANTES	1856	843	336	80,8%	18,1%	45,4%	39,9%	440	202	63	19,2%	14,3%	45,9%	31,2%	2296	1045	399
ORLEANS TOUR	1577	938	325	83,6%	20,6%	59,5%	34,6%	309	163	48	16,4%	15,5%	52,8%	29,4%	1886	1101	373
REIMS	785	468	198	81,7%	25,2%	59,6%	42,3%	176	110	41	18,3%	23,3%	62,5%	37,3%	961	578	239
AMIENS	1081	611	311	80,9%	28,8%	56,5%	50,9%	255	140	69	19,1%	27,1%	54,9%	49,3%	1336	751	380
ROUEN	1024	494	273	83,0%	26,7%	48,2%	55,3%	210	83	37	17,0%	17,6%	39,5%	44,6%	1234	577	310
LIMOGES	401	152	80	81,5%	20,0%	37,9%	52,6%	91	30	9	18,5%	9,9%	33,0%	30,0%	492	182	89
NICE	1273	423	202	84,9%	15,9%	33,2%	47,8%	227	72	43	15,1%	18,9%	31,7%	59,7%	1500	495	245
CRETEIL	2780	1707	897	77,5%	32,3%	61,4%	52,5%	808	530	267	22,5%	33,0%	65,6%	50,4%	3588	2237	1164
VERSAILLES	3596	2076	1025	83,0%	28,5%	57,7%	49,4%	739	428	213	17,0%	28,8%	57,9%	49,8%	4335	2504	1238
CORSE	203	44	24	87,5%	11,8%	21,7%	54,5%	29	8	6	12,5%	20,7%	27,6%	75,0%	232	52	30
LA REUNION	803	262	121	77,4%	15,1%	32,6%	46,2%	234	64	25	22,6%	10,7%	27,4%	39,1%	1037	326	146
MARTINIQUE	522	166	63	84,3%	12,1%	31,8%	38,0%	97	36	20	15,7%	20,6%	37,1%	55,6%	619	202	83
GUADELOUPE	445	163	89	83,0%	20,0%	36,6%	54,6%	91	32	16	17,0%	17,6%	35,2%	50,0%	536	195	105
GUYANE	272	111	75	77,5%	27,6%	40,8%	67,6%	79	43	31	22,5%	39,2%	54,4%	72,1%	351	154	106
TOTAL	39416	17964	8226	82,1%	20,9%	45,6%	45,8%	8614	3788	1660	17,9%	19,3%	44,0%	43,8%	48030	21752	9886

Annexe 16 (1/2) : Tableau des promotions des femmes à Limoges  
de l'échelon 6 à l'échelon 8

nom	Promouvable à l'échelon 6 en 2000/2001			Promouvable à l'échelon 7 en 2003/2004			Promouvable à l'échelon 8 en 2006/2007 ou 2007/2008*		
	ancienneté	note	âge	ancienneté	note	âge	ancienneté	note	âge
F1	6	15	41	9	15,5	44	12	17	46
F2	6	15	29	9	15	36	12	15,75	34
F3	7	15	31	10	15,5	34	13	16	36
F4	7	14	30	PARTIE					
F5	7	13,75	33	10	14,5	36	12	15,5	33
F6	6,958	13,75	31	9,958	13,75	34	12,958	16	36
F7	6	14,5	32	8,5	14,5	35	12,5	15,5	38
F8	7	13,5	35	10	13,5	37	11,833	16	37
F9	6,986	13,5	35	9,986	14	37	12,986	15	40
F10	6	14	30	9	14	33	12	15,5	35
F11	6	14	29	PARTIE					
F12	6	14	29	9	15	32	12	15	34
F13	6	14	28	PARTIE					
F14	6	14	28	9	14,5	31	12,5	14,75	34
F15	7	13	43	10	14	46	13	15,5	48
F16	7	13	43	10	15	46	12	16	49
F17	7	13	32	10	15	35	12	16,25	38
F18	7	13	32	10	15	35	13	16	37
F19	7	13	32	10	16,25	35			
F20	7	13	31	10	13,5	33	13	14	36
F21	7	13	31	10	14	34	13	15	36
F22	7	13	31	10	14	34	13	15	37
F23	7	13	30	10	14	33	12	15,5	37
F24	6,983	13	34	9,983	14,75	37	12,986	15	40
F25	6,958	13	40	9,958	14	43	12,958	15	45
F26	5,814	14	30	9	14,5	33	PARTIE		
F27	7,225	12,5	36	10,435	13	39	12,897	14	42
F28	6	13,5	35	PARTIE					
F29	6	13,5	32	9	13,5	35	13	15	38
F30	6	13,5	30	9	15	33	13	16	36
F31	6	13,5	29	9	14	32	13	15,5	35
F32	6	13,5	28	9	13,5	35	13	15,5	34
F33	6	13,25	42	PARTIE					
F34	6	13,25	31	9	14,75	37	PARTIE		
F35	6,172	13	29	PARTIE					
F36	6,166	13	40	9,897	15	43	11,166	17	47
F37	6	13	46	9	14,25	49	13	15,5	52
F38	6	13	37	PARTIE					
F39	6	13	31	9	35	34	13	16	37
F40	6	13	30	9	15	33	12	16	35
F41	6	13	30	9	13,5	33	12	15	35
F42	6	13	30	9	14	33	12	16	35
F43	6	13	30	9	15,5	33	12	16,5	35
F44	6	13	29	9	15	32	13	15	35
F45	6	13	29	9	14,75	32	12	14,75	33
F46	6	13	29	9	14,5	32	13	14,5	35
F47	6	13	28	9	14,75	31	12	15	33
F48	7	12	38	10	14,5	41	13	14,5	43
F49	5,997	13	33	8,997	13,5	36	11,678	14	39
F50	5,903	13	30	8,903	14	33	12,903	16	36
	6,38324	13,37	33	9,43295349	14,90	36	12,509125	15,42	38
	7,225	15	46	10,435	35	49	13	17	52
	5,814	12	28	8,5	13	31	11,166	14	33

Annexe 16 (2/2) : Tableau des promotions des hommes à Limoges de l'échelon 6 à l'échelon 8

nom	Promouvable à l'échelon 6			Promouvable à l'échelon 7 en 2003/2004			Promouvable à l'échelon 8 en 2006/2007 ou *2007/2008		
	ancienneté	note	âge	ancienneté	note	âge	ancienneté	note	âge
H1	7	14	30	10	14	34	12	16,5	36
H1	6,833	14	32	9,833	15	35	13	15	37
H3	6	14	30	9	15	33	13	15,75	36
H4	7	13	43	10	15	36	13	15,5	38
H5	7	13	31	10	15	34	12	16,75	36
H6	7	13	30	PARTI					
H7	6,958	13	34	9,958	13,5	37	12,958	14	39
H8	5,903	13,5	41	8,903	15	44	12,903	15,75	47
H9	5,997	13	29	8,997	15	32	11,997	16,5	34
H10	5,9	13	29	8,9	13,5	32	12,9	16	35
	6,5591	13,35	33	9,51011	14,56	35	12,6398	15,75	38
	7	14	43	10	15	44	13	16,75	47
	5,9	13	29	8,9	13,5	32	11,997	14	34



Annexe 17 (2/2) : Tableau des promotions des hommes à Limoges de l'échelon 9 à l'échelon 10

**Enseignants Hommes**

	Promouvable à l'échelon 9 en 2000/2001			Promouvable à l'échelon 10 en 2004/2005 ou 2005/2006		
nom	ancienneté	note	âge	ancienneté	note	âge
H1	32,922	19	51	35,922	19,75	54
H2	30,922	19,5	48	35,922	19,3	50
H3	30,961	19	47	33,961	19	50
H4	30,961	18,5	47	34,961	18,5	51
H5	29,967	19,25	46	33,967	19,75	50
H6	30,547	18,5	53	PARTI		
H7	30,961	17,25	47	34,961	18,25	51
H8	30,764	17,25	52	33,764	18	55
H9	31,919	16	50	35,919	17,5	54
H10	28,881	17	50	32,881	18,5	54
H11	25,5	18	47	30,5	20	52
H12	20,928	17,5	44	24,928	18	48
H13	20,917	17	42	24,917	18,5	46
H14	20,917	16	41	24,903	17,25	48
H15	20,917	16	39	24,917	17,5	43
H16	18,903	15	39	23,903	18	44
	27,3054	17,55	46	31,0884	18,54	50
	32,922	19,5	53	35,922	20	55
	18,903	15	39	23,903	17,25	43

Annexe 18 (1/2) : Tableau des promotions des femmes à Limoges de l'échelon 10 à l'échelon 11

nom	Promouvable à l'échelon 10			Promouvable à l'échelon 11		
	ancienneté	note	âge	ancienneté	note	âge
f1	33,919	19	49	38,919	19,5	54
F2	32,961	20	48	37,961	20	53
F3	33,878	18,5	50	38,878	19	55
F4	32,922	19,5	49	37,922	19,8	54
F5	32,961	19,5	49	37,961	19,75	54
F6	33,537	19	51	38,537	19	56
F7	32,962	19	49	37,962	19,5	54
F8	33,939	18	50	38,939	18,5	55
F9	32,125	19,75	52	37,125	19,95	57
F10	32,958	19	48	37,958	19	53
F11	31,967	19,5	48	36,967	19,75	53
F12	33,919	17	49	38,919	17,5	54
F13	31,975	18,5	49	36,975	19	54
F14	30,922	20	50	35,922	20	55
F15	30,961	19,5	46	35,961	19,8	51
F16	29,878	19	45	34,878	19,25	50
F17	28,967	18,75	47	33,967	19,00	52
F18	26,961	19	46	31,961	19,5	51
F19	27,63	18,5	46	32,63	18,75	51
F20	25,967	20	49	30,967	20	54
F21	25,961	19,5	46	30,961	19,75	51
F22	25,963	19	42	30,963	19,25	47
F23	24,964	19,5	44	29,964	19,75	49
F24	25,225	19	44	30,225	19	49
F25	23,978	20	45	28,978	20	50
F26	24,961	18	44	29,961	18,5	49
F27	24,958	18	46	29,958	18,5	51
F28	23,82	19	41	28,82	19,5	46
F29	24,961	18	42	29,961	18,25	47
F30	23,761	18,75	44	28,761	19	49
F31	21,903	17,00	44	26,903	17,50	49
	29,0892	18,93	46,8387	34,0892	19,21	51,8387
	33,939	20	52	38,939	20	57
	21,903	17	41	26,903	17,5	46

Annexe 18 (2/2) : Tableau des promotions des hommes à Limoges  
de l'échelon 10 à l'échelon 11

nom	Promouvable à l'échelon 10			Promouvable à l'échelon 11		
	ancienneté	note	âge	ancienneté	note	âge
H1	34,922	19	50	39,922	19,25	54
H2	34,881	19	51	39,881	19	55
H3	34,92	19,5	50	38,92	19,75	54
H4	34,92	19,5	50	38,92	19,75	54
H5	34,919	19,25	50	38,919	19,75	54
H6	34,919	19,25	50	38,919	19,75	54
H7	34,92	19	52	38,92	19,5	56
H8	34,92	19	50	38,92	19,5	54
H9	33,961	19,5	50	37,961	19,9	54
H10	33,961	19,5	50	37,961	19,8	54
H11	33,961	19,5	49	37,961	19,75	53
H12	33,961	19	49	37,961	19,5	53
H13	33,961	19	49	37,961	19,5	53
H14	33,961	19,5	48	37,961	19,5	52
H15	33,956	19	50	37,956	19,5	54
H16	32,967	19,75	48	36,967	19,95	52
H17	33,919	18,50	50	37,919	18,75	54
H18	32,967	19	50	36,967	19,5	54
H19	33,961	18	49	37,961	18,5	53
H20	33,131	19	53	37,131	19,25	57
H21	32,967	19	49	36,967	19,25	53
H22	31,019	20	51	35,019	20	55
H23	28,958	18,5	48	32,958	18,75	52
H24	27,928	19	48	31,928	19	52
H25	26,964	19	46	30,964	19,25	50
H26	26,964	18	46	30,964	18,5	50
H27	25,75	19	47	29,75	19,25	51
H28	25,961	18,75	47	29,961	19	51
H29	25,936	17	44	29,936	17,5	48
H30	22,936	20	46	26,936	20	50
	31,979	19,03	49	36,0457	19,34	53
	34,922	20	53	39,922	20	57
	22,936	17	44	26,936	17,5	48

Annexe 19 (1/2) ; tableau des promotions des femmes de Paris de l'échelon 5 à 7

NOM	Promouvable à l'échelon 8 en 2000/01			Promouvable à l'échelon 9 en 2003/04			Promouvable à l'échelon 10 en 2007/2008		
	Ancienneté	note	âge	Ancienneté	note	âge	Ancienneté	note	âge
F1	29,161	17,5	52	31,661	18	54	33,578	18,5	57
F2	24,294	17,5	43	27,294	18	46	31,794	18,5	50
F3	26,936	17,5	50	28,489	17,5	52	31,025	18,5	52
F4	24,303	18	46	27,304	19	49	31,303	19	53
F5	25,456	17	44	28,456	17,5	47	32,456	20	51
F6	25,719	17	44	28,719	18	47	32,719	19	51
F7	23,594	18	46	26,594	18,5	49	31,094	19	53
F8	19,47	17	41	22,47	17,5	44	25,97	18	48
F9	17,964	17	44	20,964	17,5	47	24,464	18,5	51
F10	26,228	17	44	29,228	17,5	47	33,228	18,5	51
F11	25,053	17	43	28,053	18	46	32,053	18,5	50
F12	25,122	18	44	28,122	18,5	47	32,122	18,5	51
F13	27,131	16,5	49	30,131	17	52	34,131	17,5	56
F14	25,867	17	46	28,867	17,5	49	32,667	18,5	53
F15	16,889	15	41	20,955	16	44	24,889	17	48
F16	19,883	16	39	22,383	17	42	25,883	18,5	46
F17	19,197	17	45	PARTIE					
F18	19,656	16,5	39	22,156	16,5	41	26,156	17	45
F19	18,455	17	42	20,955	17	44	24,955	18	48
F21	18,014	17	41	20,514	18	45	PARTIE		
F22	17,786	17	43	20,286	17	45	24,514	18	49
F23	18,761	16,5	37	21,261	18	40	25,261	18,5	44
F24	17,539	17	41	20,039	17,5	43	24,039	18	47
F25	18,519	16,5	38	20,509	17,5	44	24,509	18	48
F26	18,441	16,5	39	21,441	17	42	25,441	18	46
F27	18,359	16,5	41	21,359	17,5	44	PARTIE		
F28	18,262	16,5	47	21,262	17,5	50	24,262	18	54
F29	17,25	17	41	20,25	18	44	24,25	19	48
F30	18,083	16,5	46	21,083	17	49	PARTIE		
F31	24,469	18	45	27,469	18,5	48	31,469	18,5	52
F32	17,745	17,5	42	20,745	18	45	25,245	18	49
F33	19,37	17	38	22,37	18	41	26,87	18	45
F34	15,384	17	40	18,384	18	43	22,884	19	47
F35	26,442	17	48	29,442	17,5	51	33,442	18,5	55
F36	25,022	17	44	28,022	18	47	32,022	18,5	51
F37	23,117	18	44	26,117	18,5	47	30,607	19	51
F38	25,453	17	50	28,453	18	53	32,453	18,5	57
F39	13,798	17,5	53	16,798	18	56	20,298	18,5	60
F40	25,489	17	49	28,489	17,5	52	32,489	18	56
F41	25,769	18	48	28,769	18,5	51	32,769	19,5	55
F42	24,656	17,5		27,656	18	48	32,156	18,5	52
F43	20,311	14,5	45	22,811	15	47	24,811	16	51
F44	15,25	17	50	18,25	18	53	22,25	19	52
F45	15,633	16,5	47	18,633	17	50	22,633	18	54
F46	14,55	17	34	17,55	18	37	21,55	18,5	41
F47	15,45	16,5	37	18,45	17,5	40	22,45	18,5	44
F48	14,45	17	39	17,45	17	42	21,45	17,5	46
F49	14,197	17	38	17,197	17,5	41	21,197	18	45
F50	18,119	15	41	26,614	16	43	30,614	17	47
F51	15,056	16,5	38	17,556	16,5	40	21,556	17	44
F52	13,938	17	42	16,938	17,5	45	20,938	18	49
F53	14,867	16,5	40	17,867	17	43	21,867	18	47
F54	14,819	16,5	47						
F55	14,77	16,5	36	17,27	15	38	21,27	16	42
F56	15,728	16	48	18,228	16	50	22,228	17	54
F57	15,653	16	41	18,153	16,5	43	22,153	17	47
F58	14,645	16,5	38	17,645	17	41	21,645	17,5	45
F59	13,642	17	55	16,642	18,5	58	20,642	19	62
F60	15,562	16	38	18,562	17	41	PARTIE		
F61	13,55	17	48	16,547	16,5	51	20,547	17	55
F62	14,533	16,5	48	17,533	17	51	21,533	21	55
F63	15,47	16	43	18,47	16,5	46	22,47	17,5	50
F64	15,3	16	42	17,8	17	44	21,8	18	52
F65	15,164	16	42	18,164	17,5	45	22,164	18,5	49
F66	15,106	16	42	18,606	16,5	45	22,606	17,5	49
F67	14,097	16,5	38	17,097	16,5	41	21,097	17,5	45
F68	19,033	14	43	22,533	15,5	46	26,533	16,5	50
F69	14,908	16	43	18,408	16,5	46	22,847	17,5	50
F70	14,847	16	38	17,847	16,5	41	21,847	17	45
F71	14,645	16	45	17,645	17	48	21,645	18	52
F72	14,453	16	43	PARTIE					
F73	14,236	16	35	17,736	16,5	38	21,736	17	42
F74	14,803	15,5	45	17,8	17	48	21,8	18	52
F75	18,886	16	40	21,886	17	43	27,514	17,5	48
F76	15,394	15	41	18,394	17,5	44	22,394	18	48
F77	14,197	15,5	52	17,197	15,5	55	21,197	16	59
F78	14,181	15,5	51	17,681	17	54	21,681	17,5	58
F79	11,928	16,5	40						
F80	13,595	15,5	39	16,514	15,5	42	20,514	16	46
F81	14,286	15	50	PARTIE					
F82	24,906	18	47	27,792	19	59	31,792	19	63
F83	24,594	18	49	27,594	18,5	52	31,594	19	56
	18,626	16,62	43	21,8517	17,29	46	25,8908	18,04	50
	29,161	18	55	31,661	19	59	34,131	21	63
	11,928	14	34	16,514	15	37	20,298	16	41

Annexe 19 (2/2) ; tableau des promotions des hommes de Paris de l'échelon 5 à 7

Promouvable à l'échelon 5 en 2000/2001				Promouvable à l'échelon 6 en 2003/2004				Promouvable à l'échelon 7 en 2006/2007			
NOM	Ancienneté	Note	âge	NOM	Ancienneté	Note	âge	NOM	Ancienneté	Note	âge
H1	4	14	25		6,416	14,5	29		PARTI		
H2	5,06	10,5	37		7,523	12	41		11,472	14,5	44
H3	4,03	12,5	26		7,219	14	29		9,719	16,5	32
H4	4,319	12,5	26		7,216	14	29		9,719	16,5	32
H5	4	13	26		6,666	13,5	29		9,666	16	32
H6	4	13,5	25		6,166	14	29		9,166	15,5	32
H7	4	13	26		6,916	15	30		9,416	16	33
H8	4,07	10	31		7	11	35		10	13	38
H9	5	13	32		7	14,5	35		10	9	38
H10	4,1	13,5	32		7	14	35		10	15	38
H11	4,07	10	33		7	11	37		10	12	40
	4,2408182	12,32	29		6,92018	13,41	33		9,9158	14,40	36
	5,06	14	37		7,523	15	41		11,472	16,5	44
	4	10	25		6,166	11	29		9,166	9	32

Annexe 20 (1/2) : tableau des promotions des femmes à Paris de l'échelon 8 à 10

NOM	Promouvable à l'échelon 8 en 2000/01			Promouvable à l'échelon 9 en 2003/04			Promouvable à l'échelon 10 en 2007/2008		
	Ancienneté	note	âge	Ancienneté	note	âge	Ancienneté	note	âge
F1	29,161	17,5	52	31,661	18	54	33,578	18,5	57
F2	24,294	17,5	43	27,294	18	46	31,794	18,5	50
F3	26,936	17,5	50	28,489	17,5	52	31,025	18,5	52
F4	24,303	18	46	27,304	19	49	31,303	19	53
F5	25,456	17	44	28,456	17,5	47	32,456	20	51
F6	25,719	17	44	28,719	18	47	32,719	19	51
F7	23,594	18	46	26,594	18,5	49	31,094	19	53
F8	19,47	17	41	22,47	17,5	44	25,97	18	48
F9	17,964	17	44	20,964	17,5	47	24,464	18,5	51
F10	26,228	17	44	29,228	17,5	47	33,228	18,5	51
F11	25,053	17	43	28,053	18	46	32,053	18,5	50
F12	25,122	18	44	28,122	18,5	47	32,122	18,5	51
F13	27,131	16,5	49	30,131	17	52	34,131	17,5	56
F14	25,867	17	46	28,867	17,5	49	32,667	18,5	53
F15	16,889	15	41	20,955	16	44	24,889	17	48
F16	19,883	16	39	22,383	17	42	25,883	18,5	46
F17	19,197	17	45	PARTIE					
F18	19,656	16,5	39	22,156	16,5	41	26,156	17	45
F19	18,455	17	42	20,955	17	44	24,955	18	48
F21	18,014	17	41	20,514	18	45	PARTIE		
F22	17,786	17	43	20,286	17	45	24,514	18	49
F23	18,761	16,5	37	21,261	18	40	25,261	18,5	44
F24	17,539	17	41	20,039	17,5	43	24,039	18	47
F25	18,519	16,5	38	20,509	17,5	44	24,509	18	48
F26	18,441	16,5	39	21,441	17	42	25,441	18	46
F27	18,359	16,5	41	21,359	17,5	44	PARTIE		
F28	18,262	16,5	47	21,262	17,5	50	24,262	18	54
F29	17,25	17	41	20,25	18	44	24,25	19	48
F30	18,083	16,5	46	21,083	17	49	PARTIE		
F31	24,469	18	45	27,469	18,5	48	31,469	18,5	52
F32	17,745	17,5	42	20,745	18	45	25,245	18	49
F33	19,37	17	38	22,37	18	41	26,87	18	45
F34	15,384	17	40	18,384	18	43	22,884	19	47
F35	26,442	17	48	29,442	17,5	51	33,442	18,5	55
F36	25,022	17	44	28,022	18	47	32,022	18,5	51
F37	23,117	18	44	26,117	18,5	47	30,607	19	51
F38	25,453	17	50	28,453	18	53	32,453	18,5	57
F39	13,798	17,5	53	16,798	18	56	20,298	18,5	60
F40	25,489	17	49	28,489	17,5	52	32,489	18	56
F41	25,769	18	48	28,769	18,5	51	32,769	19,5	55
F42	24,656	17,5		27,656	18	48	32,156	18,5	52
F43	20,311	14,5	45	22,811	15	47	24,811	16	51
F44	15,25	17	50	18,25	18	53	22,25	19	52
F45	15,633	16,5	47	18,633	17	50	22,633	18	54
F46	14,55	17	34	17,55	18	37	21,55	18,5	41
F47	15,45	16,5	37	18,45	17,5	40	22,45	18,5	44
F48	14,45	17	39	17,45	17	42	21,45	17,5	46
F49	14,197	17	38	17,197	17,5	41	21,197	18	45
F50	18,119	15	41	26,614	16	43	30,614	17	47
F51	15,056	16,5	38	17,556	16,5	40	21,556	17	44
F52	13,938	17	42	16,938	17,5	45	20,938	18	49
F53	14,867	16,5	40	17,867	17	43	21,867	18	47
F54	14,819	16,5	47						
F55	14,77	16,5	36	17,27	15	38	21,27	16	42
F56	15,728	16	48	18,228	16	50	22,228	17	54
F57	15,653	16	41	18,153	16,5	43	22,153	17	47
F58	14,645	16,5	38	17,645	17	41	21,645	17,5	45
F59	13,642	17	55	16,642	18,5	58	20,642	19	62
F60	15,562	16	38	18,562	17	41	PARTIE		
F61	13,55	17	48	16,547	16,5	51	20,547	17	55
F62	14,533	16,5	48	17,533	17	51	21,533	21	55
F63	15,47	16	43	18,47	16,5	46	22,47	17,5	50
F64	15,3	16	42	17,8	17	44	21,8	18	52
F65	15,164	16	42	18,164	17,5	45	22,164	18,5	49
F66	15,106	16	42	18,606	16,5	45	22,606	17,5	49
F67	14,097	16,5	38	17,097	16,5	41	21,097	17,5	45
F68	19,033	14	43	22,533	15,5	46	26,533	16,5	50
F69	14,908	16	43	18,408	16,5	46	22,847	17,5	50
F70	14,847	16	38	17,847	16,5	41	21,847	17	45
F71	14,645	16	45	17,645	17	48	21,645	18	52
F72	14,453	16	43	PARTIE					
F73	14,236	16	35	17,736	16,5	38	21,736	17	42
F74	14,803	15,5	45	17,8	17	48	21,8	18	52
F75	18,886	16	40	21,886	17	43	27,514	17,5	48
F76	15,394	15	41	18,394	17,5	44	22,394	18	48
F77	14,197	15,5	52	17,197	15,5	55	21,197	16	59
F78	14,181	15,5	51	17,681	17	54	21,681	17,5	58
F79	11,928	16,5	40						
F80	13,595	15,5	39	16,514	15,5	42	20,514	16	46
F81	14,286	15	50	PARTIE					
F82	24,906	18	47	27,792	19	59	31,792	19	63
F83	24,594	18	49	27,594	18,5	52	31,594	19	56
	18,626	16,62	43	21,8517	17,29	46	25,8908	18,04	50
	29,161	18	55	31,661	19	59	34,131	21	63
	11,928	14	34	16,514	15	37	20,298	16	41

Annexe 20 (2/2) : tableau des promotions des hommes à Paris de l'échelon 8 à 10

Promouvable à l'échelon 8 en 2000/2001				Promouvable à l'échelon 9 en 2003/2004				Promouvable à l'échelon 10 en 2007/2008			
NOM	Ancienneté	Note	âge	NOM	Ancienneté	Note	âge	NOM	Ancienneté	Note	âge
H1	28,245	19	48		30,925	18	51		33,925	18,5	54
H2	26,594	17	48		29,755	18	52		32,094	17,5	54
H3	24,239	17,5	44		PARTI						
H4	20,486	19	51		22,986	18	53		26,986	19	57
H5	21,161	15	47		24,656	15,5	49		28,656	17	53
H6	20,069	16	44		22,569	17	46		26,589	18	50
H7	15,711	17,5	42		18,711	18	45		21,711	19	48
H8	16,514	17	51		19,514	17,5	54		22,514	18	57
H9	19,337	15	48		PARTI						
H10	13,708	17	41		16,708	17,5	44		19,708	18	47
H11	16,161	15,5	40		19,161	16	43		22,161	16,5	46
H12	14,883	16	43		17,883	16,5	47		20,883	17	50
H13	13,806	16,5	37		17,806	17	41		20,883	17	44
H14	15,605	15	39		19,605	16	43		22,605	16,5	46
H15	14,564	15,5	37		18,564	16	41		21,564	17	44
H16	14,583	15	50		18,583	16	54		21,583	17	57
H17	10,667	15,5	36		14,167	16,5	39		17,167	17	42
H18	14,306	12	39		18,306	13	43		21,306	14	46
H19	17,225	17	40		20,225	20	43		24,225	20	47
MOYENNE	17,782	16,21	43		20,596	16,85	46		23,798	17,47	50
MAXIMUM	28,245	19	51		30,925	20	54		33,925	20	57
MINIMUM	10,667	12	36		14,167	13	39		17,167	14	42

Annexe 21 (1/2) : tableau des promotions des femmes à Paris de l'échelon 10 à 11

	Promouvables à l'échelon 10 en 2007			Promouvables à l'échelon 11 en 2007		
	ancienneté	note	âge			
F1	32,239	18	52	37,739	18	57
F2	28,786	19,5	49	34,286	19,75	54
F3	23,405	18,5	44	28,405	19,5	49
F4	30,967	19	56	36,467	19,5	61
F5	25,308	17	43	30,308	19	48
F6	27,594	17,5	45	32,594	18	50
F7	31,831	18,5	53	37,328	19	58
F8	29,333	19,5	53	34,833	19,5	58
F9	32,453	19,2	57	36,953	19,2	62
F10	25,761	18	44	31,261	19	49
F11	31,344	19,5	52	35,844	19,5	55
F12	24,945	18	52	29,945	19	57
F13	33,814	18,5	55	38,314	19	60
F14	29,903	19,5	51	35,403	20	56
F15	31,239	19	51	36,739	19	56
F16	31,075	18,5	52	36,575	19,5	57
F17	24,872	18,5	46	29,872	18	51
	29,1099	18,60	50	34,2862	19,09	55
	33,814	19,5	57	38,314	20	62
	23,405	17	43	28,405	18	48

Annexe 21 (1/2) : tableau des promotions des hommes à Paris de l'échelon 10 à 11

	MOUVABLE A L'échelon en 2001			MOUVABLES à l'échelon 11 en 2001		
	AGS	NOTE	AGE			
H1	24,65	18	44	29,65	19	49
H2	30,042	20	53	35,542	20	58
H3	23,386	18,5	41	28,36	19	46
H4	24,422	19	47	29,422	19	52
H5	24,942	18	50	29,942	19	55
H6	22,989	18	45	36,575	19	56
H7	23,939	18	43	28,939	18	48
H8	30,836	19,5	54	36,336	20	59
H9	29,825	18,5	52	34,825	19	57
H10	24,419	18,5	44	29,419	18,5	49
H11	31,189	19	49	36,685	19,5	54
	26,421727	18,64	47	32,3359	19,09	53
	31,189	20	54	36,685	20	59
	22,989	18	41	28,36	18	46

## SOMMAIRE DES TABLEAUX

Tableau 1 : répartition des enseignant-e-s selon leur classe d'origine, p85

	Classe supérieure		Classe moyenne		Classe populaire	
	H	F	H	F	H	F
Données de Berger 1953-54	22%	29%	<b>50%</b>	<b>49,5%</b>	28%	21,5%
Données de Berger 1973-74	32,5%	<b>45%</b>	<b>44%</b>	37%	23,5%	18%
Données de Geay 1985	18,5%	15,7%	<b>46,8%</b>	<b>49,9%</b>	34,7%	34,1%
Données de Charles 1997	37,9%	30%	<b>38%</b>	<b>52,1%</b>	24,1%	17,9%

Tableau 2 : de l'évolution de la logique d'accès à la profession d'instuteur-trice (taux de représentation par fraction de classe et par sexe, 1935-1983), p88

Sources : 1935-55 : d'après enquête FQP de 1970 (cf note d'information, n°78-38, MEN, service des études informatiques et statistiques, oct.1978), 1945-70 et 1965-85 : d'après enquête FQP de 1985

Pères	Enseignant-e-s	1935-55	1948-70	1965-83
Classes dominantes	Hommes	1,5	1,7	2,3
	Femmes	1,9	2,0	2,0
	ensemble	1,7	1,9	<b>2,1</b>
Classes moyennes	Hommes	1,6	1,4	1,2
	Femmes	1,8	1,6	1,4
	ensemble	1,8	1,6	1,3
Classes populaires	Hommes	0,7	0,7	0,7
	Femmes	0,5	0,6	0,6
	ensemble	0,6	0,6	<b>0,6</b>

Tableau 3 : répartition par sexe de l'échantillon testé par l'enquête de la DEPP, p90

Sexe des enseignants

Homme	22%
Femme	78%
Total	100 %

*Base : Ensemble de l'échantillon (N = 1000)*

Tableau 4 répartissant le nombre de parents enseignant-e-s par sexe des enquêté-e-s, p 90

parents	femmes		Hommes		Total	
	nb	%	nb	%	nb	%
0	667	85	175	81	842	84
1	81	10	26	12	107	11
2	37	5	14	7	51	5
Total	785	100	215	100	1000	100

Tableau 5 : répartition par sexe de l'activité professionnelle des pères des enquêté-e-s, p91

		Sexe		Total
		Hommes	Femmes	
Q035 Activité professionnelle principale des parents - Père	Agriculteur	4.6%	5.5%	5.3%
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	13.5%	14.8%	14.6%
	Cadre supérieur, prof. intellectuelle supérieure	12.1%	16.9%	15.8%
	Profession intermédiaire (cadre moyen)	20.8%	20.1%	20.2%
	Enseignant (instituteur ou professeur)	12.4%	8.0%	8.9%
	Employé	13.1%	14.6%	14.3%
	Ouvrier	21.3%	17.4%	18.2%
	Sans activité professionnelle	1.4%	.3%	.5%
	Pas de père	.9%	1.8%	1.6%
	Non-réponse		.7%	.6%
Total	Total	100.0%	100.0%	100.0%
	Effectif	216	784	1000

**Base : Ensemble de l'échantillon**

Tableau 6 : répartition par sexe de l'activité professionnelle des mères des enquêté-e-s, p91

		Sexe		Total
		Hommes	Femmes	
Q035 Activité professionnelle principale des parents - Mère	Agriculteur	4.2%	4.8%	4.7%
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	5.6%	7.6%	7.2%
	Cadre supérieur, prof. intellectuelle supérieure	2.8%	3.6%	3.4%
	Profession intermédiaire (cadre moyen)	6.8%	10.3%	9.5%
	Enseignant (institutrice ou professeur)	13.3%	11.8%	12.1%
	Employé	23.8%	24.9%	24.7%
	Ouvrier	7.3%	5.2%	5.6%
	Sans activité professionnelle	35.4%	31.2%	32.1%
	Pas de mère	.9%	.4%	.5%
	Non-réponse		.1%	.1%
Total	Total	100.0%	100.0%	100.0%
	Effectif	216	784	1000

Base : Ensemble de l'échantillon

Tableau 7 : taux de représentation par sexe et par catégories professionnelles des pères et des mères des enseignant-e-s enquêté-e-s (enquête réalisée par la DEPP), p 96

	Pères		Mères	
	Fils	Fille	Fils	Fille
Ouvrier-e	0,57	0,47	0,73	0,52
Employé-e	1,1	1,2	0,49	0,51
Instituteur-trice	<b>5,6</b>	<b>3,6</b>	<b>2,7</b>	<b>2,4</b>
Prof.intermédiaire	1,03	1	0,34	0,52
Cadre supérieur et prof. intellectuelle sup.	0,6	0,9	0,25	0,33
Artisan	<b>1,7</b>	<b>1,9</b>	1,47	<b>2</b>
Agriculteur -trice	1,1	1,3	<b>1,9</b>	<b>2,1</b>

Tableau 8 : répartition des hommes et des femmes à avoir ou non exercé un autre métier , p129

Avez-vous exercé un autre métier ?	Hommes	Femmes
oui	40%	34%
non	60%	66%

Tableau 9 : répartition des femmes et des hommes selon l'âge auquel elles/ils sont entré-e-s dans la profession, p131

Age d'entrée dans la profession :	Hommes	Femmes
Moins de 20 ans	28%	10%
20- 25 ans	20%	48%
25 - 30 ans	40%	27 %
30 - 40 ans	12 %	8 %
40 - 50 ans	0 %	7 %

Tableau 10 : Age moyen des candidats et candidates au concours de professeur-  
e des écoles pour les sessions 2003 à 2008, p133

Age moyen	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Hommes	28,34	28,29	28,52	28,69	28,35	28,39
Femmes	28	27,86	28,37	28,3	27,96	27,89

Tableau 11 : répartition selon le sexe sur la perspective de devenir IMF, p146

	Hommes	Femmes
Oui	44%	17%
Non	56%	83%
Total	100%	100%

Tableau 12: répartition selon le sexe sur la perspective de devenir enseignant-e spécialisé, p146

	Hommes	Femmes
Oui	44%	56%
Non	56%	44%
Total	100%	100%

Tableau 13 : répartition selon le sexe sur la perspective de devenir directeur - trice, p147

	Hommes	Femmes
Oui	52%	28%
Non	48%	72%
Total	100%	100%

Tableau 14 : répartition selon le sexe sur la perspective de devenir inspecteur -  
trice, p148

	Hommes	Femmes
Oui	20%	6%
Non	80%	94%
Total	100%	100%

Tableau 15 : répartition selon le sexe sur la perspective de devenir ZIL ou  
brigade, p149

	Hommes	Femmes
Oui	44%	56%
Non	56%	44%
Total	100%	100%

Tableau 16 : répartition selon le sexe sur le fait de faire la cantine, p152

	Hommes	Femmes
Oui	32%	42%
Non	68%	57%

Tableau 17 : répartition selon le sexe sur le fait de faire l'étude, p152

	Hommes	Femmes
Oui	44%	55%
Non	56%	45%

Tableau 18: répartition selon le sexe sur le fait de faire des classes découvertes, p153

	Hommes	Femmes
Oui	56%	48%
Non	44%	52%

Tableau 19: répartition selon le sexe sur le fait de faire un atelier, p153

	Hommes	Femmes
Oui	40%	29,6%
Non	60%	69,4%

Tableau 20 : répartition selon le sexe sur le motif de travailler sur le temps périscolaire, p154

	Hommes	Femmes
Non réponse	27,5%	20,5%
Pour le salaire	34,5%	38,5%
Pour le contact avec les enfants	20,5%	28,5%
Autre raison	17,5%	12,5%

Tableau 21 : proportion des temps sociaux quotidiens en pourcentages selon le sexe sur une journée de 24 heures, p157

Temps sociaux en %	Femmes	Hommes
Temps physiologique	49,1%	48%
Travail, études, formation	14,4%	22,9%
Temps domestiques	19,2%	9,3%
Dont soins aux enfants	2,6%	0,8%
loisirs	14,6%	17,3%
trajet	2,6%	2,5%
total	100%	100%

Tableau 22 : répartition selon le sexe du temps de travail en pourcentages, p160

	Hommes	Femmes
Moins de 20%	0%	0%
De 20 à 30%	12%	14,6%
Plus de 30%	88%	85,3%

Tableau 23 : corrélation entre le temps professionnel et le fait d'avoir ou non des enfants, p161

	Hommes		Femmes	
	Sans enfant	Avec enfant	Sans enfant	Avec enfant
Moins de 30%	8,4%	8,4%	8,2%	<b>10,8%</b>
30 à 60%	<b>26%</b>	<b>22,8%</b>	<b>17,5%</b>	<b>28,3%</b>
60 à 90%	<b>26</b>	8,4%	<b>25,6%</b>	8,2%
Plus de 90%	0%	0	1,4%	0
Total	60,4%	38,8%	52,7%	47,3%

Tableau 24 : l'effet du sexe de l'enfant (extrait de l'enquête Emploi du temps de l'INSEE, 1998-99), p163

	Mères		Pères	
	Temps parental	Temps domestique	Temps parental	Temps domestique
L'enfant a moins de 3 ans				
Garçon	<b>160</b>	201	<b>52</b>	<b>149</b>
Fille	140	<b>208</b>	47	116
L'enfant a entre 3 et 14 ans				
Garçon	53	215	<b>26</b>	<b>135</b>
Fille	<b>56</b>	<b>250</b>	20	115

Tableau 25 : La répartition du temps parental chez les enseignant-e-s qui ont des enfants, p163

	Hommes	Femmes
Moins de 1%	2,7%	0%
1 à 5%	0	2,7%
5 à 10%	2,7%	8,3%
Plus de 10%	25%	58%
Total	30,4%	69,6%

Tableau 26 : répartition selon le sexe du temps consacré aux tâches domestiques en pourcentages, p165

	Hommes	Femmes
Non réponse	0%	2,6%
Moins de 10%	44%	36%
De 10 à 20%	44%	34,6%
De 20 à 30%	8%	22,6%
Plus de 30%	4%	4%

Tableau 27 : répartition selon le sexe du temps consacré aux loisirs en pourcentages, p167

	Hommes	Femmes
Non réponse	0%	4%
Moins de 10%	24%	25,3%
De 10 à 20%	36%	33,3%
De 20 à 30%	24%	20%
Plus de 30%	16%	17,4%

Tableau 28 : corrélation entre le temps de loisirs et le fait d'avoir ou non des enfants, p168.

	Hommes		Femmes	
	Sans enfant	Avec enfant	Sans enfant	Avec enfant
Moins de 5%	0	4,2%	1,3%	5,4%
5 à 10%	0	<b>16,6%</b>	6,7%	<b>24,2%</b>
10 à 20%	<b>29,2%</b>	8,3%	<b>10,8%</b>	<b>12,1%</b>
Plus de 20%	<b>25,1%</b>	<b>16,6%</b>	<b>31,1%</b>	9,5%
Total	54,3%	45,7%	49,9%	51,2%

Tableau 29 : répartition selon le sexe du temps consacré à un engagement politique (s'il y en a) en pourcentages, p171

	Hommes	Femmes
Non réponse	88%	93,4%
Moins de 1%	4%	0%
De 1 à 5%	8%	2,6%
De 5 à 10%	0%	0%
Plus de 10%	0%	4%

Tableau 30 : répartition selon le sexe du temps consacré à un engagement syndical (s'il y en a) en pourcentages, p173

	Hommes	Femmes
Non réponse	60%	82,7%
Moins de 1%	4%	0%
De 1 à 5%	20%	8%
De 5 à 10%	8%	5,3%
Plus de 10%	8%	4%

Tableau 31 : répartition selon le sexe du temps consacré à un engagement associatif (s'il y en a) en pourcentages, p175

	Hommes	Femmes
Non réponse	56%	73,4%
Moins de 1%	4%	1,3%
De 1 à 5%	16%	12%
De 5 à 10%	4%	4%
Plus de 10%	20%	9,3%

Tableau 32 : corrélation entre le temps militant et le fait d’avoir ou non des enfants, p175.

	Hommes		Femmes	
	Sans enfant	Avec enfant	Sans enfant	Avec enfant
Moins de 1%	0	0	0	<b>16%</b>
1 à 5%	8,3%	<b>25%</b>	<b>16%</b>	12%
5 à 10%	8,3%	<b>16,6%</b>	4%	<b>16%</b>
Plus de 10%	<b>41,8%</b>	0	<b>28%</b>	8%
Total	<b>58,4%</b>	41,6%	48%	<b>52%</b>

Tableau 33 : proportion de temps partiel selon l’âge des enseignant-es du premier degré<sup>483</sup>, p178

% des moins de 30 ans		% des 30- 39 ans		% des moins des 40-49ans		% des 50 ans et plus	
H	F	H	F	H	F	H	F
0,9	3,5	2	15,1	1,7	8,7	0,8	3,5

Tableau 34 : répartition selon le sexe sur le fait d’exercer à temps partiel, p179

	Hommes	Femmes
Oui	4%	29,5%
Non	96%	70,5%

<sup>483</sup> Malègue Claude, *op.cit.* p4

Tableau 35 : répartition selon le sexe sur le motif d'exercer à temps partiel, p181

	Hommes	Femmes
Pour élever un enfant	100%	70%
Pour une autre convenance	0%	30%

Tableau 36 : Corrélation entre le temps parental et le temps partiel, p182.

	Hommes		Femmes	
	Temps complet	Temps partiel	Temps complet	Temps partiel
Moins de 1%	0	0	0	0
1 à 5 %	9%	0	2,8 %	0
5 à 10%	9%	0	2,8%	2,8%
10 à 30 %	<b>54 %</b>	0	5,7%	<b>37,1%</b>
30 à 50 %	<b>18 %</b>	10 %	<b>28,5%</b>	11,4%
Plus de 50 %	0	0	2,8%	2,8%

Tableau 37 : répartition des hommes et des femmes selon leur motivation sur deux générations, p189

	Les hommes		Les femmes	
	1953-54	1973-74	1953-54	1973-74
Influence familiale, promotion	38,5%	25%	23%	23%
Vocation, goût	34,5%	31%	55%	50%
Pis-aller	27%	38%	17,5%	25%
divers	-	6%	4%	2%

Tableau 38: récapitulatif des admis-e-s sur liste principale et sur liste complémentaire à l'issue du CRPE, p204

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Admis-e sur la liste principale	11 094	12 038	11 824	10 431	10 274	9 331
Admis-e sur la liste complémentaire	5 889	4 556	3 861	2 825	3 790	4 332

Tableau 39 : le taux de présents au concours de professeur des écoles de 2003 à 2008, p287

Pourcentage moyen* de présent-e-s au concours						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
F	81,7%	81,7%	80,8%	81,3%	81,5%	74,8%
H	18,3%	18,3%	19,2%	18,7%	18,5%	16,4%

Tableau 40 : le taux de réussite global (écrit et oral) au concours de professeur des écoles de 2003 à 2008, p288

Pourcentage moyen* du taux de réussite au concours						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
F	18,4%	20,4%	22,5%	20,5%	21,1%	20,9%
H	15,3%	16,3%	18,5%	17,5%	18,7%	19,3%
écart	3,1%	4,1%	4%	3%	2,4%	1,6%

Tableau 41 : le taux de réussite à l'écrit au concours de professeur des écoles de 2003 à 2008, p290

Pourcentage moyen* du taux de réussite à l'écrit au concours						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
F	42,2%	42,6%	46,5%	41,8%	44,6%	45,6%
H	35,1%	35,6%	37,6%	38,6%	40,7%	44%
écart	7,1%	7%	8,9%	3,2%	3,9%	1,6%

Tableau 42 : le taux de réussite à l'oral au concours de professeur des écoles de 2003 à 2008, p291

Pourcentage moyen* du taux de réussite à l'oral au concours						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
F	44,3%	47,7%	48,3%	49%	47,4%	45,8
H	45,3%	47,2%	49,2%	45,4%	46%	43,8
écart	-1%	+0,5%	-0,9%	+3,6%	+1,4%	+2%
Académies favorables aux hommes	18/29	21/29	16/29	9/29	13/29	2/29

Tableau 43 : indice moyen des hommes et des femmes enseignant-e-s du premier degré à trois âges de leur carrière, p294

	Indice moyen Moins de 30 ans	Indice moyen 30-39 ans	Indice moyen 50 ans et plus
Hommes	415	541	730
Femmes	409	499	643

Tableau 44 : système des promotions des professeurs des écoles, p299

	Promotion au grand choix	Promotion au choix	Promotion à l'ancienneté
Passage à l'échelon	Temps nécessaire dans l'échelon	Temps nécessaire dans l'échelon	
2	Automatique 3mois		
3	Automatique 9mois		
4	Automatique 1an		
5	2ans		2a 6m
6	2a 6m	3ans	3a 6m
7	2a 6m	3a	3a 6m
8	2a 6m	3a	3a 6m
9	2a 6m	4a	4a 6m
10	3a	4a	5a
11	3a	4a 6m	5a 6m

Tableau 45 : Promotion du 6<sup>ème</sup> jusqu'au 8<sup>ème</sup> échelon sur la période 2000/08 à Limoges, P302

	Echelon 6 en 2000/01			Echelon 7 en 2003/04			Echelon 8 en 2007/08		
	Moyenne	AGS	note	âge	AGS	note	âge	AGS	Note
F	6,38	<b>13,55</b>	33	9,43	14,56	<b>36</b>	12,509	<b>15,75</b>	38
H	<b>6,55</b>	13,37	33	<b>9,5</b>	<b>14,9</b>	35	<b>12,603</b>	15,42	38
Ecart entre F et H	-0,17	+0,18	0	-0,07	-0,31	1	-0,094	+0,33	0

Tableau 46 : promotion du 9<sup>ème</sup> au 10<sup>ème</sup> échelon de 2000/05 à Limoges, p304

	Echelon 9 en 2000/01			Echelon 10 en 2004/05			
	Moyenne	AGS	note	âge	AGS	note	âge
F		<b>27,42</b>	<b>17,86</b>	<b>49</b>	<b>31,41</b>	<b>18,6</b>	<b>52</b>
H		27,30	17,55	46	31,08	18,54	50
Ecart		+0,12	+0,31	+3	+0,33	+0,06	+2

Tableau 47 : promotion du 10<sup>ème</sup> au 11<sup>ème</sup> échelon de 2001/08 à Limoges, p305

	Echelon 10en 2001/2002			Echelon 11en 2007/08		
	Moyenne	AGS	note	âge	AGS	note
F	29,089	18,93	46	34,089	19,21	51
H	<b>31,97</b>	<b>19,03</b>	<b>49</b>	<b>36,046</b>	<b>19,34</b>	<b>53</b>
Ecart	-2,881	-0,1	-3	-1,957	-0,13	-2

Tableau 48 : promotion du 5<sup>ème</sup> jusqu'au 7<sup>ème</sup> échelon de 2000/07 à Paris, p307

	Echelon 5en 2000/01			Echelon 6en 2003/04			Echelon 7en 2006/07		
	Moyenne	AGS	note	âge	AGS	note	âge	AGS	Note
F	<b>4,29</b>	<b>12,57</b>	<b>31</b>	6,8	<b>13,81</b>	<b>35</b>	9,8	<b>14,7</b>	<b>38</b>
H	4,24	12,32	29	<b>6,92</b>	13,41	33	<b>9,91</b>	14,4	36
Ecart	+0,05	+0,25	+2	-0,12	+0,4	+2	-0,11	+0,3	+2

Tableau 49 : promotion du 8<sup>ème</sup> jusqu'au 10<sup>ème</sup> échelon de 2000/08 à Paris, p308

	Echelon 8 en 2000/01			Echelon 9 en 2003/04			Echelon 10 en 2007/08		
	AGS	note	âge	AGS	note	âge	AGS	Note	Age
F	<b>18,626</b>	<b>16,62</b>	43	<b>21,85</b>	<b>17,29</b>	46	<b>25,89</b>	<b>18,04</b>	50
H	17,782	16,21	43	20,596	16,85	46	23,798	17,47	50
Ecart	+0,844	+0,41	0	+1,254	+0,44	0	+	0,57	0

Tableau 50 : promotion du 10<sup>ème</sup> au 11<sup>ème</sup> échelon de 2001/08 à Paris, p309

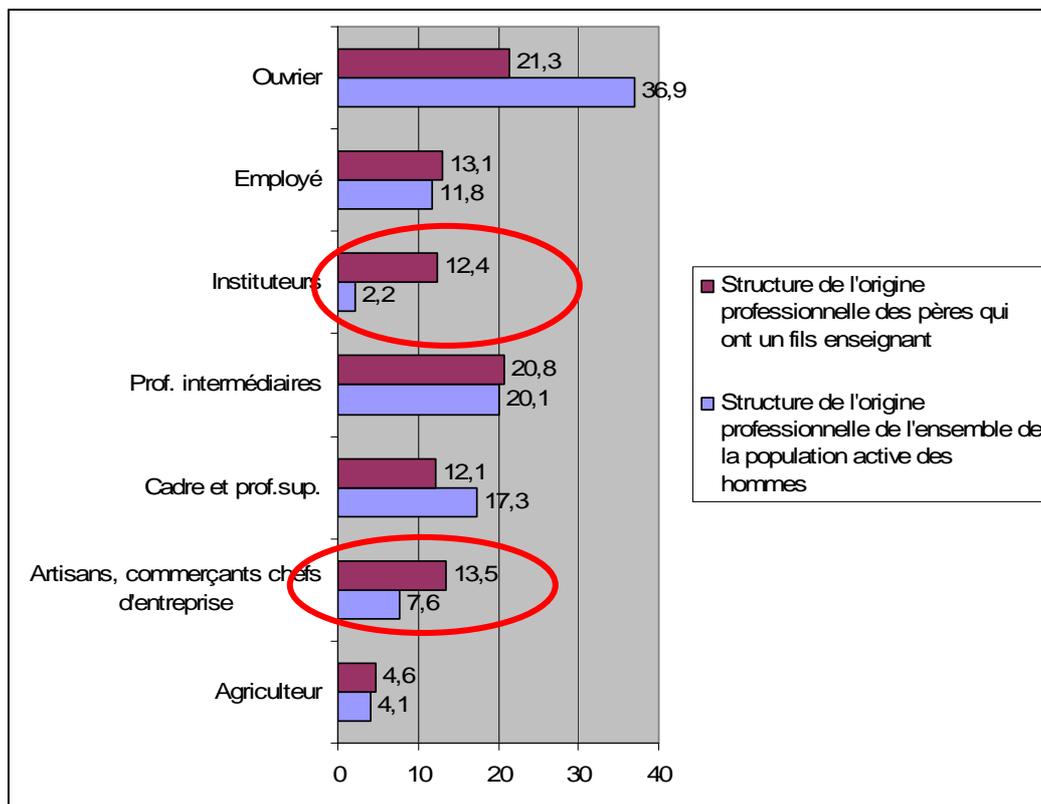
	Echelon 10en 2001/02			Echelon 11en 2007/08		
	AGS	note	âge	AGS	note	âge
F	<b>29,109</b>	<b>19,6</b>	<b>50</b>	<b>34,28</b>	<b>19,09</b>	<b>55</b>
H	26,42	18,64	47	32,33	<b>19,09</b>	53
Ecart	+2,689	+0,96	+3	+1,95	0	+2

Tableau 51 : statut des enseignant-e-s du premier degré dans le Morbihan pour la période 2002-2005, p312.

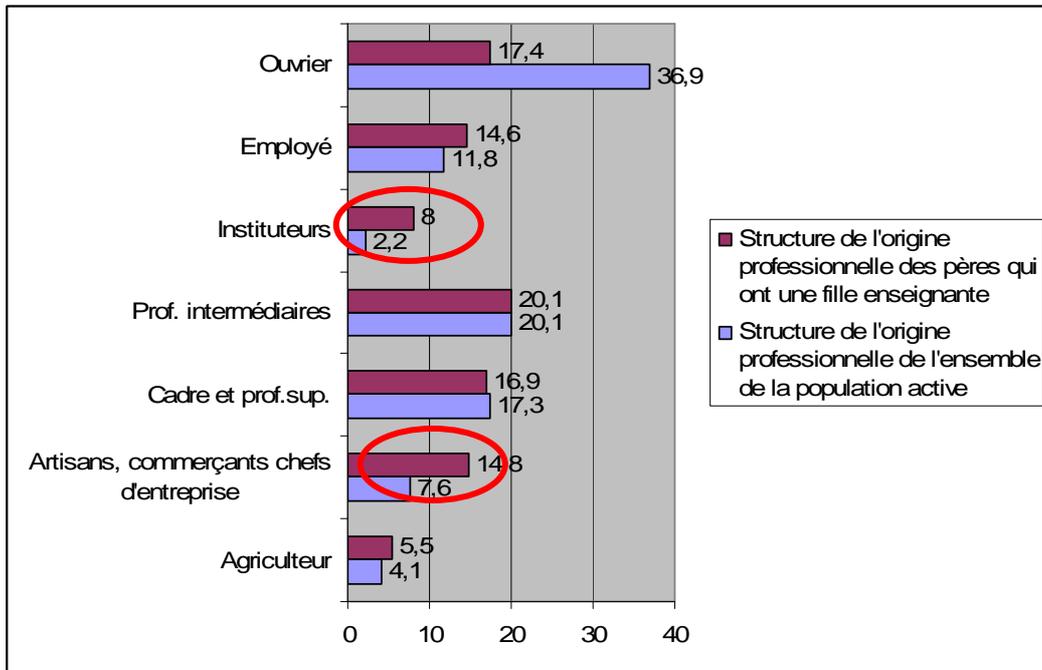
		2002	2003	2004	2005
Femmes	P.E. Hors -classe	1,22%	0%	3,53%	2,08%
	P.E.	91,46%	85,16%	87,06%	92,71%
	Institutrices	7,32%	14,81%	9,41%	5,21%
Hommes	P.E. Hors-classe	<b>20%</b>	<b>12,90%</b>	<b>4,35%</b>	<b>14,29%</b>
	P.E.	80%	83,87%	95,65%	80,95%
	Instituteurs	0%	3,23%	0%	4,76%

## SOMMAIRE DES GRAPHIQUES

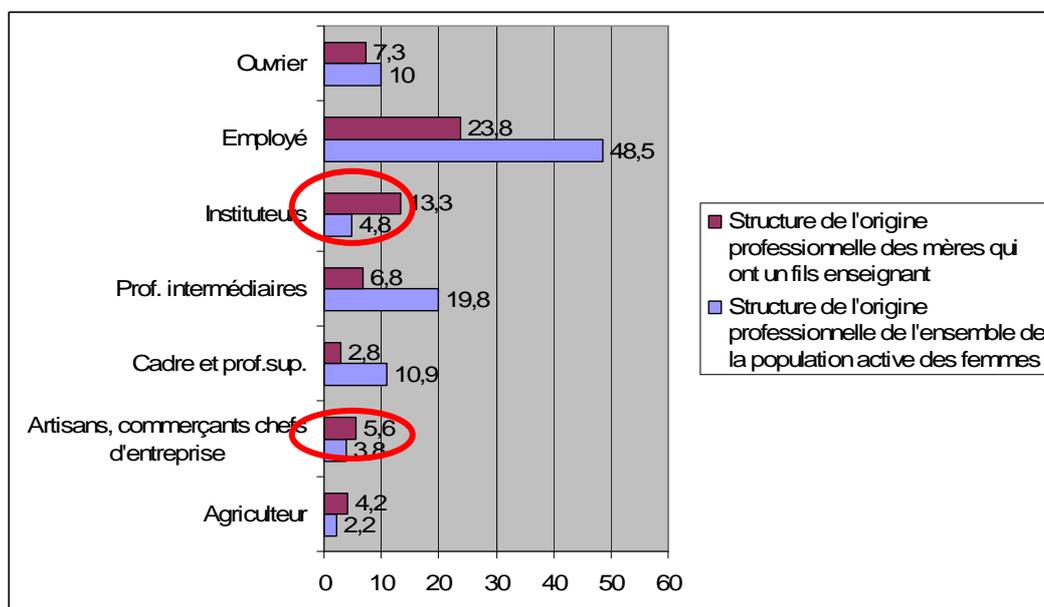
Graphique 1 : Comparaison entre la structure de la population active (Source INSEE, premier trimestre 2003) et la structure de la population des pères qui ont un fils enseignant (étudiée dans le tableau 5 : étude DEPP juin 2004), p92



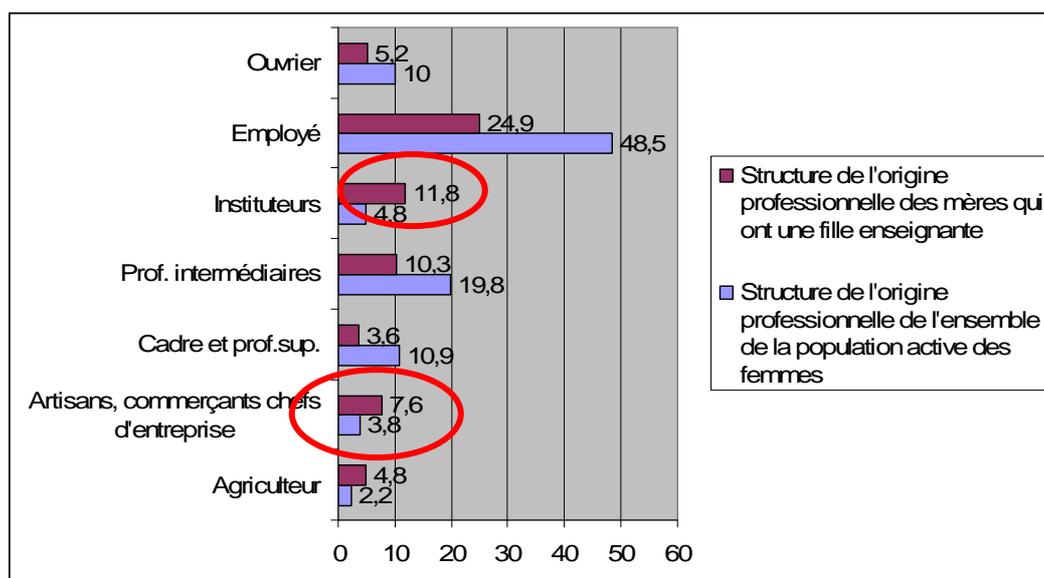
Graphique 2 : Comparaison entre la structure de la population active (Source INSEE, premier trimestre 2003) et la structure de la population des pères qui ont une fille enseignante (étudiée dans le tableau 5 : étude DEPP juin 2004), p93



Graphique 3 : Comparaison entre la structure de la population active (Source INSEE, premier trimestre 2003) et la structure de la population des mères qui ont un fils enseignant (étudiée dans le tableau 6 : étude DEPP juin 2004), p94



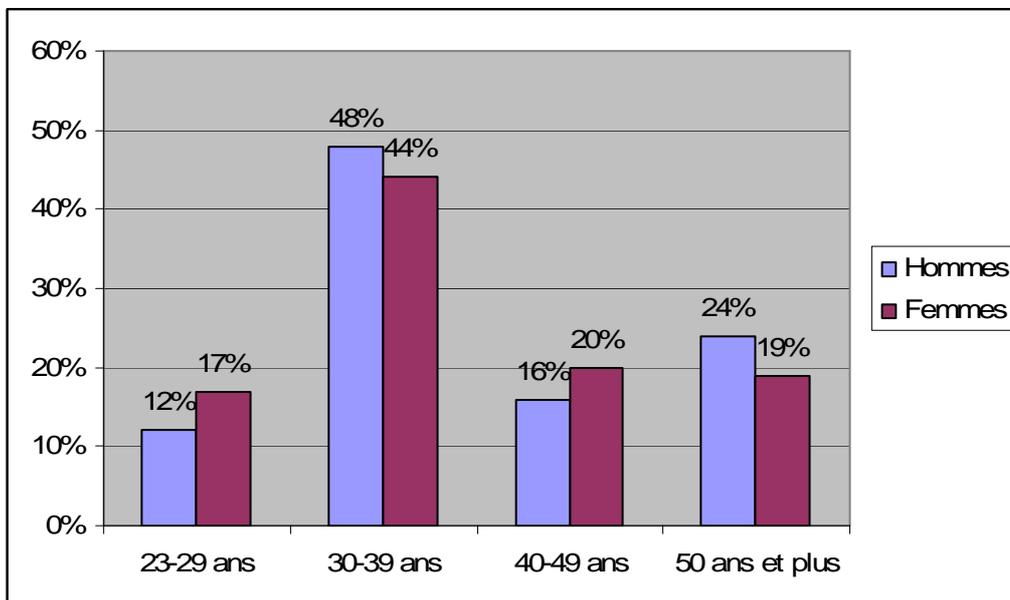
Graphique 4 : Comparaison entre la structure de la population active (Source INSEE, premier trimestre 2003) et la structure de la population des mères qui ont une fille enseignante (étudiée dans le tableau 6 : étude DEPP juin 2004), p95



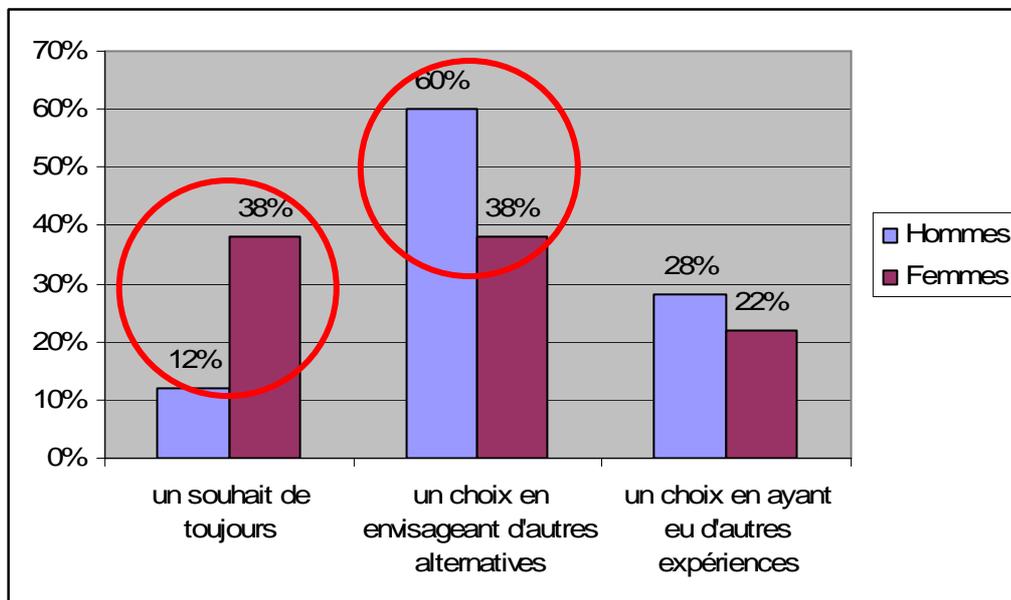
Représentation graphique 5 de notre échantillon, p123



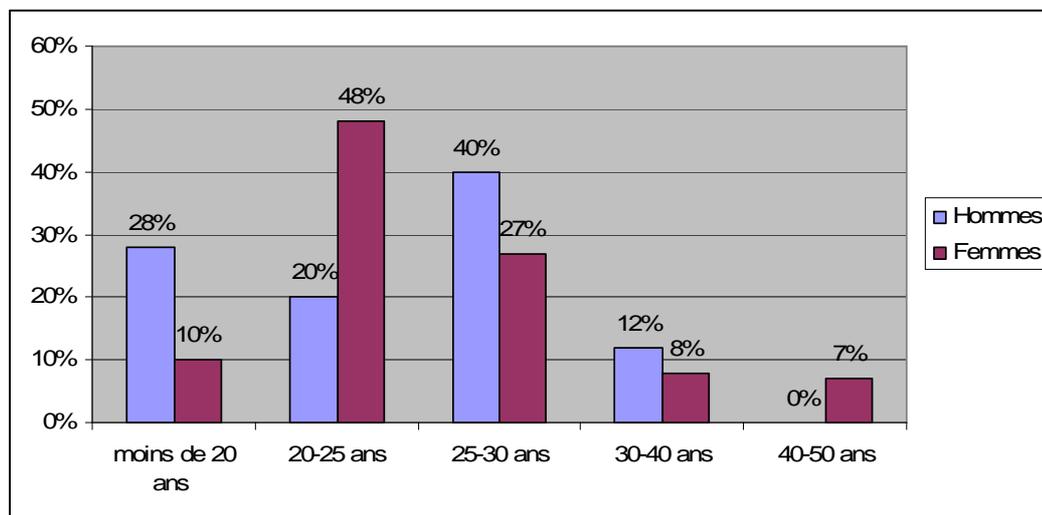
Représentation graphique 6 de l'âge des questionné-e-s, p 123



Graphique 7 de la répartition des hommes et des femmes selon leur choix de devenir enseignant-e, p127

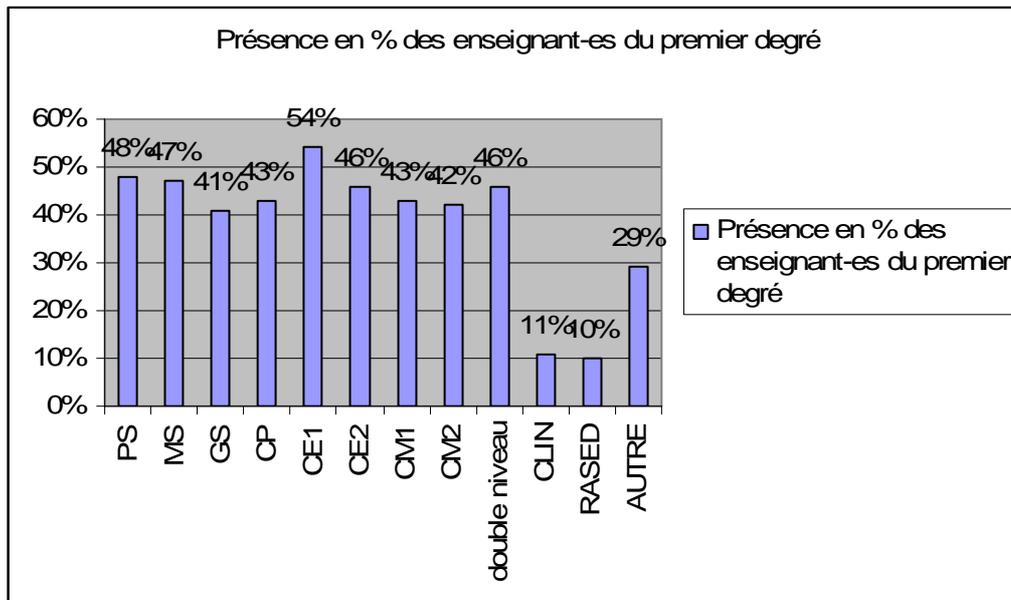


Graphique 8 de la répartition des femmes et des hommes selon l'âge auquel elles/ils sont entré-e-s dans la profession, p131

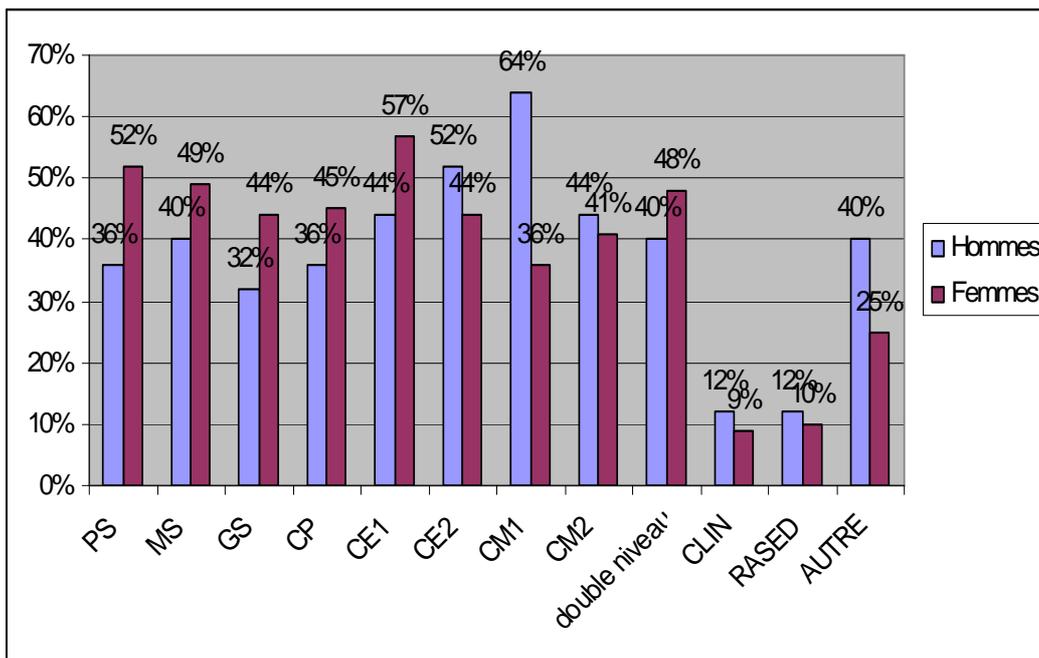


Graphique 9 des taux de présence des enseignant-e-s selon le niveau de classe,

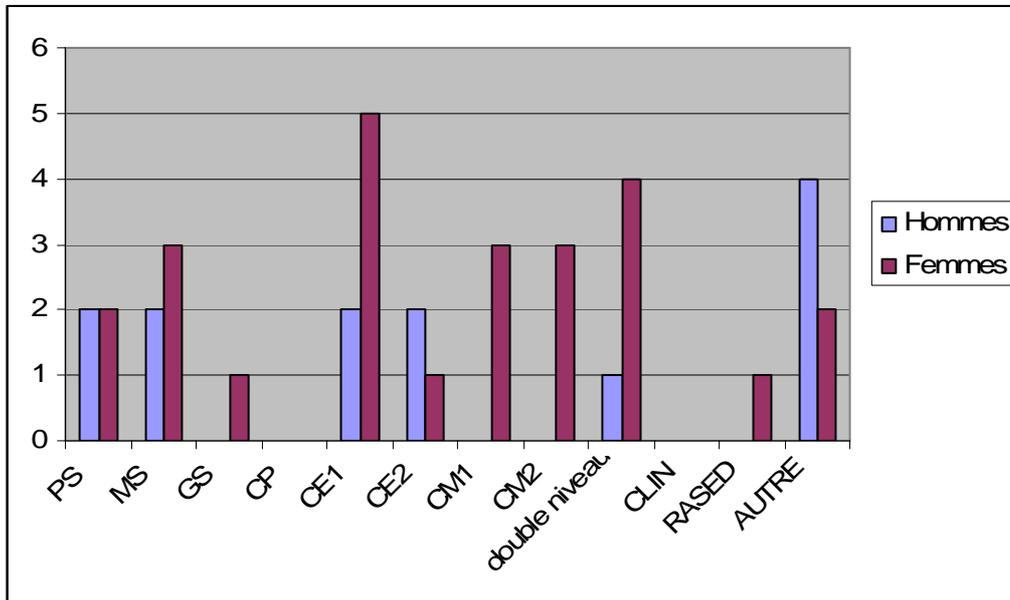
p135



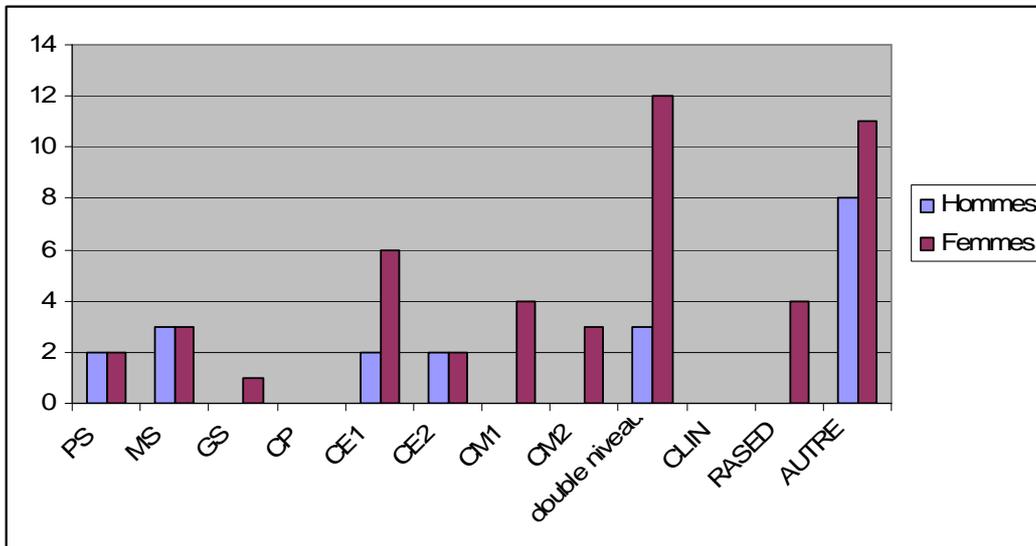
Graphique 10 de la répartition sexuée selon le niveau de classe, p 136



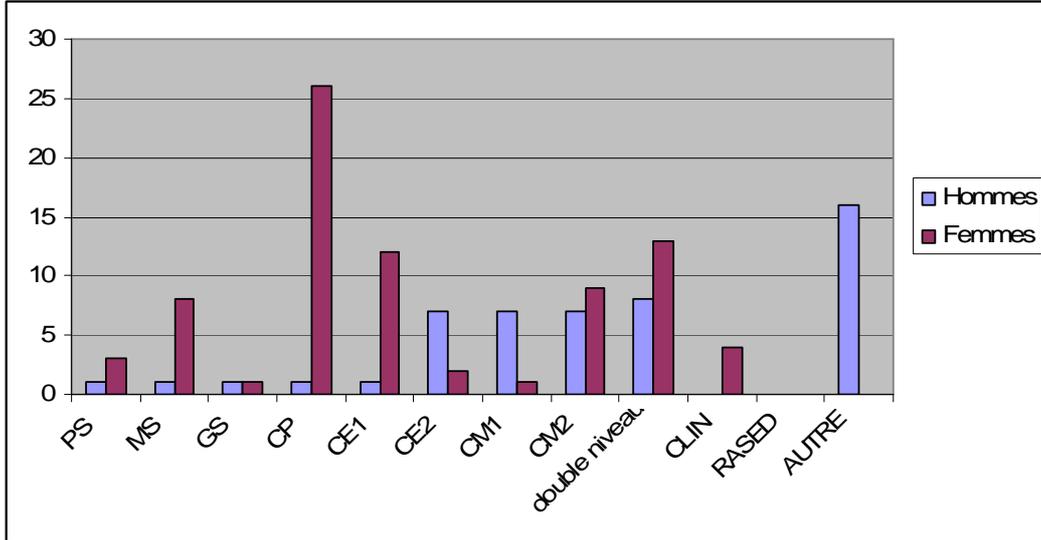
Graphique 11 de la présence en années selon le niveau de classe des hommes et des femmes qui ont entre 1 an et 5 années d'exercice, p138



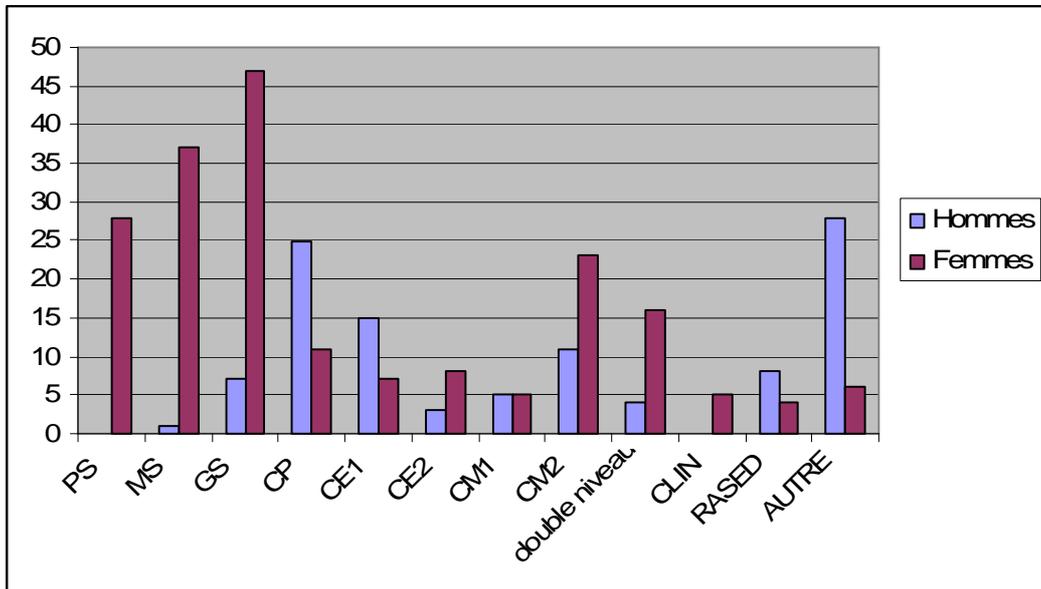
Graphique 12 de la présence en années selon le niveau de classe des hommes et des femmes qui ont entre 6 ans et 10 années d'exercice, p139



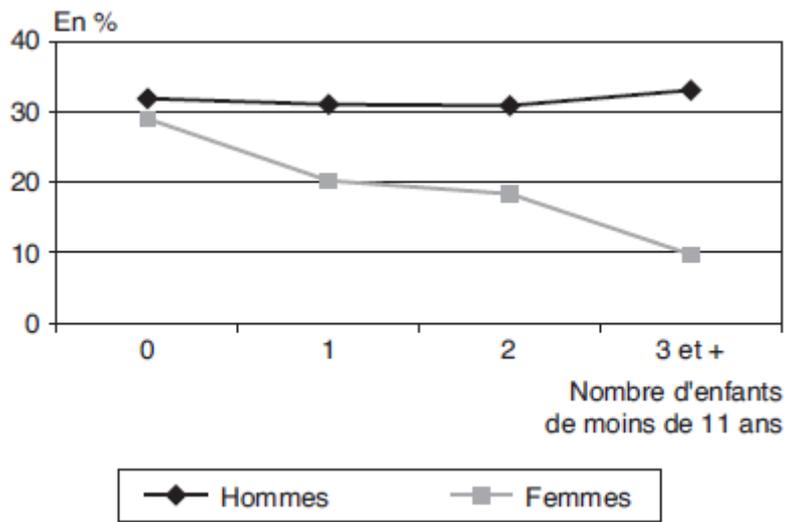
Graphique 13 de la présence en années selon le niveau de classe des hommes et des femmes qui ont entre 11 ans et 20 années d'exercice, p 140



Graphique 14 de la présence en années selon le niveau de classe des hommes et des femmes qui ont entre 21 ans et 30 années d'exercice, p141



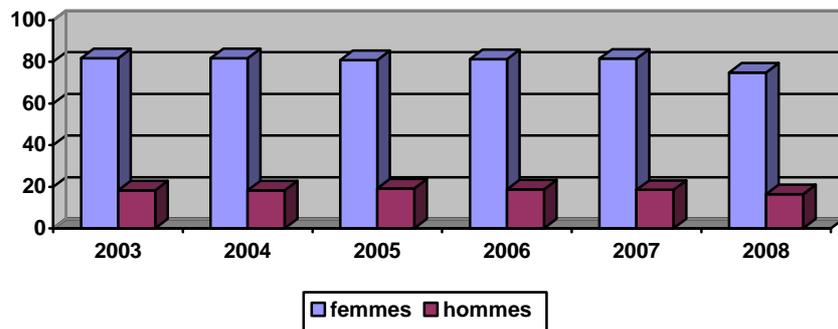
Graphique 15 : L'importance du travail en fonction du nombre d'enfants :  
l'asymétrie hommes/femmes, p159



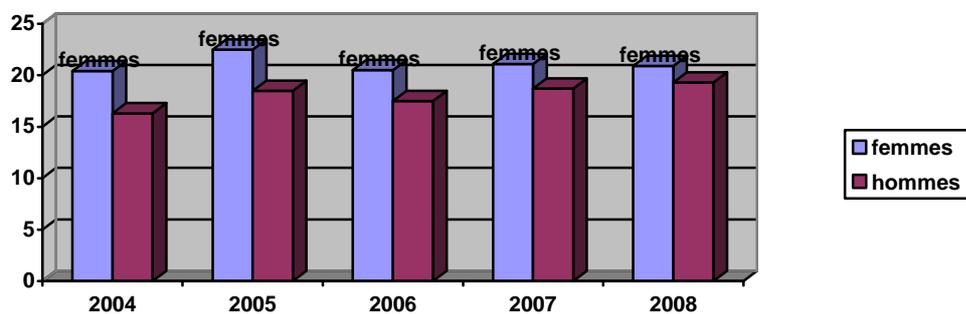
Lecture : pourcentage d'hommes et de femmes déclarant que le travail est important, en fonction du nombre d'enfants de moins de 11 ans présents dans le foyer.

Source : Enquête Histoire de vie- Construction des identités, INSEE, 2003.

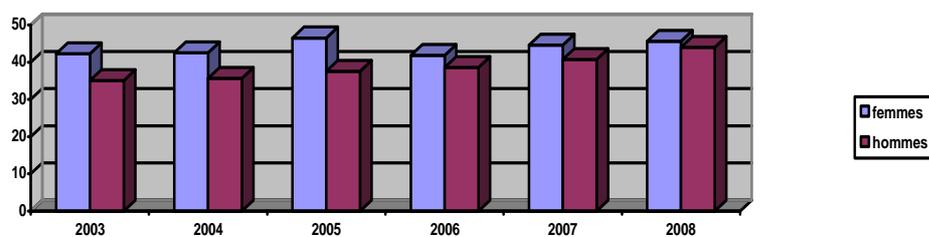
Représentation graphique 16 du taux de présence au CRPE 2003 à 2008, p288



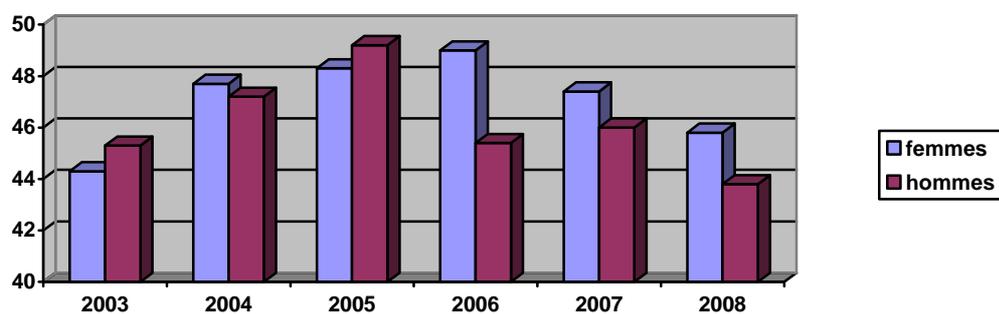
Représentation graphique 17 du taux de réussite au CRPE 2003 à 2008, p289



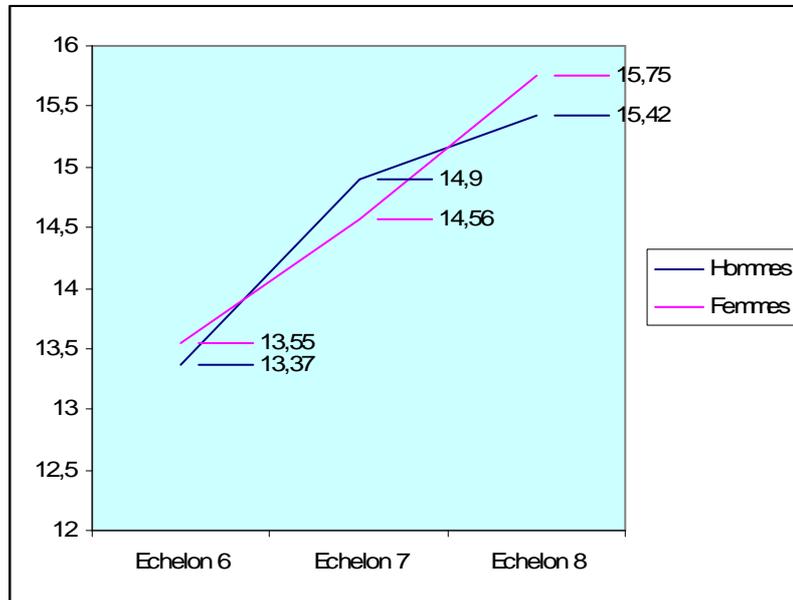
Représentation graphique 18 du taux de réussite à l'écrit au CRPE 2003 à 2008, p290



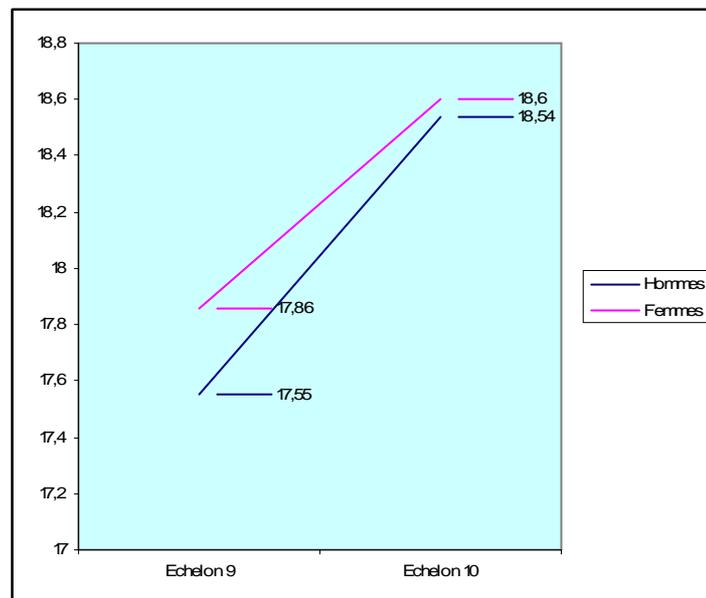
Représentation graphique 19 du taux de réussite à l'oral au CRPE 2003 à 2008, p291



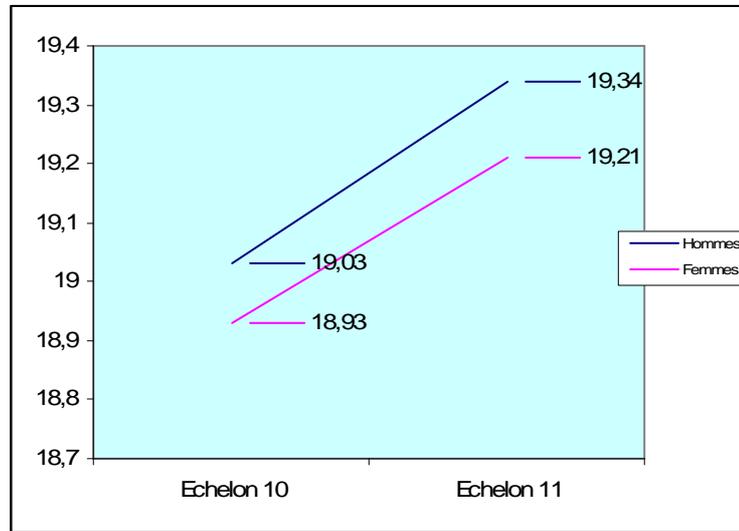
Représentation graphique 20 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignant-e-s de l'échelon 6 à 8, p302



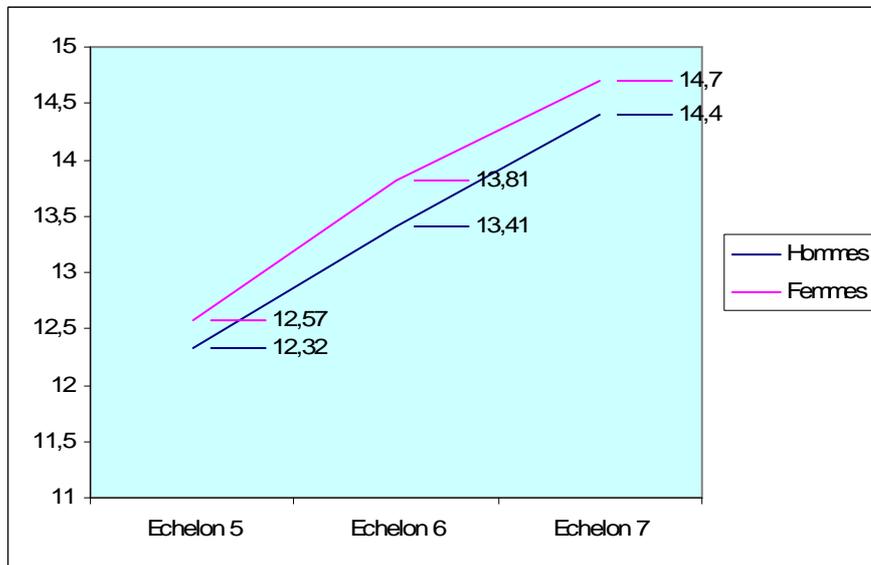
Représentation graphique 21 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignant-e-s de l'échelon 9 à 10, p303



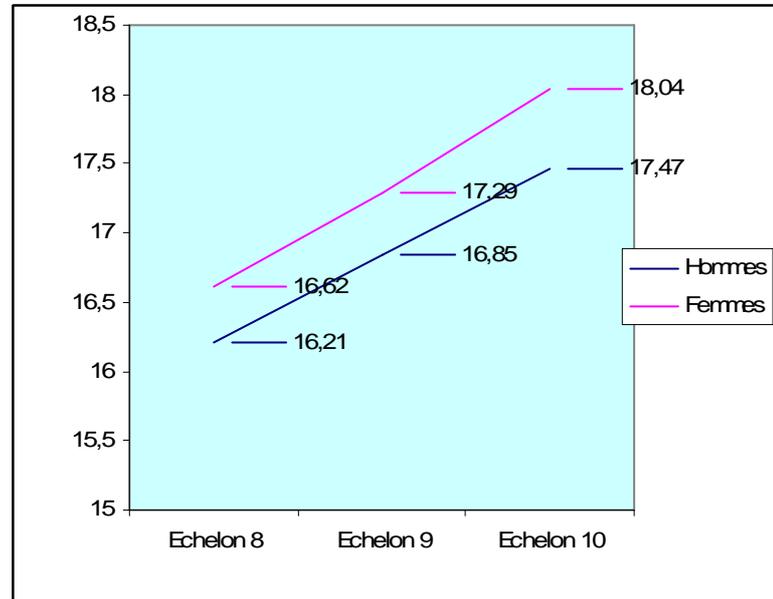
Représentation graphique 22 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignants de l'échelon 10 à 11, p305



Représentation graphique 23 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignants de l'échelon 5 à 7, p306



Représentation graphique 24 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignants de l'échelon 8 à 10, p308



Représentation graphique 25 sexuée de la notation d'une cohorte d'enseignants de l'échelon 10 à 11, p309

