

---

---

## Egalité formelle et différenciation des carrières entre hommes et femmes chez les enseignants du second degré

---

Marlaine CACOUAULT-BITAUD \*

### Introduction

Dans l'Education nationale 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 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. Les mesures récentes comme celles autorisant le travail à mi-temps ou le congé parental, n'apparaissent pas comme discriminatoires puisque les personnels masculins sont concernés <sup>1</sup>. Dans la pratique, cependant, le taux de féminisation est moins élevé chez les agrégés que chez les certifiés ; quant au service réduit et au congé parental, ils sont « choisis » avant tout par les enseignantes <sup>2</sup>. Il apparaît, à la lumière de ces constats,

---

\* Maître de conférences, université Paris V – René Descartes, Département de Sciences de l'Education.

1. Le décret du 23 décembre 1970 fixe les modalités d'application de la loi du 19 juin 1970 relative à l'exercice des fonctions à mi-temps des fonctionnaires de l'Etat. En 1981, un décret du 8 mai concerne les modalités d'application du régime de travail à temps partiel. A partir de 1982 la durée du service varie de 50 % à 90 % de la durée hebdomadaire. Le congé parental pour élever un enfant de moins de trois ans est prévu par la loi du 11 janvier 1984.
2. En 1996/97 chez les certifiés 17 % des femmes et 7,3 % des hommes travaillent à temps partiel, chez les agrégés 12,3 % des femmes et 4,6 % des hommes. *Note d'Information* n°97-51, MEN, décembre 1997.

que l'égalité formelle du point de vue des rémunérations indiciaires et des conditions de recrutement (les femmes se présentent aux mêmes agrégations que les hommes à partir de 1976), n'implique pas nécessairement des perspectives de promotion similaires pour les deux sexes.

L'étude que nous avons menée sur des professeurs de type lycée<sup>3</sup>, avait donc pour objectif de mettre en évidence et d'interpréter des processus de différenciation entre carrières féminines et masculines au sein d'une même catégorie de personnel. La notion de carrière a été utilisée dans une acception large. Nous sommes partie de l'idée qu'il existe non seulement des possibilités de promotion par concours, mais encore des opportunités et des formes de valorisation de la compétence professionnelle qui sont liées au contexte local. En outre, des engagements assumés au sein d'associations diverses permettent d'anticiper une reconversion, sans quitter pour autant l'Education nationale. L'expérience de la vie associative favoriserait, notamment, le passage de l'enseignement à la direction d'établissement. Nous avons pu vérifier cette hypothèse dans le cadre d'une seconde enquête, non indépendante de la première, qui portait sur les personnels de direction dans trois académies, Dijon, Orléans-Tours et Paris<sup>4</sup>. Cette évolution parmi d'autres de la carrière enseignante a été considérée comme une promotion, même si tous les professeurs ne partagent pas cette opinion<sup>5</sup>. Nous avons cherché à comprendre, dans cette optique-là, pourquoi la proportion de femmes chefs d'établissement a baissé dans les lycées et dans les collèges après la dernière guerre. En 1995/96, en effet, le taux de féminisation des proviseurs et des principaux est inférieur à 25 %.

Adopter un point de vue dynamique sur les carrières des enseignantes est donc un préalable pour traiter des obstacles rencontrés par les femmes pour évoluer dans la vie professionnelle. Il faut encore supposer que le personnel féminin aspire, comme les collègues masculins, à bénéficier des possibilités de promotion existantes. En effet, la manière dont on se représente

3. Une enquête a été menée en 1994/95 et 1995/96 dans plusieurs collèges et lycées à Paris et dans les agglomérations de Dijon et Orléans. 251 questionnaires longs et très détaillés ont été exploités, 167 remplis par des femmes et 84 par des hommes. On a réalisé 28 entretiens.

4. L'enquête par questionnaire auprès des chefs d'établissement et adjoints s'est déroulée en 1993/94 et 1994/95. Le questionnaire a été envoyé par la voie postale, le taux de réponse est de 35 % pour l'ensemble mais il a été plus élevé chez les proviseurs de province (70 % dans l'académie Orléans-Tours, 60,8 % dans celle de Dijon) et chez les principaux des collèges urbains. 361 questionnaires ont été exploités, 224 remplis par des hommes, 137 par des femmes ; on a réalisé 25 entretiens.

5. Selon les réponses des enseignants au questionnaire, 2,4 % des hommes ou des femmes ont le projet d'occuper une fonction de direction. Le manque d'intérêt pour cette fonction et la préférence pour l'enseignement sont les raisons avancées principalement. La crainte de ne pas être « capable » est deux fois plus souvent mise en avant par les femmes et elles sont seules à évoquer les obstacles familiaux. J-M. Chapoulié note que « moins de 5 % des professeurs titulaires » interrogés par questionnaire en 1970 « affirmaient vouloir exercer dans les dix ans à venir des fonctions administratives » ; in *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris, MSH, 1987.

le rapport des enseignantes à l'activité rémunérée d'une part, à la vie domestique d'autre part, détermine les interrogations formulées ou non dans un travail de recherche, la problématique mise en oeuvre et la démarche suivie pour recueillir et exploiter des matériaux d'enquête.

### **1. Les sociologues, les enseignantes et la condition féminine**

Une vision réductrice tend à s'imposer dans l'opinion après la dernière guerre à mesure que la condition d'épouse et de mère devient la norme chez les professeurs femmes<sup>6</sup>. Le métier apparaît comme secondaire (il permet de « concilier » deux rôles) et les rémunérations sont présentées comme un salaire d'appoint (Cacouault, 1987). Cette représentation n'est pas complètement absente des études sociologiques réalisées dans les années soixante-dix. Selon Jean-Michel Chapoulie, « une partie (des femmes) cherchent *avant tout* à occuper des postes compatibles avec le lieu de résidence que leur *impose* la profession de leur conjoint » ; mariées à des membres des professions libérales, « (elles) sont, en général, durablement fixées dans une ville et *se bornent, quand elles le peuvent, à passer d'un CES à un lycée* » ; « mariées à des fonctionnaires ou des cadres d'entreprises privées (elles) abandonnent parfois des postes dans des lycées de grandes villes pour ceux de CES de petites villes... ». Quel que soit le bien fondé de ces constats, on est frappé par la partialité des choix effectués parmi les situations qui méritent d'être étudiées et par les limites de la démarche explicative. Des formules restrictives semblent indiquer, pourtant, que les comportements observés ne concernent pas toutes les épouses professeurs. Qu'en est-il de la minorité qui échappe au sort commun ? Quelles stratégies de carrière a-t-elle mises en oeuvre, comment et avec quels résultats ? Quel rôle attribuer par ailleurs aux caractéristiques du poste occupé ou convoité, aux règles et aux pratiques en vigueur dans le cadre institutionnel ? En définitive, les raisons imbriquées pour lesquelles des enseignantes acceptent de quitter un « bon » poste pour un autre moins valorisant ne sont pas appréhendées dans leur complexité et situées dans le temps. Ces raisons tiendraient, in fine, à ce qu'« elles sont plus indépendantes que les hommes vis à vis des indices formels d'accomplissement professionnel ». On a subrepticement quitté le registre de la sociologie pour reconduire, fût-ce implicitement, l'idée d'une nature ou d'un penchant féminin à s'investir modérément dans l'activité rémunérée. Certes, une notion moins essentialiste est utilisée par l'auteur cité, celle de condition féminine : dans une société fondée sur la division du tra-

---

6. Les professeurs femmes des lycées dans les années trente comptent environ 60 % de célibataires. Selon le recensement de 1954, le taux de célibat des 35-44 ans s'élève à 42,7 %, il atteint 21,3 % seulement dans la même tranche d'âge.

vail entre les sexes, les responsabilités dévolues aux femmes dans la famille influent (négativement) sur le rapport à la promotion. Il est pleinement justifié d'adopter ce point de vue pour interpréter les carrières des enseignantes, à condition de pas transformer une dynamique en fatalité, d'une part, à condition, d'autre part, de ne pas innocenter l'institution ou l'employeur en faisant le procès de la famille. Pour appréhender des parcours évolutifs (et non des carrières tronquées), pour identifier les facteurs hétérogènes qui les déterminent, nous avons élaboré une problématique qui va être précisée maintenant, avec ses implications méthodologiques.

## **2. Problématique et choix méthodologiques**

Les relations entre les sexes ont été appréhendées comme des rapports sociaux qui contribuent à orienter les carrières, cette dynamique jouant à la fois dans l'univers domestique et dans le milieu professionnel. Pour se contenter d'un exemple, il semble bien qu'une figure masculine soit associée, dans l'esprit des responsables, à la direction des lycées mixtes qui apparaissent au fil des années cinquante et soixante. Ainsi l'inspecteur Jolibois déclare-t-il, en 1952, qu'il faut « choisir autant que possible » pour les postes de proviseur « des hommes », « de préférence mariés » ; le conseil ne vaut pas pour le personnel féminin « parce que la vie de mère de famille est écrasante... et suffit d'ordinaire à absorber son activité » (Pelage, 1996). L'administration fait mine de protéger et de comprendre les femmes en suggérant une répartition des activités qui consiste en fait à écarter les enseignantes des fonctions d'encadrement et à les renvoyer aux tâches maternelles et pédagogiques. D'une façon générale, des inégalités structurelles, des hiérarchies et des rapports de pouvoir caractérisent les relations hommes/femmes à des époques éloignées et la « domination masculine », revêtue d'« habits neufs » (Singly de, 1993), se maintient comme principe d'organisation des sociétés contemporaines. Néanmoins, des changements se produisent à l'échelle de la société tout entière : l'activité féminine n'a cessé d'augmenter au cours des dernières décennies, les diplômées sont portées à investir dans une profession qui constitue une source de revenus et de satisfaction personnelle (Maruani, 1998). Les tensions sur le marché du travail remettent en cause parfois la prééminence de l'homme comme pourvoyeur des moyens d'existence. Parallèlement, dans la « société conjugale », pour parler comme Emile Durkheim (1930), les décisions concernant la vie professionnelle de chaque membre font l'objet de débats et de négociations. L'évaluation des chances offertes par le milieu de travail entre en jeu tout comme les contraintes – ou les opportunités liées à la vie domestique. En outre, la dynamique des relations entre les sexes a des effets, aussi, sur les carrières des hommes. Curieusement, lorsqu'on traite de l'accès au professorat et des formes de promotion des enseignants, la part

jouée par les conditions d'existence familiale disparaît. Seuls l'origine sociale, le niveau de diplôme, le rapport à la qualification académique et les opportunités offertes par l'institution entrent en ligne de compte. Pour les femmes, c'est plutôt l'inverse, ces opportunités sont peu évoquées et les facteurs liés à la vie personnelle semblent jouer de façon autonome. En résumé, des phénomènes d'articulation entre facteurs hétérogènes expliquent le déroulement des carrières ; ces configurations complexes évoluent, à mesure que les situations personnelles et professionnelles connaissent elles-mêmes des modifications.

Des comparaisons ont été menées entre des itinéraires d'hommes et de femmes et à l'intérieur des groupes de sexe. Les entretiens ont fourni aux personnes rencontrées la possibilité d'organiser un récit qui, à leurs yeux, éclaire et explique tout à la fois les principales « étapes » de leur carrière. La dimension subjective des décisions prises, la réaction aux événements « subis » ou « provoqués », à ce qui est perçu comme des circonstances favorables ou défavorables, trouve là une occasion de s'exprimer.

Pour situer les enquêtés par rapport aux caractéristiques des groupes professionnels dont ils font partie, nous nous sommes appuyée sur des données quantitatives obtenues auprès d'organismes officiels (INSEE, DEP...). Il a été nécessaire de se procurer des informations qui ne figurent pas dans les publications du Ministère et d'élaborer des tableaux à l'issue d'une exploitation secondaire. La variable du sexe, par exemple, n'est pas prise en compte dans les documents qui font état des résultats au CAPES et à l'agrégation, depuis que ces concours sont mixtes. L'institution affirme par là sa neutralité et son caractère égalitaire. Par ailleurs, la volonté politique de ne pas faire de différence entre les lycées d'enseignement long et les lycées professionnels, se traduit par une absence de données statistiques sur la féminisation des personnels de direction dans l'un ou l'autre type d'établissement<sup>7</sup>. Dans le même ordre d'idées, nous n'avons pas obtenu de renseignements sur le corps d'origine de ces personnels selon le sexe au niveau national. Ces incertitudes et la volonté de mettre en relation des caractéristiques d'ordre professionnel et familial justifiait, précisément, le recours à des enquêtes de terrain.

Il est impossible de faire état, ici, de toutes les analyses effectuées sur chaque catégorie de personnel. On se propose dans un premier temps d'objectiver des différences au sein d'une population mixte sur le plan des positions professionnelles détenues, positions définies par le grade, la discipline enseignée et le type d'établissement. La seconde partie est consacrée à la promotion par le passage d'un grade ou d'un corps à l'autre. Nous montre-

---

7. A partir de 1992 les fonctions ne sont plus distinguées dans *Repères et références statistiques*, publication de la DEP-MEN. Des données sur la féminisation des emplois de personnel de direction figurent dans *Education et formations*, n°49, mars 1997.

rons dans une troisième partie comment s'effectue une « semi-reconversion » dans l'administration scolaire. L'accent est mis sur les conditions de la réussite dans le cas des hommes et dans celui des femmes. La relation entre les deux enquêtes est rendue sensible de la manière suivante : nous considérons les professeurs du secondaire comme un vivier de recrutement de chefs d'établissement, même si – c'est l'un des acquis du travail réalisé – ce présumé vaut surtout pour le personnel féminin.

### **3. Les disparités entre hommes et femmes chez les professeurs de type lycée : l'enjeu du grade, de la discipline et du type d'établissement**

Au cours des vingt dernières années, la féminisation a plutôt baissé chez les professeurs « type lycée » (Cacouault, 1994) et la tendance est plus affirmée pour les agrégés que pour les certifiés (Tableau I). La répartition des hommes et des femmes est inégale selon la discipline enseignée, ce qui renvoie aux fortes disparités qui caractérisent l'orientation des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire et supérieur<sup>8</sup>. Les enseignantes dominent très largement en langues vivantes et en lettres alors qu'elles constituent moins de 50 % des professeurs de philosophie, de sciences physiques ou économiques. Le tableau II permet d'observer des évolutions sur une période de trente ans : alors que la féminisation des disciplines littéraires s'est accrue, la proportion d'enseignantes a diminué en physique chimie quel que soit le type d'établissement et elle est restée stable en mathématiques dans les lycées.

Ces différences du point de vue de la spécialité jouent sur les affectations selon le type d'établissement. En effet, il existe un « excédent » de professeurs femmes dans les disciplines littéraires qui explique, en partie, la sur-représentation des certifiées dans les collèges. A l'inverse, on note une sous-représentation des agrégées dans les lycées étant donné que les disciplines les moins féminisées figurent au programme de ces établissements. Néanmoins, d'autres facteurs expliquent ce phénomène, en particulier dans les disciplines où les deux sexes occupent une place à peu près équivalente. Dans le cas de l'histoire/géographie, par exemple, 58,2 % des enseignants certifiés des collèges sont des femmes, 48,2 % de ceux qui exercent dans le second cycle. Or, le taux de féminisation des certifiés dans cette discipline, indépendamment du lieu d'affectation, s'élève à 54,3 % en 1995/96. En mathématiques, où la moitié des professeurs sont des femmes, les certifiés qui

8. Pendant l'année 1997/98, 77,4 % des étudiants sont des filles en 2<sup>e</sup> cycle de lettres, 39,1 % en sciences et structure de la matière. Dans les CPGE littéraires elles représentent 74,6 % des élèves et un quart des inscrits dans les classes scientifiques. En 1973/74 en lettres les étudiantes sont majoritaires (66 %) et elles forment un tiers des étudiants en sciences (67,8 % et 32,9 % en 1982/83), in *Femmes en chiffres*, CNIDF-INSEE, 1985.

**Tableau I. Taux de féminisation des professeurs de type lycée selon le grade**

1975/76-1996/97	Agrégés % de femmes	Certifiés % de femmes
1975/76	53,7	59,9
1979/80	53,0	59,3
1983/84	52,8	60,0
1987/88	51,2	59,8
1991/92	50,3	57,9
1992/93	49,7	58,6
1993/94	50,5	58,9
1994/95	50,3	59,5
1995/96 *	50,4*	59,5
1996/97	50,8	60,1

\* sans les professeurs de chaire supérieure ; s'ils sont inclus, le taux de féminisation est de 49,4 % seulement.

exercer dans un collège comptent plus de 56 % d'enseignantes, ceux qui exercent dans un lycée moins de 45 %. Il est cohérent de penser que les professeurs femmes demandent moins souvent que leurs homologues masculins une mutation dans un lycée, ou il faudrait supposer qu'elles sont moins bien placées, à ancienneté et grade égaux, par rapport au barème des mutations. Les données qui permettraient de tester ces hypothèses sont inaccessibles ; il s'agirait d'ailleurs d'une analyse très complexe étant donné la multiplicité des facteurs qui entrent en jeu, dont l'offre de postes et les caractéristiques familiales. Nous nous sommes contentée d'analyser les raisons avancées par les professeurs pour justifier leurs démarches par rapport au « choix » du collège ou du lycée.

Parmi les répondants au questionnaire, le projet qui consiste à demander une mutation, d'une part, une mutation pour un lycée, d'autre part, est mis en avant un peu plus souvent par les hommes que par les femmes (28,6 % des premiers et 23,4 % des secondes). Personne dans le groupe masculin ne souhaite obtenir une affectation en collège, 4,2 % des enseignantes y songent alors qu'elles exercent dans le second cycle. En revanche, 15,5 % des

**Tableau II. Taux de féminisation des professeurs de type lycée selon la discipline et le type d'établissement, 1965/66-1995/96**

Lycée							
	Maths	Phys./ chimie	Sc. Nat. biologie	L. class. et mod	L.V.	Hist-géo	Philo
1965/66	45%	48%	68%	63%	62%	51%	41%
1975/76	46%	49%	65%	61%	64%	49%	41%
1995/96	45,8%	41,7%	63,3%	68%	74,6%	48,2%	40%
Collège							
1965/66	42%		72%	70%	66%	57%	
1975/76	52%	51%	69%	71%	73%	58%	
1995/96	54,5%	48%	67,3%	78,8%	80,5%	58,2%	

Source : Cacouault M., 1994 et 1997 ; MEN-DEP, *Repères et références statistiques*, 1997.

hommes demandent un lycée (9,6 % des femmes) et plus de la moitié d'entre eux précisent qu'il s'agit d'un lycée avec des classes préparatoires (seules 3 % de leurs collègues ont la même exigence). En outre, le souhait de partir à l'étranger est plus masculin que féminin. Quand ils exercent à Paris, les enseignants sont plus disposés que les enseignantes à se faire muter en province pour obtenir un lycée ou des CPGE, mais aucun ne parle de « retourner au pays » (quelques femmes envisagent de se rapprocher de la famille d'origine). Une minorité de répondants est concernée ici étant donné la moyenne d'âge assez élevée<sup>9</sup> dans l'échantillon ; ce trait correspond à nos objectifs, à savoir analyser des déroulements de carrière.

Les différences constatées sur des effectifs réduits font écho aux conclusions de l'étude d'Alain Bigard sur les carrières des enseignants du second degré entre 1978 et 1994 : les hommes, dans l'ensemble, ont connu une mobilité professionnelle plus grande que les femmes<sup>10</sup>. Certes, la mobilité est entendue ici comme le passage d'un corps ou d'un grade à l'autre, les déplacements dont il est question plus haut n'entrent pas dans le champ de l'étude. Il existe cependant un lien entre les deux formes de mobilité car l'une est susceptible de préparer l'autre : le séjour à l'étranger constitue un déterminant d'accès à une fonction de direction et les certifiés en poste dans un lycée sont davantage incités à préparer l'agrégation que leurs homologues des collèges. Les professeurs qui ont effectué cette promotion alors qu'ils avaient déjà une certaine ancienneté, mettent l'accent, quel que soit le sexe, sur l'émulation entre collègues et l'aspect formateur de la préparation au concours :

*« J'ai vu beaucoup de gens passer l'agrégation autour de moi et réussir, donc par comparaison je me suis dit si eux l'ont eue, pourquoi pas moi ? Des gens avec qui je travaille... Et puis il y avait aussi cette remise en question, parce que au bout de dix ans que j'enseignais, j'avais l'impression de travailler sur des routines... »*

(Professeur d'EPS, lycée du XXe arrondissement à Paris, né en 1959 ; agrégation interne en 1994. Compagne certifiée d'EPS, deux enfants. Entretien).

*« J'avais pris une préparation par correspondance, je voulais avoir l'agrégation, surtout ici où il y avait beaucoup d'agrégés... je l'ai eue en 1973... J'avais cette préparation et en plus le programme de termi-*

9. Du point de vue de la structure par âge, par sexe et par grade, l'échantillon est représentatif des enseignants entrant dans le champ de l'enquête ; 24,2 % des femmes et 34,5 % des hommes sont des agrégés, 58,8 % des femmes et 46,4 % des hommes des certifiés. Il n'est pas conforme à la structure du corps, sauf pour l'âge (avec un léger décalage vers le haut pour les femmes).

10. Chez les agrégés, 80 % des femmes se sont maintenues dans cette position, 65 % des hommes ; 19,6 % parmi les certifiés sont devenus agrégés, 11 % des enseignantes. Cf. A. Bigard, « Les carrières professionnelles et salariales des enseignants du second degré », *Education et formations*, MEN-DEP, n°97, décembre 1997.

nale changeait, c'était vraiment très dur... *en ce moment aussi il y a beaucoup de gens qui préparent l'agrégation...* »

(Professeur d'histoire et géographie, née en 1937. A enseigné en province et en banlieue avant d'être nommée en 1970 dans un « lycée de filles » à Paris. Célibataire, parents à charge quand elle préparait le concours. Entretien).

Occuper un poste dans un lycée, c'est bénéficier encore d'autres opportunités comme celle d'enseigner dans des classes post-bac, Sections de techniciens supérieurs ou classes préparatoires aux grandes écoles. L'une de nos interviewées décrit un parcours de la combattante jalonné de mutations, depuis le collège jusqu'au lycée « classique » en passant par le lycée technique, perçues comme des ouvertures sur plusieurs formes de valorisation :

« J'étais en lycée technique, j'ai passé deux fois l'agrégation, je l'ai eue la deuxième année... comme quoi ce n'est pas impossible (rires)... puis après *mes conditions de vie ont changé professionnellement*, ça a été fantastique, *on m'a proposé des choses intéressantes... j'ai été inspectée dans ce lycée technique par une inspectrice, Mme N., qui faisait autorité... elle a dû sentir que j'ambitionnais peut-être de partir de ce milieu* où j'étais un peu coincée, depuis le collège... elle m'a offert donc d'être nommée dans un lycée... puis après on m'a proposé des cours en fac, puis après des classes préparatoires... »

Pour cette angliciste, le vrai lycée c'est celui qui dispense l'enseignement général, le lycée où il existe des classes pour lesquelles sa discipline compte parmi les matières importantes. La légitimité conquise par le succès au concours est attestée dans le cadre scolaire grâce à l'intervention du supérieur hiérarchique, une femme en l'occurrence. L'enseignante a besoin d'être confirmée dans son ascension intellectuelle et professionnelle alors qu'elle est issue d'un milieu modeste et n'a pas suivi un cursus classique. Le fait de ne pas avoir eu « accès à une culture humaniste » en CEG, l'a conduite à refuser d'enseigner en hypokhâgne. Elle a besoin, simultanément, de prouver à son conjoint qu'elle peut progresser dans la carrière tout en assumant le rôle d'épouse et de mère de famille :

« *Je menais tout de front* parce que bien que mon mari ait accepté que je fasse des incursions dans ce monde privilégié des études... *quand le cours commençait à radio Sorbonne, le repas était prêt, ils pouvaient se mettre à table, moi j'allais dans ma chambre et j'allais écouter mon cours...* »

(Née en 1939, mari ingénieur, trois enfants, mère de famille à 20 ans ; débute comme auxiliaire en 1967, passe le CAPES en 69 et l'agrégation en 75. Classes préparatoires à HEC).

Ce témoignage montre bien que l'ambition vient aux femmes et que des éléments de l'histoire familiale s'articulent avec des traits du milieu professionnel pour déterminer une carrière évolutive. On est forcé de reconnaître,

néanmoins, que les classes post-bac, en particulier les plus prestigieuses, sont surtout aux mains des hommes. Les enseignantes ne représentent en 1993/94 que 23 % des professeurs de chaire supérieure (28,3 % en 1995/96) qui effectuent leur service en CPGE (Cacouault, 1995). La discipline est discriminante puisque chez les enseignants dotés d'une « chaire supérieure », les femmes constituent 32,3 % des effectifs dans les disciplines littéraires, 23,5 % dans les disciplines scientifiques. Toutefois, des disparités existent à l'intérieur des groupes de discipline : la philosophie est peu féminisée (16,6 %) à la différence des langues vivantes (48,2 %) ; en physique-chimie 20,3 % des professeurs de CPGE sont des femmes, mais le taux de féminisation atteint 25,2 % en mathématiques. Les scientifiques sont plus nombreuses que les hommes, proportionnellement, dans la tranche d'âge la plus jeune (26-39 ans). Des normaliennes choisissent cette position qui peut être obtenue plus jeune en sciences qu'en lettres où la concurrence est vive, le professorat étant le débouché principal des études. Chez les littéraires, les femmes « chaire supérieure » sont globalement plus âgées que leurs collègues masculins. Elles formulent ce type de demande, ou obtiennent satisfaction, à un âge plus avancé en raison des difficultés d'accès et des responsabilités familiales. Selon les intéressées, la charge de travail est plus importante en lettres qu'en sciences. Les jeunes femmes scientifiques décrivent comme une suite logique des études à l'ENS leur affectation en mathématiques supérieures :

*« Pour moi, c'est assez simple, j'ai fait taupe à C., j'ai préparé les écoles d'ingénieurs et Normale Sup, j'ai préféré Normale sup, j'ai préparé l'agreg. de physique à l'ENS de Saint-Cloud puis j'ai fait un DEA en mécanique des fluides chez De Gennes au Collège de France, alors là j'ai longtemps hésité, ou continuer ma thèse ou entrer dans l'enseignement... ce qui m'a décidée à ce moment-là, c'est que j'ai besoin de contacts... la solitude dans un labo... et puis le besoin d'avoir une vie familiale équilibrée, je me suis mariée très jeune à vingt-deux ans... je ne me voyais pas... chez De Gennes on arrivait tôt on partait tard... c'est vrai que l'enseignement... on m'a tout de suite proposé un poste à C., j'étais encore à l'Ecole quand on m'a téléphoné, on m'a dit si vous voulez l'an prochain vous êtes en maths sup. et voilà j'ai été en maths. sup à 24 ans et en maths spé. à 28 ans... »*

(Née en 1963, père professeur d'Université en chimie, mère certifiée d'anglais. Conjoint diplômé d'un IEP, deux enfants. Lycée de province. Entretien).

La trajectoire de cette enseignante s'inscrit dans ce qu'on pourrait appeler un entre-deux où choix « féminins » et « masculins » se nuancent réciproquement : elle a cultivé l'intérêt paternel pour les sciences, mais les mathématiques, où elle réussissait très bien, lui paraissaient « trop sèches pour une femme » pendant que la physique était « plus concrète, plus humaine ».

De même, l'enseignement est préféré à la recherche parce qu'il permet une insertion professionnelle rapide. Son frère a suivi un cursus identique mais il est devenu ingénieur, ce qui était également possible pour la soeur après un succès à Centrale.

Cette analyse peut être appliquée à une autre physicienne du même lycée, qui a quitté un poste de maître de conférences dans une faculté parisienne en 1974 pour suivre son mari nommé professeur des universités en province :

« (une fois nommée en CPGE) *je n'avais plus qu'un pôle, l'enseignement, j'ai dû prendre tout un volet de la physique que je ne connaissais pas, ça m'a passionnée... un collègue qui avait vingt ans de plus que moi est allé rechercher quelle place j'avais bien pu avoir à l'agreg. Quelqu'un d'autre m'a gentiment raconté que le mathématicien de maths sup. avait dit : ben celle-là elle ferait mieux de s'occuper de ses enfants... voilà des choses de la vie quotidienne en 74 à C. j'ai eu un coup de chance terrible* parce que quand j'ai su que mon mari était nommé – il avait fait la navette pendant un an – j'ai demandé à être remise dans l'enseignement secondaire, l'inspecteur m'a dit : il n'y a pas de place et il s'est trouvé qu'un prof de C. demandait sa retraite, mais il avait un problème... finalement ça s'est résolu et j'ai été nommée à C. ; à l'époque il y avait pas beaucoup de mouvement dans les prépas... depuis il y a eu beaucoup de créations... »

(Agrégée de physique, ancienne élève de l'ENS de Fontenay. Née en 1937, deux enfants. Entretien).

Ces professeurs cherchent l'une et l'autre à concilier les intérêts professionnels et privés tout en rentabilisant leur qualification. Grâce à la multiplication des classes préparatoires depuis une vingtaine d'années <sup>11</sup>, la plus jeune a été recrutée sans aucune difficulté, par ailleurs elle était en position de leader dans le couple (en 1995 le mari prépare l'ENA). La plus âgée a pris le risque de retourner dans le secondaire mais ses titres, le soutien de l'inspection et une conjoncture favorable ont permis de limiter le coût de la vie conjugale.

Les enseignantes sont de plus en plus nombreuses à mesure que l'on passe des positions les plus prisées aux positions mixtes (enseignement en post-bac et dans le secondaire). Chez les professeurs agrégés qui s'acquittent d'un service mixte, on retrouve les écarts entre disciplines observés précédemment, avec une amplitude moindre que pour les « chaire supérieure » : 28,4 % des philosophes sont des femmes, 60 % des anglicistes, à peine un tiers des historiens-géographes. Dans les sciences, la physique-chi-

11. En 1968/69, les CPGE scientifiques du public MEN accueillent 21 213 élèves ; en 1980/82 les effectifs sont de 26 875 (dont 18,5 % de filles) et en 1990/91 de 43 358 (22,8 % de filles).

mie est cette fois plus féminisée que les mathématiques : ce phénomène renvoie-t-il encore à l'orientation différentielle des hommes et des femmes dans l'emploi ? Dans le groupe des enseignants « post-bac » où sont réunis agrégés et certifiés, le taux de féminisation s'élève en langues vivantes et biologie (60,8 % et 52,9 % de femmes), mais il est plutôt bas en physique-chimie. La présence des certifiés expliquerait cet état de choses : des hommes ayant fait preuve d'une réussite universitaire plus moyenne que les femmes agrégées (et que leurs homologues non enseignants) rechercheraient une promotion en post-bac pendant que les certifiées, déjà minoritaires dans la discipline, resteraient davantage dans le secondaire et dans les collèges.

Dans l'ensemble, les hommes sont moins dépendants que les femmes des titres et de la qualification détenus. La multiplication des « prépas » engage de jeunes professeurs qui ne sont pas normaliens (et qui n'ont pas été eux-mêmes élèves d'une CPGE) à se diriger vers l'enseignement post-bac. C'est le cas d'un agrégé de physique né en 1963 qui exerce dans le lycée sélectif d'une ville de province. A l'issue d'une scolarité moyenne, il s'est inscrit à l'université avec un bac D ; après la licence il n'est pas encore fixé sur ses choix professionnels. Il s'engage dans la filière « ingénieur » (« ceux qui ne faisaient pas de prépa pouvaient rattraper »), qu'il abandonne, prépare une maîtrise de physique et le CAPES, « plutôt par défaut ». Son père, technicien à Creusot-Loire, est favorable à cette orientation car « il y avait des problèmes à l'usine ». Il fait équipe avec un ancien camarade de lycée qui l'incite à préparer l'agrégation après avoir obtenu le CAPES (il m'a dit « pourquoi pas ? ») en fréquentant l'ENS à Lyon comme auditeur libre. Les deux amis obtiennent l'agrégation et sont nommés dans un collège après l'année de stage. Ils font alors une demande de délégation rectorale (« on a expliqué qu'avec l'agreg. ce serait plus profitable si on enseignait en lycée »). Une fois en lycée, notre interlocuteur sollicite une affectation en CPGE scientifique et obtient satisfaction au bout de deux ans dans une petite ville puis dans une ville universitaire. Le récit de ses pérégrinations, long et hésitant, contraste avec celui de la normalienne qui franchit rapidement des étapes prévues d'avance. Il contraste aussi avec celui de l'angliciste qui refuse d'enseigner en CPGE classique parce qu'elle n'a pas suivi le même cursus que les élèves.

Ce premier état des lieux met en évidence des différences selon le sexe qui recouvrent aussi des inégalités : nombreuses dans les collèges, les enseignantes sont avant tout spécialistes des disciplines qui ne jouent plus un rôle de sélection scolaire. Quand elles sont agrégées, elles utilisent moins souvent que les hommes ce titre pour exercer en lycée, en post-bac ou pour mener une carrière universitaire. La qualité de normalienne représente un atout sans constituer une garantie absolue. En même temps, une position de titulaire, la réussite aux concours, un encouragement ou une exigence for-

mulés dans l'entourage professionnel, sont présentés comme un tremplin et une protection par rapport aux demandes de la sphère privée.

#### **4. La promotion par la titularisation, le changement de grade ou de catégorie**

##### ***4.1 Auxiliariat transitoire ou de longue durée***

En 1970/71, les auxiliaires représentaient 30 % des enseignants en exercice dans le secondaire et comptaient 64 % de femmes ; en 1980/82 elles représentent 55,2 % des non titulaires qui exercent dans un collège ou dans un lycée. Dans notre échantillon, 40 % des répondantes ont exercé comme maîtresse auxiliaire avant d'accéder à la titularisation. Pour la moitié d'entre elles cette situation a été transitoire, elle a duré de un à trois ans. A l'inverse, un quart des enseignantes concernées ont connu entre quatre et six ans d'auxiliariat et un peu plus de 20 % entre sept et dix ans ; quelques unes sont restées auxiliaires plus de dix ans. L'origine sociale est variée, même si dans les familles des MA prises dans leur ensemble, les milieux populaires sont sur-représentés chez les parents et les indépendants des catégories supérieures parmi les conjoints<sup>12</sup>. Enfin les ex-MA n'ont pas subi, pour la majorité d'entre elles, les formes de sélection primaire (par le biais du concours d'une ENI) ou secondaire (fréquentation d'un lycée et d'une CPGE) qui existaient à leur époque. Du côté des hommes interrogés, à peine 30 % ont exercé comme auxiliaire. La proportion de ceux pour qui l'auxiliariat a été transitoire est comparable à ce que nous avons observé chez les femmes, mais aucun n'est resté auxiliaire au-delà d'une période de neuf ans. Ils ont moins souvent un père ouvrier, employé, petit indépendant ou exerçant une « profession supérieure » que leurs collègues, en revanche les pères exerçant une profession intermédiaire sont mieux représentés<sup>13</sup>.

12. L'échantillon est représentatif si l'on rapporte les données concernant les pères des enquêtées aux données sur les certifiés et agrégés de l'enquête FQP de 1993 : 29,8 % des répondantes ont un père agriculteur, petit indépendant, ouvrier ; 33,6 % des pères exercent une profession intermédiaire ou sont employés ; 34 % sont des « cadres et professions libérales », 2,4 % des chefs d'entreprises. Les conjoints exercent pour 33,1 % d'entre eux une « profession supérieure » du secteur privé, pour 39,2% du secteur public. Les professions intermédiaires et les positions d'employés réunissent 26 % des conjoints. Les indépendants des catégories sup. sont mieux représentés dans notre échantillon que chez les professeurs considérés à l'échelon national si l'on se réfère aux données du recensement de 1990, exploitation secondaire INSEE Dijon, à ma demande.

13. Parmi les jeunes professeurs (sans distinction de sexe) la proportion des pères employé ou membre d'une profession intermédiaire est plus élevée que chez les plus âgés (32,1 % contre 25,9 %), cf. C. Thélot, « L'origine sociale des enseignants », in *Education et formations*, n°37, mars 1994. Dans notre échantillon, 20,4 % des répondants ont un père « prof. intermédiaire », 13,1 % employé et 12 % ouvrier. Les pères « cadres et professions libérales » représentent 30 % de l'ensemble alors que, selon les données de l'enquête FQP de 1993, 17,7 % des professeurs hommes ont cette origine ; en revanche les pères ouvriers sont moins nombreux (12 % contre 21,9 %). Cette différence s'explique par la présence parmi les enquêtés d'agrégés d'âge moyen ou élevé qui ont débuté dans ce grade.

La comparaison entre les deux groupes de femmes, MA « transitoires » ou MA « de longue durée » permet d'appréhender les conditions favorables, ou défavorables, à la promotion professionnelle, et d'expliquer la féminisation de la position d'Adjointe d'enseignement. En effet, le premier groupe réunit des enseignantes qui, pour plus d'un tiers d'entre elles, ont été élèves d'une CPGE et qui ont accédé dans les mêmes proportions au grade de certifié ou assimilé sans être titularisées auparavant comme AE. Un quart ont le titre d'agrégée en 1995. Ce mode de titularisation a-t-il été facilité par l'installation simultanée du conjoint dans une profession ou une position stable ? Les deux tiers des femmes dont nous parlons ici, ont épousé un cadre non-enseignant, un professeur d'université, un membre des professions libérales, un technicien. Elles ont connu des changements de résidence en début de carrière. C'est la réussite scolaire et universitaire antérieure qui explique l'accès rapide à la titularisation.

La cas de Mme C. est exemplaire car elle cumule plusieurs « handicaps », une origine sociale modeste, un mariage avec un enseignant du supérieur astreint à la mobilité géographique, une expérience précoce de la maternité. Pourtant la relation forte aux études et aux attentes de la famille d'origine joue un rôle de contrepoids par rapport aux concessions faites dans le cadre conjugal au cours des premières années de vie commune :

*« Moi je viens d'une famille où ma mère n'a pas fait d'études du tout, mon père un petit peu plus. D'abord je suis bretonne. Je suis venue ici parce que mon mari travaille à D. A la maison on lisait peu, mais j'avais dans la famille des gens qui me fascinaient un peu, qui avaient eux-mêmes fait des études, et je réussissais bien à l'école primaire, c'était valorisant pour ma famille... quand je suis passée en 6<sup>e</sup> j'aurais pu aller en CEG... l'institutrice elle devait penser que ce serait bien pour moi de faire des études et je suis allée en pension au lycée... j'ai été une très bonne élève et j'ai continué encore à être valorisée... Ensuite je suis entrée à la fac et j'ai fait mes études de lettres, j'ai fait une maîtrise, j'aurais pu préparer le CAPES en même temps... je n'avais pas de stratégie par rapport à une éventuelle carrière... Et puis je me suis mariée en 68, donc j'ai été MA dans le privé pendant deux ans, c'était facile puisque je voulais rester à B., mon mari faisait son DEA, il a eu un poste d'assistant, il fallait bien que je travaille parce qu'on était mariés et qu'on avait besoin d'argent... en 69 j'ai eu un premier enfant... l'année après le prof de mon mari lui a proposé de le suivre à D... et puis là j'étais MA, j'ai fait un remplacement dans un collège (public)... alors là j'ai préparé le CAPES en travaillant, je l'ai eu en 1971... »*

(Née en 1947, parents agriculteurs. Certifiée de lettres modernes dans un collège, trois enfants. Entretien).

Cette enseignante a préparé le CAPES au bout de trois ans d'auxiliariat tout en assurant des cours. En même temps, elle accepte un compromis en début de carrière qu'elle acceptera encore sous une autre forme entre 1972 et 1974 : titulaire et mère de deux enfants, elle se met en disponibilité parce qu'elle n'a pas obtenu de poste dans la ville de résidence. On parlera ici d'auxiliariat d'« adaptation » dont la durée et les effets négatifs sont limités parce que la bonne réussite scolaire et universitaire incite à préparer le concours et rend cette préparation relativement aisée. L'interviewée laisse néanmoins transparaître une insatisfaction en reprenant plusieurs fois les mêmes considérations au cours de l'entretien et en établissant des rapports de cause à effet (le « donc » et le « et puis » sont récurrents) qui ne sont pas réinterprétés comme des choix. Elle n'a pas demandé à se faire muter dans un lycée (« lycée ou collège, ce n'était pas ma préoccupation, je voulais me rapprocher »). Elle a travaillé pendant trois ans à mi-temps « pour profiter de (ses) enfants ». L'attachement à la discipline et à l'activité d'enseignement se manifestent par la participation à l'innovation pédagogique avec des collègues de son établissement (« c'est un collège très sympathique, il y a une équipe de profs qui s'entendent bien et la volonté de travailler avec l'administration de façon constructive »). Compte tenu des réunions de concertation, des préparations et des corrections, la charge de travail est importante même si elle varie au cours du trimestre (« Oui, je passe beaucoup de temps, mon mari râle parce que je passe beaucoup de temps »). La recherche – ou l'acceptation – de la flexibilité dans l'activité professionnelle est indéniable, mais le souci d'obtenir une légitimité professionnelle neutralise le risque de déqualification ou de précarisation. Notre interviewée a renoncé à préparer l'agrégation externe, toutefois la création d'une agrégation interne lui donne à réfléchir.

Le manque de fermeté du projet professionnel, un rapport distant à l'école et au savoir spécialisé rendent plus vulnérables des femmes dont les conjoints ont une carrière ascendante. Des épouses de professeurs sont entrées dans l'Education nationale « par facilité d'embauche », parce que le mari était déjà enseignant, « par hasard », faute d'accéder à une autre profession. Le métier est présenté comme un débouché occasionnel même s'il ne déplaît pas, on revendique une indépendance par rapport aux normes institutionnelles qui fondent la légitimité du professeur. Les séjours à l'étranger des MA « de longue durée » ont été plus fréquents que ceux de leurs collègues MA « transitoires ». En conséquence, elles ont connu des situations d'enseignement à leur retour en France qui ne facilitaient pas la préparation d'un concours (« j'ai enseigné la musique, l'histoire-géographie, le latin, j'ai été documentaliste, maîtresse auxiliaire et le poste l'exigeait... »). Qu'elles soient d'origine « bourgeoise » ou « populaire » ces femmes ont apporté une aide directe à leur conjoint (« au sein du ménage nous avons opté pour que ce soit mon mari qui suive des cours de formation au CNAM

et je l'ai aidé dans sa mise à niveau maths/physique... ) ou indirecte en se rendant disponible (« j'ai été MA dans le privé de 67 à 72, sauf deux ans en Ethiopie de 69 à 70 où j'ai enseigné, en anglais, dans une école américaine, j'enseignais... le français, en Chine de 86 à 89 j'ai enseigné Bio et physique à l'école française de Pékin »). Les personnes citées sont spécialistes de matières scientifiques, assez bien dotées quant au nombre de postes offerts au CAPES <sup>14</sup>.

Parmi les professeurs hommes qui furent auxiliaires, les plus âgés, fils d'ouvrier ou d'artisan, ont pris un poste au moment où les besoins de recrutement étaient importants, ils cherchaient à se rendre autonomes par rapport à la famille d'origine ; l'enseignement est vécu comme un choix personnel, une « vocation ». Les plus jeunes, qui comptent des enfants de cadres, ont exercé d'abord une autre profession (architecte, technicien dans l'industrie) ou se sont résignés à enseigner après avoir fait « des petits boulots ». Ces deux catégories se retrouvent chez ceux qui ont connu entre quatre et neuf années d'auxiliaariat. Des traits communs aux deux sexes sont donc identifiables s'il est question des contraintes économiques, de la relation distante aux études et au professorat. En revanche, les enquêtés n'évoquent jamais la vie conjugale pour justifier les années d'auxiliaariat, ou bien ce mode de vie est décrit dans ses effets positifs, comme dans le cas de Mr. V : sa compagne, agrégée de lettres, l'a « aidé » quand il préparait le CAPES, « en assumant une grande part des tâches domestiques et des dépenses nécessaires » car il travaillait à temps partiel. S'agit-il d'un cas isolé ? Les réponses au questionnaire montrent que, quel que soit le concours préparé (CAPES, agrégation interne ou externe), les hommes sont deux fois plus nombreux à répondre que leur partenaire les a aidés. Seules des femmes mettent en avant le fait qu'elles vivaient seules ou qu'elles n'avaient pas d'enfant, ou encore qu'elles ont bénéficié des services de leur mère ou d'une personne rémunérée.

Néanmoins, si l'institution formule des exigences assorties d'avantages, la répartition des tâches est susceptible d'être modifiée dans la sphère domestique. Les certifiées d'abord titularisées comme Adjointe d'enseignement rappellent que l'intensité du recrutement dans les années soixante et soixante-dix et l'offre de titularisation par liste d'aptitude les ont poussées à choisir une « solution de facilité ». Pourtant, lorsqu'une promotion interne comme certifiée est proposée, impliquant une année de stage loin du domi-

14. En 1990, aux CAPES externes et internes, 2 450 postes sont offerts en maths. et 2 372 en Sc. physique, 210 en philosophie, 2 572 en lettres modernes ; surtout, l'écart entre le nombre de postes offerts et le nombre de candidats présentés est beaucoup plus grand en lettres (ou en hist/géo.) qu'en physique où il y avait moins de présentés que de postes. Dans les années soixante-dix le nombre de postes offerts au concours du CAPES est de 5 282 en 70, de 6 363 en 74 ; il baisse drastiquement entre 77 et 80 (1 292) et s'accroît en 1985 (5 520).

cile, une « solution » est trouvée dans le cadre familial, le père veille sur les enfants.

Existe-t-il au niveau national des disparités entre les sexes du point de vue de la promotion par concours, externe ou interne, qui reste possible jusqu'à un âge avancé ? Quelles sont les conditions de la réussite pour les unes et pour les autres ?

#### **4.2 La promotion par le concours de l'agrégation et du CAPES**

L'examen des taux de réussite (soit le rapport admis/présentés) à l'agrégation externe en 1981, 1986 et 1996 s'avère plutôt négatif pour les femmes si l'on considère l'ensemble des matières. Mais les candidates réussissent mieux que les candidats dans les disciplines les moins féminisées comme la philosophie ou les sciences physiques. Il y a tout lieu de penser que ces disciplines réunissent une population féminine très sélectionnée. Cette tendance est encore plus affirmée en 1996 qu'elle ne l'était dix ans auparavant dans les matières citées auxquelles s'ajoutent l'histoire, les sciences sociales et l'EPS. Dans les spécialités où les femmes sont majoritaires, les agrégatives ont de moins bons résultats que leurs concurrents. Par ailleurs, les taux de réussite ont augmenté pour les deux sexes dans la moitié des disciplines si on les rapporte aux résultats obtenus en 1986. Ce phénomène est lié à l'augmentation du nombre de postes mis aux concours des agrégations externes et internes : il est passé de 1 899 en 1987 à 5 000 en 1996.

Aux agrégations internes, les femmes ont en 1996 un taux de réussite meilleur que celui des hommes dans les disciplines très féminisées comme les langues vivantes ; au contraire elles réussissent moins bien en philosophie et en histoire. En forçant un peu le trait, on pourrait dire que les résultats sont inversés par rapport à ceux des agrégations externes. Dans de nombreuses disciplines, les scores de l'un ou l'autre sexe sont comparables et les femmes conservent l'avantage en physique et en EPS. Il est donc manifeste que des ressources intellectuelles ont été exploitées de façon différée par une partie des enseignantes.

Un examen de la situation personnelle des inscrits à l'agrégation interne montre que les enseignantes sont sur-représentées chez les célibataires et les divorcés et sous-représentées chez les candidats mariés. Il en est de même chez les admis. Cependant, 59 % des admises à l'agrégation interne ont le statut de femme mariée, on peut donc conclure à une timide revanche des mères de famille qui réutilisent des capitaux scolaires et culturels et mettent à profit leur expérience professionnelle.

Les différences soulignées à propos des agrégations valent aussi pour les CAPES : les hommes dans l'ensemble ont de meilleurs résultats que les femmes au concours externe, sauf en physique/chimie et en EPS ; les candidates de leur côté réalisent des performances égales ou supérieures à celles

des candidats à l'interne (si l'on excepte la philosophie et l'histoire). Cette voie de promotion est empruntée par des répondantes au questionnaire qui ont exercé le métier d'institutrice ou de PEGC. Le regret de ne pas avoir continué des études supérieures amène à préparer la licence, la maîtrise, le CAPES... et l'Agrégation :

*« J'ai passé le concours de L'EN en classe de troisième, simplement parce que mes parents étaient des gens modestes et que je me disais bon, ça me paiera mes études... après j'ai fait l'école des PEGC, lettres/allemand, puis au bout de quelques années j'en ai eu assez, j'enseignais l'allemand ça ne m'intéressait pas et en revanche le français m'intéressait, donc j'ai commencé en travaillant des études de lettres, j'ai dû reprendre en DEUG parce que je n'avais pas fait de latin, j'ai fait ça en travaillant, j'ai fait le CAPES interne... »*

Les problèmes de santé et d'emploi auxquels le conjoint est confronté sont un stimulant pour cette enseignante en même temps qu'ils génèrent des difficultés quotidiennes. Le rapport de forces joue en sa faveur mais l'inversion des rôles a ses limites et son prix :

*« J'habitais D., je partais très tôt, là-bas à midi je mangeais à la cantine ou j'amenais un sandwich, j'essayais de faire des copies pendant la pause midi/deux, puis quand je rentrais le soir je faisais à manger, un repas qui ferait aussi le lendemain à midi pour mon mari et pour mon fils... Tout ce qui concernait la fac, j'y consacrais mon mercredi, samedi, dimanche, j'avais quand même aussi du travail pour le collège, j'avais des cours par correspondance et des réunions de prof... Financièrement avec mon salaire de PEGC, on pouvait difficilement... Pour préparer l'agreg. j'ai eu un congé formation... Mon mari était d'accord dans la mesure où il avait pas tellement le choix... Il a travaillé un petit peu jusqu'en 88 et quand j'ai eu l'agreg... c'était trop dur pour lui dans une boîte privée... ça a joué dans l'urgence... il me faisait réciter mon latin, il me lisait les dissertations... »*

(Née en 1957. Père facteur, mère « qui avait un CAP de couture » mais ne travaillait pas. Premier poste de PEGC en 1979. Collège dans la banlieue d'une ville de province depuis 1988. Agrégation externe en 1989. Entretien).

Les facteurs favorables à la promotion comme le besoin de reprendre des études interrompues (ou perçues comme telles), l'espoir d'obtenir des rémunérations meilleures et une réduction de service, déterminent la trajectoire des hommes comme celle des femmes. L'analyse des matériaux biographiques montre, toutefois, que la dimension conflictuelle, toujours présente dans le discours des femmes, est absente ou moins affirmée dans celui des hommes. Nous ne saurions dire pour autant que ceux qui ont préparé l'agrégation alors qu'ils travaillaient à temps complet se sont désintéressés de la famille ; mais ils sont intervenus surtout en situation d'urgence et ont

bénéficié au quotidien des services de l'épouse qui occupe, généralement, une position professionnelle inférieure, ou égale, à la leur<sup>15</sup>. Un agrégé, ancien élève d'une ENI, marié avec une institutrice licenciée, décrit des orientations divergentes au sein du couple et un partage des tâches qui reste inégalitaire :

*« Mon épouse est licenciée d'histoire, mais institutrice, elle a opté pour le primaire, de manière à ne pas quitter D. Elle a été nommée dans une très bonne école au départ, un quartier très calme... J'ai travaillé au coup par coup, le soir, les vacances... bon, il y a eu des sacrifices c'est certain... L'agrégation ça a été un challenge... ma mère attachait beaucoup d'importance à mes études, ma femme aurait tendance à transposer sur moi... oui, c'est indéniable, les questions matérielles je m'en suis relativement peu occupé. Mais je n'en étais pas déchargé totalement. Bon, c'est anecdotique, mais mon épouse avait à vider un immense atelier de menuiserie du grand-père... à 15 jours de l'agreg je devais faire l'inventaire de l'atelier... »*

(Né en 1944. Parents petits commerçants. Deux enfants. Collège de la banlieue d'une grande ville. Entretien).

Les mères enseignantes du secondaire demeurent les principales responsables des enfants et de la maison selon les réponses des femmes, et des hommes. Il vaut la peine de souligner pourtant que parmi les causes du renoncement à préparer un concours la « charge de travail trop lourde » dans l'établissement est citée un peu plus souvent que les « obligations familiales » (« organiser un enseignement un peu cohérent, un peu costaud, un peu dynamique, ça demande énormément de travail de préparation.... »). Aussi, les répondantes qui ont bénéficié d'un congé formation saluent-elles unanimement cette mesure comme un progrès car il est difficile d'obtenir un aménagement d'horaire au lycée ou au collège. L'emploi du temps et le nombre de postes mis au concours sont des facteurs qui découragent, ou encouragent, les candidates potentielles.

A ce stade de la réflexion, il convient de rappeler que chez les enseignants de type lycée, les hommes sont plus nombreux que les femmes à avoir obtenu un changement de grade ou de corps sur la période 1978/1994. L'étude d'A. Bigard montre aussi que l'écart entre hommes et femmes par rapport à l'accès à une fonction de direction est d'autant plus grand que l'origine professionnelle (en termes de corps ou du grade) est moins élevée. Notre hypothèse, que ce travail achevé en 1997, contribue à valider rétrospectivement, était que les évolutions du système d'enseignement après la

15. Dans notre échantillon, les conjointes « professeurs » sont sur-représentées si l'on se réfère aux données du recensement de 1990 et les femmes « au foyer » sont proportionnellement moins nombreuses ainsi que les employées ; 47,2 % des épouses sont professeurs et 20,7 % institutrices.

guerre (création des CEG puis des CES, mixité généralisée en 1975) créent une situation de concurrence qui profite aux hommes. Nous pensons qu'étant donné l'importance des diplômes dans les stratégies de carrière des femmes, il existait des différences d'origine et de formation entre les personnels de direction en exercice dans les années quatre-vingt-dix. Nous cherchions à savoir, en résumé, comment les administratrices étaient parvenues à occuper des postes de direction et quelles difficultés elles avaient rencontrées.

## **5. D'une fonction à une autre : l'entrée et la carrière dans l'administration scolaire**

### ***5.1 Disparités d'origine professionnelle et de statut familial entre les hommes et les femmes et dynamiques d'accès aux postes de direction***

La participation des femmes à la direction des lycées d'enseignement long et des collèges a donc baissé notablement depuis la dernière guerre. En 1947, les directrices représentaient 37,5 % des responsables de lycée ; en 1984, 23 % des proviseurs sont des femmes et 21,2 % en 1996. Dans les collèges, le taux de féminisation des principaux qui atteignait 34,6 % en 1968, est tombé à 24 % quinze ans plus tard. On note des disparités sensibles entre les académies, celles de Paris et de la région parisienne faisant figure d'exception : alors que 23,4 % des personnels de direction sont des femmes en 1994/95 dans l'académie de Dijon (26,5 % à Orléans-Tours), elles constituent 58,1 % de ces personnels à Paris (Cacouault, 1996).

Le vivier de recrutement englobe plusieurs corps et catégories d'enseignants. Le CAPES est créé en 1950 et des PEGC non licenciés qui ont dirigé un CEG, peuvent être inscrits sur une liste d'aptitude pour occuper un poste de principal dans un collège<sup>16</sup>. Après l'institution du concours de recrutement en 1988, la liste d'aptitude est maintenue pour les candidats appartenant à la première classe du corps de personnel de direction de deuxième catégorie qui justifient de quinze ans de service effectifs dans un emploi de direction et ont exercé ces fonctions dans trois établissements au moins.

En 1994, les anciens PEGC sont majoritaires au sein du personnel de direction des collèges et les certifiés parmi les responsables des lycées ; no-

---

16. En 1972, les agrégés et certifiés peuvent être inscrits sur une liste d'aptitude à l'emploi de proviseur ou de directrice, les CPE licenciés ; pour l'emploi de censeur : les agr. et cert., les CPE licenciés, les professeurs licenciés, les titulaires du bac ou BS justifiant de dix années de service comme directeurs de CET. Pour l'emploi de principal : les certifiés, les CPE et prof. licenciés, les non licenciés qui ont assuré les fonctions de directeur de CEG ou sous-directeur.

tre échantillon est représentatif sous cet angle-là<sup>17</sup>. La structure selon l'âge correspond également à la situation nationale : en 1995/96, les personnes âgées de 45 à 57 ans forment les classes d'âge les plus nombreuses, plus des deux tiers des chefs ont 50 ans ou plus, l'âge moyen est un peu plus faible pour les femmes (49,8 %) que pour les hommes (51,2 %) (Radica, 1997). Les adjoints sont plus jeunes, un tiers se situent entre 45 et 49 ans. Toutefois, les statistiques nationales et les données qui concernent le panel constitué par la DEP et le CREDOC ne distinguent pas les hommes des femmes.

La comparaison entre les groupes de sexe met en évidence des différences de cursus et une répartition inégale des unes et des autres dans les corps ou catégories d'origine. Les femmes, chefs et adjointes, sont deux fois moins nombreuses que les hommes à posséder uniquement le baccalauréat et ces derniers l'emportent également quand il s'agit des diplômes inférieurs à la licence (21,6 % contre 17 %). Le personnel féminin compte une proportion plus grande de titulaires d'une maîtrise (40,4 % contre 35,1 % des hommes) ou d'un DEA/DESS (8,8 % contre 7,2 %). Par ailleurs, les administratrices ont fréquenté une classe préparatoire en nombre supérieur à celui des administrateurs et on dénombre deux fois plus d'anciennes élèves que d'anciens élèves d'une ENS. Certes, une corrélation existe entre la fonction et le niveau de qualification académique, la proportion d'anciens certifiés étant plus forte chez les proviseurs que chez les principaux. Toutefois, les principaux femmes sont plus proches des proviseurs pris dans leur ensemble que leurs homologues masculins : la moitié d'entre elles ont une maîtrise, c'est le cas pour à peine un quart des hommes. Ces disparités s'expliquent par les différences de cursus : la moitié des répondants ont fréquenté une EN primaire, un quart des femmes seulement. De fait, si l'on s'intéresse à l'origine professionnelle, on constate que 38,5 % des administrateurs pour 19,1 % des administratrices ont exercé le métier d'instituteur au cours de leur carrière, 42,6 % ont enseigné comme PEGC, c'est le cas de 28,8 % des femmes. Ces dernières sont davantage passées par les positions d'adjointe d'enseignement, de certifiée (56 % pour 46,7 % des hommes) et d'agrégée (10,8 % pour 9,4 % des répondants). Les enseignantes se sont donc appuyées en majorité sur une tradition, une qualification et une expérience professionnelle de type « secondaire » pour briguer (ou accepter) un poste de chef d'établissement, alors qu'une proportion impor-

---

17. Selon des données qui nous ont été communiquées par François-Régis Guillaume de la DEP en 1994 et qui portent sur un panel de 6 000 chefs d'établissement : 44 % des principaux sont des ex-PEGC, 42 % des certifiés, 2 % des agrégés ; 62 % des proviseurs sont des certifiés, 20 % des agrégés, 8 % des PEGC. Pour ce qui est du % d'agrégés, il varie selon les académies. Selon l'étude d'A. Bigard, les chefs et adjoints présents en 1994 comptent 3 % d'agrégés (tous types d'établissement confondus). Dans notre échantillon, on trouve 10,4 % d'agrégés chez les proviseurs et principaux réunis, 46,2 % de certifiés, 25 % de PEGC.

tante de collègues masculins ont saisi cette opportunité pour continuer une carrière initiée dans le « primaire ».

La « surqualification », dans les collèges en particulier, est-elle l'unique signe distinctif des personnels féminins ? Conformément à notre orientation de départ, nous avons cherché à connaître le statut familial des enquêtés. Presque la moitié des répondantes ne sont pas ou ne sont plus mariées, ce qui vaut pour 10,8 % des hommes. Parmi elles, 21,2 % ont le statut de célibataire (22,7 % des « directeurs d'établissement et inspecteurs » femmes, selon les données de l'INSEE issues du recensement de 1990) ; 4,5 % des hommes partagent cette condition. Le divorce concerne avant tout les femmes (un quart d'entre elles pour 6,3 % des enquêtés) et la proportion des divorcées dans l'échantillon féminin est supérieure à ce que nous indiquent les données nationales (14,2 %). La présence de l'académie de Paris introduit un biais (le taux de divorce des femmes « directeurs... » atteint déjà 17 % en Ile de France) ainsi que le caractère plus urbain que rural de notre échantillon sur le plan de la localisation du poste. Plusieurs de nos interviewées ont dit préférer la grande ville en raison de leur situation de femme célibataire ou divorcée :

*« Quand je suis arrivée à Paris, j'ai éprouvé une grande impression de liberté... les inspecteurs d'académie ils vous embêtent pas... l'inspecteur d'académie en province, si un gosse a craché de travers au collège, il le sait en disant : tiens, j'ai pas été informé... compter les nationalités (des élèves) c'était plutôt intéressant, je me suis aperçue qu'à A. je vivais dans une petite bulle... avant d'arriver à Paris, j'ai fait le tour de France et les revendications « vivre au pays », tout ça m'a fait beaucoup rire... parce que j'ai le sentiment de vivre au pays, pour moi, à Paris... Le Monde il me le faut tous les jours sinon je suis en manque... et je vois plus facilement mes amis qui viennent de province ou de l'étranger... »*

(Principal, née en 1940, célibataire. A occupé trois postes en province et deux postes à Paris, dans l'est et le centre. Entretien).

*« Je suis venue à Paris essentiellement pour des raisons personnelles... entre temps il y avait eu le divorce, mon fils était venu étudiant à Paris, j'ai perdu mon père et ma mère en l'espace d'un an, alors vraiment j'avais besoin de changer d'air... j'adore Paris... j'avais pas mal d'amis... je suis logée... »*

(Principal, née en 1946, ex-mari membre d'une profession libérale. N'exclut pas de repartir en province pour obtenir une promotion. Entretien).

Les décalages concernant les cursus suivis recourent des disparités quant à l'origine sociale des administrateurs et des administratrices. En effet, les femmes, globalement, sont issues de milieux plus élevés que les hommes, presque 40 % d'entre elles et 20 % des collègues ont un père situé dans les catégories socio-professionnelles supérieures. Néanmoins, les tra-

vailleurs indépendants sont également représentés dans les familles, ainsi que les pères qui oeuvrent comme cadre ou instituteur dans le public (avec là encore un déplacement vers le haut dans les familles des personnels féminins) et les ouvriers qualifiés. Aussi l'accent est-il mis dans les questionnaires et les entretiens sur l'aspiration à « diriger », à « prendre des responsabilités », sur l'attachement au service public, sur le désir de promotion (Cacouault, 1998). Pour l'une des interviewées, diriger un établissement scolaire c'est compenser la déception éprouvée quand le frère a été choisi pour succéder au père à la tête de l'entreprise familiale :

« Mes parents étaient de petits entrepreneurs, financièrement à l'aise, mais un niveau culturel... peu élevé... *mon père avait une entreprise mais il n'a pas envisagé trente secondes que sa fille puisse reprendre alors que moi, c'est vrai, ça m'aurait intéressée...* peut-être que si j'avais pas eu de frère... mon père m'a poussée à continuer des études... »

(Principal de collège née en 1946, certifiée de sciences économiques et sociales, avait choisi le professorat pour des raisons familiales. Divorcée, un enfant).

Pour les hommes nés dans une famille de petits commerçants et d'artisans, l'entrée dans l'enseignement primaire est un gage de sécurité et une promotion ; depuis les années soixante jusqu'à la décennie quatre-vingt le nombre des commerçants a baissé et des métiers de l'artisanat ont disparu (Gollac et Seys, 1984). L'intégration dans le corps des PEGC est bien accueillie dans une première phase de la carrière, elle est perçue comme une impasse à mesure que l'accès aux études secondaires et supérieures se banalise et en raison de la cohabitation avec les certifiés dans les collèges.

« *La catégorie PEGC n'était pas porteuse, la carrière offerte au personnel de direction me semblait présenter quelques avantages...* Si à l'époque avaient existé les concours internes... *mon épouse a bénéficié des concours internes, elle a opté pour cela...* »

(Né en 1950, Principal à Paris dans un quartier populaire, fils d'artisan, ancien PEGC de mathématiques. Conjointe certifiée de maths, ancienne PEGC)

De même, pour un fils d'ouvrier, la position de proviseur remplace celle d'enseignant à l'université, plus difficile à atteindre étant donné le manque d'informations quand il était étudiant et l'obligation de quitter jeune l'université pour occuper un poste d'enseignant :

« Je suis allé passer mon CAPES et le soir je rentrais, *il me fallait gagner ma croûte, mes parents ne pouvaient rien me payer, j'ai bossé...* je n'ai pas passé les IPES, j'ai fait cette erreur-là, là encore c'est lié à une histoire personnelle, quand on est issu des rangs ouvriers.... j'avais la peur au ventre, de me dire : et si je réussis pas ? »

(Proviseur né en 1947, lycée de province. Ancien certifié de lettres. Epouse institutrice, deux enfants).

### **5.2 L'enjeu des représentations du masculin et du féminin dans le milieu d'origine et dans le milieu professionnel**

Alors que, pour les hommes, une fonction d'encadrement actualise un destin professionnel « masculin » quelle que soit l'origine sociale et la catégorie d'enseignant, l'aspect transgressif de cette semi-reconversion, qui relève pourtant d'une longue tradition dans le cadre institutionnel, est toujours mis en valeur par les femmes. Elles revivent au cours de l'entretien plusieurs épisodes de leur vie où il a fallu « forcer le destin ». Pour faire des études longues, pour maintenir une activité rémunérée, pour continuer la carrière sur un poste de chef d'établissement. Les mères de la petite et moyenne bourgeoisie préfèrent l'enseignement secondaire, ou bien parce qu'il symbolise la réussite intellectuelle et la compétence culturelle, ou bien parce qu'il est compatible avec un « bon » mariage et autorise une activité discontinuée :

« J'étais très attachée à *ma mère... quand j'ai décidé de devenir chef d'établissement, elle était contre... mon père était fier de présenter sa fille directrice de CES...* Elle avait peur que je ne m'en sorte pas... c'est vrai j'étais célibataire, je n'ai pas eu à demander l'avis de mon conjoint... le seul avis que j'aurais pu demander c'est ma mère... mais de toute façon *elle son grand regret c'est que je n'aie pas été agrégée...* le fait que je sois directrice elle l'a compris comme un abandon de l'agreg... »

(Principal à Paris. Née en 1940, ancienne élève d'une CPGE, certifiée. Les parents tenaient un petit commerce de livres anciens. Questionnaire et Entretien).

« Ma mère était prof de piano jusqu'à son mariage comme il se doit, elle a pas travaillé, mon père était chef du personnel... *ma mère pensait qu'il fallait que les femmes aient un travail au cas où elles se mariaient pas...* travailler en étant mariée, je déraillais complètement... »

(Principal en province. Née en 1947, ancienne AE. Ex-mari universitaire, deux enfants).

Au contraire, la direction d'établissement est valorisée à la fois en tant que promotion et fonction d'autorité dans des familles modestes, qui rejoignent sur ce plan des milieux « bourgeois » où l'on exerce des professions libérales. Une proviseur agrégée, née en 1949, rapporte que sa mère, femme de ménage et épouse d'ouvrier qui a connu les difficultés de l'immigration, lui disait : « pense d'abord à ton boulot... ». Le mariage, entrave à la carrière féminine, est ressenti comme une menace en raison des sacrifices consentis pour financer les études. Notre interlocutrice, professeur agrégée, a obtenu

un poste de proviseur à 35 ans et ne s'est pas mariée. La direction d'un lycée symbolise également la réussite professionnelle pour des parents qui exercent une profession libérale, mais les enquêtées, dans ce cas de figure, ont « d'abord » élevé des enfants. L'une d'elles évoque à plusieurs reprises les tensions éprouvées dans l'existence quotidienne :

« Mobilité et disponibilité peu compatibles avec une vie familiale de femme jeune, mariée, avec des enfants : la femme doit suivre son mari... et non l'inverse ! *Le niveau de difficulté n'est pas lié au sexe* (indifférent pour assumer des responsabilités, c'est la personnalité qui compte) *mais à la situation familiale de la femme, moins disponible, moins mobile...* »

(Proviseur en province, née en 1944. Mari directeur commercial, trois enfants, ancienne certifiée. Mère pharmacienne, père biologiste, soeur avocate. Principal de collège à 37 ans, proviseur à 43 ans. Questionnaire).

Une candidate au concours de recrutement en 1992, proviseur adjointe en 1994 dans un lycée de province, mentionne « à titre indicatif » que « les maris de certaines de (ses) amies n'approuvent pas du tout (le choix de la direction) et pendant le stage initial (à Strasbourg) il y avait une seule femme mariée, les autres étaient divorcées... ». Plus ambitieux, les hommes n'hésiteraient pas à « sacrifier le quotidien »... Ces désaccords et ces procès d'intention nous renvoient aux différences quant à la profession des conjoints des unes et des autres.

Les chefs et les adjoints sont mariés pour deux tiers d'entre eux à des enseignantes du primaire (20,3 %) et du second degré (37,7 %), 16 % des épouses ne travaillent pas hors du foyer et elles sont, dans les mêmes proportions, membres d'une profession intermédiaire ou employée. Seulement 3 % occupent une position de cadre ou exercent une profession libérale. Le mariage « pédagogique » et le couple « fonction publique » est donc le modèle dominant, si ce n'est unique ; les non enseignantes occupent presque toutes un emploi dans le secteur public. Du côté des chefs femmes et des adjointes, on note une présence importante des « professeurs » (42 %) qui travaillent dans le second degré (parfois dans l'administration), le supérieur et la recherche ; les cadres de la fonction publique représentent 13,6 % des conjoints. Le secteur privé réunit 17 % des maris pour ce qui est des cadres et indépendants « supérieurs ». Les instituteurs sont très minoritaires comme les catégories intermédiaires, les employés et les ouvriers qualifiés. Il existe donc les femmes comme chez les hommes des couples assortis, néanmoins les professions des conjoints sont plus variées et globalement plus élevées que celles des conjointes, ce qui pose le problème de la compatibilité entre les carrières.

Les personnes citées plus haut sont nées avant la guerre ou dans les années quarante. Voyons, à titre exploratoire, comment s'articulent les carrières de femmes mariées plus jeunes et qui souhaitent devenir proviseur.

### **5.3 Modes de vie et procédures de recrutement : des évolutions récentes**

L'une de ces principales est certifiée par concours externe, fille d'instituteurs et mariée avec un professeur certifié. L'autre a été PEGC puis certifiée, le mari est cadre dans une banque. Nées en 1956 et 1951 elles sont entrées dans l'administration l'une à 30 ans, l'autre à 31 sur un poste d'adjointe en collègue.

Pour la première, cette évolution est un choix délibéré, la deuxième étape d'une carrière entendue comme une progression régulière d'un poste à l'autre plus valorisé. Ici l'expérience du professeur est mise en avant, c'est un élément de la compétence professionnelle, elle permet au chef d'assumer son rôle pédagogique (Pelage, 1998). Cette carrière féminine promotionnelle s'inscrit dans un milieu enseignant dont les valeurs et le mode de vie sont communs à tous les membres de la famille élargie :

*« Mon fils était tout petit, en 1985, il était en CE1... je m'en souviendrai toujours, c'est une des questions qu'un collègue a posées quand j'étais dans le cabinet du recteur : pensez-vous qu'étant jeune mère de famille ça vous posera des problèmes ? C'est un milieu encore très sexiste... et là l'inspecteur m'a soutenue en disant : mais vous savez, les jeunes mères ne font pas forcément des chefs d'établissement moins bons que les autres, c'est une question d'organisation de la vie de famille... et moi j'ai répondu : c'est un travail qui m'intéresse et je ne pense pas que je vais négliger pour autant mon fils... bon, c'est vrai que j'ai été moins présente par rapport à lui et que mon mari qui est enseignant a pu s'en occuper... c'est vrai que je n'ai qu'un enfant... il a rapidement apprécié de vivre dans un établissement scolaire... et je crois que mes parents étant enseignants... j'ai été nommée principal en 1990, depuis 95 je suis ici, c'est un gros collègue... dans dix ans j'espère être en lycée... »*

Bien que cette principale livre une image positive de sa vie professionnelle et privée, la situation d'entretien l'amène à souligner les aspects problématiques. Elle a dû affronter des demandes spécifiques quand elle a été recrutée et elle nourrit un ressentiment à cet égard. Comme adjointe, elle percevait un traitement inférieur à ce qu'elle aurait gagné en restant professeur. Son mari refusait de quitter la campagne pour habiter le centre ville, elle a dû faire valoir les avantages matériels (« je suis au niveau de certifié hors classe et on a pu s'acheter un appartement dans le midi »). Enfin elle a renoncé à avoir un deuxième enfant.

L'ancienne PEGC, devenue certifiée par concours externe en 1976, a demandé un poste de chef d'établissement « sur un coup de tête » et – paradoxalement – parce qu'elle n'obtenait pas sa mutation comme enseignante pour la ville où son conjoint travaillait. Quand elle est nommée adjointe en 1983, il « est muté ailleurs ». Ce qui était au départ un moyen devient une fin pour l'interviewée, car « la vocation (lui) est venue en travaillant ». L'objectif est donc d'obtenir un poste de principal dans son académie et non plus de suivre le conjoint dont les déplacements sont imprévisibles à long terme. C'est la progression des deux carrières qui est privilégiée, sachant que l'épouse, mère d'un enfant, « s'arrange » pour occuper trois postes successifs dans la même agglomération :

*« Mon mari a pu continuer sa progression, c'est moi certainement qui me suis adaptée, moi j'ai pris les opportunités derrière lui, par exemple je me suis fixé de ne pas partir de la région pour qu'on ne soit pas trop éloignés. Lui il est dans une banque, il devait rester dans la région et finalement ils ont ouvert sur Paris... lui maintenant il a envie de revenir ici et moi je vais peut-être avoir envie de partir... j'ai 45 ans, je suis attirée par les lycées professionnels ou techniques... mais là il va falloir trouver une adéquation avec mon mari... »*

Cette difficulté à mener de front vie familiale et professionnelle explique en partie les inégalités de carrière, notamment le fait que les hommes personnels de direction dirigent en proportion plus importante que les femmes des établissements de troisième et quatrième catégorie, qu'il s'agisse de lycées ou de collèges. Si l'on considère les proviseurs d'un côté, les principaux de l'autre, les écarts se maintiennent et même se creusent. Les traits consubstantiels au milieu professionnel où l'élément masculin domine ainsi que les préjugés dans le cadre local représentent aussi un obstacle, selon les administratrices. En même temps, certaines font état des encouragements prodigués par un principal, un inspecteur, qui les a confirmées dans l'idée qu'elles « (avaient) le profil ». Le proviseur qui délègue est apprécié par les adjointes « carriéristes ».

La procédure du concours a-t-elle incité les enseignantes à se tourner vers les fonctions d'encadrement ? Parmi les présentés, les hommes restent nettement majoritaires mais, selon les termes du rapport de jury en 1994 comme en 1992, « les femmes réussissent en général mieux que les hommes » ; une précision est apportée : « à partir de 46 ans »<sup>18</sup>. Un accès plus tardif, relativement s'entend, aux fonctions de direction, contribue à expliquer que les carrières des administratrices sont généralement moins promo-

18. En 1994, les femmes représentent 32 % des inscrits et 44 % des admis, les hommes 72 % des inscrits et 56 % des admis. En 1995, le concours comportait une épreuve écrite d'admissibilité ; il est encore précisé que « les femmes réussissent mieux que les hommes entre 46 et 55 ans ». Rapports de jury de concours, MEN-CNDP.

tionnelles que celles des administrateurs. Dans notre échantillon, on trouve un « peloton de tête féminin » qui a passé moins de dix ans dans l'enseignement (18,8 % des hommes, 20,5 % des femmes) mais les hommes qui ont exercé pendant dix ou quinze ans une autre fonction sont deux fois plus nombreux que les femmes, pendant qu'elles sont mieux représentées dans le groupe qui parvient à la direction après quinze ans au moins d'activité professionnelle.

### Conclusion

Au moment de conclure, nous souhaitons mettre l'accent sur l'importance des mesures institutionnelles comme la création des concours internes, les congés formation, les évolutions du mode de recrutement des chefs d'établissement. D'autres dispositions comme la nomination des professeurs du secondaire dans un cadre national et l'avancement à partir de critères largement indépendants des situations locales, font l'objet de discussions. Or ces mesures ont des conséquences sur la carrière des enseignants sans distinction de sexe, mais l'enjeu est encore plus net pour les enseignantes, en raison des dysimétries qui caractérisent la situation des hommes et des femmes, y compris dans un métier mixte. Les concours internes permettent une reprise d'études bénéfique pour la promotion individuelle et pour améliorer la qualification du professeur. Ils offrent une deuxième chance à des enseignantes qui après avoir été titularisées ont assumé dans une première phase de leur carrière des charges pédagogiques et maternelles. Quant à la réussite aux concours externes, elle suppose un effort suivi qui protège les jeunes femmes d'une installation précoce en couple et en famille. Si l'institution fait des offres « au rabais » (des postes d'auxiliaires avec de faibles exigences quant à la qualification plutôt que des postes de titulaires avec obligation de se présenter au concours), ces futures ou jeunes enseignantes courent le risque d'occuper une position précaire ou plus basse que ce à quoi elle peuvent prétendre en fonction de leur trajectoire scolaire et universitaire. Dans le cadre d'une étude sur le public des IUFM, Frédéric Charles a observé que les futures professeurs des écoles « s'installent » plus tôt que leurs homologues du secondaire. Ces dernières préservent une disponibilité en début de carrière afin de mettre toutes les chances de leur côté pour obtenir le CAPES ou l'Agrégation. La nomination à l'échelle nationale est encore un élément protecteur sous cet angle-là (Charles, 1997). Elle contribue à faire de l'enseignante une professionnelle dont le statut implique tout à la fois des garanties et des contraintes. Dans cette optique, les intérêts particuliers comptent moins que la dimension publique de l'activité. Les réquisits de l'entourage (et la tentation d'y céder) buttent, en quelque sorte, sur la réglementation. Comme nous l'avons vu tout au long de cet article, si le cadre réglementaire est trop lâche, l'activité du professeur, et a

fortiori du professeur femme, est considérée comme un travail occasionnel sans perspectives d'évolution. Bien entendu, les mesures réglementaires qui organisent la promotion intellectuelle et professionnelle, pour être crédibles et convaincantes, impliquent que l'offre de postes aux concours ne soit pas trop faible au regard du nombre de candidats hommes et femmes. De même, les professeurs qui s'éloignent de la région d'origine pour occuper un premier poste seront d'autant plus convaincus de servir des intérêts collectifs (tout en sauvegardant un statut et une identité professionnelle) que cette obligation fait partie intégrante d'un projet politique. Elle a été justifiée, généralement, par le souci de maintenir une égalité du point de vue de l'offre d'enseignement sur l'ensemble du territoire. On note que les revendications portant sur la vie privée s'expriment davantage depuis une vingtaine d'années (les professeurs femmes de l'entre-deux guerres aspiraient à s'éloigner de la famille d'origine pour conquérir une autonomie) (Cacouault, 1984), à mesure que l'insatisfaction dans le métier a progressé. Autrement dit, un travail comparatif entre les hommes et les femmes ne vise pas à dénoncer sur un mode misérabiliste le triste sort qui serait réservé aux enseignantes. Il permet d'éclairer des mécanismes complexes qui resteraient dans l'ombre si l'on n'adoptait pas cette démarche. Ainsi, la création d'un concours de personnel de direction a encouragé des femmes jeunes à solliciter un poste de chef d'établissement ; dans un contexte où le rôle s'est complexifié, elles ont le sentiment d'acquérir une légitimité professionnelle et d'appartenir à une « nouvelle génération » d'administrateurs. Les épreuves écrites ont pour effet d'amoindrir le poids des représentations sexuées dans le jugement final à la différence de l'entretien de recrutement. La stratégie des femmes consiste toujours à accumuler du capital scolaire, comme le dit Anne Boigeol à propos des magistrates (Boigeol, 1993). On rencontre ici le débat sur la qualification et la compétence professionnelle (Dubar, 1996) qui a des implications pour l'égalité entre les sexes dans l'enseignement comme dans d'autres secteurs. Les hommes personnels de direction, en raison d'une disponibilité plus grande que leurs collègues et de la persistance d'une culture associative qui leur attribue la position de responsable (et aux femmes celle de militante) ont acquis des « compétences » hors de l'école qu'ils valorisent en accédant à la direction <sup>19</sup>. De même, chez les enseignants, le développement des projets locaux favoriserait la reconnaissance des actions qui ont une visibilité à l'extérieur au détriment du travail pédagogique au quotidien. Cette hypothèse demande encore à être vérifiée, mais nous avons déjà établi les résultats suivants : plus la « charge spé-

---

19. Les femmes personnels de direction qui ont répondu à l'enquête ont une participation presque aussi importante à la vie syndicale et associative que leurs collègues, mais le nombre des engagements et le degré d'investissement sont supérieurs chez les hommes. Les unes et les autres pensent avoir acquis des compétences utiles pour l'exercice des fonctions de direction. M. Cacouault, Rapport cité.

ciale » est réglementée (un professeur principal est officiellement désigné, un conseiller pédagogique ou un tuteur est choisi en fonction de sa qualification académique et pédagogique, l'ancienneté est prise en compte... ) moins l'inégalité entre les femmes et les hommes s'introduit ; plus elle dépend de critères peu stables qui valorisent moins le titre que la disponibilité personnelle, les relations avec l'extérieur, les conditions locales... plus les hommes sont susceptibles d'en tirer des avantages qui ne sont pas tous symboliques. En effet, des heures d'activité dirigée inscrites au projet d'établissement donnent lieu à un supplément de rémunérations. Or, des travaux menés sur différents emplois et professions dans plusieurs pays, montrent que les systèmes d'avancement et de rémunération fondés sur l'ancienneté jouent plutôt en faveur des femmes, alors que « des systèmes plus individualisés, de mérite ou de performance, sont beaucoup moins objectifs et peuvent créer de nouvelles sources de discrimination » (Silvera, 1997). Dans l'enseignement du second degré, il existe une inégalité hommes/femmes du point de vue des salaires à statut et âges égaux (Bigard, 1997). Cette inégalité au profit des hommes « s'explique principalement par les rémunérations annexes, ce qui suggère qu'elle est liée à l'individualisation des rémunérations. Il n'est donc pas surprenant qu'elle ait tendance à s'accroître ». La réflexion menée sur la différenciation des carrières dans l'enseignement à partir d'une approche comparative hommes/femmes permet, en résumé, de poser la question des critères sur lesquels on se fonde pour construire des « compétences » qui seront valorisées sous forme de revenu et parfois de promotion.

## Références bibliographiques

- Boigeol A. (1993), « La magistrature française au féminin : entre spécificité et banalisation », *Droit et Société*, n°25, pp.489-523.
- Cacouault M. (1984), « Diplôme et célibat. Les professeurs femmes des lycées entre les deux-guerres », in *Madame ou Mademoiselle ? Itinéraires de la solitude féminine, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, sous la dir. de A. Farge et C. Klapisch-Zuber, Paris, Montalba, pp.177-203.
- Cacouault M. (1987), « Prof, c'est bien... pour une femme ? », *Le Mouvement Social*, n°140, pp.107-119.
- Cacouault M. (1995), « Polyvalence des titres chez les enseignants du secondaire en France : le cas des professeurs femmes des classes post-bac », communication à paraître in *Les femmes et l'Université dans les pays de la Méditerranée*, sous la dir. de Nicky Lefevre et Annie Rieu, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Cacouault M. (1996), *Déterminants d'accès aux fonctions de direction, déroulement des carrières et rapport à l'exercice de la profession : une comparaison entre les hommes et les femmes personnels de direction dans trois académies*. Rapport à la FEN-IRES, IREDU-université de Bourgogne, Dijon. *Les Cahiers du Centre Fédéral (FEN-UNSA)*, février.
- Cacouault M. (1997), *Les enseignants du secondaire et la différenciation des carrières : étude comparative des itinéraires de professeurs hommes et femmes des années 70 à la décennie 90*. Rapport à la FEN-IRES, IREDU-université de Bourgogne, Dijon. *Les Cahiers du Centre Fédéral (FEN-UNSA)*, février.
- Cacouault M. (1998), « Les personnels de direction dans trois académies : déterminants d'accès aux fonctions et représentations du rôle », in *Les professions de l'éducation et de la formation*, sous la dir. de R. Bourdoncle et L. Demailly, Lille, Presses du Septentrion, pp.339-350.
- Cacouault M. (1999), « Polyvalence des titres chez les enseignants du secondaire en France : Le cas des professeurs femmes des classes post-bac », in *Les femmes et l'université dans les pays de la Méditerranée*, sous la dir. de Nicky Lefevre et Annie Rieu, Presses universitaires du Mirail, Toulouse.
- Cacouault M., Jacquet-Francillon F., Kherroubi M. (1994), *Une affaire de femmes ? La féminisation du corps enseignant racontée par la « photo de classe »*, Paris, Hachette-INRP.
- Charles, F. (1997), *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses Universitaires de Strasbourg.
- Dubar C. (1996), « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n°2, pp.179-193.
- Durkheim E. (1930), *De la division du travail social*, Paris, 1<sup>er</sup> édition aux PUF, Préface à la seconde édition.
- Gollac M., Seys B. (1984), « Professions et catégories socio-professionnelles : premiers croquis », in *Economie et statistique*, n°171-172, novembre-décembre, pp.79-134.
- Maruani (dir.) (1998), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*, Paris, La Découverte.
- Pelage A. (1996), *Devenir proviseur : de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction*, Thèse de doctorat en sociologie, université de Saint-Quentin en Yvelines.

- Pelage A. (1998), « Des chefs d'établissement pédagogiques ? », *Société française*, n°10, (60) janvier, février, mars, pp.4-13.
- Radica K. (1997), « Les personnels de direction des établissements publics du second degré en 1996 », *Education et formations*, n°49, mars, pp.9-12.
- Silvera R. (1997), « Les inégalités de salaire entre hommes et femmes », *Diplômées*, n°182, septembre, pp.191-196.
- Singly de F. (1993), « Les habits neufs de la domination masculine », in *Esprit*, n°196, novembre, pp.54-64.

## Annexe

### *Catégories d'enseignants du secondaire et modes d'accès au grade*

**Professeurs agrégés/Agrégation** : l'accès au grade et à la catégorie de « professeur agrégé » s'effectue à l'issue d'un succès au concours de l'Agrégation qui comporte des épreuves écrites (admissibilité) et orales (admission). Cette catégorie d'enseignants « de type lycée » (ces professeurs peuvent être affectés en collège et en lycée) est la plus élevée parmi les catégories de professeurs titulaires du secondaire. Le corps des professeurs agrégés est réparti en deux classes : la hors classe qui comprend six échelons ; la classe normale qui comprend onze échelons. Des certifiés âgés de 40 ans au moins, justifiant de 10 années de services effectifs d'enseignement dont cinq ans dans leur grade, peuvent être nommés agrégés après avoir été inscrits sur une liste d'aptitude. Depuis 1986 deux concours d'agrégation existent, interne et externe.

**Professeurs certifiés/CAPES** (Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire) : l'accès au grade de « professeur certifié » s'effectue à l'issue d'un succès au concours du CAPES créé en 1950. Il comporte une partie théorique avec un écrit et un oral et une partie pratique qui suppose un stage préalable dans les classes sous la responsabilité de professeurs agrégés ou certifiés. A partir de 1986, le concours externe est doublé d'un concours interne.

Avant la création des **IUFM** (Instituts Universitaires de Formation des maîtres, 1991), les candidats qui avaient réussi les épreuves théoriques du CAPES étaient nommés fonctionnaires stagiaires dans des CPR, Centres pédagogiques régionaux. Ils passaient l'épreuve pratique en faisant cours dans les classes de leurs conseiller(e)s pédagogiques en présence d'un(e) conseiller(e), d'un professeur titulaire dans la catégorie visée (agrégés ou certifiés) et de l'Inspecteur de la discipline concernée. Après 1986 les professeurs stagiaires restent soumis, à l'issue d'une année de stage où ils ont des classes en responsabilité (ce qui n'était pas le cas dans les années soixante-dix) aux épreuves de l'examen de qualification professionnelle.

Toutefois, des professeurs ont été titularisés comme certifiés sans passer les épreuves théoriques du concours après avoir exercé plusieurs années comme auxiliaires. Ils devaient faire une année de stage de CPR en assurant un service normal d'enseignement sous la tutelle d'un(e) conseiller(e) pédagogique et passer les épreuves pratiques. Des maîtres auxiliaires ont été auparavant titularisés comme Adjoints d'enseignement (AE), ils pouvaient être chargés de tâches de surveillance, de documentation, d'enseignement. Inscrits sur une liste d'aptitude, des AE ont été et sont encore intégrés dans le corps des certifiés après avis des inspecteurs de la discipline concernée et de la commission administrative paritaire nationale du corps des professeurs certifiés sur la proposition des recteurs.

**Maîtres auxiliaires :** professeurs non titulaires nommés par les recteurs et qui ne bénéficient pas d'une garantie d'emploi. En général licenciés et en principe candidats aux concours de recrutement (*cf.* plus haut modes de titularisation).

**PEGC :** Professeurs d'enseignement général de collège dont le corps a été créé en 1969. Il est issu du corps des instituteurs. En extinction depuis 1986. Ses membres n'étaient pas tous licenciés et ils étaient destinés à l'enseignement dans les premiers cycles des collèges. Les plans de formation continue et la création des concours internes ont incité une partie des PEGC à reprendre des études pour passer licences et maîtrises et à se présenter aux concours de recrutement du secondaire (internes ou externes).

### *Formation professionnelle et mobilité*

Le Décret N°85-607 du 14 juin 1985, Article premier, stipule que « la formation professionnelle des fonctionnaires de l'Etat... doit favoriser la mobilité de ces fonctionnaires et créer les conditions d'une égalité effective pour l'accès aux différents grades et emplois entre les hommes et les femmes ». Elle peut comprendre notamment « des actions de promotion ayant pour objet de permettre à des fonctionnaires d'obtenir une qualification plus élevée », « des actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances offrant aux fonctionnaires des possibilités de choix personnels et professionnels dans le cadre de l'éducation permanente ». Les concours internes et les congés formation ont été conçus dans cet esprit après l'avènement de la gauche au pouvoir en 1981 ainsi que les stages de formation proposés par la MAFPEN (Mission académique à la formation des personnels de l'Education nationale).

## **Annexe**

Un questionnaire a été adressé par voie postale à partir de février 1994 aux personnels de direction, chefs et adjoints, de trois académies, Dijon, Orléans-Tours et Paris. Ces académies ont été choisies en raison de traits originaux. L'académie de Dijon comporte des départements ruraux et des zones qui connaissent un déclin industriel, Orléans-Tours est également une académie « rurale » mais elle est plus riche en villes universitaires et en lycées qui accueillent des classes préparatoires ; ces villes sont assez proches de Paris. La capitale est davantage « la ville où le chef d'établissement est une femme » avec un taux de féminisation des personnels de direction qui s'élève à 49,3 % chez les proviseurs et à 56,4 % chez les principaux, alors que 25 % des proviseurs et 23 % des principaux sont des femmes dans l'académie d'Orléans-Tours, 12 % des proviseurs et 21 % des principaux dans celle de Dijon en 1993/94.

Parallèlement, des questionnaires ont été distribués, accompagnés d'une lettre explicative, dans plusieurs établissements implantés dans les villes de Dijon, Orléans et Paris. Des lycées et des collèges de centre ville et des quartiers périphériques ont été sélectionnés, sachant que les caractéristiques des élèves et celles du personnel varient, relativement s'entend, en fonction du lieu d'implantation. Les conditions de l'enquête, cela mérite d'être signalé, ont été très différentes de celles que nous avons rencontrées lors d'une première enquête menée entre 1979 et 1981 à Orléans auprès de professeurs femmes du secondaire. L'autorisation du chef d'établissement a été nécessaire pour déposer le questionnaire dans les casiers des professeurs et ce dernier s'est parfois imposé comme médiateur lorsque nous avons cherché à rencontrer des enseignants. Une typologie des enseignants nous était alors proposée (et imposée), certains d'entre eux étant considérés comme plus « intéressants » que d'autres. Cette attitude correspond à une évolution du rôle de chef d'établissement et du métier d'enseignant qui a eu des effets sensibles sur le déroulement de l'enquête. Les professeurs estiment que leur charge de travail s'est accrue depuis une dizaine d'années en raison, notamment, des « papiers à remplir », des « tests à faire passer », de la multiplication des réunions. Le questionnaire était nécessairement long puisqu'il sollicitait des informations ou des remarques sur plusieurs domaines d'activité. Ceux et celles que nous avons contactés après la première distribution jugeaient le questionnaire intéressant et la perspective originale, surtout les femmes. Des hommes ont refusé de répondre parce que les demandes concernant le vie familiale leur semblaient inutiles ou « indiscretes » ; seule la vie professionnelle apparaissait comme un thème de recherche légitime et recevable. Des remarques allant dans le même sens ont été formulées par écrit par des personnels de direction masculins.

