HAL
open science

Trajectoires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré. Rapport final

Dominique Cau-Bareille, Julie Jarty, Catherine Teiger

To cite this version:

Dominique Cau-Bareille, Julie Jarty, Catherine Teiger. Trajectoires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré. Rapport final. [Rapport de recherche] Syndicat National des Enseignants du Second Degré de la Fédération Syndicale Unitaire (SNES-FSU). 2014. hal-02052603

HAL Id: hal-02052603

https://hal.univ-lyon2.fr/hal-02052603

Submitted on 7 Mar 2019

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

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

Trajectoires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré

RAPPORT FINAL – Septembre 2014

Dominique CAU – BAREILLE
Laboratoire de Recherches ECP
CREAPT – C.E.E

Julie JARTY
CERTOP-CNRS / Pôle Sagesse

Avec la collaboration de Catherine Teiger

Table des matières

Préface (par Ingrid Darroman) 5

Remerciements 8

INTRODUCTION GENERALE

I. Un objectif d'amélioration des conditions de travail dans une perspective de genre 9

II. Une recherche pluridisciplinaire 11

III. Construction sociale de l'intervention 13

METHODOLOGIE : UNE RECHERCHE EN TROIS PHASES

I. Les entretiens individuels 14

II. Les entretiens collectifs ou *Focus groups* 15

III. Etude à l'échelle d'un établissement 16

PARTIE I. ANALYSE ERGONOMIQUE - DOMINIQUE CAU-BAREILLE

Préambule 19

I. L'engagement professionnel au cœur des rapports de genre au travail 20

I.1. L'intensification du travail au cœur d'une nécessité de sur-engagement dans le travail des enseignant-es 21

I.2. Qu'est-ce qu'un-e « *bon-ne enseignant-e* » ? C'est un-e enseignant-e qui se surinvestit dans son travail…. 22

I.3. L'attribution des charges connexes à l'enseignement : une vulnérabilité plus importante des femmes vis-à-vis du « *donnant donnant* » ? 24

I.4 Les formes d'engagements professionnels au cœur des tensions entre collègues 34

Synthèse 42

II. Le sexe, la parentalité sont-ils à l'origine de processus de discriminations dans les établissements ? 43

II.1. Traitement et écoute différenciés des enseignant-es selon le sexe dans les établissements au quotidien ? 43

II.2. La prise en compte du rôle de « parents » dans la gestion des enseignants 56

II.3. Les enseignant-es à temps partiel font-elles et ils l'objet de traitements différents ? 61

Synthèse 66

III. Les évolutions de carrière sont-elles les mêmes pour les femmes que pour les hommes ? 68

III.1. Des discriminations institutionnelles ? 68

III.2. Rendre visible son activité et ses engagements professionnels : les femmes le font-elles autant que les hommes ? 75

III.3. Les contraintes familiales : des freins au développement professionnel aussi bien pour les hommes que pour les femmes ?..... 78

IV. Le fait d'être homme ou femme a-t-il un impact dans la relation aux élèves ? 85

IV.1. Débuter dans le milieu enseignant : des difficultés partagées entre hommes et femmes, quelles que soient les disciplines 85

IV.2. L'EPS : une activité que l'on enseigne différemment selon que l'on est homme ou femme du fait d'un rapport différencié aux élèves 86

IV.3 Des contextes particuliers où l'on peut parfois identifier des problématiques de genre pouvant fragiliser certaines femmes : le cas des professeurs d'EPS..... 88

IV.4. Une fragilisation des rapports aux élèves en fin de carrière 90

IV.5. Comportement de harcèlement homophobe de la part de certains élèves 93

IV.6. Travailler les stéréotypes de genre avec les élèves : une préoccupation des enseignant-es ?..... 93

Synthèse 96

Pistes de réflexion pour l'action 97

Annexe n°1 : Tableau récapitulatif des personnes rencontrées lors de la première phase de la recherche (entretiens)..... 105

Bibliographie..... 106

PARTIE II. ANALYSE SOCIOLOGIQUE - JULIE JARTY

Introduction 108

I. L'expérience sexuée de l'évolution professionnelle 110

I.1. Une profession féminisée, qui entretien l'auto-censure féminine 111

I.2. Des biais de genre dans la gestion des carrières enseignantes..... 114

I.2.1. Des femmes moins repérées par l'institution pour « faire carrière »..... 114

I.2.2. La maternité : encore une source de discrimination directe 123

II. Tensions (de genre) en matière d'organisation du travail enseignant 128

II.1. L'organisation des emploi du temps : un révélateur de l'intrication des rapports de pouvoir dans les établissements scolaires 128

II.2. Inégalités et injustices dans les arrangements temporels..... 134

II.3. L'organisation sexuée du travail enseignant « hors les murs » : de l'autonomie au débordement 139

III. Expériences du sexisme et d'autres formes de harcèlement en situation de travail 143

III.1. *« Est-ce qu'on aurait tenu de tels propos à un homme ? »* Dévalorisations et dégradations souvent invisibles mais coûteuses du travail des femmes enseignantes..... 144

III.2. Stratégies pour faire face et puissance de résistance..... 155

Conclusions : des pistes pour lutter contre les inégalités et le sexisme..... 159
Annexe 1. Récapitulatif des entretiens individuels (ei)..... 162
Bibliographie..... 163

Préface

Préfacer un travail de quatre années est un privilège. Ce qui a nécessité des heures, des jours de travail individuel et collectif doit être abordé de façon concise malgré la densité de la matière et des analyses.
Préfacer un travail sur les rapports de genre c'est d'abord remercier celles qui l'ont écrit, ont donné du temps et de l'énergie, se sont engagées résolument à décrypter ce qui se dit peu : les enseignantes ne sont pas des enseignants.

Il faut parfois entendre au delà des mots, au delà des chiffres, au delà des statistiques.
Il faut toujours comprendre pour mieux avancer, transformer.
Les conséquences des discriminations au travail sur la santé des personnels et leur « bien être » tant personnel que professionnel sont de plus en plus visibles et exprimées, notamment par les collègues féminines.
Constatant des inégalités de carrières, de salaires, le groupe Femmes du Snes-Fsu voulait pouvoir analyser finement le quotidien du travail en examinant les enjeux spécifiques des rapports sociaux de sexe sur les conditions d'emploi et d'expérience au travail.
Répondre à ces exigences, c'était, au delà de l'identification des déterminants de l'oppression spécifique des femmes, déterminer quelles sont les caractéristiques qui vont jouer sur l'activité, leurs conséquences sur la santé, le mal vivre à son travail et surtout quelles sont les stratégies, les arbitrages, les effets à court/moyen/long terme de ce qui aurait été pointé.
Cela impliquait une véritable sensibilisation du milieu syndical à la double question de l'activité de travail et du genre.
C'est naturellement que le groupe Femmes s'est tourné vers deux disciplines, la sociologie et l'ergonomie, pour mettre en perspective différentes approches sur un projet de recherche commun et commencer à répondre à ce double questionnement.
Une méthodologie commune (entretiens individuels, focus groups disciplinaires et recherche dans un établissement) a été le fil conducteur de ce travail de compréhension.

Face à la complexité des situations de travail, ce rapport de recherche est un document en deux parties : une partie ergonomique et une partie sociologique qui amènent chacune une analyse approfondie dans leur discipline de ce qui se joue en termes d'inégalités femmes-hommes dans le travail enseignant, de ce qui se joue au quotidien dans les établissements scolaire en termes de pouvoir, de pressions. Et ces deux approches, ces deux analyses complémentaires, seront des bases pour agir, car il s'agit bien içi d'une recherche-action : comprendre, analyser, échanger les différents regards, puis agir pour transformer.

Notre revendication d'une culture commune émancipatrice nous oblige à faire l'analyse politique des rapports de classe et de sexe. L'analyse et l'action politiques étant les moyens de l'émancipation des stéréotypes quels qu'ils soient.
Le travail de Dominique Cau Bareille et Julie Jarty nous le démontre : l'école est loin d'être un monde à part. La forte féminisation de nos métiers n'empêche aucunement les personnels de subir de plein fouet les inégalités de sexe.
Dans l'inconscient collectif, la fonction publique et encore plus l'éducation nationale seraient des sortes de paradis de l'égalité : les grilles de salaire sont claires, l'égalité de traitement dans la fonction publique étant la règle, comment pourrait-il y avoir des inégalités entre femmes et hommes ?
C'est sans prendre en compte la question de la progression des carrières, des conditions réelles du travail, qu'il soit question des emplois du temps, du cœur de métier ou des tâches connexes, du travail invisible (voire invisibilisé) et de sa valorisation :

« Pour l'inspecteur en question, ce sont moins les compétences des enseignant-es que la représentation qu'il peut avoir de l'engagement des hommes et des femmes dans la prise en charge des enfants, et donc de la disponibilité qu'elles peuvent avoir dans leur travail. D'emblée, cet argument écarte les femmes de ces occasions de valoriser leurs compétences et d'accéder à des instances reconnues au sein de l'institution : il s'agit bien d'une discrimination. » DCB
« Il faut toujours que l'on prouve, que l'on se batte pour exister … » Extrait d'un verbatim d'une femme de 56 ans enseignante d'EPS en collège

Milieu féminisé n'est pas synonyme de milieu protégé : *« l'expérience du sexisme (ou du machisme et de la misogynie) dans les établissements solaires est loin d'être absente, souvent dissimulée sous sa version dites « ordinaire » mais parfois aussi sous sa version criante. » JJ*
Les expériences de sexisme ordinaire que vous pourrez lire sont parfois édifiantes et des preuves que loin d'être des théories, le sexisme et le harcèlement sont des réalités concrètes et subies :
« Il faisait des remarques sexistes, il n'aimait pas les femmes, ni les jeunes d'ailleurs, pas les agrégés non plus, ni les personnes qui ont des idées. […] Il disait « vous cherchez les toilettes ? Oui les femmes ça fait tout le temps pipi »

Aucun milieu ne peut être protecteur « par nature » de l'égalité quelle qu'elle soit. L'égalité se travaille : réfléchir sans cesse, réagir en permanence, de l'attention toujours, ne rien considérer comme acquis, défendre et avancer de nouveau droits en tenant compte du contexte social et politique. La répartition sexuée du travail domestique a une réelle influence sur l'exercice du travail salarié : *« c'est la perméabilité des expériences de travail rémunéré et non-rémunéré qui caractérise les représentations du travail des femmes enseignantes. » JJ*

Tout au long de ces rapports, il sera question des carrières des femmes et hommes enseignant-es, des salaires et des rémunérations donc de la notation, de l'évaluation.
Si, « en théorie, les possibilités d'évolution de carrière sont les mêmes » (DCB), la réalité renvoie à des inégalités criantes entre femmes et hommes, tant dans la progression des échelons que dans les possibilités d'évolution de carrière.

La question de la parentalité et plus particulièrement de la maternité est au centre de ces discriminations et cela a été pointé depuis longtemps, tant par le milieu de la recherche que par le milieu syndical : *« Plus souvent mariées et mères de famille, celles-ci attendent plus longtemps que les hommes pour entrer dans la carrière de direction. Cela contredit, en tout cas, l'idée reçue selon laquelle l'éducation nationale est un havre d'égalité pour les relations hommes-femmes. Les phénomènes de différenciation selon le sexe existent là comme ailleurs. Et la répartition des postes n'est pas neutre du point de vue du genre.»* (Marlaine Cacouault et Gilles Combaz : « L'éducation nationale n'est pas un havre d'égalité pour les relations hommes-femmes » La Lettre de l'Education Le Monde numéro 568 17 Septembre 2007)

La présente recherche permet de pointer de façon fine et éclairée par de nombreux témoignages cet état de fait qui, pour l'instant, n'est pas pris en charge réellement par l'institution :
« Après un investissement relativement similaire en début de carrière entre les femmes et les hommes, les années qui suivent la naissance d'enfant(s) constituent bien un moment névralgique de la différenciation sexuée des trajectoires enseignantes… et ce en dépit de l'image ''family friendly'' qui colle à la profession. » JJ

Le travail effectué autour de l'analyse du congé maternité, de la notation administrative de cette année particulière dans la carrière des mères permet de se rendre compte de la discrimination que subissent les mères de famille :
« Mon principal ne m'a pas fait de commentaire lorsque j'étais enceinte, mais par contre, au niveau de ma note, j'ai été augmentée très peu cette année-là, le minimum. Et c'est vrai qu'en y repensant, je me suis dit que « c'est vrai, je n'ai fait qu'un petit bout de mon année, mais en même temps ce petit bout de l'année que j'ai fait, je l'ai fait comme j'ai fait les autres années ». (...) Et quand on y pense, ce n'est pas tout à fait juste dans la mesure où quand j'étais là, je n'ai pas négligé ma peine ! (F, 36, clg, Mus)
« En gros si j'ai perdu une demie année de retard c'est parce que j'avais été enceinte. C'était très beau comme discrimination ». (F, 35, H/G)
Ce qui nous touche également dans le travail de Dominique Cau Bareille et de Julie Jarty, c'est la récurrence de termes, d'expressions, qui caractérisent en eux-mêmes les tensions auxquelles est soumis le travail enseignant. Porteurs à la fois d'une oppression réelle (pressions, charge de travail, conciliation, temps, prise de risques, tensions...), ils expriment aussi la place et l'importance que nous accordons à notre engagement professionnel (« beau travail », valeurs, métier, engagement).
Face à un sentiment, une réalité même, de non-accompagnement des collègues au quotidien; *« Trop souvent les enseignant-es concernés ont l'impression que les recteurs ne prennent pas la mesure de leur souffrance. » (DCB),* l'enjeu syndical est ici majeur en termes de dénonciation et d'action à poursuivre et engager. La prise en charge collective et mixte des discriminations vécues est la piste à poursuivre tant en termes de protection individuelle et de préservation des droits acquis que de revendications collectives de transformation sociale. Le collectif étant bien sûr le seul moyen de préserver les individus.
« Ainsi, celles et ceux ne se pliant pas la logique de subordination mise en place par certaines directions se sont vues pris dans des rapports de pouvoir agissant nettement en leur défaveur et caractérisés la dégradation de leur quotidien dans les établissements. » JJ
C'est l'action collective, donc syndicale, qui pourra créer les conditions d'une réelle égalité de traitement des femmes et des hommes enseignant-es : *« lorsque des collectifs se mobilisent autour d'un problème, ils peuvent faire infléchir les décisions d'un chef d'établissement. » DCB*
« Dans certains établissements, la mobilisation collective des enseignants d'une discipline face aux HS permet de mettre en place un contre-pouvoir visant à infléchir la solution trouvée : les enseignant-es refusant ensemble les HS, le principal ou proviseur n'a d'autre solution que de demander un intervenant extérieur pour le complément d'heures. » DCB

Pour faire infléchir les situations actuelles, la prise de conscience féministe est bien aujourd'hui la clé, tant dans nos métiers, dans nos enseignements, que dans notre société, de la libération de la domination masculine.
« L'enjeu est plus encore de taille dans une profession censée jouer un rôle sérieux dans la lutte contre les inégalités (de sexe comme de classe, de race, d'orientation sexuelle et d'identité de genre, d'âge, de handicap : la liste est encore longue). » JJ

Alors oui, la *« bataille »* (DCB) doit être engagée. Il nous faudra une *« puissance de résistance »* (JJ) suffisante pour gagner ce combat pour l'égalité. Ce rapport est, sans aucun doute, une arme décisive.

Ingrid Darroman

Remerciements

Cette recherche est l'aboutissement de trois ans et demi de travail en collaboration avec le « Groupe Femmes » du SNES-FSU (Syndicat National des Enseignants du Second Degré de la Fédération Syndicale Unitaire), avec des enseignant-es de différents établissements. Elle a été financée par le SNES-FSU et par le SNEP pour la partie EPS ; en cela nous les remercions.
Ce travail doit beaucoup à la confiance, au dynamisme, à l'engagement et aux réflexions d'Ingrid Darroman qui a pris l'initiative de nous contacter pour ce travail et l'a suivi et soutenu jusqu'à la toute presque fin ; et nous regrettons que pour des raisons qui nous dépassent, elle n'ait pu aller au bout de ce beau travail dont elle est l'instigatrice. Qu'elle soit ici très chaleureusement remerciée.

Merci également aux membres du « Groupe Femmes » du SNES-FSU pour leur intérêt accordé à l'égard de ce travail et des problématiques qu'il aborde, et pour leur patience dans les différentes étapes de la recherche. Les points intermédiaires de présentation de l'avancée de la recherche ont toujours été des moments d'échanges constructifs.

Nous tenons plus particulièrement à remercier Marylène Cahouet, responsable syndical au SNES / FSU et membre du comité de pilotage de l'étude, qui s'est particulièrement investie dans cette recherche pour faciliter les liens avec les syndicaux académiques et départementaux et nous a mis en contact avec le chef d'établissement qui nous a accueilli.

Merci à l'équipe du SNES-FSU de Lyon, de Tarbes et de Toulouse qui nous ont donné les conditions matérielles de réalisation des focus groupes et de certains entretiens. Leur accueil a toujours été chaleureux et bienveillant.

Merci aux enseignant-es qui ont accepté de participer à cette étude, de partager leur expérience professionnelle, leur vécu du travail ; sans eux, sans eux, ce travail n'aurait jamais pu se faire. Chaque entretien a été l'occasion d'une rencontre riche tant du point de vue de la recherche que du point de vue humain.

Un grand merci également à Monsieur le Proviseur et son équipe de l'Etablissement L. qui nous ont ouvert les portes et qui ont vraiment tout mis en œuvre pour que nous puissions faire notre travail de recherche le plus aisément possible ; nous avons toujours bénéficié d'une écoute attentive.

Un grand merci à Martine Comte pour son engagement dans notre étude, plus particulièrement dans la phase de recherche menée dans son établissement.

Merci aussi à Emilie Boutin (Association Artémisia), pour son travail efficace dans la facilitation de l'écriture du rapport et du recueil des données qualitatives et statistiques.

Enfin un grand merci à Catherine Teiger, chercheuse en ergonomie au Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) et au laboratoire d'ergonomie du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), aujourd'hui à la retraite. En acceptant le rôle de conseillère scientifique dans cette recherche, elle a pu apporter ses réflexions et conseils au niveau de l'orientation de notre projet. Son expérience professionnelle de recherches menées en partenariat avec des syndicalistes, et d'ergonome intéressée par la problématique de genre au travail, a été précieuse dans la construction de ce travail.

INTRODUCTION GENERALE

I. Un objectif d'amélioration des conditions de travail dans une perspective de genre

L'ambition de cette recherche est de contribuer aux réflexions sur l'amélioration des conditions de travail des enseignant-es du second degré, en éclairant les rapports de pouvoir et de genre au travail pour mieux comprendre un environnement professionnel souvent pensé égalitaire. Le genre demeure un impensé de l'analyse du travail enseignant ; peu de recherches sur les conditions de travail des enseignant-es adoptent cette perspective (Cacouault, 1998, 2007 ; Cau-Bareille, 2009 ; Jarty, 2009, 2010 ; Moreau, 2009). C'est en cela que le présent travail vise à combler un angle mort des travaux couramment menés sur la qualité de vie professionnelle des enseignant-es du second degré.

Les établissements scolaires bénéficient d'une image d'environnement professionnel où les rapports de genre sont peu marqués, et qui ne posent pas suffisamment problème pour que cela soit un point d'entrée pour réfléchir les questions de travail. En témoigne ce commentaire d'un enseignant que nous avons rencontré :

> De manière générale, mon sentiment sur ces questions, c'est d'avoir été armé sur ces questions-là de rapports sociaux de sexe du fait de la thèse réalisée par ma femme sur le sujet (ma compagne a fait de la socio et elle a fait un rapport sur les rapports sociaux de sexe), mais ce sont des questions que je me suis rarement posé dans mon activité professionnelle. Est-ce que c'est parce qu'elles ne se posent pas ? Je n'y crois pas mais c'est parce que je n'ai pas voulu me les poser au lycée. Vous êtes la première personne à me poser cette question en fait. Mais sur les relations professionnelles au lycée, ce n'est pas une grille d'analyse que je mobilise souvent. J'en fais le constat là, maintenant, mais je n'y ai jamais réfléchis avant. Et je m'interroge : comment ça se fait que je ne mobilise pas cette grille d'analyse au boulot plus souvent alors que c'est une grille d'analyse qui est a priori importante pour moi ? J'y suis attaché. **Ce travail, je le perçois inconsciemment comme asexué !** Dans ma tête, ces problèmes-là ne se posent pas au lycée ; c'est comme ça qu'inconsciemment je réagis. Je ne m'y penche pas dessus, je n'y réfléchis pas trop alors qu'il n'y a pas de raison pour que ça ne se pose pas au lycée. Je vois bien des situations de travail pour lesquelles ça ne le serait pas, je m'imagine très bien d'autres milieux professionnels où ce ne le serait pas du tout. Mais là …. ; peut-être parce que ça me concerne directement et que peut-être qu'il y a des questions que j'évite de me poser ! Je n'en sais rien ! J'ai un sentiment de choses équilibrées parce qu'au final, ça ne saute pas aux yeux que les hommes occupent plus les lieux de pouvoir. En même temps, le lycée est suffisamment féminisé pour qu'on retrouve des femmes à des lieux de pouvoir partout. **Mais en y réfléchissant, ce n'est pas équitable en tant que la place qu'elles ont n'est pas à la place du nombre numérique qu'elles représentent. C'est sûr qu'il y a une surreprésentation des hommes et une réappropriation des endroits de pouvoir par les hommes dans le lycée. Mais je ne l'ai jamais regardé avec un regard critique ce truc-là, c'est sûr !** (Homme, 40 ans, lycée, Physique-Chimie).

Un milieu asexué, où finalement hommes et femmes seraient traités à égalité…

Pourtant, le problème de l'égalité hommes femmes se pose aussi dans ce milieu professionnel. En effet, la féminisation ne veut pas dire que l'égalité professionnelle existe : plus on s'élève dans les niveaux scolaires, plus la proportion d'hommes dans un milieu professionnel féminin s'élève ; en témoignent ces données de 2013 [Fig. 1 et 2].

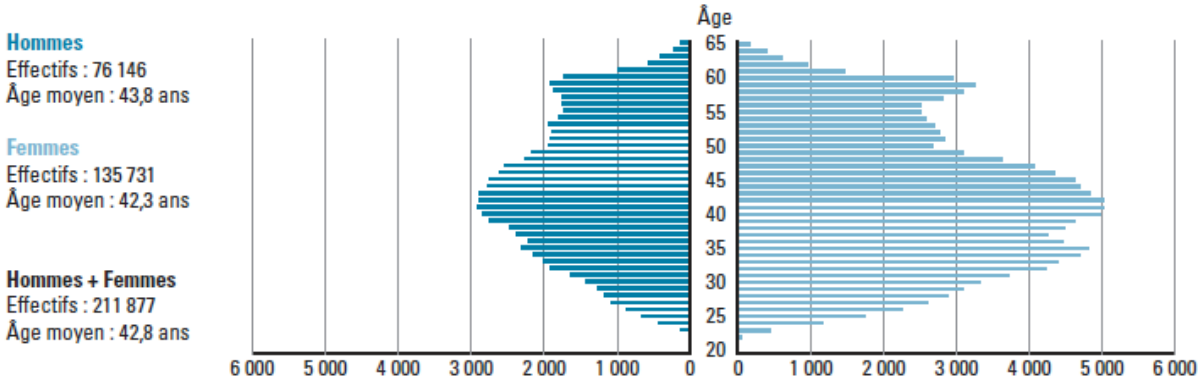

Fig. 1 : Répartition par âge et sexe des enseignants **certifiés** du 2°degré public en 2012 - 2013
[Niveaux collège et lycée] (Source : MEN-DEPP 2013)

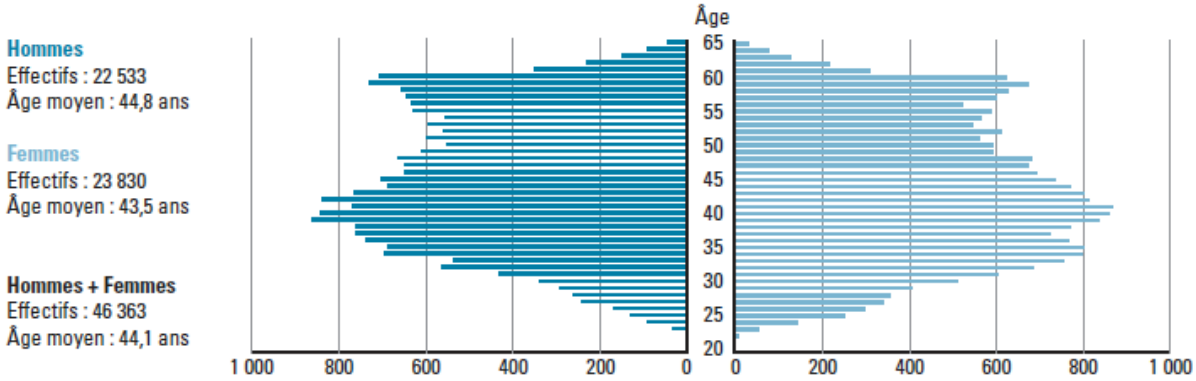

Fig 2 : Répartition par âge et par sexe des enseignants **agrégés** du second degré public en 2012-2013
[Niveaux collège et lycée] (Source : MEN-DEPP 2013)

Le corps enseignant dans le secondaire est à 57,6% composé de femmes ; donc à petite majorité féminine. Pourtant, si l'on regarde comment se distribuent les femmes et les hommes selon leur statut, on constate que les enseignants sont majoritairement certifiés (64.3%), avec une surreprésentation des femmes ayant ce statut (64.5%) [fig.1]. Les statistiques de l'Education Nationale (2013) révèlent par ailleurs que la proportion de femmes est plus importante dans les collèges que dans les lycées (63.4%). Par contre, on note un rééquilibrage en faveur des hommes parmi les agrégés : 51,8% de femmes [fig.2] ; alors que les hommes sont en effectif beaucoup moins nombreux dans le corps global. Et plus on monte dans les niveaux scolaires, plus le pourcentage de femmes diminue : les femmes représentent seulement 31,7% des professeurs de chaire supérieure.

Les trajectoires professionnelles semblent donc impactées par le sexe des enseignants ; à formation et profession de départ équivalentes, les carrières et les possibilités d'évolution des hommes et des femmes ne seront pas les mêmes. On pressent bien au travers de ces quelques chiffres que l'enseignement n'est pas tant que cela un havre d'égalité dans les possibilités d'évolutions et d'affectations professionnelles.

Nous décrypterons les processus qui participent à cet état de fait, à cette forme de discrimination invisibilisée.

Nous verrons que la prise en compte du genre dans l'analyse des conditions de travail des enseignants permet d'éclairer des trajectoires différentes entre hommes et femmes et d'autres formes d'inégalités qui sont relativement invisibles lorsque l'on ne se donne pas la peine d'aller regarder le travail de près, de décortiquer les conditions de l'activité de travail des enseignant-es, les processus de négociation qui débouchent sur l'organisation du travail. Il s'agit dans ce rapport de donner à voir une réalité plus complexe des rapports de pouvoir qui s'exercent dans les établissements scolaires et impactent les conditions de travail, le « bonheur » en emploi des enseignant-es (Baudelot et al, 2003). Ainsi écrit Nicky Le Feuvre : « *Il paraît indispensable d'admettre que les tendances générales à l'intensification (Askenazy 2004) et à la dérégulation des conditions de travail (Gollac et Volkoff 2000) puissent avoir des effets ambivalents sur la santé au travail, notamment en fonction des rapports objectifs et subjectifs que différentes catégories de femmes et d'hommes entretiennent à l'égard du travail rémunéré et non rémunéré* » (Le Feuvre, à paraître).

Nous proposons donc une analyse à l'échelle de l'organisation et des relations entre collègues afin de saisir les tensions qui caractérisent le rapport actuel des femmes et des hommes au travail. Ce faisant, nous n'oublierons pas la dimension de l'articulation des sphères de vie, travail et hors travail, qui, bien qu'étant largement la plus documentée en général, reste un point noir à éclairer.

II. Une recherche pluridisciplinaire

L'originalité de cette recherche est d'être réalisée par deux enseignantes-chercheuses de disciplines différentes : l'ergonomie pour l'une, la sociologie pour l'autre ; décision qui relevait d'un choix initial des responsables du « Groupe Femmes », justifié par la connaissance de leurs travaux respectifs et l'envie de bénéficier de leurs approches complémentaires.

Dominique Cau-Bareille est Maîtresse de Conférences en Ergonomie à l'Université Lyon2, au sein de l'Institut d'Etudes du Travail de Lyon. Membre du Laboratoire ECP (Education Cultures et Politique) à l'Université Lyon 2. Chercheuse associée au CREAPT (Centre de Recherche et d'Etude sur les Ages et la population au Travail).

Julie Jarty est Maîtresse de Conférences en sociologie. Membre du pôle SAGESSE (SAvoirs, GEnre et rapports Sociaux de SExe) du CERTOP (Centre d'Etude et de Recherche Travail, Organisation, Pouvoir), unité mixte de Recherche CNRS rattachée à l'Université Toulouse Le Mirail.

A - De la demande initiale à la reformulation de la problématique de recherche

La demande initiale portait sur les conditions d'exercice du travail et le harcèlement au travail, en particulier des femmes, problèmes qui étaient remontés par la voie syndicale. La fréquence des sollicitations pour accompagner des collègues en difficultés avait interrogé les responsables syndicaux et syndicales sur la nature des difficultés rencontrées :

- pourquoi les femmes subissent-elles du harcèlement au travail, alors même que l'enseignement est plutôt considéré comme un milieu de travail égalitaire entre les hommes et les femmes ?
- les femmes et les hommes sont-ils et elles traité-es de la même manière au sein des établissements ?
- en dépit des représentations du milieu enseignant comme havre d'égalité entre hommes et femmes, des différences de trajectoires professionnelles n'existeraient-elles pas ?

Cette problématique du harcèlement n'était pas ressortie en tant que telle de nos précédentes recherches. L'entrée principale par les risques psychosociaux, par les problèmes de harcèlement, ne nous est donc pas apparue comme pouvant constituer un angle d'attaque pertinent et suffisant à lui seul car il individualisait les problèmes et ne mettait pas au cœur de l'analyse la spécificité des conditions de travail, le fonctionnement des établissements.

Par contre, nous avions perçu dans nos études antérieures des points susceptibles de faire tension dans l'activité en lien avec l'organisation du travail. C'est la raison pour laquelle il nous a paru plus intéressant de comprendre ce qui pouvait créer des tensions au travail, surtout du point de vue de l'organisation du travail, pour essayer d'aborder cette problématique.

Nous avons donc proposé de nous centrer sur ce qui se joue au quotidien dans le travail, sur les rapports de genre dans l'activité professionnelle, à partir d'une approche en termes de genre. Cela suppose d'examiner les enjeux spécifiques qui se posent en matière de conditions d'emploi et d'expérience au travail, en se centrant plus particulièrement sur la spécificités des rapports sociaux de sexe qui se nouent au sein des établissements et sur le rapport subjectif au travail (Kergoat, 2004).

Le projet s'est donc réorienté autour des préoccupations suivantes :
- quels aspects cristallisent les tensions entre collègues hommes et femmes au travail évoquées par les syndicalistes dans la demande initiale au travail ?
- ces tensions se jouent-elles uniquement entre collègues ou également dans les rapports avec la hiérarchie ?
- quelles sont les spécificités des besoins des femmes en terme de planification du travail, de reconnaissance au travail, … pouvant créer des situations de conflits avec leurs collègues masculins ?
- l'organisation du travail, les modes de gestion des établissements prennent-ils en compte les spécificités de l'activité selon le genre, dans un environnement professionnel où la proportion de femmes dans les établissements est très élevée?
- cette gestion est-elle différente selon que le chef d'établissement est un homme ou une femme ?
- y-a-t-il des cas où les rapports sociaux de sexe consistent en coopération et non en tension ?

Cela amène à réfléchir de manière plus fondamentale à un certain nombre d'impensés du travail qu'il est nécessaire de rendre visibles pour agir :
- les conditions de travail sont-elles réellement identiques pour les hommes et les femmes enseignants ?
- ressentent-ils/elles des inégalités de sexe dans l'exercice de leur activité ?
- à quel moment de leurs carrières ?
- les personnels enseignants (femmes et hommes) s'épargnent-ils-elles réellement le stress associé aux arbitrages entre temps de travail rémunéré, temps pour la famille et temps pour soi ? Comment les enjeux d'articulation de la vie professionnelle et familiale sont-ils pris en compte par leur direction ?

Nous partons en effet de l'hypothèse que les expériences dans les établissements scolaires sont marquées par les expériences dans la sphère privée, notamment en termes de modalités d'articulation entre les sphères professionnelles et familiales et extra-familiales (Curie, 2002).

En réponse à ces questions, cette recherche veut offrir une analyse plus riche et plus complexe du quotidien de l'activité, des formes de pénibilité du travail des personnels de l'éducation, hommes et femmes, que celle véhiculée par l'imaginaire collectif. Elle s'attache à faire avancer la connaissance scientifique des mécanismes de différenciation des trajectoires professionnelles et des conditions d'emploi des hommes et des femmes au sein de professions très féminisées.

Les résultats présentés dans ce rapport permettront au SNES-FSU et au SNEP, nous l'espérons, de cerner certains enjeux relevant des logiques de genre propres au secteur d'activité concerné, et de questionner et enrichir les pratiques syndicales actuelles et possibles.

B - Attendus de cette étude et ses retombées

Etaient attendus de cette recherche :

- une prise de conscience des enjeux de rapports de genre dans ce milieu professionnel très féminisé,
- une modification des représentations des différents acteurs du monde de l'éducation favorisant une meilleure prise en compte de cette dimension sur le terrain,
- la création d'espaces de discussion autour de cette question au sein des établissements visant à favoriser un « mieux vivre ensemble au travail » en socialisant les difficultés gérées jusque-là individuellement,
- l'élaboration de propositions de formations / sensibilisation de la hiérarchie comme des syndicats à cette dimension genrée de l'activité permettant de susciter une vigilance accrue sur ces questions,
- l'élaboration de pistes de transformation visant une meilleure prise en compte de cette dimension dans les établissements.

En d'autres termes, « *mieux comprendre pour agir et transformer* ».

III. Construction sociale de l'intervention

Le déroulement de l'étude s'est fait sous le contrôle d'un groupe de pilotage qui s'est réuni à 5 reprises durant l'étude. Il était constitué :

- de membres du « Groupe femmes » du SNES-FSU à l'origine de la demande,
- des membres du « Chantier travail » de l'Institut de Recherches de la FSU intéressés par cette recherche,
- d'un conseiller scientifique compétent en matière de travail et genre : Catherine Teiger participant dès le départ des négociations à l'élaboration du projet.

Il est arrivé qu'à certaines phases de présentation des travaux en cours, des personnes extérieures soient invitées.
Des comptes-rendus réguliers ont été diffusés à chaque rencontre par Ingrid Darroman, coordinatrice de cette recherche ?

Méthodologie : Une recherche en trois phases

D'un point de vue méthodologique, cette étude s'est structurée en 3 parties, complémentaires les unes des autres :

- des entretiens individuels
- des entretiens collectifs
- une analyse plus précise à l'échelle d'un établissement.

I. Les entretiens individuels

De manière à défricher la problématique sur laquelle nous allions travailler, nous avons réalisé des entretiens individuels avec des enseignant-es de plusieurs établissements, répartis globalement dans la région Toulousaine, dans la région Rhône Alpes, dans la région Bourgogne. Plusieurs critères ont participé au choix des professeurs de manière à se garantir de rencontrer des hommes et des femmes à différentes phases de leur carrière :

- sexe (H – F)
- âge : nous avons constitué 3 classes : < 35 ans ; 35 à 49 ans ; > 50 ans.
- type d'établissement [collège (clg) ; lycée général (lyc) ; Lycée professionnel (LP)]
- discipline enseignée
- temps de travail : temps plein ; temps partiel

Sexe		Temps de travail		Type d'établissement			Catégorie d'âge		
H	F	Temps plein	Temps partiel	Collège	Lycée	Les deux	< 35 ans	36–49 ans	> de 50 ans
21	35	38	18	27	26	3	4	31	16

Tableau n°1: Répartition des personnes interrogées selon le sexe, la charge d'enseignement, le type d'établissement et l'âge des enseignants

Au total, 36 enseignant-es volontaires ont été interrogés ; le détail de leurs caractéristiques précisant la discipline des enseignant-es figure en Annexe n°1 et 2.

NB : Lorsque nous présenterons un *verbatim*, nous préciserons systématiquement un certain nombre d'informations sur la personne :
- 1) H et F pour préciser si c'est une femme ou un homme. Dans la partie de Dominique Cau-Bareille, un code couleur est également utilisé : vert pour les hommes, violet pour les femmes ; dans la partie de Julie Jarty, il sera précisé par un « a » s'il s'agit d'agrégé·e·s et un « c » s'il s'agit de certifié·e·s.
- 2) l'âge de la personne,
- 3) collège (clg ou Co) lycée (lyc ou Ly) ou lycée professionnel (LP),
- 4) la discipline enseignée). Cela permettra de contextualiser les entretiens et de mieux cerner les spécificités de certaines disciplines [mathématique (math) – français (fç) – langues vivantes (LV) – Physique chimie (PC) – Philosophie (Phil) – Technologie (tech) – Histoire géographie (HG) – Economie gestion (Eco) – Sciences et vie de la Terre (SVT).

Un code couleur permettra rapidement de repérer les propos de membres de la direction (bleu), les propos d'une enseignante (violet), les propos d'un enseignant (vert).

Lorsque les *verbatim* seront issus des groupe de travail collectifs, cela sera précisé (focus ou fg) ; lorsqu'ils seront issus des entretiens, aucune précision ne sera donnée.

Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs approfondis car ce mode d'investigation nous permettait d'aborder les arbitrages et difficultés ressenties par les enseignants. Nous avions dans l'idée que les ajustements élaborés dans l'activité, lors de réunions de travail dans les établissements mais aussi hors travail, ne sont pas nécessairement toujours visibles, et que seuls des entretiens permettraient d'y avoir accès.
Nous avons donc élaboré une grille d'entretien commune aux deux chercheuses nous garantissant de pouvoir mettre en perspective nos entretiens. Les principaux points abordés étaient :

- rétrospective de la carrière
- types de classes
- types d'engagements dans l'établissement ou au niveau de l'institution
- mode de répartition des classes et des horaires au sein des conseils d'enseignements
- relations avec les collègues, les élèves et la direction en tant qu'hommes et femmes
- modalités d'articulation vie de travail-vie hors travail élaborées
- perspectives d'évolution de carrière projetées.

Souhaitant approfondir la gestion des temps, nous avons proposé aux enseignants de nous préciser les vœux d'emploi du temps qu'ils et elles avaient formulés et les emplois du temps obtenus ; le différentiel entre les deux nous permettant de les faire verbaliser sur leur satisfaction, leurs modes de gestion de leur vie hors travail, les points de tensions qu'ils pouvaient rencontrer.

La durée des entretiens était d'environ 1h30 ; sur la base des enregistrements effectués, ils ont été transcrits pour une analyse qualitative, sans traitement automatique du discours. Les *verbatim* que nous présenterons, respectent fidèlement leurs propos.

II. Les entretiens collectifs ou *Focus groups*

Sur la base des éléments recueillis lors de la première phase de l'étude, nous avons organisé 5 groupes de travail disciplinaires permettant des débats collectifs autour de la problématique décrite ci-dessus :

- un groupe de professeurs de langues vivantes (Tarbes)
- un groupe de professeurs de lettres (Toulouse)
- un groupe de professeurs documentalistes (Lyon)
- un groupe de professeurs de sciences expérimentales (Sciences et Vie de la Terre, Physique Chimie) et de Technologie (Paris)
- un groupe de professeurs d'Education Physique Sportive (EPS) (Lyon).

Le choix des disciplines s'est fait suite à l'identification de problèmes particuliers dans certaines disciplines (EPS – Documentalistes – Langues vivantes) dans le cadre des entretiens, méritant des approfondissements.

Les groupes de travail, constitués de 4 à 11 personnes, avaient pour mission d'échanger autour de problématiques identifiées lors des entretiens. Le fait que les groupes soient composés d'hommes et de femmes permettait de confronter les points de vue et de faire évoluer certaines représentations ou perceptions autour du travail (excepté le groupe de travail de Langues

Vivantes composé uniquement de femmes du fait de difficulté à mobiliser des hommes dans ce groupe).
Aucun des membres du groupe ne venait du même établissement ; cela permettant de confronter des expériences professionnelles menées dans des environnements organisationnels différents, gérés par des équipes de direction ayant chacune leur mode de management spécifique. Cela nous a permis d'appréhender une grande diversité de fonctionnements et leur impact sur le vécu des enseignant-es.

Chacun des groupes s'est réuni deux fois, les deux sessions étant séparées d'un trimestre afin de permettre aux membres du groupe d'adopter une posture réflexive sur leur activité, d'être eux-mêmes acteurs et actrices dans le processus de recueil des données et d'analyse des relations de travail au sein du projet, de pouvoir discuter éventuellement avec leurs collègues de l'établissement des éléments travaillés en groupe. Ce fonctionnement en deux temps est particulièrement intéressant car il permet une certaine prise de distance vis-à-vis des pratiques, de réfléchir cette fois à froid à son vécu professionnel en lien avec les autres sphères de vie.

Chaque séance avait une durée d'environ 3h. A chaque fois, les entretiens collectifs ont été enregistrés et retranscrits intégralement afin de pouvoir réaliser une analyse de contenu. Nous nous appuierons sur des extraits de ces groupes de travail pour illustrer certains des aspects que nous développerons.

Les membres du groupe étaient généralement des personnes que nous n'avions pas rencontrées en entretiens individuels ; excepté 3 personnes intéressées et disponibles pour participer à cette deuxième étape de la recherche. Près de 50 personnes ont participé à cette deuxième phase de notre recherche.

Plusieurs responsables syndicales et syndicaux du SNES des disciplines concernées et du SNEP ont participé à cette phase de la recherche, témoignant ainsi de leur intérêt pour cette démarche.

III. Etude à l'échelle d'un établissement

La troisième étape de la recherche visait à mener une étude approfondie sur la dimension genrée de l'activité à l'échelle d'un établissement.

Les entretiens individuels ayant fait apparaître des problématiques un peu différentes en collège et en lycée, il nous fallait arbitrer sur le type d'établissement choisi : collège ou lycée. Le critère de "meilleur équilibrage hommes femmes dans l'établissement" nous a fait pencher sur le choix d'un lycée ; mais nous sommes tout à fait conscientes que les problèmes que nous soulèverons peuvent être différents, voire beaucoup plus aigus à l'échelle d'un collège.

Nous avons opté pour un gros lycée, accueillant 2500 élèves, 230 enseignant-es, 87 classes, ayant des sections générales, des sections technologiques, des BTS et des classes préparatoires. Cette diversité des classes nous paraissait intéressante pour aborder les processus d'affectation des classes, éventuellement les négociations autour de leur attribution entre collègues et avec la hiérarchie.

Notre travail dans cet établissement s'est orienté dans différentes directions :

- nous avons rencontré séparément l'ensemble du personnel de direction (6 personnes : chef d'établissement, 2 adjoints, 2 chefs de travaux, l'intendant) qui nous paraissait un déterminant important du fonctionnement de l'établissement, des conditions de travail des enseignants, des rapports de genre au travail afin de comprendre la manière dont ils

abordent la question du genre, dont ils réfléchissent aux conditions de travail des enseignants, les critères d'évaluation qu'ils mettent en place ;

- nous avons réalisé une étude détaillée des vœux formulés par les enseignants en prévision de la rentrée scolaire suivante ; vœux qui sont traités par les adjoints ou chefs de travaux en charge de l'affectation des classes et de la préparation des emplois du temps pour la rentrée ;
- nous avons réalisé un groupe de travail avec tou-tes les Conseillers Principaux et Conseillères Principales d'Education (CPE) de l'établissement, interlocuteurs-trices stratégiques car à l'interface entre la direction, les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, ….
- nous avons réalisé 8 entretiens avec des enseignant-es de différentes disciplines à temps partiel de l'établissement ; cette problématique du temps partiel étant ressortie avec beaucoup d'acuité dans les précédentes étapes de notre recherche ;
- nous avons réalité 8 entretiens avec des enseignant-es de différentes disciplines à temps plein de l'établissement ;
- nous avons réalisé un groupe de travail avec les enseignants d'EPS de l'établissement ;

L'objectif de ces investigations était de comprendre :

- comment s'organise la planification de l'activité d'enseignement au sein des établissements,
- quels sont les arguments qui participent à la conception des emplois du temps,
- quels sont ceux qui relèvent de la participation aux différentes instances de la vie des établissements,
- quelles relations se tissent entre les enseignants dans la salle des professeurs, après les cours,
- quelles relations se tissent dans l'activité pédagogique, en particulier lors de la mise en place de projets transversaux ou sorties scolaires,
- quelle dimension collective du travail selon le sexe des enseignant-es (préparations, corrections, saisie des notes, participation aux conseils de classes, …)

Cela devait nous permettre d'aborder les arbitrages qui sont réalisés à la fois dans l'activité, dans les négociations avec les collègues, et d'identifier ce qui peut faire tension entre les hommes et les femmes au travail.

Dans la perspective de remettre un rapport synthétique, nous avons pris le parti de ne pas présenter les résultats de nos investigations étape par étape ; mais de faire apparaître les thèmes importants qui se sont dégagés de l'ensemble des données recueillies. De fait, certains thèmes sont sortis des trois modes d'investigations ; d'autres ont été plus identifiés dans certaines phases de cette recherche que dans d'autres. D'où la complémentarité des méthodes que nous avons mises en place.

Nous avons accordé une large place aux *verbatim* dans notre rapport car il nous a paru important de laisser la parole aux enseignants. Pour la plupart de ceux que nous avons rencontrés, c'était la première fois qu'ils réfléchissaient à cette dimension de leur activité ; c'était pour beaucoup aussi la première fois qu'on les interrogeait sur leur travail. Et la richesse de leur propos se passe parfois de longs commentaires….

Partie I –

Par Dominique Cau-Bareille, ergonome

Préambule

Les données que nous allons présenter n'ont pas la prétention d'être généralisables dans le sens où nous avons cherché à rendre compte d'une diversité de situations. Ce choix nous a amenée, sans prétendre à quantifier les réponses, à privilégier la présentation de cas particuliers nous permettant de réfléchir sur les évolutions du métier d'enseignant-e, ses déterminants organisationnels, à soulever des problématiques complexes de rapports de pouvoir au sein des établissements, au sein de l'institution Education Nationale.

I. L'engagement professionnel au cœur des rapports de genre au travail

Si nous choisissons de rentrer dans la problématique du genre par la question de l'engagement professionnel, c'est qu'il nous a semblé, au vu des entretiens que nous avons menés aussi bien avec les enseignant-es que des membres de la direction, que l'engagement professionnel était au cœur des tensions au travail, des stratégies de construction de carrière, des évaluations, et des pressions éventuelles exercées sur les professeur-es.

Selon Curie (2002), l'engagement professionnel ne peut être appréhendé indépendamment de ce qui se passe hors travail, dans la sphère privée, familiale et sociale. En effet, toute activité de travail s'inscrit dans un système d'activité global où se jouent des régulations ; et comprendre les choix des enseignant-es suppose d'appréhender les logiques d'actions qui débordent le champ du travail. "Le sujet régule ses comportements dans un domaine de vie par la signification qu'il leur accorde dans d'autres domaines de vie. (…) Le parcours professionnel n'est réductible ni aux forces externes qui s'exercent sur le sujet ni à une structure interne qui préexisterait à la mutation professionnelle, mais il va dépendre de la manière dont le sujet combine en une stratégie personnelle les unes et les autres". Ceci renvoie au concept de "sentiment d'efficacité personnelle" développé par Bandura (2003) et repris par Almudever (2006), qui correspond à l'évaluation personnelle que fait une personne de sa capacité à gérer et à poursuivre le cours d'action requis. Cette évaluation n'est pas seulement liée aux compétences à exercer l'activité mais plutôt au sentiment individuel qu'elle développe quant à sa capacité à faire face à la situation.

Ainsi, le désir de continuer à travailler à temps plein ou à temps partiel, l'engagement dans telle ou telle responsabilité ou projet, relève d'une évaluation globale, qui ne se limite pas à ce qui est vécu dans la seule sphère professionnelle, mais intègre le sentiment de contrôle dans chacun des domaines de vie. Comme le soulignent Almudever & coll. (2006), "les sujets ne peuvent développer ou maintenir des raisons d'agir et de persévérer face aux difficultés s'ils ne croient pas pouvoir obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes" (p152). Si pour tenir les exigences de travail, les salarié-es sont contraints à de plus en plus de régulations hors de la sphère de travail, "la perturbation professionnelle diffuse alors ses effets négatifs au-delà de la sphère professionnelle pour atteindre le bien-être psychologique global des sujets" (p164). D'où des arbitrages du côté des engagements professionnels qui peuvent à court terme préserver les salarié-es, en l'occurrence ici les enseignant-es ; mais qui peuvent ne pas être bien compris d'une part par les directions qui voient dans ces stratégies des formes de désengagement, de moindre implication dans le travail, sources de difficultés dans le fonctionnement de l'établissement dans un contexte d'intensification du travail et de multiplication des tâches administratives ; d'autre part par les collègues qui souhaitent aussi déployer leurs propres stratégies et avec lesquels ils vont se trouver en concurrence.

Ces régulations cherchent à faire tenir ensemble à la fois les contraintes professionnelles, celles plus spécifiques liées au fonctionnement de l'établissement et au mode de management de la direction, la sphère personnelle et plus particulièrement familiale dont les contours peuvent évoluer au fil du temps, tout en essayant de rester fidèle à sa représentation personnelle d'un travail de qualité. Mais sont-elles décodées en tant que telles par la hiérarchie ?

Et de ce point de vue, il nous semble qu'il y a matière à réfléchir pour comprendre les difficultés spécifiques des femmes et des hommes enseignant-es.

I.1. L'intensification du travail au cœur d'une nécessité de sur-engagement dans le travail des enseignant-es

Cette intensification du travail est multiforme. Un premier facteur est lié aux moyens humains et financiers donnés aux établissements qui diminuent chaque année (la proportion d'heures supplémentaires dans les DHG étant plus importante) et imposent aux enseignants de travailler en sur-services (au-delà parfois de la 19^{éme} heure qui peut être imposée légalement).

> Les chefs d'établissements ont vraiment besoin de donner des heures sup. Il faut savoir que quand on reçoit la dotation en heures global des établissements, on leur dit « *Voilà vous avez tant d'heures* », il y a toujours une part importante d'heures sup, disons entre 8 et 10%. Ça veut dire que si un établissement a besoin de 100% heures, on ne va pas lui donner 100h, on va lui en donner 90. Et puis, les 10 qui sont dues aux élèves, il faut bien que quelqu'un les fasses en heures sup. Ça, c'est imposé. Or les gens qui sont à temps partiel ne peuvent pas prendre d'heures sup. Donc, ça pose énormément de problèmes aux établissements. (F, 36, tit rpl, PC)

D'autres sont à mettre en lien avec la multiplication des évaluations, le report des résultats sur informatique pour qu'ils puissent être traités au niveau national, la nécessité d'aller rechercher certains financements, des moyens pour compenser les baisses de dotation délivrées par le ministère au niveau de la région par le biais d'élaboration de projets, à la multiplication de tâches administratives, de réunions de coordination,… Des tâches connexes à l'enseignement à proprement parler qui se surajoutent à une activité d'enseignement ressentie comme devenant de plus en plus dure, au vue de l'évolution des programmes qui sont toujours aussi denses dans leurs contenus mais à enseigner dans un temps plus contraint, de l'inertie plus importante des élèves, de leur manque d'engagement dans le travail. Et le proviseur que nous avons rencontré est tout à fait conscient de cette évolution de la charge de travail de ses collaborateurs.

> Les enseignants ont le sentiment d'avoir de plus en plus de boulot, qu'on leur en demande de plus en plus ; ce qui est vrai. C'est vrai : on n'a pas établi un programme pour 20 ans comme ça a pu l'être à une époque, et puis on leur demande tout un tas de petites choses : je vous parlais de l'organisation des LV par exemple... On parle souvent du millefeuille administratif : les ministères imaginent des solutions parfois compliquées et nous on ne peut pas tout gérer au niveau administratif : on a besoin d'appui des enseignants, et ça complique la vie de tout le monde. (Proviseur H, 60)

Et la difficulté pour la hiérarchie est de faire accepter ce travail supplémentaire à des enseignant-es dont la charge de travail est déjà importante. Le problème est d'autant plus épineux qu'il n'est pas souvent rémunéré, que les consignes du ministère ne sont pas toujours très claires ; d'où des tensions entre collègues.

> La répartition du travail est source de tensions entre enseignants. Par exemple en 3ème, les élèves font un stage obligatoire ; qui corrige le rapport de stage ? Qui fait passer les oraux de stages ? Quels sont les critères d'évaluations ? Si je corrige un rapport de stage, est ce que l'on peut m'imposer un barème qui ne me convient absolument pas ? Toutes ces questions-là sont des questions importantes et qui donnent lieu à des conflits parce que ce sont des charges de travail importantes, que personne n'est vraiment rémunéré pour le faire. Donc là il y a des conflits. De même pour l'épreuve d'histoire de l'Art maintenant qui compte pour le brevet des collèges. (F, 36, tit rpl, PC)

Certes, les enseignantes peuvent refuser ces missions supplémentaires ; mais nous verrons que cela peut avoir des conséquences sur leur activité et leurs conditions de travail car cela ne correspond pas à l'implication attendue.

I.2. Qu'est-ce qu'un-e « *bon-ne enseignant-e* » ? C'est un-e enseignant-e qui se surinvestit dans son travail….

De fait, ces tâches connexes vont prendre un poids important dans les relations direction – enseignant-es et être au cœur de l'évaluation.

> Ce que je prends comme critère pour augmenter la note administrative plus que je ne devrais le faire, c'est effectivement le fait que la personne donne du temps à l'établissement, à la politique de l'établissement scolaire par un biais ou par un autre. Les gens qui s'investissent dans les actes politiques de l'établissement, en tant que coordonnateur, professeurs principaux, témoignent d'une bonne volonté. Les professeurs principaux ont une indemnité de professeur principal, ce que n'ont pas les coordinateurs ; ce que je prends en compte. Donc les coordonnateurs ont au moins le maximum de l'augmentation. Ces missions peuvent être aussi la politique culturelle de l'établissement, c'est la politique de prévention et de santé de l'établissement, c'est la politique d'orientation de l'établissement, ce sont les relations avec l'environnement socio-économique ; il y a des tas de lieux d'investissement. Ça peut être participer au CA. Et je peux pousser plus de temps en temps pour un collègue que pour un autre qui a pu contribuer à mettre en place un évènement spécifique qui lui a pris le temps, qui a monté un projet. Je prends en compte aussi le tutorat de jeunes collègues parce que c'est important aussi. Le fait aussi que quelqu'un fasse de la formation. **C'est toutes ces missions : un prof, c'est dans la classe, dans l'établissement et dans l'institution.** Il y a des gens ici qui donnent moins dans l'établissement mais qui sont très utilisés par l'inspection pour des aides à l'inspection, pour des animations pédagogiques, pour des stages de formation ; il n'y a pas de raisons de ne pas le prendre en compte ça. (Proviseur H, 60)

Si l'on se réfère aux propos du proviseur, un « *bon prof* », jugé et évalué comme tel au travers de la note administrative, c'est un « *super prof* », qui non seulement fait son travail d'enseignement auprès des élèves sans problème de discipline, qui gère bien la scolarité des élèves, mais surtout qui s'engage dans ces multiples activités connexes à l'enseignement, qui participe au dynamisme et au rayonnement de l'établissement, à sa visibilité au niveau de l'institution et au niveau social dont dépendent les moyens alloués. Des activités qui se font en plus du temps d'enseignement face aux élèves, en plus du temps de préparation des cours, des corrections de copies, de rédaction des bulletins, … qui se surajoutent à la charge de travail de l'enseignant et qui vont impacter son temps de travail. Si certaines de ces activités connexes sont rémunérées, d'autres ne le sont pas, posant le problème de la reconnaissance de l'effort consenti. Tout se passe comme si donner un *« bon enseignement* » n'était plus suffisant pour être considéré « *bon prof* » aux yeux de la hiérarchie ; contraignant les professeurs parfois à accepter des missions qu'ils n'auraient sans doute pas acceptées sans cette « rétribution » non seulement matérielle (heures sup, notation qui donc influe sur la carrière) mais morale de la part de la direction.

Ces critères valorisent peu les compétences pédagogiques que les enseignant-es mobilisent dans les cours et qu'ils-elles estiment être au cœur de leur métier et de leur raison d'être dans l'établissement et constituer le critère principal d'un « *bon enseignant* ». D'où la frustration de certain-es et le sentiment d'injustice du point de la reconnaissance de leurs qualités professionnelles.

> A la limite, ce que tu fais en cours, ils s'en moquent, ils s'en moquent complètement ! Tu pourrais faire n'importe quoi, ce n'est pas grave ! Par contre, si tu leur assures la médiation, si tu es prof principal, si tu fais partie du conseil d'administration, c'est super ! Mais le fait de bien faire son boulot, ce n'est pas important. Alors que pour moi, le plus important, c'est ce qui se passe pendant mes cours, avec mes élèves. Je pense être quelqu'un de passionnée ; je passe des heures à préparer mes cours, je vais chercher des idées, je lis des bouquins, je ne fais jamais la même chose ; et tu as l'impression que c'est devenu complètement secondaire ! Ce qui est actuellement valorisé, c'est la soumission et le fait de faire des tâches administratives dont on a besoin dans les établissements, mais pas le fait d'être un bon enseignant, d'essayer de motiver tes élèves, de faire des projets (F, 49, clg, EPS)

Cependant, la disponibilité pour s'engager dans des activités connexes varie au fil d'une carrière professionnelle : la constitution d'une famille, l'arrivée des enfants, peuvent créer une surcharge de travail et des conflits des temps remettant en cause les engagements importants de début de carrière, souvent motivés par un supplément de rémunération. Beaucoup de femmes ayant de jeunes enfants expriment un écartèlement entre les exigences de leurs différentes sphères de vie, les contraignant à revoir leurs formes d'engagement, à renoncer à certains dans le milieu de travail parfois à leur corps défendant. Par exemple, lors des rétrospectives de carrière, nous avons constaté que si en début de carrière la plupart des enseignant-es acceptaient souvent la charge de prof principal, s'engageaient beaucoup dans les projets, à l'arrivée d'un enfant, certaines limitent leurs implications supplémentaires au temps d'enseignement auprès des élèves : la priorité est souvent donnée à ce qui tourne autour des enfants, ce qui est beaucoup moins fréquemment le cas chez les hommes enseignants si l'on se réfère à nos entretiens. Cela ne veut pas dire que cela soit satisfaisant pour elles, mais c'est une manière de pouvoir trouver un équilibre entre ses sphères de vie.

Or certaines enseignantes nous ont expliqué que le refus du sur-engagement, en particulier des heures supplémentaires, pouvait parfois déboucher sur des *« représailles »* de la part des chefs d'établissements sur un élément sensible de l'activité de travail des enseignant-es : les emplois du temps.

> J'ai une collègue qui travaille le mercredi matin, le matin de bonne heure et en fin d'après-midi comme ça tous les jours. Son enfant est chez la nourrice ; donc elle ne peut pas le récupérer à 10h30 pour le ramener à 14h : donc il est chez la nourrice toute la journée, le mercredi matin, il y a va 5 jours. **Elle a cet emploi du temps parce qu'elle a refusé de faire une heure supplémentaire : elle estime que faire ses 18h est suffisant parce qu'elle veut s'occuper de son enfant : « *Si j'ai décidé d'avoir un enfant, c'est pour m'en occuper* ». Et le collègue masculin, dans la même situation, il va travailler sur un emploi du temps de 2jours ½, pour les mêmes contraintes. Donc il y a vraiment des écarts qui sont énormes.** Et c'est un sujet qui est sensible ! Autant il y a plein de choses que l'on n'arrive pas à savoir, autant sur les emplois du temps, les collègues s'expriment assez facilement et se parlent des injustices. (F, 37, clg, Doc)

Et beaucoup regrettent cette incompréhension des modularités de l'engagement au fil de la carrière pour tenter d'articuler les exigences d'une vie professionnelle extrêmement consommatrice de temps contrairement aux aprioris que l'on peut avoir sur le métier et la vie familiale.

> Je pense qu'il y a une incompréhension, que ce soient les hommes ou que ce soient les femmes, du fait que tu as un laps de temps dans ta carrière où tes enfants sont petits et pendant ce temps-là, tu ne peux pas porter à bout de bras des projets lourds. Par contre, c'est quelque chose qui est bien compris globalement par les collègues. Une année, j'ai eu une principale qui était très dure, très autoritaire. Elle voulait que l'on fasse beaucoup de projets ; c'était quelqu'un qui n'avait pas de vie de famille : elle n'était pas mariée, elle n'avait pas d'enfant. Et on voyait bien qu'elle était là, le matin, de 7h30 au soir très tard ; et d'une certaine façon, dans ce qu'elle nous demandait, elle nous demandait de nous impliquer quasiment autant. Et ça, c'est difficile de faire comprendre à quelqu'un qui n'a pas d'enfant que tu ne peux pas. Ça, c'est le pire : travailler avec des gens qui n'ont pas d'enfant : ils ne se rendent pas toujours compte ce que ça représente. (F, 36, clg, Mus)

Cette enseignante évoque le fait que ces stratégies ne sont pas toujours comprises, voire acceptées par certaines directions qui refusent de tenir compte des situations familiales des enseignant-es ; une représentation taylorienne de l'enseignant fondée sur le modèle d'un individu jeune, dynamique, sans contrainte familiale, qui n'a d'autre préoccupation que la sphère professionnelle ; modèle qui n'existe pas bien entendu. D'où une culpabilité, des tensions, voire un mal-être qui peuvent en découler. On retrouve cette problématique chez cette professeur, d'EPS cette fois, qui du fait de son choix contraint de réduire son implication dans les activités connexes après la naissance de deux enfants, a de gros problèmes avec sa direction qui ne comprend pas ses choix.

C'est vrai que quand j'étais jeune, c'était différent : j'étais prof principal, j'avais fait un projet avec les technos, je faisais énormément de choses ; mais je n'avais pas les enfants ! On ne peut pas demander aux mères de famille, à la société, de fournir des enfants qui travaillent bien à l'école, qui soient polis où autres et de ne jamais s'en occuper ; c'est paradoxal. Moi, parfois, je trouve que c'est complètement injuste ! Mon conjoint me dit « *Tu t'en moques !* » ; je lui dis « *non, je ne m'en moque pas* ! » **Moi, mon métier, c'est quelque chose de fondamental, d'important, que j'aime.** Donc soit je privilégie mon métier et je néglige mes enfants et c'est une souffrance, soit je fais ce que je fais actuellement, c'est-à-dire j'élève correctement mes enfants, mais du coup je ne me surinvestie pas et je sens que derrière on m'en veut et l'on me fait sentir que ça ne va pas ! Or je suis quelqu'un qui ne suis pas absente, je suis toujours à l'heure, je m'investis énormément dans mes contenus, à l'AS je fais un énorme boulot… OK, je ne suis pas au conseil d'administration ! Si tu n'as pas ce sur-engagement que moi je n'ai pas pour des raisons familiales, tu es mal perçue. Avec mes deux jeunes enfants et mon mari qui est surinvesti et dans son métier et dans sa vie d'élu, il faut un équilibre à la maison et moi je refuse ce surinvestissement, et donc je suis très mal vue. **Et je trouve ça pas juste. C'est vrai que je n'avais pas d'enfant quand j'étais plus jeune et je faisais plus de choses. Mais là, c'est une période de ma vie où j'ai besoin de plus de temps pour ma famille et ce n'est pas accepté. (…) !** C'est vrai que maintenant je fais moins à côté ; mais il y a eu des périodes où j'ai fait du super boulot et **je continue quand même dans mon contenu, dans mon AS et autres à être très investie.** Donc il y a tout un contexte ; c'est multifactoriel (F, 49, clg, EPS).

Elle pointe la difficulté de tenir ensemble la gestion de la famille et les exigences de l'institution et des chefs d'établissement en termes d'implication dans la vie et les instances de l'établissement dont une grande partie relève d'une activité bénévole et donc non rémunérée par l'institution tout au long du parcours professionnel et la gestion de la famille. En effet, l'arrivée des enfants bouleverse définitivement les équilibrages entre vie de travail et vie hors travail ; et certaines enseignantes mères de famille vont souvent procéder à des arbitrages pour tenir les deux sphères : réduire leur temps de travail, moins accepter les heures supplémentaires, refuser la responsabilité de professeur principal, réduire leur participation à des ateliers. Des modularités dans l'implication dans les activités connexes souvent associées à du désengagement professionnel alors même que les enseignantes expliquent garder le même investissement dans le cœur du métier. D'où l'impression d'être « *mal vues* », à l'origine d'un sentiment d'injustice et de non-reconnaissance de leur professionnalisme.

I.3. L'attribution des charges connexes à l'enseignement : une vulnérabilité plus importante des femmes vis-à-vis du « *donnant donnant* » ?

Dans ce chapitre, nous analyserons plus finement les formes de pressions exercées sur les enseignant-es autour des activités connexes (charge de professeur principal, responsable de niveau, coordonnateur-trice, responsable de projet, engagement au conseil d'administration…). Nous montrerons que les femmes sont plus vulnérables au chantage à l'emploi du temps que leurs homologues masculins, du fait des enjeux d'articulation des sphères de vie qui leur incombe souvent.

A - Les charges de professeur principal

Les entretiens individuels et collectifs font ressortir que les femmes subisssent plus de pressions que leurs collègues, indépendamment de leur ancienneté pour tenir la fonction de professeur principal, pour animer des ateliers. Que négocie-t-on lorsque l'on accepte la charge de professeur principal alors que l'on ne souhaitait pas cette responsabilité : « *Je ne veux pas le faire, mais je le fais quand même ; qu'est-ce que je gagne à le faire ?* » Les femmes n'auraient-elles pas plus d'enjeux en termes d'articulations entre les sphères de vie, les rendant plus vulnérables aux injonctions de la hiérarchie ? Plusieurs enseignant-es interrogé-es le laissent penser.

Dans l'établissement dans lequel j'étais, c'était comme ça : le principal avait même une formule « *donnant, donnant* ». Ça, il ne s'en cachait pas, c'était « *donnant, donnant* ». Il donnait la possibilité de sortir à 16h au

lieu de 17h pour aller chercher les enfants à l'école ; en contrepartie, il fallait que l'on accepte la charge de professeur principal : c'était « *donnant, donnant* ». (F, 56, Clg, EPS)

Oui, cette année on m'a demandé d'être professeur principal alors que je ne souhaitais pas avoir cette responsabilité du fait que je suis déjà en flux tendu (4 jeunes enfants et à temps partiel). **Mais comme j'ai eu un bon emploi du temps cette année, j'ai accepté quand même.** Si j'avais eu un autre emploi du temps, du même type que ceux des années précédentes (mauvais), je n'aurais pas accepté cette responsabilité ; j'aurais dit « non ». (F, 41 clg, Maths)

Des "arrangements" qui génèrent une augmentation sensible de la charge de travail ayant un impact à la fois sur le temps de travail mais également sur le temps personnel ; mais qui sont perçus parfois comme une contrepartie pour pouvoir concilier le rôle de mère-père sans lâcher ses missions d'enseignant-e.

Cette pression, qui semble plus marquée chez les femmes, s'exerce particulièrement en fin d'année lors des conseils d'enseignement ou pendant les congés scolaires, dans la période où la direction prépare les emplois du temps. D'après nos entretiens, les femmes sont beaucoup plus fréquemment appelées au téléphone durant l'été que leurs homologues masculins pour accepter cette responsabilité lorsque la direction manque de volontaires. L'inquiétude vis-à-vis des emplois du temps remis à la rentrée est telle que les femmes acceptent souvent cette charge qu'elles ne désiraient pas.

On a déjà téléphoné à une collègue femme pendant les vacances, mais pas à un homme. Moi ma femme est enseignante, on lui a téléphoné pendant l'été, alors que son collègue, lui, on ne lui a pas téléphoné. Moi, ce sont ces pratiques-là après qui m'énervent ! (H, 60, lyc, EPS) (focus)

Moi j'ai une collègue qui ne voulait pas être prof principal, ça fait deux ans qu'elle ne le voulait pas ; et à chaque fois, on l'appelle pendant les vacances, et à chaque fois elle cède. Et après elle se plaint : « *Ça me fait beaucoup de boulot* », elle est saturée ; **mais à chaque fois elle a cédé. Mais elle a eu son vendredi matin et moi qui ai dit « *non* », je n'ai pas eu mon vendredi matin**. (F, 49, Clg, EPS) (focus)

Au travers de la dernière phrase, on perçoit les conséquences d'un refus de rentrer dans la logique du « *donnant-donnant* » : une prise de risques pour obtenir des emplois du temps conformes aux vœux qu'elle a formulés en fin d'année pour la rentrée suivante et lui permettant une activité d'articulation des sphères professionnelles et personnelles harmonieuse, d'obtenir les classes demandées, de garder des rapports sereins avec la direction.

Ces pressions peuvent également porter sur des contractuels ou des titulaires remplaçants qui n'ont que quelques heures dans l'établissement ; et qui du fait de ces conditions de travail difficiles ne souhaitent pas cette charge.

Moi ça m'est arrivé une année où j'étais en complément de service sur 2 établissements, on voulait que je sois prof principale ; j'ai dit « *c'est difficile parce que je suis 6 heures sur votre établissement, tout mon service je le fais ailleurs, comment voulez-vous que je suive une classe ?* » Prof principal, c'est des heures sup aussi parce qu'il y a les heures de vie de classe qui sont à faire. « ***Mme X, très bien ! Moi, si vous ne voulez pas, c'est bien vite vu, le jeudi de 10 à 12 vous serez chez nous, de 13h30 à 14h30 vous serez à JPS et de 15h30 à 16h30 vous venez pour la 5ème 3*** ». Et je leur ai dit « ***Eh bien faite ! Donnez-moi prof principal, j'accepte, je toucherai la prime, et puis, je ne pourrai pas faire le boulot*** » ; et d'ailleurs c'est ce qui s'est passé parce que quand il y avait les réunions, je n'étais pas là du fait que j'étais dans l'autre établissement. Vu comment s'était passée la conversation et vu qu'il y avait eu plusieurs courriers qui étaient remontés parce qu'en plus les heures de vie de classes il ne les payait pas et qu'on avait une action avec le SNES, ils ont bien compris qu'il ne fallait pas pousser trop loin. Donc, il y a eu quelques réflexions qui ont été faites aux élèves, du genre la CPE qui disait « *normalement le prof principal il devrait faire vie de classe tous les quinze jours* », ça les élèves me l'on dit : mais, je n'ai pas eu de représailles directes, sur ma notation ou des choses comme cela. J'ai bien eu des réflexions désagréables, m'enfin bon… ! J'ai tenu le coup toute l'année comme prof principale ; **le problème c'était de ne pas faire le travail correctement, c'est quand même frustrant, c'était plus ça.** (F, 36, tit rpl, PC)

Ici le problème est également la gestion du temps ; mais le déterminant n'est pas la gestion des enfants car cette enseignante n'a pas d'enfant, mais l'articulation d'une activité partagée entre

deux établissements. Le chantage à l'emploi du temps, qui est très explicite ici, contraint l'enseignante à accepter cette charge, à son corps défendant, alors qu'elle sait d'emblée qu'elle ne pourra pas remplir correctement cette mission. En découle la frustration d'avoir *« mal fait son travail vis-à-vis des élèves »* ; et c'est ce qui l'a le plus contrariée au vue de ses valeurs de métier.

Des pratiques qui peuvent révolter leurs collègues masculins, conscients de leur traitement différencié.

> Moi je trouve ça lamentable ! Je ne parle pas des collègues, mais des chefs d'établissement. Là, c'est lamentable ! C'est lamentable ! Moi, je ne comprends pas : on est dans du public, on n'est pas dans le privé ! **Je trouve ça lamentable !** Là, moi, j'aime pas ça parce qu'à un moment donné, tout est permis ! Ça s'arrête où ? Je suis sûr qu'il y a des magouillages : « *Vous me faites des petites choses en plus…* » Je suis sûr qu'il peut redemander s'il y a encore un problème à ces collègues-là qui ont déjà accepté, pour reprendre une autre démarche, pour une autre responsabilité qu'il va donner. Moi, je ne suis pas du tout d'accord avec ça ! Je n'incrimine pas les collègues ! Mais à toutes les stagiaires que j'ai eues, les filles, je leur ai dit *« Ne rentrez pas là-dedans parce qu'on va vous demander un peu plus, puis un peu plus, et encore un peu plus quitte à téléphoner pendant les vacances ! »* (H, 60, LP, EPS) (focus)

Ces pratiques, qui semblent au vue des personnes interrogées, plus fréquentes vis-à-vis des femmes, posent problèmes à leurs collègues hommes qui peuvent parfois jouer un rôle protecteur vis-à-vis de telles pratiques : « *Mais à toutes les stagiaires que j'ai eues, les filles, je leur ai dit « Ne rentrez pas là-dedans parce qu'on va vous demander un peu plus, puis un peu plus, et encore un peu plus quitte à téléphoner pendant les vacances ! »*

Et à la question, « *Mais pourquoi se permet-on davantage ce type de pratique vis-à-vis des femmes que des hommes* », un collègue a proposé une analyse fondée sur les rapports sociaux de genre :

> Je pense que c'est une culture ; ça ne date pas d'aujourd'hui. Ça vient de très loin. **On est habitué ou les femmes ont habitué ou leur éducation fait qu'on rentre plutôt dans la négociation que dans le conflit.** Et là, j'ai l'impression que c'est culturel, c'est éducatif, c'est tout ce que tu veux. (H, 60, LP, EPS) (focus)

Mais certaines femmes résistent aux injonctions, assumant de prendre **des risques** pour faire accepter leur décision.

> **Certaines femmes acceptent de prendre des risques.** Tu te souviens quand on avait eu le conflit avec mon principal ? Il voulait nous donner 3 classes à 2 profs en 3° ; c'était Philippe qui avait appelé pour dire que ce n'était pas possible. Il nous a convoqués les premiers jours des vacances début juillet pour nous dire qu'il n'était pas content dans son bureau ; et quand je suis partie, je me suis dit « *l'année prochaine, je vais arriver à 8h le matin et repartir à 17h tous les soirs, et travailler le mercredi, c'est-à-dire faire le maximum* ». Il était tellement en colère ! Finalement non ! **Mais cette perspective, je l'ai envisagée et je l'ai acceptée ! Mais je pense que pour certaines femmes, c'est un risque qu'elles ne veulent pas prendre ! Moi j'ai pris le risque** et finalement j'ai bien fait parce que je n'ai pas été sanctionnée sur mon emploi du temps ! Mais ce n'est pas que sur les femmes parce que mon collègue masculin voulait faire marche arrière parce qu'il avait peur pour ses emplois du temps aussi, en étant un homme ! (F, 56, Clg, EPS) (focus)

Une opposition qui s'inscrit ici dans une stratégie collective avec un collègue, qui a débouché sur le recrutement d'un troisième collègue pour une partie du temps. Mais on sent bien au travers des propos de l'enseignante les craintes de représailles liées à ce rapport de force avec la direction ; un risque ici calculé, assumé y compris dans les incidences qu'il peut générer en termes d'articulation des sphères de vie.

Ce *verbatim* est également intéressant car il montre que les hommes peuvent être parfois confrontés aux mêmes sollicitations que les femmes. Mais au vu de nos entretiens, les enseignants semblent résister davantage à la pression, quitte à rentrer dans le conflit :

Moi, il y en a un qui m'a fait ça, je te promets que ça a été très dur pour lui. (H, 60, lyc, EPS) (focus)

Souvent les chantages mis en balance ont peu de prise sur eux, semblant avoir moins d'enjeux en termes d'équilibrages en termes des sphères de vie, ou acceptant davantage le rapport de force.

Rares sont les hommes contactés l'été ; nous avons identifié seulement **un** cas dans notre échantillon.

Je suis professeur principal ; mais pourtant chaque année, je demande à ne pas l'être parce que c'est une grosse charge de travail. Très honnêtement, c'est un rôle qui me plait bien, qui m'intéresse, on crée des liens avec les enfants, on s'implique un peu au-delà de son cours de mathématiques, on s'implique aussi auprès de l'assistante sociale, de l'infirmière, de la CPE. **Moi c'est quelque chose qui me plaît bien ; mais c'est quelque chose qui prend énormément de temps et qui rapporte quasiment rien.** Le fond du truc, pour moi, c'est un peu ça : c'est énormément de travail pour pas grand-chose en retour, à part l'éternelle gratification du chef d'établissement. Mais ça fait partie de ces fonctions où l'on nous en demande énormément. De plus, chaque année, quand il y a des petites choses à faire qui ne sont pas prévues dans les textes, c'est le professeur principal qui doit le faire. Donc on se retrouve avec énormément de boulot et une indemnité qui ne dépasse pas les 100 euros/mois, je crois. Quand c'est parfois des entretiens avec des familles très régulièrement, des entretiens avec les collègues, le chef d'établissement, aller discuter de la situation avec les intervenants divers et variés, parfois aller suivre les élèves qui sont affectés en LP, il faut aller les voir une fois par semaine pour voir comment ça se passe … Il y a plein plein de choses qui sont de notre ressort : préparer les conseils de classe, lire chacun des bulletins, faire les synthèses des bulletins ; tout ça va bien au-delà de la prime que l'on reçoit, mais elle est dérisoire. Si jamais je décidais le soir, de 5 à 6, de faire une heure d'étude avec 3 gamins pour les aider un peu dans leurs devoirs, ça me rapporte plus ! Une heure par semaine sans aucune préparation,… alors que professeur principal est une charge de plus en plus lourde et compliquée. Disons qu'il faut un professeur principal dans chaque classe ; donc de fait il faut pouvoir l'imposer. Si personne ne veut le faire, il faut quand même que quelqu'un le fasse. Et puis, je me fais souvent avoir parce qu'autant je dis clairement que je n'ai pas envie de le faire, autant quand on me le refile je le fais comme il faut. Je pourrais très bien m'asseoir dessus et dire « *je n'ai pas demandé à l'être ; donc je ne ferai rien* » ; c'est les élèves qui trinquent, au bout du compte, c'est toujours eux qui se font avoir ! Donc une fois que j'ai la charge, je la remplis. Evidemment quand on se rend compte que je remplis ma charge même si je ne le demande pas, on me la refile ! (H, 36, clg, Maths)

On notera ici que les réticences à assumer cette charge sont plus liées à sa rémunération qu'à des problèmes d'articulation des sphères de vie.

B - Les heures supplémentaires (HS)

Nous évoquerons ici les heures supplémentaires sous deux angles :

- dans des couples d'enseignants, qui fait les heures supplémentaires ?
- les pressions autour de l'acceptation des heures supplémentaires dans la continuité de ce que nous avons observé du point de vue de la fonction de professeur principal.

B1 - Dans les couples d'enseignants, qui fait les heures supplémentaires ?

Nous avons eu deux retours d'enseignants intéressants sur ce point ; l'un d'une femme, l'autre d'un homme. Tous les deux vont dans le même sens : dans un couple, s'il y a des heures supplémentaires à réaliser, c'est l'homme qui les prend, l'épouse s'occupant des enfants.

Moi je suis convaincue que le fait qu'il soit un homme, il n'est pas perçu de la même façon qu'une femme. Il y a encore dans les esprits que les hommes sont plus disponibles que les femmes. D'ailleurs, lui fait des heures sup et moi je n'en fais pas ; lui intervient à la fac, moi non. Il y a plusieurs éléments qui rentrent en ligne de compte. Mais c'est un choix dans notre couple, aussi ; moi je lui ai dit « *Moi, je ne fais pas d'heures sup, mais moi je consacre plus de temps à la maison. Toi, tu fais des heures sup, donc tu fais moins de choses à la maison* ». (F, 43, lyc, Eco)

Dans ce premier cas, l'enseignante accepte volontiers la situation ; son investissement auprès de ses enfants étant une priorité pour elle. Dans le second cas ci-dessous, nous n'avons pas rencontré la conjointe pour connaître son opinion.

> Moi je fais beaucoup d'heures sup et des enseignements à l'extérieur de l'établissement dans différentes grandes écoles ; il y a toujours des besoins. Ma femme, elle n'en fait pas : elle s'occupe de nos enfants (6). (H, 42, lyc, Philo)

Si cette organisation au sein des couples permet de limiter la surcharge de travail pour l'épouse en charge des enfants et satisfaire les besoins financiers de la maison, elle peut soulever des questions de deux points de vue :

- les femmes ont moins la possibilité de montrer leur engagement dans l'établissement, et de ce fait se mettront moins en visibilité par rapport au chef d'établissement, leur trajectoire professionnelle pouvant s'en trouver affectées (attribution de certaines classes du sup par exemple) ;
- c'est sans compter avec le fait que refuser les heures supplémentaires peut être mal perçu par les chefs d'établissement parfois et déboucher sur des tensions importantes que nous allons aborder dans le point ci-dessous.

Donc des stratégies familiales qui à termes peuvent fragiliser la position des femmes alors même que la décision d'accepter les heures supplémentaires ou non relève d'une stratégie du couple.

B2 - Les pressions autour de l'acceptation des heures supplémentaires

Les heures supplémentaires sont également de gros enjeux au niveau du fonctionnement des établissements ; nous l'avons évoqué plus haut. De ce fait-là, elles deviennent un moyen de pression, voire parfois de chantage vis-à-vis des enseignant-es. Et nous allons voir que les hommes et les femmes n'ont pas toujours les mêmes marges de manœuvre pour résister à la pression des heures supplémentaires lorsqu'ils ne les souhaitent pas. Deux facteurs semblent déterminants de ce point de vue : le fait d'être femme ou homme en charge de famille – et – le fait d'avoir un statut précaire ou non. Il arrive même parfois que les tensions autour de ces heures supplémentaires soient perçues comme des formes de harcèlement par les enseignant-es concerné-es.

Faire accepter les heures supplémentaires est une injonction des recteurs auprès des chefs d'établissements : ces derniers n'ont pas le choix ; et de leur capacité à les faire accepter par leur personnel, en découlera leur propre évaluation. Si certain-es enseignant-es les recherchent, d'autres n'en veulent pas. Or il y a plus de personnes qui les refusent que de personnes qui les acceptent.

> **Les chefs d'établissement sont entre le marteau et l'enclume**, cad que de toute façon, eux quand ils prévoient une rentrée scolaire, s'il n'y a pas tant d'heures supplémentaires comme c'est demandé par le rectorat, le rectorat va leur dire « *Non, ça ne colle pas ; il faut recommencer ! Ça ne va pas ; refaites-le ! Débrouillez-vous pour que vos profs les acceptent* ». Alors parfois, les profs acceptent, certains principaux vont négocier, certains vont menacer, d'autres vont enfumer complètement ! Certains acceptent les HS, certains les demandent, certains les refusent ; ça dépend des choix de chacun. **On a le droit de les refuser au-delà d'une heure supplémentaire ; on a le droit, mais en ce qui concerne le droit, le chef d'établissement a aussi le droit de faire un emploi du temps absolument ahurissant.** (H, 36, clg, Maths)

En résultent des formes de pressions différentes. Si certaines s'inscrivent dans le cadre d'échanges et de dialogues sur les difficultés rencontrées (c'est le cas dans l'établissement dans

lequel nous avons travaillé), d'autres relèvent davantage de processus de chantages. Nous en avons identifié différentes formes :

- un mauvais emploi du temps, c'est-à-dire un emploi du temps à trous obligeant l'enseignant-e à travailler tôt le matin et travailler en fin de journée, et travaillant le mercredi matin ou samedi matin ;

> Du point de vue des vœux, j'ai été bien loti. J'ai été bien loti ; c'est à ça justement que l'on reconnaît les professeurs qui acceptent des charges pour rien ! Mais ça fait partie des choses qui sont âprement observées en début d'année : qui a quel emploi du temps et pourquoi ? Parce que ça veut tout dire ! Celui qui a plein de trous dans son emploi du temps, on a bien compris que lui il n'est pas en odeur de sainteté ! Moi, les vœux que j'avais formulés, c'était le mercredi matin libre pour m'occuper de mon petit ; je l'ai obtenu sans problème. (H, 36, clg, Maths)

- une répartition des classes sur l'ensemble des niveaux scolaires obligeant l'enseignant-e à travailler sur l'ensemble des programmes ;

> Le chef d'établissement a aussi le droit de faire un emploi du temps absolument ahurissant, il a aussi le droit de nous mettre 4 niveaux différents pour nous obliger à bosser les 4 programmes. Ça se fait forcément parce que le chef d'établissement, lui, a obligation de caser ses heures sup et les profs n'ont pas obligation de les accepter. Donc ça peut être du troc ; ça peut être de la pression.
> D : Et est-ce que ce type de comportement de la direction est plus porté par des hommes ou par des femmes, ou indifférent ?
> En l'occurrence, en Seine St Denis, c'était une femme ; ici c'est un homme et je retrouve vraiment des méthodes assez similaires, pas tout à fait les mêmes, mais elles se ressemblent beaucoup. **Donc ce n'est pas genré.** Je crois que c'est ce que demande la hiérarchie, quoi, cad que ce sont les méthodes qu'on leur demande d'appliquer, et qu'on leur présente comme étant les méthodes à utiliser. (H, 36, clg, Maths)

- l'attribution de moyens pour réaliser certains projets ou achats de matériels ;
- c'est chercher à mettre l'enseignant en faute ;

> En début d'année, il y a une chose qui a profondément déplu à ma principale : c'est qu'il fallait que je fasse 23h de cours et je lui ai dit que je ne voulais pas faire 3h sup. Ma collègue qui avait besoin d'argent m'a dit « *Je les prends, pas de problème* ». Déjà là, j'avais senti que ça ne lui plaisait pas. On n'est pas rentrées en conflit ; ça a toujours été très hypocrite ; c'était des réflexions en permanence, c'était chercher à me mettre en défaut dans mon travail en me mettant dans des situations intenables, à me mettre en situation de faute professionnelle. Par exemple, quand je travaillais dans un gymnase éloigné du lycée, j'allais directement sur les lieux où j'avais cours, donc je ne passais pas nécessairement dans mon établissement avant. Elle avait mis une réunion un vendredi soir à 18h et moi j'avais cours à cette heure-là. Je n'avais pas été au courant de la réunion vu que je n'étais pas passé dans l'établissement ; donc j'avais fait mon cours. Après, elle m'avait fait comprendre que j'avais fait une faute professionnelle parce que je n'étais pas à la réunion sauf que je n'avais pas eu l'info et je n'étais pas au courant. Je n'étais pas allée me promener ! **Il y avait plein de petites histoires comme ça qui se multipliaient où tu avais l'impression que tu faisais jamais ce qu'il fallait** alors que j'étais de bonne foi et que j'étais là, je faisais mon boulot ! **Donc toute l'année, c'était des petites réflexions :** on te reprochait des trucs qui n'avaient rien à voir. (…) Cette femme était machiavélique, elle était vicieuse, elle faisait toujours les coups en douce. Je n'étais pas la seule comme ça : **quand on en parlait en salle des profs, tu avais plein de profs qui demandaient leur mutation. Il faut savoir que cette année-là, il y avait plus de la moitié de l'effectif qui voulait partir** ; et au niveau des résultats, alors que c'était un lycée centre-ville, on était avant-derniers, c'était un lycée qui coulait ! (F, 49, clg, EPS)

- le refus de donner l'autorisation de mener des activités connexes ;

> Après il y a du chantage aussi aux activités annexes. Moi quand je fais des khôlles par exemple en classes prépas tous les ans, il faut que j'aie l'autorisation de mon chef d'établissement pour le faire, ce qui est un peu contradictoire au fait qu'ils peinent à trouver des khôlleurs parce que pour toutes ces activités-là, que ce soit pour les khôlles en prépa, que ce soit les corrections de Capes blanc à l'IUFM ou à la fac, ce sont des profs de l'Education Nationale qu'il faut rémunérer par le rectorat, donc par l'Education Nationale, je veux dire que ce n'est pas une entreprise privé. Il faut l'autorisation de notre chef. Donc tous les ans, *« si vous n'acceptez pas, je ne vous donne pas l'autorisation »*. Ça c'est quelque chose que j'ai vraiment très souvent entendu ; et du coup ils se retrouvent à ne plus avoir de personnes pour faire les klôlles en prépa. Là il y a un dysfonctionnement. (F, 35, tit rpl, PC)

- du chantage affectif visant à jouer sur la culpabilité de l'enseignant-e ;

> Dans le lycée où j'étais en Seine St Denis, j'avais une collègue d'Allemand qui était au bord de la dépression au bout de deux mois parce qu'elle avait refusé les heures supplémentaires qu'on lui avait proposées ; et il y avait une classe de lycée qui n'avait pas de prof d'allemand. Comme il n'y avait « *que trois heures* », le rectorat ne voulait pas envoyer un enseignant faire si peu d'heures. Et donc pendant deux mois, tous les jours, tous les jours, la chef d'établissement a été voir ma collègue en lui demandant, « *Est-ce que vous allez leur faire cours ou pas parce que sinon il n'y a pas cours ?* » La collègue avait droit de refuser, mais on fait comprendre au professeur que s'il ne fait pas les heures, les élèves n'auront pas cours. On stigmatise pas mal les professeurs qui refusent. (H, 36, clg, Maths)

Cela passe aussi par le fait de brouiller les pistes en jouant sur les collègues ; 4 enseignants ont évoqué la stratégie ci-dessous :

> Ma compagne, quand elle est arrivée à G., s'est retrouvée dans une situation où il y avait des HS : deux professeurs de mathématiques dans l'établissement avec 44h à faire, donc 22h chacun ! Ma compagne a appelé l'établissement et la chef d'établissement lui a dit « *Ecoutez, il y a 22h chacun et votre collègue a déjà accepté, donc il n'y a plus moyen de faire venir quelqu'un pour les 3h supplémentaires à faire* ». En gros, c'est le même principe : « *soit vous les faites, soit personne ne les fera* ». Sauf qu'en fait, la collègue ne les avait pas acceptées ! En fait, elle avait appelé une enseignante en disant « *Votre collègue a accepté* » ; et elle a fait pareil de l'autre côté. Donc une gestion du personnel qui induit des comportements problématiques « *N'importe quel moyen, pourvu que ça marche !* » (H, 36, clg, Maths)

Ce peut être des remarques faites aux enseignants devant des tiers de manière à les pointer du doigt, à les stigmatiser dans leur prise de position.

> Quand j'étais à G., j'avais mes 18h obligatoires ; j'en faisais 21. C'est vrai que de la part des gens qui ne sont pas nécessairement dans le système éducatif, ça ne paraît pas grand-chose ; mais ça correspond à quelqu'un qui travaille à qui on demanderait de travailler le samedi en plus, ce n'est pas une petite charge de travail. Donc j'avais déjà accepté 3 heures supplémentaires, j'avais accepté de m'occuper du réseau pédagogique parce que plus personne n'était là pour s'en occuper (ça veut dire s'occuper de la maintenance du réseau informatique de tous les ordinateurs), et elle m'avait demandé de faire encore un autre truc avec le collègue de SVT qui correspondait à 1,5h / semaine : j'ai refusé en disant que déjà la coupe était pleine. **Et la chef d'établissement, au cours du conseil d'administration, devant les parents délégués, devant les familles, devant le maire de la ville, devant les représentants de tous les personnels de l'établissement, a expliqué *qu'elle avait réussi à obtenir des heures d'enseignement en mathématiques mais que les professeurs avaient refusé de les faire*. Voilà, c'est plein de petites perversions !** Demander tous les jours à un professeur qui ne veut pas accepter les heures sup, c'est … On lui demande, c'est dans l'intérêt des élèves ! Et puis il a droit de refuser **! La limite entre la demande et le harcèlement, elle est floue, elle est fictive !** Dire au conseil d'administration que les profs de maths ont refusé de faire les heures, ma foi, c'est la vérité ! Ils sont suffisamment conscients des limites pour ne pas les dépasser, en tous les cas, la plupart du temps, mais c'est toujours très très tangent. (H, 36, clg, Maths)

Mais face à de mêmes situations, les enseignant-es ne réagissent pas de la même manière.

Souvent ils-elles ne parlent pas de leurs difficultés et prennent des décisions sans en référer aux collègues. Or d'un point de vue individuel, il semblerait au vu des entretiens, que les hommes résisteraient davantage aux pressions de la hiérarchie, craignant peut-être moins d'aller au conflit, acceptant d'éventuelles représailles liées à leur décision ; les femmes hésitant davantage à s'opposer du fait de l'importance des emplois du temps dans l'organisation de leur mode de vie. Les marges de manœuvre pour dire « *non* » ne seraient pas les mêmes.

> Est-ce qu'un homme résistera plus longtemps à dire *« non, je ne veux pas »* et ira jusqu'au bout … alors qu'une femme se laissera convaincre à un moment donné ou accepte de se laisser convaincre, je ne sais pas le terme comment l'employer, … est-ce qu'elle…. A un moment donné, elle dira « *Bon, OK, allez !* ». (H, 52, lyc, EPS) (focus)

Les pressions au niveau des heures sup sont les mêmes sur les hommes que sur les femmes ; après la réaction des hommes et des femmes n'est pas forcément la même, au moins au début. C'est-à-dire que moi, **je me suis rendue compte que mes collègues masculins ont plus tendance à envoyer chier si je peux m'exprimer ainsi.** Après, ça s'apprend parce qu'au bout d'un moment, quand on s'est fait pigeonner 2 ou 3 fois… Maintenant, moi, j'arrive à dire « *non* ». (…)
De temps en temps l'emploi du temps pour une femme si elle a des enfants, qu'elle doit les poser à l'école par exemple, qu'elle veut vraiment commencer à 9h, cela peut avoir un poids beaucoup plus important. Tandis que c'est vrai que je pense à 1 ou 2 collègues hommes, ils ont dit : «*Tant pis je commencerai à 8h, vous pouvez remballer votre argument, il n'y a pas mort d'homme !* » Il y a ça et peut-être aussi la personnalité des gens, notre éducation qui font qu'on a moins envie d'aller au conflit tout le temps pour tout en tant que femmes. (F, 36, tit rpl, PC)

Dans certains établissements, la mobilisation collective des enseignants d'une discipline face aux HS permet de mettre en place un contre-pouvoir visant à infléchir la solution trouvée : les enseignant-es refusant ensemble les HS, le principal ou proviseur n'a d'autre solution que de demander un intervenant extérieur pour le complément d'heures. Cette fois, c'est le chef d'établissement qui reçoit des pressions, voire des remarques de sa hiérarchie.

Nous, je sais qu'en histoire-géo sur notre établissement, il y avait 3 heures sup non affectées. C'est bien simple : ils sont 3 profs, il y avait 6 heures sup en tout dont 1 imposable, donc on leur en a imposé une chacun, et puis il restait 3 heures non affectées. On leur a fait des pressions de chantage pas possible « *ils n'auront pas de prof, vous êtes dégueulasses, vous n'avez aucun sens des responsabilités professionnelles* », mais les 2 collègues masculins qui étaient là ont dit « *non* » mordicus parce que cela faisait plusieurs années qu'ils faisaient l'effort. J'ai un collègue qui s'investit beaucoup par ailleurs, qui fait une animation théâtre qui n'est pas rémunérée, qui fait de l'aide aux devoirs qui est très mal rémunérée aussi, alors il a dit au bout d'un moment « *ça suffit* » ! Et donc il y a une dame qui est TZR qui est venue faire le 3ème poste, qui a eu un entretien très très difficile en juillet pour lui faire accepter ces 3 heures sup de plus que l'heure imposable. Elle a tenu bon et à la rentrée il n'y avait personne, et 10 jours après, le rectorat avait nommé quelqu'un, mais cela a été très très difficile**. Ils ont été convoqués dans le bureau un par un, tout y est passé « *Pensez à votre carrière, c'est nous qui vous évaluons, etc.* »** C'est vrai que le rectorat ne leur donne pas les moyens. (F, 35, tit rpl, PC)

Le collectif de travail joue ici un rôle important : celui de protéger les professeur-es individuellement.

Mais ce réflexe collectif n'est pas si fréquent que cela alors qu'il peut être une ressource pour négocier les conditions de travail. Il suppose qu'il y ait une entente et du dialogue entre enseignant-es ; et qu'en dépit des inquiétudes, chacun se tienne à une posture commune.

Dans la salle des professeurs, je l'ai vécu et je l'ai fait aussi, j'ai râlé sur plein de choses et on peut avoir envie que les choses s'améliorent et après il faut agir pour ça. Il ne faut pas râler dans son coin parce que la salle des profs est une salle de récréation, c'est un défouloir souvent vis-à-vis des élèves : on se plaint, on se défoule : « *il faudrait faire ceci, ah oui mais…* » **Tout le monde râle, et on repart dans les cours très énervés, rien ne se construit parce que « *si le chef ou la chef … ; si je dis ça, mon emploi du temps !* » On en est là !** Et oui, c'est ça ! C'est ce chantage ! *« Quelle vie je vais avoir si je me plains ? On va m'imposer telle chose et telle chose ; quelle vie je vais avoir ?* » On en est là ! C'est dramatique ! (F, 54, clg, EPS)

Se pose la question du dialogue dans l'établissement, de l'expression des souhaits et des envies de chacun-e. Ce dialogue semble très réduit actuellement ; ceux qui ouvrent la bouche étant souvent les plus anciens, ceux qui disent avoir le moins de choses à perdre car ayant moins d'enjeux du point de vue de la gestion des enfants. Nous verrons aussi que ce n'est pas anodin si ce sont souvent des seniors qui font l'objet de processus de harcèlement.

B3. Les heures supplémentaires : une source de discrimination entre hommes et femmes ?

A cette question, les enseignant-es répondent souvent que le sexe ne joue pas dans l'attribution des heures supplémentaires **à ceux qui les souhaitent.** C'est aussi ce qui ressort des entretiens avec les membres de la direction de l'établissement de notre étude.

Pourtant, force est de constater que les hommes font plus souvent d'heures complémentaires que les femmes, générant des écarts de rémunérations qui peuvent être très importants.

> Il y a des élèves qui travaillaient aussi sur la discrimination hommes / femmes, en Education Civique, au travail, et il y a des questions qui m'ont été posées : « *Et dans l'enseignement, comment ça se passe ?* » « Dans l'enseignement non, ce sont les mêmes salaires ». Mais il y a une élève qui vit avec sa mère et sa sœur, et son père est enseignant ; et elle a dit « *Ce n'est quand même pas pareil parce que ce sont les hommes souvent qui font le plus d'heures supplémentaires dans l'enseignement. Moi je donne juste l'exemple familial* ».
> Et du coup, ça m'a interpellée, et **j'ai réalisé une petite enquête autour de moi dans le lycée, et c'est vrai ! Ce sont les hommes qui font le plus d'heures supplémentaires, qui prennent le plus de fonction qui leur rajoute du salaire.** Je ne sais pas si vous avez écouté récemment sur France Inter un journaliste qui était allé rencontrer un chef d'établissement d'un gros lycée. Le proviseur a envoyé tous les salaires de ses enseignants : ça passe du simple au double par rapport aux heures supplémentaires. Donc le journaliste a toutes les données ; et il a montré que certains enseignants dépassent les salaires de certains membres de l'administration avec les heures supplémentaires. Ils n'ont pas parlé de la dimension homme/femme. Et suite à des contestations, il a refait des enquêtes dans d'autres établissements, et il a révélé des écarts de salaires qui sont énormes liés au nombre d'heures supplémentaires qui sont faites. Du coup, j'en ai discuté avec des collègues dans l'établissement qui travaillent en BTS puisque dans notre établissement il y a beaucoup de BTS : beaucoup de BTS sont des hommes, et ces enseignants y font beaucoup d'heures supplémentaires et ont des salaires qui passent du simple au double par rapport à des femmes. Les femmes oui, elles ont une priorité famille, enfants, c'est vrai, les femmes qui ont encore des enfants, c'est quand même la priorité. Et il y a tout ce qu'elles font et qui n'est pas rémunéré, qui n'est pas visible en fait, sur lesquelles elles ne donnent pas de visibilité parce qu'elles ne se les font pas reconnaître financièrement. (F, 57, lyc, HG)

Ce *verbatim* est intéressant à plusieurs niveaux. D'une part, il pointe l'invisibilité de certaines différences entre hommes et femmes du point de vue de la rémunération, y compris à l'échelle d'un même établissement. Et d'autre part cela pose la question de savoir pourquoi il y aurait ces différences : est-ce que les femmes sont prêtes à faire autant d'heures supplémentaires que les hommes ? Y aurait-il une discrimination autour du genre dans l'attribution des heures supplémentaires ?
Personnellement je serais plutôt tentée d'opter pour la première hypothèse au vu de l'étude fine que nous avons réalisée dans l'établissement et du contenu des entretiens. En effet, vu les enjeux d'attribution des heures supplémentaires, les personnes qui souhaitent des heures supplémentaires en ont facilement ; les chefs d'établissement ne trouvant pas souvent de personnes qui les acceptent. Les problèmes se posant plutôt à l'inverse pour les femmes comme nous l'avons vu plus haut : arriver à se faire entendre dans le refus des heures supplémentaires qu'on tente de leur imposer.

Donc les différences de salaires entre hommes et femmes résulteraient plus de la capacité à gérer ces heures supplémentaires avec les contraintes familiales entre hommes et femmes ; l'engagement familial restant encore aujourd'hui souvent différent entre hommes et femmes. En témoigne le *verbatim* de l'élève ci-dessus : dans sa famille, c'est son père qui accepte de faire des heures supplémentaires pas sa mère.

C - Les projets pédagogiques

Au travers des entretiens, nous avons analysé l'implication différentielle des enseignant-es dans les projets pédagogiques menés au sein de leurs établissements. Et les points de vue sur cette question divergent.

Certains constatent que les projets sont autant portés par les hommes que par les femmes de leur établissement ; mais cela est assez rare, il faut le souligner.

> Le prochain projet qui me prend bien en ce moment, c'est le voyage dans le midi, c'est dans une semaine. C'est un projet sur 3 jours, avec 50 gosses, à Nîmes. C'est un projet que j'ai monté avec un collègue, un bon camarade prof d'histoire. Mais si tu fais un voyage, il faut sexuer l'équipe pour les dortoirs. Donc les organisateurs, cette année, c'est M. et moi, mais on n'était pas assez pour encadrer et de toute façon il fallait des femmes. C'est un problème parfois pour elles. Par exemple, C., elle a un enfant qui n'est pas tout jeune mais elle doit s'en occuper, donc elle n'était pas nécessairement disponible. J'ai demandé à M. qui est désireuse de bien faire et puis elle est célibataire ; à priori elle était moins coincée que les autres. En plus elle enseigne le français, elle a une formation d'Italien ce qui était bien pour découvrir la ville.
> Si on regarde les projets les plus lourds, il y a eu plusieurs voyages à l'étranger : ils étaient portés par des femmes et **ça les oblige à sortir leurs tripes parce qu'il y a souvent des problèmes familiaux liés à leur absence parfois un peu longue parce que c'est loin**. Autrement, le prof de SVT qui a de jeunes enfants, il les amène patauger dans la boue à l'automne tous les ans dans la vallée de la S.. Il y a un collègue d'EPS qui est parti une semaine faire une espèce de stage de survie dans la jungle dans la vallée de la D., ils appellent ça un raid avec des activités sportives. Ce sont des activités qui sont lourdes quand même ; il faut s'absenter sensiblement de chez soi, c'est une intendance. Compte tenu du nombre d'hommes qu'il y a dans l'établissement qui est inférieur à celui des femmes, **les projets sont portés aussi bien par des hommes que par des femmes**. (H, 57, clg, Fç)

Deux remarques en lien avec ce *verbatim*. Cet enseignant, responsable de projet, se dit attentif aux problèmes d'articulation des sphères de vie de ses collègues femmes lorsque des voyages sont organisés ; cela l'amène d'ailleurs à choisir des collaboratrices sans contraintes familiales pour accompagner son groupe. En arrière-plan de son choix, la connaissance de la situation familiale de ses collègues, le désir de ne pas les mettre dans des situations intenables, et un doute sur l'engagement du conjoint à suppléer l'absence de son épouse. Dans la seconde partie de ses propos, il souligne le surcoût que représente l'organisation d'un projet pour des collègues femmes qu'il considère plus impliquées dans la gestion de la famille, mais qui ne les dissuade pas à s'engager dans l'aventure : « *ça les oblige à sortir leurs tripes parce qu'il y a souvent des problèmes familiaux liés à leur absence parfois un peu longue* ».

Dans beaucoup d'autres établissements, les femmes sont identifiées comme porteuses des projets ; lorsque les hommes collaborent, ils seraient plutôt en support.

> Les hommes et les femmes ne sont pas autant impliqués dans les projets dans l'établissement, « *non* », et je dis « *non* » tout de suite. Les femmes sont bien plus impliquées dans les projets que les hommes dans les établissements scolaires ; ils sont en appui. (…) **Je pense que ce sont des femmes qui sont supers actives et qui ont leur métier dans les tripes et elles ont envie de se concerter, de monter des projets, elles ont envie de faire des projets avec les élèves** ; tout ça ne leur fait pas peur ! **Ce sont plutôt de jeunes collègues et elles sont mères de famille.** La collègue avec laquelle je travaille beaucoup a 3 enfants quand même, et elle nous envoie des mails à 1h30 du matin et ça ne lui fait pas peur ! (F, 60, clg, EPS)
>
> Il y a des gens qui mènent beaucoup de projets, qui ont des idées, et dans notre collège ça vient des femmes. Ce sont les femmes qui mènent tout ça ; **elles sont plus investies. Celles qui sont investies dans les projets sont très jusque-boutistes. Elles vont à fond, quoi ! Et le reste, elles l'organisent parce qu'elles ont toutes des familles.** Elles ont je crois de grandes capacités d'organisation et de gestion de leur temps. (F, 49, clg, LV)

Ces deux *verbatim* pointent à la fois le sur-engagement professionnel qu'implique cette gestion des projets, mais également l'importance que ces derniers peuvent avoir dans la relation pédagogique avec les élèves. Les femmes ne veulent rien lâcher au niveau de leur cœur du métier enseignant. Et le fait que soit précisé que les projets peuvent être portés par des femmes mères de famille de jeunes enfants, « très investies » dans leur métier (« Celles qui sont investies dans les projets sont très jusque-boutistes. Elles vont à fond, quoi ! Et le reste, elles l'organisent parce qu'elles ont toutes des familles. Elles ont je crois de grandes capacités d'organisation et de gestion de leur temps ») laisse penser que cette dimension-là de leur travail peut justifier à leurs yeux un effort supplémentaire. Ce surinvestissement en temps, en énergie, en travail, aurait

beaucoup plus de sens pour elles qu'un engagement au niveau de l'institution alors même que l'on sait qu'organiser un projet sur un temps long est très chronophage et bien souvent non rémunéré. Comprendre les formes d'engagement au travail, suppose donc une réflexion sur le métier dans ses différentes dimensions.

> En plus ici, on travaille bien ensemble avec les collègues, on monte des projets ; il y a une dynamique avec certaines personnes, donc du coup, c'est très très stimulant. Là, on est en train de préparer les projets pour l'an prochain, et ça, c'est super motivant ! Après, moi je n'envisagerais pas le métier à faire juste mes cours dans ma classe ; ça non. Je crois que c'est beaucoup moins intéressant. Mais avec les projets, comme ça, même modestes, avec les collègues, on aime bien ! J'aime bien travailler comme ça !
> D : C'est vous qui portez les projets ou vous vous insérez dans le projet d'autres collègues ?
> En général, je les porte ou c'est une prof de français avec qui je m'entends bien ; c'est elle ou moi. C'est plutôt moi qui donne l'idée ; après les gens ils suivent ou pas ! Il y a tout le temps quelqu'un que ça intéresse. **Mon mari, qui est aussi enseignant, s'occupe de notre fils autant que moi. Là, forcément, pour tout ça, ça aide. Je pense que sinon, je ne pourrais pas m'impliquer autant dans tout ce que je fais** (projets, CA, prof principal, coordonnatrice de niveau, …) ; ça c'est sûr parce qu'avec un enfant de 4 ans, c'est très accaparant, il prend beaucoup de temps et beaucoup d'énergie. Je pense que je ne ferais pas tout ça effectivement si mon compagnon ne s'impliquait pas, ça c'est certain. **Moi, je m'estime super chanceuse.** Je pense que c'est assez rare encore en voyant autour de moi ; je ne pense pas que l'on ait super évolué là-dessus. Contrairement à ce qui se dit, moi je pense que c'est pas vrai ! C'est encore beaucoup les femmes qui cuisinent, qui font les courses, qui s'occupent des enfants. Nous, on partage bien.
> D : Vous montez les projets avec des hommes, des femmes ?
> Plutôt des femmes ; en plus dans l'enseignement il y a beaucoup de femmes. Oui, en réfléchissant…. je ne fais les projets qu'avec des femmes ; je ne me suis jamais posée la question, c'est maintenant que vous me le dites. Oui, que des femmes. (F, 43, clg, HG)

Cet extrait d'entretien, comme les deux précédents, souligne le plaisir que trouvent les enseignantes à échanger autour du projet lors de son élaboration, à mutualiser leurs réflexions ; des échanges qui impliquent de donner de la visibilité sur leur travail, leur conception d'un « beau travail ». Or nous verrons dans le point suivant, que ce besoin est peut- être moins présent chez les collègues hommes, peut-être un peu plus individualistes.

Il pointe également un aspect facilitateur important en filigrane de son engagement : la disponibilité qu'offre une répartition équitable des charges et responsabilités familiales. Une situation jugée rare par l'enseignante mais qui lui donne beaucoup de marges de manœuvres professionnelles.

I.4 Les formes d'engagements professionnels au cœur des tensions entre collègues

Les personnes que nous avons rencontrées ont souvent démarré dans la région parisienne ou dans le Nord de la France, dans des établissements de quartiers dits difficiles. Beaucoup ont souligné les solidarités entre collègues, qu'ils soient hommes ou femmes, ressource essentielle pour faire face aux difficultés rencontrées. En comparaison, ils ont le sentiment que dans les établissements accueillant des élèves de milieux plus favorisés dans lesquels ils travaillent aujourd'hui, elles sont moindres, les rapports de genre exacerbés.

Dans l'ensemble une large majorité d'enseignants dit ne pas faire de différences dans le fait de travailler avec un collègue homme ou femme. Certaines enseignantes préfèrent travailler avec des hommes ; des hommes préfèrent travailler avec des collègues femmes.

Mais quelques enseignants (15/50), **surtout des femmes**, ont pointé des différences de fonctionnement entre hommes et femmes sources de tensions entre collègues ; et au cœur de ces tensions, on trouve souvent des formes d'engagements différents dans le travail. En identifiant

les points de tensions, nous évoquerons certains aspects de l'activité enseignante souvent peu abordés, peu discutés entre enseignants.

Parmi les situations que nous relaterons, plusieurs sont extraites du groupe de travail EPS. Ceci est certainement lié au fait que la co-présence est fréquente dans les installations sportives, l'activité de l'un pouvant impacter l'activité de l'autre. Mais nous verrons que des enseignant-es d'autres disciplines peuvent également évoquer des tensions entre collègues liées aux pratiques pédagogiques.

A _- Des tensions liées à la manière d'exercer son métier

Quatre enseignant-es perçoivent un **rapport au prescrit différent** entre hommes et femmes : ils-elles ont le sentiment que ces dernières colleraient davantage aux consignes et aux injonctions que leurs collègues, s'autoriseraient moins d'écart aux règles. Cela les amènerait par exemple en termes de préparation à beaucoup plus formaliser leurs cours, à les écrire, à créer des documents pour les élèves, à procéduraliser davantage leur activité d'enseignement, à respecter strictement des objectifs temporels, à être peut-être plus perfectionnistes que leurs homologues masculins. Cela ne poserait pas problème tant que les enseignants n'auraient pas à coopérer ou à s'articuler dans le travail. Mais dès lors qu'il y aurait nécessité de travailler ensemble, ces différences de fonctionnement pourraient susciter des tensions puisque les collègues hommes n'auraient pas nécessairement envie de rentrer dans ce processus beaucoup plus coûteux.

> J'ai le sentiment que les femmes essayent de répondre davantage à l'institution que nous les hommes, de répondre davantage à la prescription, aux programmes, aux injonctions, aux référentiels. Moi dans mon équipe, j'ai ce sentiment-là, c'est-à-dire que je suis obligé de me battre pour dire à mes collègues « *ça, on s'assoit dessus !* » alors qu'elles, elles ont envie de dire « *Non, non, on nous l'a demandé, il faut qu'on le fasse !* » (H, 52, cit sc, EPS) (Focus)

Des écarts par rapport à la prescription qui peuvent profondément agacer certaines femmes si l'on se réfère à nos entretiens.

> Eh bien, c'est un collègue qui n'applique pas les règles de prof, cad que quand j'ai une classe, j'ai mes 24 élèves avec moi. Lui, les élèves pénibles, il les met dans un endroit et il va faire cours avec les autres. Il va faire cours avec les « *gentils* » comme il dit. Et puis les autres, les casse-pieds, il leur donne un ballon et il les met dans la cours. Il leur explique « *Je ne veux pas de problème* ». Il joue sur le registre « *Si j'ai un problème, gare à vous* ». Et puis, c'est un homme physiquement, donc il arrive à se faire entendre. Mais il ne respecte pas les règles **; et quand c'est comme ça, ça se répercute sur les cours d'à côté** parce que moi je faisais cours à côté et des élèves m'ont dit « *Mme, eux ils font ce qu'ils veulent, nous on est obligés de travailler* ! ». Pour nous c'est une catastrophe parce qu'après il faut ramer pour les faire travailler. Alors qu'est-ce que je fais : il faut que j'en parle à mes supérieurs ? Est-ce qu'un jour ils ne vont pas s'en apercevoir quand même parce que ce n'est pas difficile de s'en apercevoir ! On lui en a parlé : quand j'étais avec mon autre collègue femme, à toutes les deux, on a essayé parce que bon, pendant un moment ça ne nous dérangeait pas trop, mais plus ça avançait dans le temps, plus ça a été souvent et plus ça a été dur. Et les gamins voyaient bien qu'il y avait des différences et certains disaient « *Moi je veux être avec Mr W. parce que ...* » Donc à toutes les deux, on lui en a parlé et on lui a dit « *Arrête, ça ne va pas* ». Il nous a répondu « *Moi, je fais ce que je veux, c'est comme ça que ça marche ma pédagogie* ». Et c'est quelqu'un avec qui on ne peut pas parler ; il refuse : il va partir, il ne va pas dialoguer, c'est clair et net. On n'a jamais pu discuter de ça avec lui. Une fois j'ai été obligée d'en parler à la direction parce que c'était une situation qui frôlait l'accident ; donc il a fallu que j'en parle ; mais il n'y a pas eu de suite parce que cette personne-là est très aimée par les chefs parce qu'elle est tout le temps fourrée dans le bureau des chefs parce qu'elle les manipule, parce que c'est quelqu'un qui manipule des gens : « *Je fais ci, je fais là, je fais une sortie vélo avec les élèves en fin d'année* ». Mais à côté de ça, dans son boulot, il ne fait pas du tout ce qu'il faut ! « *Foutez-moi la paix, quoi !* » Et ça, c'est impressionnant quand on voit ça ! C'est pour ça, quand un jour mon chef m'avait convoquée pour la note administrative, il m'avait demandé comme ça se passait dans l'équipe, et je lui avais répondu « *Moi, je pense faire mon travail correctement. Je n'en fais pas plus, c'est sûr, je ne fais pas beaucoup de projets, mais je pense faire mon travail correctement* ». (F, 56, Clg, EPS)

Cet extrait d'entretien est intéressant à plusieurs niveaux.

- Il illustre bien le rapport au prescrit différent entre hommes et femmes évoqué par certains enseignants. Même si les femmes en question rencontrent des difficultés avec les élèves, elles refuseront de mettre à l'écart les élèves perturbateurs : elles resteront sur l'objectif de faire travailler tous les élèves, qu'ils le veuillent ou non, et de faire avancer le groupe classe, même si cela passe par un coût humain très important ; c'est quelque part ce que l'institution attend d'elles. Dans l'exemple qu'elle relate, l'enseignant est dans une autre posture de faire son travail, mais de ne pas se faire embêter par des élèves problématiques : il choisit donc la stratégie de les isoler du groupe classe pour permettre aux élèves qui le souhaitent de travailler. Nous avons retrouvé un tel fonctionnement chez un tout autre professeur d'EPS :

> Moi, je ne m'énerve pas ; je leur dis « *Ecoutez les gars, on est en séance, je vous évalue. Je vous ai donné les critères, à vous de réussir. Après c'est à vous à faire votre part ; et si vous ne venez pas vers moi, c'est votre problème. Une fois, deux fois ; après je ne viens plus vers vous, ça ne sert à rien ! On va se fatiguer. Si vous n'avez pas envie de bosser, il n'y a pas de problème ; mais ne vous plantez pas le jour de l'évaluation, vous ne viendrez pas pleurer le jour de l'évaluation, je vous aurai prévenu* ». (H, 59, lyc, EPS) (focus établissement)

- Il illustre les difficultés pédagogiques que cela peut créer avec les groupes classes qui peuvent observer in-situ ces fonctionnements différents : des élèves peuvent revendiquer le même type de décisions à leurs égards, fragilisant les règles instituées par l'enseignante.
- La façon de faire son métier n'est pas nécessairement au cœur des échanges entre enseignants, que ce soit en réunion d'équipe ou en conseil d'enseignement, participant à une certaine opacité des méthodes pédagogiques de chacun.

Dans l'extrait suivant, on retrouve le besoin de l'enseignante de pouvoir échanger autour du travail, de donner de la visibilité sur la construction de leur cours afin de se synchroniser d'un point de vue pédagogique.

> Je sais que je ne peux pas demander grand-chose à mes collègues hommes. D'ailleurs, je partage une classe avec un ; et il y a une autre classe de 4° qui est partagée entre deux filles. Et bien, les deux filles, qu'est-ce qu'elles ont fait ? *« Il faut vraiment que l'on ne se répète pas, que ce soit bien en parallèle, que les gamins profitent bien des cours »* : **elles bossent ensemble en équipe,** elles s'envoient tous leurs documents, etc. Résultat : les gamins ne s'y retrouvent pas parait-il ! Avec mon collègue, ça a été très très rapidement réglé : on va se prendre le programme, on va prendre les opposés ; et ça marche pas trop mal apparemment pour les gamins parce que pendant que je fais le théâtre, il fait la poésie ! **On n'est pas du tout dans la collaboration.** On s'est partagé les séquences. J'envoie tous mes plans de séquences à mon collègue, ne serait-ce que pour la grammaire, ce serait bien que l'on ne fasse pas tous les deux la même chose ; **lui, il ne m'a jamais rien envoyé !** Et je dirais même que je l'ennuie en envoyant ça ; je l'ennuie parce que c'est quelque part une façon pour lui de recevoir le fait que lui ne le fait pas. Je lui renvoie une image de quelqu'un qui ne le fait pas. Et je pense que les élèves ne sont pas dupes en plus. Moi, j'ai l'habitude en plus, j'ai des plans de séquences, je les donne aux élèves, on se voit avancer, on sait où l'on va, il y a les objectifs. Moi, tous mes cours sont tapés parce qu'avec les élèves dyslexiques, on ne peut pas faire autrement ; et lui pas. Donc je pense que ça renvoie à certains manquements. (F, 41, clg, Fçs)

Et l'on sent un certain agacement vis-à-vis de leur collègue qui ne semble pas partager leur façon de faire tant en termes de préparation, de documents remis aux élèves qui nécessite un temps d'élaboration très important. Cela renvoie à la notion de *« travail bien fait »*, de travail de qualité, dont les contours ne sont pas nécessairement les mêmes selon les personnes ; à une certaine représentation des formes d'engagement, d'implication dans le travail que l'on devrait avoir dans le travail. Et l'enseignante est quelque peu dépitée de constater que pour autant, le fonctionnement du collègue ne pose pas de problème aux élèves : *« ça marche pas trop mal apparemment avec les gamins ! »*

Il n'en reste pas moins que cela est source de tensions ; tensions souvent latentes, d'autres fois qui peuvent être exprimées avec force soit dans la salle des professeurs, soit lorsque les enseignants se croisent.

Transparaît également ici quelque chose qui est beaucoup ressorti dans les entretiens individuels comme collectifs : le besoin plus marqué des femmes d'échanger sur le travail, de mutualiser leurs réflexions, leurs moyens. Elles regrettent souvent que leurs collègues masculins ne soient pas nécessairement dans la même logique.

> **Mon collègue n'aime pas beaucoup débattre, il n'aime pas beaucoup les réunions, il fait un peu l'EPS dans son coin.** (…). Il a quand même une personnalité à faire les choses un peu seul, il est un peu individualiste. Et en même temps, il craint le débat, il craint d'aller au fond des choses. Donc une manière de ne pas se mettre en danger en fait, c'est de produire ses trucs tout seul. Des fois avec ma collègue, on se dit « *C'est pas possible ; qu'est ce qui se passe, là ! Tu ne nous as pas prévenues, on apprend ça par l'administration* » ; **des fois ça fait tension, surtout avec ma collègue qui ne supporte pas ! Je pense qu'il y a un peu des deux chez lui : à la fois sa personnalité, une espèce de vision pas très collective du métier**. Mais on a quand même des projets ensemble, on fait plein de trucs ensemble quand même ! On fait des séjours pour les élèves ; il y a des moments d'accalmies. **Tant qu'on ne va pas au bout des choses, c'est correct, on fait notre travail.** Moi, j'ai toujours pensé cependant que compte tenu des installations que l'on avait, on aurait pu décupler nos forces, on aurait pu monter des projets un peu plus ambitieux ; mais ça nécessite du coup de se mettre autour de la table. Donc j'ai un peu une amertume par rapport à ça. (F, 60, clg, EPS)

Cela est à mettre certainement en perspective avec le fait que les préparations des hommes et des femmes sont certainement de nature différentes (ce qui serait à vérifier) ; les hommes passant peut-être par moins de formalisation à l'écrit que les femmes. Accepter de mettre en commun son travail présenterait peut-être un risque pour les hommes enseignants de rendre visible cette partie très personnelle du travail ; et donc de se fragiliser par rapport à leurs collègues. Le fait est que cela rend difficile parfois les collaborations entre enseignants de mêmes disciplines.

> Moi, je pense que les femmes veulent en faire beaucoup, elles sont perfectionnistes, donc elles se font déborder parce qu'elles font des choix qui ne sont pas ceux que font les hommes, en fait. **Il me semble que les hommes ont une autre façon de faire, qui peut-être brasse moins, mais qui est peut-être aussi efficace.** (F, 43, cit scol, maths)
>
> C'est vrai que j'ai l'impression que les hommes ne sont pas submergés de travail le soir ; **j'ai l'impression qu'ils doivent gérer leur temps de travail forcément différemment.** (F, 41, clg, Fç)

Un niveau d'exigence pédagogique qui a aussi un coût important, en particulier dans la confiscation du temps personnel : les hommes accepteraient-ils autant la diffusion du travail dans la sphère privée ? Se préserveraient-ils davantage ?

Nous avons cependant constaté que ces comportements de surinvestissement dans le travail pédagogique, de préparation, ne sont pas l'apanage des femmes ; deux hommes se reconnaissent dans ce schéma pouvant conduire à des épisodes de burnout : l'un est professeur d'économie, l'autre d'Histoire-Géographie.

> Je suis un ultra perfectionniste, un surinvesti : j'étais un très bon élève, et je le reste dans mes préparations. Je n'aime pas faire quelque chose à moitié, **même si j'ai appris depuis qu'on pouvait faire bien sans forcément tout blinder de tous les côtés et avoir un peu plus de liberté. Mais ça, je l'ai appris après avoir été malade.** Alors j'ai beaucoup travaillé avant d'obtenir cette liberté que j'ai maintenant. Mais ça m'a coûté quand même ; ça m'a coûté quand même quelques années de travail. Ce que je ne supportais pas c'est de ne pas avoir préparé un cours, enfin je veux dire d'arriver comme ça.
> Et il y a un collègue dont je rigolais toujours avec mes enfants, parce qu'avant ça, je disais : « ***Mais il ne travaille pas assez ; c'est vraiment un fainéant. Il ne travaille pas ce collègue, c'est vraiment incroyable*** ». Et puis je me suis dit après mon épisode de burnout : « *Mais c'est mon garde-fou, lui. Si je vais dans la salle des profs avec lui, c'est lui qui va me ramener à la réalité* ». Et je crois que c'est devenu un de mes meilleurs copains, parce que je me suis dit que **c'était vraiment malsain ma façon de fonctionner, et même de voir les relations avec les autres.** (H, 50, lyc, HG)

Ces comportements de surengagement dans le travail, qu'ils concernent des hommes ou des femmes, ont un coût mental, physique et psychique extrêmement important, pouvant à terme avoir des incidences sur la santé. L'activité de travail envahit complètement la vie hors travail générant un sentiment de débordement permanent. Cette réflexion renvoie à une conclusion d'Almudever et al (2006) concernant l'activité enseignante : "C'est un degré médian d'interdépendance entre les domaines de vie qui correspond à un sentiment d'efficacité personnelle général satisfaisant" (p156). Si pour tenir les exigences de travail, les salariés sont contraints à de plus en plus de régulations hors de la sphère de travail, "la perturbation professionnelle diffuse alors ses effets négatifs au-delà de la sphère professionnelle pour atteindre le bien-être psychologique global des sujets" (p164).

B - Tensions autour des emplois du temps et de l'attribution des classes

Au sujet de l'attribution des classes entre collègues en fin d'année pour l'année suivante, des tensions entre collègues ont été évoquées. Ce qui semble le plus déterminant dans ces tensions selon nos entretiens, c'est moins la question du genre que l'émergence de caractères forts, de personnalités qui veulent imposer leurs attentes à leurs collègues, qu'ils soient hommes ou femmes.

On est une équipe de 6, 4 femmes et 2 hommes. On s'entend bien, il n'y a pas de tensions particulières ; mais on s'entend moins bien avec un des hommes. **Je pense que ce n'est pas inhérent au fait qu'il soit homme, mais inhérent à son caractère personnel et à sa façon d'exercer le métier.** Vous voyez hier, on s'est réparti les matières pour l'année prochaine ; et ce collègue avait fait 5 demandes, et on lui a satisfait 4 demandes sur 5. Il exigeait qu'on lui satisfasse sa 5° demande ; on lui a dit que nous on n'avait pas forcément pris tout ce qui nous intéressait, on a pris des choses aussi qui ne nous intéressaient pas forcément mais il faut bien qu'il y ait des gens qui les prennent. Ce collègue était moins prêt au compromis que les femmes. Il y avait un autre collègue qui lui était prêt aux compromis : il a dit qu'il était prêt à prendre certaines matières si c'était dans l'intérêt du service parce que si tout le monde demande la même chose, on ne peut pas satisfaire tout le monde. **C'est plus lié à sa personne plutôt que lié au fait qu'il soit homme ou femme** parce que quand je suis arrivée à l'Education Nationale, dans un autre établissement, il y avait une collègue qui avaient des exigences : c'était une femme, elle disait « *Moi, je veux ça, ça, ça et ça* », et elle a obtenu ce qu'elle voulait. **Ce n'est pas lié au fait d'être homme ou femme : il y a des personnes qui ont des exigences, qui font tout pour les obtenir, alors que d'autres ont des souhaits et pas forcément des exigences.** (F, 43, lyc, Eco)

Lors de la répartition des classes en fin d'année, on se retrouve à une quinzaine de personnes. Ce sont des collègues supers **; mais le jour de la répartition ça devient des hyènes assoiffées de sang, vraiment, c'est invraisemblable ! La coordinatrice, qui est quelqu'un qui est comme moi « *donnez-moi ce qui reste* », arrête d'être coordinatrice à cause de ça l'année prochaine. C'est lamentable !** Je pense que ce serait une erreur de penser que c'est le choix d'une classe qui induirait ça en lycée en tout cas ; en collège, peut-être ; **c'est le choix de l'emploi du temps.** (H, 36, lyc, Maths)

Ce sont des éléments que nous avons retrouvés dans les entretiens menés avec les membres de direction de l'établissement où nous avons réalisé notre étude.

C – Des rapports de pouvoir entre enseignants fondés sur le statut et l'ancienneté dans l'établissement

Il nous a paru important de faire un point sur l'impact de l'ancienneté et du statut des enseignant-es dans l'établissement car ce sont des critères qui entrent fréquemment dans l'attribution des classes et des niveaux, bien plus que la variable sexe. L'ancienneté dans l'établissement (et non dans le métier) et le statut de l'enseignant (agrégé-e, certifié-e) confèrent souvent des privilèges.

Ce sont souvent des déterminants importants des relations de travail au sein des équipes disciplinaires, autour desquels se jouent des formes de discrimination autour de l'attribution des classes : les nouveaux prennent en général ce que les plus anciens et les plus qualifiés leur ont laissé, en l'occurrence les classes qu'ils n'ont pas voulues ou les classes les plus difficiles. Les certifiés passent souvent après les agrégés pour l'attribution des classes prestigieuses ou dans le supérieur. Ce que nous confirme ce proviseur.

> Il y a deux critères qui sont traditionnellement pris en compte pour l'affectation des classes : **c'est le statut** - l'agrégé aura toujours une espèce de priorité sur un certifié et on ne parle pas d'un vacataire ou d'un contractuel qui prendra ce qu'on lui laissera, je caricature un petit peu mais je ne suis pas loin de la vérité – et – **l'ancienneté** dans l'établissement. Quand on cumule agrégé et ancien, on obtient les classes attendues. Parfois, on insiste pour créer une alternance, en particulier une alternance entre les voies générales et les voies technologiques parce qu'un prof de maths, s'il avait le choix, il ferait toujours une 1° ou TS sauf que l'on a 15 profs de maths et on n'a pas que des 1° ou TS. Et là-dessus, il n'y a pas de différences entre hommes et femmes. En fait quand il y a tensions et qu'il faut trancher, ces deux critères font références. (Proviseur adjoint, H, 55)
>
> Dans mon lycée, je suis arrivée j'avais 30 ans ; c'était un établissement où la moyenne d'âge est à 50 à peu près. C'était au tout début où il y avait points accordés à des personnes qui avaient travaillé dans des lycées APV (points d'affectation qui sont valorisés dans les établissements difficiles) ; c'était la première année et il y avait beaucoup de points au début. Donc du coup j'étais arrivée avec beaucoup de points dans l'académie, et j'ai eu cet établissement-là qui est très demandé habituellement. Et donc quand je suis arrivée dans cet établissement, il y a deux choses que l'on m'a dites et que j'ai encore marqué au fer rouge dans ma tête, c'est 1 : « *Comment t'a fait pour arriver si jeune ici ?* » ; ça m'a choquée. Et 2 : « *Tu sais, de toute manière, dernière arrivée, dernière servie* » parce que j'avais commencé à expliquer qu'étant enceinte, si d'habitude les affectations m'étaient un peu égal, là j'avais des exigences parce que je ne me voyais pas avoir des classes à examen. En plus je n'avais jamais travaillé en lycée ; donc je ne me voyais pas avoir des classes à examens en n'ayant jamais travaillé en lycée. Et c'est là que l'on m'a expliqué que « *dernière arrivée, dernière servie ! Les 6° sont réservées, les machins sont réservés, donc il te reste ça, ça et ça* ». J'ai eu gain de cause par rapport aux premières parce que le chef d'établissement voyait quand même les choses derrière ; mais sur le reste non. Il n'y a pas de discussion et ça marche toujours comme ça. (F, 36, cité sc, SVT) (focus)

Or de nouveaux arrivés dans l'établissement peuvent revendiquer au nom de l'égalité de traitement que ce soit des attributions qui se discutent collectivement au sein du conseil d'enseignement. Peuvent en découler des tensions fortes lors des conseils d'enseignement dont nous donnerons ici deux illustrations.

> **Oui, nous avons des conflits entre collègues parce que la moyenne d'âge est élevée dans ces classes d'âge en général,** même à 50 ans je viens de perdre le titre de benjamin. Donc il y a des habitudes d'enseignements qui sont prises d'individualisation du service de chacun en disant « *Moi je fais telle partie du programme ; je n'ai pas à m'intéresser à ce qui se passe ailleurs* ». C'est un peu difficile, particulièrement en ce moment avec les deux nouvelles recrues beaucoup plus jeunes qui ont envie de changer les choses. On n'arrive pas à convaincre les anciens collègues de voir les choses autrement. Et on finit par y renoncer parce qu'ils ont 60 ans, 62 ans, 65 ans… Le fait que cette personne de 65 ans reste pose problème parce qu'il n'y a plus d'autre objectif que de maintenir un salaire, mais pas vraiment de travailler avec les autres. Ce n'est pas un choix autre que financier qui est fait par la personne qui est en poste. Donc il y a confrontation entre l'immobilisme et le dynamisme ; chez nous c'est flagrant. Du coup, les relations sont tendues. (H, 50, lyc, Eco)
>
> (Coordinateur discipline) Dans les classes techniques on a fait notre « *printemps* », je ne dirais pas notre printemps arabe mais presque. On a réussi à imposer dans notre établissement que les profs travaillent aussi bien en lycée général qu'en techno et BTS…. je dis *« on »* c'est un *« on »* très impersonnel… mais à plus ou moins imposer par pression à des gens qui n'en avaient jamais pris depuis très très longtemps des classes de Seconde, Première ou Terminale, et qui essayaient de ne pas en avoir ; voilà, donc il y a des tensions. C'est clairement des tensions qui se règlent relativement pacifiquement, mais il y a des tensions. Et c'est l'aspect qui me déplaît le plus dans la fonction de coordonnateur, parce que je suis obligé de les gérer ces tensions. (H, 48, lyc, HG)

Ce sont souvent les coordinateur-rices de disciplines qui ont en charge l'animation de ces réunions ; ce n'est que lorsque les régulations à ce niveau ne fonctionnent pas que le principal ou proviseur interviennent généralement.

Mais certains chefs d'établissements estiment ce système peu égalitaire vis-à-vis des nouveaux-elles arrivant-es et tentent d'introduire un système de rotation des classes entre enseignants.

> Je me souviens d'avoir entendu l'année dernière un prof de philosophie dire « *M'enfin, c'est quand même moi le plus ancien agrégé de la maison* ! » Après la réponse de la direction, c'était que ce n'était pas un critère, c'est très net : je ne vois pas en quoi ça change quoi que ce soit. C'était pour avoir une Terminale Littéraire. S'il y a quelqu'un qui réussit très bien en TL… Ça ne veut pas dire que la personne en question n'aura jamais de TL ; **on a décidé d'un tour de rôle**. **Moi j'impose aux enseignants qui travaillent dans le sup de faire aussi des heures dans le secondaire** ; c'est important de créer une continuité entre les enseignements. Ceux du second degré ont droit d'avoir aussi des enseignants expérimentés. (Proviseur H, 60)

Cela n'est pas toujours bien compris des enseignant-es et les négociations peuvent être âpres.

> C'est compliqué à faire comprendre. Les anciens nous disent qu'ils ont passé suffisamment de temps dans le secondaire et qu'ils veulent passer dans le sup. Si c'est des agrégés, ils nous disent « *Moi je passe dans le sup* » ; mais rien ne le dit dans les textes ! Ces problèmes se posent de manière aigue au moment des départs à la retraite quand il faut remplacer : il ne faut pas céder parce qu'on a dit que l'on mettait cette politique en place. Et je rajoute que les plus jeunes devraient attendre dans le secondaire ; non, on partage ! Et c'est pas facile à faire entendre. Mais s'il faut être entendue, il ne faut pas qu'on lâche, il faut que l'on traite les personnes de la même façon. Deux personnes sont rentrées l'année dernière ; elles ont eues 2h dans le sup, c'est suffisant, ils voient que l'on fait un effort, nous ! Elles ne me l'avaient pas demandé. Elles ont au moins un pied dedans et ils voient qu'on n'attend pas qu'elles nous le demandent. C'est bien pour ces gens-là ; c'est moins facile pour ceux qui voudraient avoir tout leur service dans le sup (Chef de travaux, F, 54).

Un combat pour l'égalité de traitement des enseignant-es qui n'est pas simple, dont les motifs doivent être expliqués régulièrement et relever de décisions managériales de l'ensemble du personnel de direction.

D – Tensions dans la réalisation de tâches connexes à l'enseignement disciplinaire

Dans le cadre des évolutions du travail des enseignants, sont apparus depuis plusieurs années de nouvelles épreuves au collège ne relevant pas spécifiquement de la responsabilité d'une discipline, mais mobilisant plusieurs enseignants. Cela impose un travail d'accompagnement, de suivi, des travaux de corrections supplémentaires non affectés et souvent non rémunérés en rapport à la charge de travail générée. Une intensification du travail pointée par les enseignant.e.s très régulièrement. Cela est à l'origine parfois de tensions entre collègues.

> La répartition du travail est source de tensions entre enseignants. Par exemple en 3ème, les élèves font un stage obligatoire ; qui corrige le rapport de stage ? Qui fait passer les oraux de stages ? Quels sont les critères d'évaluations ? Si je corrige un rapport de stage, est ce que l'on peut m'imposer un barème qui ne me convient absolument pas ? Toutes ces questions-là sont des questions importantes et qui donnent lieu à des conflits parce que ce sont des charges de travail importantes, que personne n'est vraiment rémunéré pour le faire. Donc là il y a des conflits. De même pour l'épreuve d'histoire de l'Art maintenant qui compte pour le brevet des collèges. (F, 36, tit rpl, PC)

Le fait que leur prise en charge relève de la bonne volonté des enseignants rend compliquée leur attribution : chacun cherche à se préserver dans un contexte où la charge de travail est déjà importante. Ensuite, des stratégies de mise en visibilité de son engagement peuvent faire qu'à un moment donné, l'on ait certains volontaires qui se dégagent.

E - Des échanges verbaux agressifs lors de conseils de classes

Trois enseignants ont relaté des conflits entre collègues s'exprimant publiquement lors de conseils de classe, donc devant des collègues, la direction, de manière plus problématique devant des élèves et parents délégués. La présence de cette audience contribue à générer une souffrance importante de l'enseignant visé. La réaction de la direction face à de tels comportements est importante. Nous en donnerons ici un exemple.

> Moi j'ai été agressée dans un conseil de classe où j'étais professeure principale au mois de juin par un collègue qui s'est mis à m'insulter, à me brailler après, devant les élèves délégués ; voilà, ça fait du bien ! C'était le conseil de classe, on discutait des orientations ; on donne des avis qui ont été préparés préalablement. On demande aussi l'avis du proviseur adjoint qui est le président du conseil de classe. Et il y a des collègues qui ont envie de dire beaucoup de choses, qui discutent sur des petits détails, pourquoi pas mais ça ne fait pas avancer les choses ! Il faut quand même cadrer parce qu'il y a quand même 35 élèves, il y a des parents délégués, on n'a que 2h, donc on dit « *Voilà, pour l'élève, tout le monde est d'accord pour le passage en telle classe, en STL ?* » Et là je ne sais pas, à un moment, mon collègue, on ne sait pas pourquoi, il est parti – c'est son tempérament, il le fait tout le temps, ce n'était pas la première fois qu'il le faisait, il m'avait déjà agressée en salle des profs 2 ans avant – il s'est mis à dire « *Oui, il y en a marre, on ne peut pas dire ce que l'on veut, tu nous infantilises, tu nous prends pour des débiles* », en me tutoyant et en faisant vraiment la grosse colère comme on peut le faire dans le privé ; c'était en public devant tout le monde. De ma carrière, ça n'a jamais été comme ça ; si les gens ont des choses à dire, ça ne se passe pas devant les élèves délégués, devant les parents délégués, ça ressemblait à du règlement de compte. « *Infantile* » ; justement, quand on me reproche d'infantiliser, des comportements comme ça, ça ressemble à des comportements d'adolescents un peu ! Le proviseur adjoint n'a pas réagi alors que je m'attendais à une réaction. J'ai pris sur moi, mais j'ai ramassé ; je n'ai rien dormi de la nuit. Et le lendemain, je suis allée voir le proviseur adjoint qui m'a dit « *Non, ça m'a surpris, j'essaierais de voir Mr X* » ; rien n'a été fait. Je suis allée voir le proviseur lui-même puisque c'est la hiérarchie et il était très gêné quand il m'a vue à la porte, il était très gêné. Je lui ai dit « *Je ne vous dérange pas ? Je venais vous parler… » « Oui, je suis au courant, on va lui parler* ». Je n'ai eu droit à 0 excuse de qui que ce soit, c'est une anecdote vous voyez ! Il y a quand même des collègues autour, dont une jeune collègue de mathématique qui était là et qui faisait partie de l'équipe, qui a été aussi choquée de ce type de comportement du collègue, surtout qu'il est jeune ce collègue ! Il doit avoir à peine la quarantaine, c'est un jeune qui fait partie des nouvelles générations. On était assez choquées ; et on trouve que c'est inapproprié dans un milieu éducatif. **Il y avait des témoins, on était 20 autour de la table, les parents ont été choqués, ils sont venus me voir à la fin du conseil de classe.** Qu'il y ait au moins une parole de dite ! Parce que c'est vrai qu'une personne qui s'excuse… ! Il a un tempérament qui part dans tous les sens, il aime bien brailler très fort, il s'exprime, il s'éclate, il fait beaucoup de volume de bruit ; mais ce n'était pas le lieu ! Il est allé un peu loin ; au moins qu'il le reconnaisse et qu'il s'en excuse, ça limite quand même un peu les dégâts. Mais ne pas s'en excuser, ça en rajoute, ça en rajoute dans le préjudice ! (F, 57, lyc, HG)

Des situations compliquées qui demandent une régulation de la part de la hiérarchie au risque de pérenniser dans le temps des relations tendues ; c'est ce qu'attendent les personnes que nous avons rencontrées et qu'ils ne trouvent pas nécessairement dans leur établissement comme nous l'avons vu dans le *verbatim* précédent.

Dans l'établissement où nous avons réalisé notre étude, le proviseur intervient directement dans les équipes qui posent problème pour rétablir un climat de travail permettant le dialogue.

> On a parfois des tensions au sein de certaines disciplines, il y en a 2 qui posent actuellement problème : j'ai dit en réunion « *Vous ne ferez pas une réunion sans que je sois là. Je suis là pour réguler, pour que l'on ne sorte pas du cadre professionnel*», et même dans le cadre professionnel c'est difficile. Derrière ça, il y a une histoire que je ne maitrise pas ; mais quand ils peuvent se faire une crasse, ils se la font. Ça a été à ce point-là que je dise « *Quand vous vous réunirez, je serai là* ». Donc ça, ça peut entrainer des tensions sur lesquelles on peut être amenés à intervenir. (Proviseur H, 60)

Synthèse

Cette première partie est importante : elle montre que les déterminants des problématiques de travail des enseignant-es ne se situent pas seulement à l'échelle de l'établissement, pas seulement en la personne du chef d'établissement, ni à l'échelle des relations avec les collègues, les élèves et les parents. L'approche systémique que nous avons cherché à tenir révèle que les difficultés qu'ils-elles rencontrent dans l'activité trouvent leurs racines en grande partie dans les réformes de l'enseignement qui touchent d'une part les dotations des établissements en moyens financiers, en dotations horaires (ils ne cessent de diminuer), et d'autre part les attentes pédagogiques et les modes d'évaluation des élèves.

Les chefs d'établissement se retrouvent donc « *entre le marteau et l'enclume* » pour reprendre l'expression d'un enseignant. Ces évolutions contraignent les principaux-ales et proviseur-es qui sont dans les établissements à devoir faire accepter aux professeur-es de plus en plus de tâches connexes à l'enseignement, certaines d'entre elles étant rémunérées, d'autres non. De fait, un « *bon enseignant* » pour la direction, ne sera pas uniquement celui qui fait correctement son travail d'enseignement auprès des élèves, mais sera celui qui en outre acceptera de s'engager dans de multiples tâches annexes participant au fonctionnement de l'établissement, à son rayonnement. Et cela se traduira dans leur appréciation et leur évaluation, par conséquent dans le déroulement de la carrière des enseignant-es.

Des exigences d'engagements qui peuvent rentrer en conflits avec les contraintes liées aux autres domaines de vie des enseignant-es, avec leur conception d'un mode de vie harmonieux où ils peuvent chercher à tenir d'autres priorités.
Et sur ce point, les enfants ne sont pas une contrainte comme une autre pour les parents-enseignants, qu'ils soient hommes ou femmes. Leur survenue dans un couple peut faire évoluer les souhaits d'engagement professionnel pour mieux articuler la vie professionnelle et les contraintes d'une vie familiale réussie. Et de ce point de vue, les femmes sont particulièrement sensibles aux pressions que l'on pourrait exercer sur elles pour qu'elles acceptent des activités connexes : les chantages à l'emploi du temps, aux heures supplémentaires, … ont plus de prises sur elles car leurs besoins d'articulation des sphères de vie sont plus immédiats.

Il nous semble que ces problèmes sont plus marqués encore en collèges qu'en lycées, ceci pour plusieurs raisons :

- le nombre d'enseignant-es par établissement y est plus réduit si nous nous référons aux établissements des personnes que nous avons interrogées ;
- le nombre d'agrégés y est peu important alors qu'en lycées ce sont ceux qui acceptent le plus fréquemment les heures supplémentaires, hommes et femmes confondus (nous avons pu l'observer dans l'établissement qui nous a accueillies)
- on y trouve très peu d'hommes alors que ce sont eux qui acceptent plus volontiers les heures supplémentaires.

De fait, les pressions sont certainement plus fortes autour de l'attribution de ces charges supplémentaires.

II. Le sexe, la parentalité sont-ils à l'origine de processus de discriminations dans les établissements ?

Dans cette partie, nous montrerons que la problématique du genre peut avoir un impact sur différents aspects du travail mais aussi sur l'organisation du travail enseignant ; d'où la nécessité de l'aborder de manière systémique.

II.1. Traitement et écoute différenciés des enseignant-es selon le sexe dans les établissements au quotidien ?

Sur ce point, nous ne pouvons pas tirer de généralités **; cela dépend des établissements, surtout des relations instaurées par les chefs d'établissement, du style de management de ces derniers, plus fondamentalement de la personnalité des membres de la direction. Les enseignant-es s'accordent tou-tes sur ce point.** De fait il y a des établissements où les professeur-es n'ont pas l'impression de différences de traitement entre hommes et femmes et cela participe à créer un bon climat dans l'établissement ; d'autres où certaines formes d'inégalités de traitement sont pointées et lorsqu'elles sont évoquées, c'est toujours en défaveur des femmes et ceci participe à un profond sentiment d'injustice et à des ressentiments que nous allons éclairer.

Afin de ne pas en rester à l'étude de cas individuels qui nous aurait focalisée sur la personnalité de chefs d'établissements, nous avons mis en perspective les problèmes soulevés par les enseignant-es avec le type d'établissement (collèges, lycées généraux, lycées professionnels) ; cela nous a permis de développer une réflexion plus large et certainement plus constructive.

Nous n'abordons pas ici les problèmes liés au fait d'être père ou mère ; ce point sera traité à part ; nous nous bornerons ici à analyser les rapports avec la direction à propos des problèmes strictement de travail, et non d'emploi du temps.

A – L'impact du type d'établissement sur les rapports de sexe au travail

A1 - Des différences de traitement identifiées fréquemment en collège par les directions

Au vu de l'analyse des entretiens, dans les **collèges**, les hommes enseignants sembleraient fréquemment bénéficier d'une écoute plus favorable de la part de leurs chefs d'établissements que leurs collègues femmes. Peu nombreux, ils y bénéficient d'une place particulière qui peut être source de certains avantages, de privilèges en termes d'emploi du temps, de classes… Certains sont tout à fait conscients de la situation, les femmes aussi pointent ces inégalités de traitement. Nous ne disons pas que cela est systématique ; mais environ la moitié des entretiens en collèges évoquent de tels fonctionnements.

> Dans mon tout premier établissement, la philosophie de gestion de l'établissement ne me plaisait pas du tout ; donc on n'a pas attendu, on est partis. C'était déjà diviser pour mieux régner : elle (principale F) a essayé de scinder les équipes et de mettre certains collègues sous son aile : elle les privilégiait, les avantageait dans les dialogues ou les attributions, contrairement à d'autres qui étaient brimés. Elle avait un traitement très différencié, elle avait des chouchous, plutôt des hommes. Ça a créé énormément de tensions entre les collègues dans un établissement classé ZEP où justement c'est la solidarité qui fait tenir les choses. Par exemple, à la fin de la première année, j'étais déjà en couple avec ma femme qui était une de mes collègues

alors que la chef n'avait pas encore saisi la nature de notre relation ; en plein mois de mai, alors que nous n'avions pas encore parlé de la répartition des classes pour l'année suivante, la chef d'établissement m'a appelé dans son bureau pour me demander si telle classe, telle classe et telle classe me convenaient, ce qu'elle a fait aussi avec un autre professeur de mathématiques ; ce qu'elle n'a pas fait avec les autres dont ma compagne. Des traitements différenciés avec certains professeurs qu'elle voulait mettre de son côté, et puis d'autres professeurs à qui elle ne demandait rien et à qui elle présentait les choses autrement. Ces traitements-là différenciés mettaient vraiment une mauvaise ambiance dans les équipes. (H, 36, clg, Maths)

Pour la direction (principale F), il est très clair que les hommes sont les rois, c'est-à-dire que les hommes font ce qu'ils veulent : la principale leur accorde beaucoup de choses, tout est parole d'évangile lorsqu'un homme parle, ça c'est évident. C'est la problématique de la chef d'établissement. Un homme rentre dans le bureau, on l'a remarqué, elle ne lui refuse rien quand il demande quelque chose. Se jouent des rapports de séduction je pense. Les hommes n'ont pas de problèmes. Les femmes disent souvent aux hommes sous le ton de la plaisanterie « *Vous les hommes, vous êtes les rois ici* » ; mais elles plaisantent de moins en moins parce que c'est tellement flagrant et malsain ! Les hommes, surtout les jeunes pères de famille qui ont besoin de faire des heures pour nourrir la petite famille parce que l'enseignant n'a pas un salaire mirobolant, je trouve qu'ils font plus d'heures supplémentaires que les femmes, ça je l'ai remarqué. C'est valorisant aussi pour eux. Est-ce que l'on est toujours dans le modèle des inégalités de salaire, l'homme devant rapporter plus d'argent à la maison ? Je ne sais pas, mais les hommes font plus d'heures supplémentaires. (F, 53, clg, EPS)

- (Collègue ayant la même principale) Pour les hommes, il n'y a pas d'heures supplémentaires imposées, il y a un bon emploi du temps, les notes qu'ils mettent ne sont jamais contestées. Dans le cadre d'évaluations, si c'est le professeur principal, si c'est un homme, « *c'est super, il tiendra bien la classe, ça sera un super professeur principal* » ; si c'est une femme, ça pose problème … Il y a plein de petites choses qui sont des remarques. En plus, « *on a des bels hommes, on a de la chance !* » ; elle le dit régulièrement. Alors c'est la blague : quand on veut demander quelque chose, on y va accompagnées d'un homme. On en a 5, 5/27 profs, ils ne sont pas majoritaires. Non pas que les femmes devraient être mieux traitées que les hommes ; mais si l'on prend en considération les contraintes familiales, c'est pour tout le monde aussi. **Qu'il y ait un argument ; mais qu'il soit valable pour tout le monde ou qu'elle soit en mesure d'expliquer !** (F, 37, clg, Doc)

Le fait d'être homme ou femme change des choses du point de vue des rapports avec le directeur. Je pense que notre chef (principal H) ne traite pas les hommes de la même façon, il ne leur parle pas comme nous il nous parle. Il fait énormément pression de son autorité ; et le fait que ce soit un homme, ça fait qu'il en rajoute plus encore. Et avec moi, je ne me sens absolument pas à l'aise avec lui ; en plus il est beaucoup plus costaud et plus grand que moi qui suis petite et tout. Nous (femmes), il va nous faire ses crises d'autorité. Je pense qu'aux hommes, il ne leur fait pas la crise d'autorité, il n'y a pas d'intimidation. Non, il n'aurait pas fait ce cinéma-là parce qu'un homme l'aurait envoyé balader, lui aurait répondu ; ça ne lui serait certainement pas venu à l'idée. Et ça, il l'a fait à de nombreuses collègues femmes.
Et il a une adjointe qui n'est restée que deux ans avec lui parce qu'il est arrivé l'année dernière, qui a demandé sa mutation et qui s'en va. C'est une dame qui est à 3 ou 4 ans de la retraite. Je me suis sentie proche d'elle aussi parce que j'ai vu qu'elle était en souffrance l'année dernière à cause de ce chef autoritaire. Comme je la trouvais en souffrance, je le lui ai fait remarquer, je lui ai dit « *Oui, je compatie, ça doit être difficile pour vous* ». Du coup, on a fait une sorte de solidarité féminine et je crois qu'elle m'en est reconnaissante ; elle est venue me voir et elle me l'a dit hier au pot de départ. (F, clg, 49, LV)

Les hommes, on sent qu'ils sont bichonnés quand même, il (principal H) les bichonne, il y fait attention. Il parle beaucoup avec eux par exemple, il vient dans la salle des profs. Je ne dis pas qu'il ne nous dit pas bonjour mais on sent qu'il a une connivence avec eux. Et quand il y a un souci avec le chef d'établissement, les collègues femmes disent « *On va envoyer F., mon collègue de math !* » Donc c'est toujours les hommes qui intercèdent en fait parce qu'on sait que lui obtiendra les choses. On instrumente les hommes. Moi, je n'y étais pas favorable. On sent qu'il y a de la connivence entre eux, ils ne se reprochent pas souvent grand-chose, je ne l'entends pas souvent râler après les collègues hommes. (F, 60, clg, EPS)

J'ai vu des gens particulièrement odieux, un monsieur dont je ne citerai pas le nom ici, vieux, particulièrement odieux avec toutes les collègues féminines. Je crois que cela est plutôt rare à ce point-là !

> Odieux dans la façon de se comporter déjà, dans la façon de parler aux gens, de serrer la main aux hommes quand on arrive et pas aux femmes. (F, 36, tit rpl, PC)

Ces éléments montrent bien la prise de conscience collective de ces traitements différenciés des hommes et femmes. Cela suscite parfois un sentiment d'injustice parmi les femmes, créant un climat de tensions extrêmement important vis-à-vis de la direction ; des tensions que certaines assimilent à des formes de « *harcèlement* » pour reprendre leurs termes.

A2 - En lycée général

Ce type de problèmes nous a été rarement évoqué dans les lycées généraux où les équilibrages hommes/femmes sont beaucoup plus égalitaires.

Si l'on se réfère à ce qui se passe dans l'établissement dans lequel nous avons mené nos investigations, **l'ensemble des enseignant-es rencontré-es, qu'ils soient hommes ou femmes, ont le sentiment d'être considéré-es à égalité par les différents membres de la direction** : ils et elles disent bénéficier de la même écoute attentive du chef d'établissement qui « *laisse toujours sa porte ouverte* » pour qui souhaite le rencontrer.

Cela ne veut pas dire pour autant que certain-es enseignant-es ne perçoivent pas de différences de traitement des hommes et femmes par la direction de leur établissement. En voici deux illustrations qui portent sur des aspects différents : dans le premier cas certains collègues hommes bénéficient d'un certain nombre de privilèges en échange de quelques menus services ; dans le second cas ressort un comportement sexiste vis-à-vis des femmes de l'établissement.

> **Une hiérarchie homme-femme a toujours une petite cour.** On a une proviseure adjointe qui a beaucoup de mal à s'imposer ; ce n'est pas facile dans un énorme établissement à s'intégrer. Donc effectivement, elle avait trouvé quelques hommes gentils qui lui faisaient des courbettes, qui venaient l'aider gentiment et qui avaient en contrepartie quelques avantages : les emplois du temps, des convocations d'examens… Ces collègues, ça fait plusieurs années qu'ils sont en suppléances pour le BAC, ils n'ont pas 116 copies à corriger ; c'est quand même pas mal comme avantages ! Il y a ça, les emplois du temps oui, ça c'est sûr : il y en a qui dans l'établissement n'ont jamais travaillé le vendredi ou ça fait des années qu'ils ne savent plus ce que c'est que de travailler le vendredi, c'est ancré ! Moi j'ai toujours posé des questions : « *Pourquoi ce sont toujours les mêmes ?* » On dérange quand on pose ce genre de question, c'est très très dérangeant ! Il y a aussi comme avantage les classes, c'est-à-dire qu'il peut y avoir des classes beaucoup plus difficiles que d'autres, ça c'est vrai, ça existe, et il n'y a que l'administration qui le sait, ce sont eux qui élaborent les classes, en particulier pour les 2°. Donc il y a aussi ces avantages-là de ne pas tomber pour ces collègues dans des classes où il y a des cas d'élèves difficiles ; c'est un énorme avantage aussi parce qu'avoir toute l'année une classe où des éléments sont lourds, perturbateurs, c'est important ! Donc voilà ! **Les rapports hommes-femmes ne sont pas très sains, ça c'est sûr !** (F, 57, lyc, HG)

> Le proviseur que nous avions avant était un sexiste notoire. Quand je suis arrivée on m'a expliqué qu'il ne fallait pas aller le voir seule, toujours accompagnée d'un collègue. Il faisait des remarques sexistes, il n'aimait pas les femmes, ni les jeunes d'ailleurs, pas les agrégés non plus, ni les personnes qui ont des idées. Il disait « *Vous cherchez les toilettes ? Oui… les femmes ça fait tout le temps pipi* ». (F, 37, lyc, LV)

A3 - Des différences de traitement par les directions identifiées fréquemment en Lycées Professionnels

On retrouve des traitements différenciés dans plusieurs types de Lycées Professionnels ; et plusieurs fois des responsables syndicaux de l'établissement ont dû intervenir pour tenter de stopper de tels agissements ; là aussi ciblés sur les femmes.

> Tout à l'heure, j'ai parlé de mon ancienne chef d'établissement, il ne fallait surtout pas qu'une femme rentre dans son bureau seule ! Elle sortait démontée ! Ça a été l'enjeu derrière de cadrer les choses ! (H, 55, LP, EPS)

Un enjeu syndical visant à « *cadrer les choses* », où l'on perçoit le rôle que peuvent jouer les représentants locaux pour s'opposer à des comportements abusifs vis-à-vis des collègues.

Mais dans cette discussion autour des relations avec la direction, un enseignant pondère l'importance du sexe dans les relations avec la hiérarchie.

> Ce n'est pas forcément parce que l'on est un homme et que l'on va voir une femme que l'on va gagner parce que la femme, on va dire, elle sera plus exigeante, elle va demander plus de précisions. On n'a pas forcément gagné parce qu'on est dans ce rapport-là. Voire même, ce serait peut-être presque l'inverse, je dirais ! Ça peut être aussi plus exigeant. Donc ce n'est pas forcément parce qu'un homme va voir une femme ou une femme va voir un homme que … Il ne faut pas tomber dans ces stéréotypes-là ! J'ai peur que l'on se dise « *Ce serait mieux que …* » (H, 57, LP, EPS)

Il pointe ici ce que nous disions plus haut : la personnalité du chef d'établissement est certainement le premier facteur déterminant les relations direction / enseignant-es.

B - Des comportements abusifs de la direction identifiés par les enseignants comme relevant de processus de *« harcèlement »*

Parallèlement à ces différences de traitement qui peuvent parfois être perçues dans les établissements, il nous a été rapporté plusieurs expériences que nos interlocuteurs ont qualifiées de « *situations de harcèlement* » qu'ils ont pu rencontrer dans leur carrière (10/50 enseignants), faisant référence à des situations de tensions extrêmement aigües et vécues comme traumatisantes. Les femmes sont plus souvent au centre du problème de harcèlement mais nous verrons également que des hommes peuvent connaître de tels problèmes. Ces situations ont souvent été à l'origine de demandes de mutation de la part des enseignant-es vers un autre établissement pour fuir la situation pathogène ; d'autres ont saisi les tribunaux administratifs pour harcèlement moral. Dans notre enquête, 5 procès pour harcèlement nous ont été rapportés à l'encontre des chefs d'établissements en question, des hommes comme des femmes, débouchant sur des mesures de « déplacement » à leur encontre et non des « révocations ».

	Evoqué par des hommes	Evoqué par des femmes	Touche des femmes	Touche des hommes comme des femmes
collège	1	3	2	2
lycée	4	2	4	2
Total	5	5	5	5

Tableau n°2 : Nombre d'enseignants ayant évoqué des comportements abusifs d'un de leur chef d'établissement au cours de leur parcours professionnel

Le tableau n°2 est intéressant car nous voyons que des hommes comme des femmes relatent de tels problèmes dans leur établissement, pouvant toucher plusieurs collègues simultanément. Les femmes évoquent systématiquement des expériences qu'elles ont vécues personnellement et

éventuellement celles d'autres collègues ; certains hommes évoquent leur expérience, d'autres témoignent d'agissements concernant uniquement des collègues femmes.

Deux types de contextes se dégagent de l'analyse des éléments recueillis :

- le refus d'heures supplémentaires ou d'engagement dans des activités connexes (professeur principal en général) pouvant déboucher sur des chantages à l'emploi du temps ou des représailles diverses,
- des comportements d'opposition par rapport à des enseignant-es expérimenté-es qui souhaitaient s'exprimer au sein des établissements

Les formes de harcèlement que nous avons identifiées dans les entretiens sont de quatre types :

- intimidations,
- remarques humiliantes devant les élèves, devant les collègues, devant les parents d'élèves,
- recherche de mise en défaut au quotidien,
- mobilisation des parents organisée par la direction contre des enseignant-es.

Nous allons en donner quelques illustrations de manière à pouvoir pointer la solitude dans laquelle se trouvent les enseignant-es aux prises avec ces situations, et discuter des prises de positions syndicales sur ces questions.

B1 – Des comportements abusifs vis-à-vis de personnes refusant des heures supplémentaires

J'ai passé une année difficile cette année, pas avec les élèves, mais avec certains collègues parce qu'il y avait des pressions sur certains collègues et comme j'étais au conseil d'administration, c'était lourd : certains collègues ont été maltraités, ont subi du harcèlement moral. J'ai assisté là où je travaille actuellement – et ça a été mon combat de cette année (et je parle bien de combat) – à des mamans enseignantes, mères de deux ou trois enfants, qui refusent des heures supplémentaires pour nommer d'autres personnes, et on leur fait du chantage à l'emploi du temps, ce fameux emploi du temps ! **Les emplois du temps, c'est le cœur du chantage !** *« Si vous ne faites pas ces heures supplémentaires, votre mercredi …* » Pour une mère de 3 enfants, le mercredi est important ! Et ce chantage, je me bats contre : c'est injuste, quoi ! **Ce sont les mamans qui sont visées.** Ce sont des mères de famille dont les enfants peuvent être malades… « *Je ne dis rien, vous pouvez rester à la maison, je ne vous demande pas de certificat médical, mais en contrepartie…* » C'est malsain ! C'est très malsain ! ! !
D : Dans ce que vous avez observé, ce chantage est plus porté au niveau de la direction par des hommes ou par des femmes ?
Ecoutez, j'ai eu autant de chefs d'établissements masculins que féminins. Il n'y en a vraiment que deux que j'ai vraiment appréciés **parce qu'ils n'étaient pas dans les jeux de pouvoir, c'est ça qui m'a plu et qui m'a permis de voir la différence avec les autres** : il y avait un homme et une femme**. Je crois que ce n'est pas une question de genre, parce qu'il s'avère qu'actuellement c'est une femme et je crois que là j'atteins des sommets dans la perversion au niveau d'un chef d'établissement.** (F, 53, clg, EPS)

B2 – Des comportements abusifs par rapport à des enseignant-es qui souhaitaient s'exprimer au sein de leur établissement

Nous avons identifié plusieurs cas de focalisation sur des enseignant-es qui osaient exprimer leur opinion dans l'établissement ; nous n'en donnerons que deux ici à titre d'illustration.

Cette année, ça a été pour moi particulier parce qu'il y a eu **deux nouvelles collègues qui ont été stigmatisées**, l'une de mathématiques et d'EPS, deux collègues de plus de 55 ans ; deux femmes avec des personnalités affirmées qui ont fait leur travail et qui ont envie de faire évoluer certaines choses, deux profs que moi j'estimais beaucoup. **C'était des femmes qui avaient des voix un peu fortes, des voix qui se faisaient entendre.** Elles ont été tout de suite stigmatisées par la chef d'établissement : elles ont subi du

harcèlement moral dont une qui a toujours travaillé beaucoup. Et c'était très difficile pour elle : elle a subi des pressions de la part des parents, c'est la chef d'établissement qui a orchestré tout ça, qui a fait des choses pour moi inadmissibles. **Cette collègue s'en va d'ailleurs ; elle part à la retraite beaucoup plus tôt alors qu'elle voulait faire encore une année ou deux** parce qu'elle était passionnée par son métier et les élèves l'aimaient beaucoup. **Elle a trop souffert**, elle a trop souffert par la chef d'établissement qui a tout fait pour la faire souffrir et pour qu'elle s'arrête parce que cette femme réussissait avec les élèves, qu'elle voulait mettre en place des choses pour les élèves en difficultés, parce qu'elle avait de la personnalité. Et la chef d'établissement, a eu peur ; j'ai l'impression qu'elle a peur des femmes de plus de 50 ans et j'en fais partie. Ce n'est pas que l'on veut régler des comptes, mais on a envie de mener un certain nombre de modifications. Moi, je n'ai plus rien à prouver dans mon métier ; si j'ai envie que les choses évoluent, c'est pour les enfants, ce n'est pas pour moi, je suis bien au clair avec ça. (F, 53, clg, EPS)

J'ai une collègue qui est prof d'anglais qui avait organisé un voyage ; **le chef d'établissement l'a ruinée pendant les voyages scolaires**. **Il l'a mise plus bas que terre devant les parents.** Enfin bref, un petit bout de femme qui parlait fort. Je pense que les femmes extraverties, ça lui faisait peur ; toutes celles à qui il s'en est pris, ce n'était pas des femmes qui se laissaient faire au départ. C'était des femmes qui avaient des voix un peu fortes, des voix qui se faisaient entendre. C'était des gens qui lui résistaient un peu ; après non, parce qu'elles en avaient marre. Mais ça agissait sur leur vie personnelle familiale, forcément ; c'est un truc de malade. (F, 38, lyc, EPS)

Ça ne se passe pas bien dans notre établissement ; **cela tient à la personnalité du chef d'établissement.** C'est un homme qui est jeune. **Chaque année il s'en prend à quelqu'un.** L'année dernière c'était moi ; cette année, c'est un monsieur, l'année d'avant c'était une femme et un homme... **Donc ce n'est pas en rapport avec le sexe de l'enseignant** ; c'est la personne qu'il a dans le nez, il la casse !
L'année dernière, j'ai été attaquée dans une réunion pédagogique que j'ai très mal vécue : il m'a accusée d'avoir tenu des propos que je n'ai jamais tenus. C'est parti pour ça en vrille parce que moi je sais ce que je dis et je ne l'ai jamais dit. **Donc j'ai tenu tête et ça, ça ne lui a pas plu**. J'étais pas bien tout l'été. Depuis j'ai un emploi du temps où l'on ne m'a pas gâtée : ce sont les représailles de l'année qui vient de passer ! En septembre, je me suis retirée de tous les projets dans lesquels je m'étais engagée (je m'occupais du projet Europe, cad que j'organisais des voyages, j'organisais des rencontres avec des professeurs d'autres lycées, collèges), et j'ai tout arrêté. J'ai décidé de me lancer dans l'agrégation ; j'ai demandé un congé de formation parce que je ne pouvais pas être mutée car j'étais en dehors des temps.
Et mon collègue cette année, pareil : il lui a tenu tête parce qu'il n'a jamais dit ce dont on l'accusait d'avoir dit et il a demandé une confrontation qui s'est mal passée! C'est quelqu'un qui n'aime pas trop qu'on lui résiste, dans tous les sens du terme d'ailleurs ! Ce professeur il fera comme les autres : soit il va partir, soit comme il me l'a indiqué dans son mail il fera le strict minimum au collège alors qu'il était investi dans de multiples activités dans l'établissement ; par rapport aux relations très conflictuelles avec la direction, les professeurs qui sont attaqués se protègent. Le collègue qui avait été attaqué l'année d'avant moi avait demandé sa mutation : il l'a obtenue et il est parti.
J'ai beaucoup réfléchi sur le problème parce que comme ça m'a touché profondément, j'ai essayé de voir pourquoi il réagissait comme ça ! Je pense que **cet homme fait partie des hommes qui ont un besoin de domination sur les autres et qui sont prêts à tout pour obtenir ce qu'ils veulent**.

Je suis par ailleurs secrétaire du CA. A chaque fois que l'on veut intervenir : **systématiquement, tout ce qui est problème de relations entre les enseignants et la direction est refusé.** Il n'y a pas de dialogue, ce n'est pas possible avec lui de toute façon ! Donc le vœu des enseignants, c'est qu'il parte, on n'a que cette solution ! J'ai un collègue qui va partir en mutation parce qu'il en a ras le bol ; il nous dit qu'il faudrait que l'on fasse grève en septembre, que l'on refuse qu'il soit là. Mais le problème, c'est « *qui va suivre ?* » Et ce sont encore les élèves qui vont en pâtir ! On n'arrive pas à trouver de solution pour nous en sortir ! Il y a déjà eu des courriers individuels : je n'étais pas la seule, il y en avait d'autres aussi qui avaient écrit. Le problème, c'est qu'on a beau multiplier les lettres, il n'y a rien qui se passe ! Ce n'est pas normal ! Le rectorat ferme les yeux ! Il y a eu une enquête l'an dernier, des gens qui sont venus poser des questions ; mais c'est resté lettre morte. Ils savent qu'il y a un problème. Il a demandé des mutations ; et il ne les obtient pas. Il y a certains collègues qui disent qu'il n'aura jamais de mutation parce qu'autant qu'il fasse des dégâts chez nous et qu'il n'en propage pas ailleurs ! (F, 48, clg, HG)

Il y a eu plusieurs tentatives de suicides dans notre établissement il n'y a pas longtemps. Ce sont des collègues de mon établissement, qui ne sont pas de ma discipline, **en lien avec des problèmes de harcèlement de la chef d'établissemen**t. Pour le coup, j'étais très surprise parce que je connais la manière de fonctionner de la chef d'établissement ; mais qu'elle irait aussi loin dans les propos qui ont été tenus aux collègues avec autant de régularité, non. En fait, c'est une collègue qui est arrivée cette année et qui a osé parler de son expérience dans son ancien établissement ; et elle s'étonnait du fonctionnement de l'établissement où elle venait d'arriver. Elle a posé la question ; et la chef d'établissement lui est tombée dessus par rapport à ça. On a des AG, des instances où on discute ; on a le droit de dire « *je trouve que tel dispositif ne fonctionne pas* » ; et bien non ! Normalement on peut le dire ; mais avec notre chef d'établissement, on ne peut pas le dire. Tout ce qu'elle fait, c'est super ; alors que non, ça ne marche pas ! Nous, comme on sait comment elle fonctionne, du coup on ne se fatigue même pas à dénoncer. On avait pris le parti de laisser courir dans la mesure où elle ne s'en prenait à personne : s'il n'y avait pas d'impact sur les collègues, pas d'impact sur le quotidien de l'établissement. Sauf que deux collègues dont celle dont je vous parlais, ont voulu enclencher le débat ; et elles ont été prises à parti par la chef d'établissement. Du coup, elles n'ont rien dit au départ, elles ont voulu gérer toutes seules, toutes seules, toutes seules ; et c'est arrivé à une situation où c'est du pétage de plomb. Pour le coup, je ne l'ai pas senti arriver ; je les avais déjà accompagnées à plusieurs entretiens. Il me semblait que sans être satisfaisants, il y avait un statu quo ; et en fait non : elle a continué de plus belle et les collègues se sont enfermées, pas en se culpabilisant, mais en disant *« Je ne veux plus avoir de contacts* ». Donc ce sont des collègues qui se sont enfermées dans leur salle de classe, qui venaient et qui partaient, jusqu'à ce que je sois alertée par les conjoints qui m'ont dit : « *voilà, il y a un souci, voilà comment est ma femme. Je vois comment la situation se dégrade dans l'année ; il y a un problème* ». J'ai appris ça hier soir ; et c'est vrai que ça me préoccupe déjà par rapport aux collègues. Une des deux collègues est déjà fragile parce qu'elle sort d'un cancer où elle est en demi-sursis et elle risque de replonger parce que l'on sait que dans ces cas-là, ça fragilise l'organisme : elle s'est remise à fumer énormément, elle a perdu beaucoup de poids et du coup, elle ne peut même plus tenir debout ! Elles ont engagé des démarches de leur côté toutes les deux, mais il va falloir gérer ça aussi. C'est vrai que pour le coup, **on va intervenir à plusieurs enseignants, et il y aura des hommes qui seront là et qui seront témoins parce qu'elle ne s'oppose pas, elle ne conteste pas quand il y a un homme.** (F, 37, clg, Doc)

Ces éléments sont certainement à mettre en perspective avec des échanges qui ont eu lieu dans le focus groupe EPS :

(Entretien collectif EPS)
- Je ne sais pas si c'est un hasard parce qu'on ne fait pas 10 000 établissements dans une vie ; mais il me semble qu'au début de ma carrière, on avait des chefs d'établissements qui étaient plus dans un rapport respectueux de collaboration avec les enseignants, alors que **maintenant on trouve plus de chefs d'établissements qui sont dans un rapport hiérarchique.** Ils n'hésitent pas à t'affirmer que tu es là pour obéir, que tu es un fonctionnaire, que tu n'as pas à discuter et que tu n'as pas à penser en gros quasiment. Et ça, ça m'est plutôt arrivée si je me coupe ma carrière en deux, dans la deuxième partie de ma carrière. Est-ce que c'est le hasard ou c'est l'évolution qui fait que … ? Je ne sais pas ! (F, 48, clg, EPS)
- Je suis persuadé que c'est l'évolution des méthodes managériales qui ont inondé le monde enseignant. (H, 52, lyc, EPS)

Cette remarque est intéressante car elle interroge les évolutions qui touchent le contour des responsabilités des chefs d'établissement, et le pouvoir dont ils disposent au sein des établissements. Ces *verbatim* laissent penser qu'au fil des réformes, surtout ces dernières années, il semble que l'on soit passé de rapports de collaboration dans un objectif commun de réussite des élèves, à des méthodes managériales fondées sur des relations hiérarchiques où l'on aurait un encadrement décideur et des enseignant-es plutôt exécutant-es. Ce modèle implique une subordination des professeurs aux décisions de la direction et une réduction des processus de discussion entre les directions et les enseignants pouvant poser problème à des personnes investies et expérimentées qui veulent faire évoluer au système et participer à la réflexion sur les orientations de l'établissement. Si cela n'est pas nécessairement un problème dans les établissements où les relations sont sereines, cela devient une source de tensions et de conflits là où le dialogue n'est pas présent.

B3 - Recherches de mises en défaut

Ces recherches de mises en défaut peuvent prendre des formes différentes si l'on se réfère aux situations évoquées par les enseignant-es.

C'est les épier en permanence à la recherche d'une faute, qu'elle soit professionnelle ou non (premier cas cité).

> Il y a eu des problèmes de harcèlements avec ce monsieur : cela est allé loin parce qu'après il y a eu des courriers au rectorat. **Des problèmes de harcèlements parce qu'il regardait combien de fois les gens allaient aux toilettes** et où la collègue a été fortement embêtée, convoquée dans le bureau parce qu'elle allait aux toilettes trop souvent, des trucs complètement piqués. Pour lui, c'était évident que s'il avait pu nommer ses coordinateurs de disciplines, ils auraient été des hommes ! (F, 36, tit rpl, PC)

> J'ai un principal qui est ignoble avec les collègues femmes. Et en tant que responsable syndical de l'établissement, **je suis obligé d'aller le voir régulièrement pour lui dire « *On ne peut pas fonctionner comme ça* »**. J'ai été obligé d'intervenir parce **qu'il surveille tout, il essaye de prendre en défaut les gens** ; et **j'ai l'impression que ça porte plus sur les femmes que sur les hommes.** Ou est-ce que les femmes se laissent plus faire que les hommes ? Je ne sais pas ; la question est ouverte. (H, 52, Lyc, EPS) (focus)

C'est créer des situations intenables du point de vue de l'organisation du travail auxquelles les enseignant-es sont sûr-es de ne pas pouvoir répondre individuellement.

> Je suis arrivée dans un lycée centre-ville avec une proviseur femme, ça a été du harcèlement pendant un an. J'ai appelé la collègue qui était sur le poste sur lequel je venais d'arriver et qui était là l'année précédente, et elle avait vécu la même chose que moi. **Elle m'a dit « *Mais moi j'ai vécu l'enfer ! J'ai failli divorcer ; cette femme m'a harcelée, ça a été un cauchemar !*»** Et égoïstement, ça m'a fait du bien de savoir que ce n'était pas lié à ma personne parce que tu te remets en question au bout d'un moment ! Cette femme, c'était Sharon Stone, elle ne supportait pas les femmes, c'était à se suicider ; du harcèlement incessant ! D'ailleurs il y avait plein de femmes qui le disaient. C'était quelqu'un qui faisait semblant de vous écouter, vous bossiez pour elle et vous proposiez des solutions dont elle ne tenait pas compte ; et après elle essayait tout le temps de vous prendre en faute. Par exemple, on était dans un gymnase à une certaine heure en ville et elle vous mettait cours jusqu'à 10h ; elle vous mettait cours de 10 à 12 dans un autre gymnase de la ville dans un autre arrondissement à l'opposé, et elle vous accusait de ne pas arriver à l'heure. Moi, je ne sais pas voler parce que l'on ne pouvait pas être à 10h dans un arrondissement et à 10h dans l'autre ! C'était aussi lorsque l'on faisait des cours de 16 à 18h, on ne passait pas tout le temps au lycée parce que l'on était à plein d'endroits différents dans la ville, et elle mettait des réunions souvent à 18h, pas longtemps prévenues à l'avance. Vous faisiez cours de 16h à 18h et elle vous disait que vous étiez en faute professionnelle parce qu'elle avait mis une AG à laquelle vous n'aviez pas participé parce que vous étiez en cours. Et ça a été des choses comme ça toute l'année.
> Par contre, **elle se comportait très différemment vis-à-vis des hommes.** En EPS, il y avait un homme, il arrivait et il avait l'emploi du temps qu'il voulait. J'ai vu son emploi du temps : il était royal, il ne travaillait que le matin, bien groupé. Alors que l'emploi du temps des femmes, c'était du lundi 8h au samedi midi avec des trous partout et de préférence des cours de 8 à 10 et de 16 à 18h.
> **Les profs se sont même rebellés à la fin de l'année** en disant « *Il faut que l'on fasse quelque chose* ». **Moi j'ai choisi la dérobade, j'ai demandé ma mutation**. J'avais même demandé, alors que j'étais dans un lycée centre-ville, une zone sensible pour être sûre de partir de là, de ne pas rester un an de plus dans ce cauchemar. **Ça a été intenable.** Elle faisait ça aussi à des collègues femmes d'autres disciplines. **Dans ce lycée en salle des profs, il y avait des femmes qui pleuraient, c'était terrible ! Elle a été déplacée après**. (F, 49, clg, EPS)

> Pendant 6 ans, ça a été une situation extrêmement extrêmement conflictuelle avec une chef d'établissement qui a fini par être effectivement déplacée au bout de 6 ans. **Mais les stigmates et les séquelles de 6 ans de logique managériale de gestion du personnel telle qu'elle l'a eue sont encore là.** (H, 55, LP, EPS)

B4 - Des paroles humiliantes devant des tiers

Les enseignant-es peuvent être aussi harcelés par les propos blessants, accusateurs, devant témoins ou non, pouvant les fragiliser.

> C'était quelqu'un qui hurlait sur les gens, il hurlait sur les gens. Il te convoquait dans son bureau. Il n'y avait jamais de témoin. Il te menaçait d'appeler le rectorat, il te menaçait de faire des lettres aux inspecteurs, **il te menaçait de tout**. C'était voilà… **Et il te hurlait dessus.** Il te prenait à partie personnellement. C'était quelqu'un qui était très étrange ; parfois il faisait des réflexions sous le ton de l'humour ; il disait : « *oh mais Mme X, je rigole !* » ou il me faisait des réflexions à la rentrée scolaire : « *Ah Mme X, vous êtes là ?* » Il faisait tout le temps des remarques par rapport à mes arrêts de travail (accidents du travail) devant tout le monde. *« Ah vous êtes là ? Je ne savais pas que vous travailliez ! Enfin vous nous honorez de votre présence !* ». Moi, je l'ai vu en conseil de classe dire à une collègue : « *Arrêtez de parler, vous m'insupportez. Je ne supporte plus votre voix* », devant tout le monde. **Je l'ai vu insulter des profs en plein conseil de classe**, les mettre à mal sur leur façon de noter, devant tout le monde. Pendant les examens, il insultait les profs dans le couloir, où il les mettait plus bas que terre devant les élèves.
> **Et personne ne réagissait.** Les gens se mettaient en arrêt de travail, ils se mettaient à pleurer, ils devenaient complètement dépressifs en... Ça mettait une ambiance pas possible dans l'établissement. Les gens avaient peur parce qu'à côté de ça, il les convoquait individuellement : il les mettait plus bas que terre. Et du coup il mettait la pression sur les enseignants. Ça a duré sept ans. Et moi au bout de sept ans j'ai dit : « *J'en ai plein le cul* ». **Les profs ont commencé à se rebeller via à des réunions syndicales, mais ça a mis sept ans.** Moi j'ai dit : « *c'est bon maintenant je me lance* », **après avoir fait ma dépression et être tombée dans l'anorexie** : j'avais perdu 15 kg. J'ai eu très peu de soutien de la part des collègues alors qu'ils vivaient la même chose que moi. J'avais repris le travail et un jour, il me convoque, il me dit : *« je vois bien que vous n'allez pas bien ; j'espère que ce n'est pas ma faute. Vous savez, je comprends à 36 ans, ne pas avoir d'enfant, ne pas avoir de petit copain, ça peut être compliqué ! Prenez un peu d'arrêt de travail, si vous voulez* ! ».
> **Il y a eu un procès que j'ai gagné ; mais le rectorat a tout étouffé cette histoire.** Lui, aujourd'hui, il est bien pépère toujours chef d'établissement dans une autre académie. C'est quand même le deuxième établissement où il fout la merde, où il est obligé de partir : dans son précédent établissement, ce n'était pas loin que quelqu'un le frappe ce type. C'est obligé ; il poussait les gens à bout. Des exemples j'en ai des millions, mais je ne sais pas si j'ai envie de les retrouver, ou si je les ai un peu oubliés, ou… Voilà. Je ne sais pas.
> D : Est-ce que la nature des harcèlements de ce principal vis-à-vis des enseignants hommes et femmes, était de même nature ?
> E : Oui. Il rabaissait les gens. **Mais je pense qu'il s'en prenait plus aux femmes.** (F, 38, cit sco, EPS)

B5 - Des emplois du temps pénalisants

Les emplois du temps sont également un levier important pour rendre la vie d'un enseignant difficile lorsque l'on est enseignant. En atteste ce chef d'établissement :

> Si l'on veut embêter un enseignant, c'est par des petites rétorsions : la notation mais pas beaucoup quand même, les heures supplémentaires que l'on met ou que l'on ne met pas en fonction des attentes des enseignants, **l'emploi du temps que vous saboteriez éventuellement pour le plaisir.** Mais vous n'avez pas grand-chose quand même pour harceler un enseignant ; mais c'est suffisant : saboter un emploi du temps volontairement, **c'est suffisant pour gâcher la vie des gens**. (Proviseur, H, 60)

Une enseignante raconte son expérience personnelle.

> Cette année on n'avait formulé aucun vœu puisqu'on s'auto-organise en EPS : je finissais le vendredi à 16h30 et je reprenais le mardi à 10h30. Et à l'époque de l'ancien chef d'établissement, à chaque fois qu'on lui emmenait les emplois du temps en début d'année, il disait : *« Je veux que vous changiez les emplois du temps ; je veux que Mme M. travaille du lundi matin au vendredi soir* », il ne justifiait pas pourquoi. Il disait ça au coordonnateur qui lui répondait : « ***Non Monsieur le proviseur, Mme M. ne travaillera pas du lundi matin au vendredi soir parce que nous, nous avons émis des vœux aussi et que quand on s'est concertés, les vœux que Monsieur M. et moi-même avons émis font que Madame M. se retrouve avec cet emploi du temps*** » ; il détournait le truc. Il ne trouvait pas normal que le chef d'établissement dise à chaque rentrée scolaire pendant sept ans, « *Mme M. doit être là du lundi au vendredi* ; il n'y a pas de raison qu'elle ait des grand week-ends » ; il ne supportait pas ça. Mais c'est un des éléments de harcèlement que j'ai subi pendant

7 ans. Mon collègue lui disait : « *elle fait ses 20 heures. Elle respecte les six heures par jour. Il s'avère que c'est comme ça* ». **Il voulait avoir mainmise sur moi.** (F, 38, cit sco, EPS)

Elle pointe ici l'importance de la mobilisation des collectifs de travail face à des décisions de la direction qui peuvent relever de comportements abusifs, constituant un contre-pouvoir essentiel pour la préservation. Sans le soutien de ses collègues, son emploi du temps aurait été extrêmement pénalisant.

B6 - Autres comportements abusifs identifiés

Une seule fois, il a été évoqué le terme « *d'harcèlement de l'institution*» par une enseignante à propos de dysfonctionnements au niveau de son affectation.

J'ai écrit au rectorat en leur disant *« Voilà, s'il y a un poste vacant dans un lycée et bien je postule, même si cela n'est pas un poste en lui-même pour un an, vous pouvez me nommer, je me porte volontaire* » ; j'ai écrit, ils ont attesté réception, « *Pas de réponse* ». Suite à ça, j'ai eu plusieurs difficultés : je suis restée au collège. Quand j'ai été convoquée au rectorat pour autre chose, j'en ai profité pour demander au responsable du personnel : « *Je ne comprends pas, je savais qu'au 15 septembre au lycée JB à V. il n'y avait personne en physique, il manquait un prof. Pourquoi vous ne n'avez pas nommée ? J'étais volontaire pour y aller et en plus ce n'est pas super loin de chez moi* ». Et il me dit : *« On ne s'en est pas rendu compte avant !* » « *Ah bon ! Ce n'est pas un collègue qui était décédé dans l'été ?* » et il me dit « *on ne fonctionne pas comme ça. Si vous aviez été en dépression, que vous n'aviez pas tenu le coup, on l'aurait peut-être fait* » ! Alors je lui dis « *on se fout de moi, non !* » Alors il y a ça, mais il y a aussi le fait que pour les mutations, mon poste ferme, je suis obligée de faire 2 vœux. Le rectorat publie la liste des postes vacants, on fait nos vœux, et les vœux signés par le professeur et le chef d'établissement pour vérifier qu'il n'y a pas eu de problème informatique étaient à rendre le jeudi avant les vacances. J'ai attendu le dernier moment : jeudi, je signe, je donne à mon chef d'établissement, ça part. Le vendredi, quand on ne pouvait plus changer les vœux, le rectorat publie les postes réservés aux stagiaires pour l'an prochain : ça enlève plein de postes de lycée qui étaient marqués « *disponibles* » dans postes vacants sur lequel on a postulé, sur lesquels on perd des vœux. C'est tout des choses comme ça, c'est typiquement du foutage de gueule.
Ensuite l'an prochain, comme tous les ans, il y a des stagiaires IUFM, des gens qui viennent d'avoir le concours mais qui ne sont pas encore profs, qui ont leur année de transition ; ils ont un poste réservé, ils enseignent seuls, devant leurs classes, mais on ne les met pas n'importe où. Et donc le rectorat a publié la liste des postes réservés le lendemain des mutations alors même que c'est du foutage de gueule puisque c'est eux qui publient la liste des postes vacants : s'ils ne veulent pas que tel poste soit vacant, il ne le publie pas, et puis c'est tout ! **Peut-être que moi je le prends un peu trop contre moi, c'est presque du harcèlement moral pour moi, ça entre dans ce cadre-là, ce sont des pratiques d'humiliations !** (F, agrégée, tit rpl – PC).

A trois reprises, ont été évoqués des problèmes de harcèlement de parents d'élèves ; nous en donnons ici une illustration.

Parfois aussi du harcèlement de la part de parents : j'ai quand même eu l'année dernière un parent d'élève qui m'a écrit 2 pages avec un rappel à la loi et qui m'a accusé de complicité de voie de fait sur sa fille. Sa camarade de classe lui avait donné un coup de règle et je n'avais rien fait ! Parfois on frôle le harcèlement de la part de certains parents, de certaines familles, ça c'est clair. Ça s'est vite tassé ; j'ai répondu à ce courrier, pas vindicatif, mais ferme aux parents sous le couvert du chef d'établissement, auprès de ma hiérarchie au cas où ça déraperait. Je n'ai pas eu de retour. J'ai proposé aux parents de les rencontrer pour en discuter ; ils n'ont pas donné suite, voilà ! **C'est vrai que l'on a des familles qui réclament des comptes, et en plus qui ne sont pas d'accord, qui pensent que l'on ne fait pas notre boulot comme il faut.** Moi, c'est plus comme ça que j'aurais perçu un éventuel harcèlement dans la profession. Entre hommes et femmes, ça ne m'évoque rien. Ça ne m'évoque rien. Même à titre personnel, je n'ai jamais assisté à quoi que ce soit de cet ordre.
Maintenant, sans faire de distinction hommes / femmes, on a des collègues qui se font « harceler », je ne sais pas si c'est le mot, mais qui sont en conflit avec l'administration lourdement. Nous, on a ici une collègue, même plusieurs collègues femmes, qui sont en arrêt de temps en temps ou ponctuellement, en lien avec des conflits avec la direction ; elles me l'ont dit. Ce n'est peut-être pas la seule responsabilité de la direction. On a une collègue avec qui ça se passe très mal avec les élèves ; et de mon avis, l'administration ne fait pas ce

qui faut : elle a plutôt tendance, au lieu de l'aider, à lui dire « *qu'elle pourrait se démerder un peu mieux* », ce que moi s'assimilerait à une forme de harcèlement. Dire à un prof *« qu'il ne s'en sort pas, qu'il faudrait qu'il bouge pour qu'il s'en sorte mieux* », je ne trouve pas ça constructif. Je pense que **l'administration ne fait pas les choses comme il faut** avec cette collègue-là. (H, 36, clg, Maths)

Ont également été évoqués à trois reprises des comportements de harcèlement vis-à-vis d'enseignant-es en situation précaire du fait de leur statut.

Nous avons beaucoup de vacataires de la fonction publique, de CDD de la fonction publique, qui sont en grande difficulté, qu'on traite il faut bien le dire comme de la merde. Ils font 3-4 établissements, n'ont jamais droit à rien que ce soit en primes, que ce soit en indemnités kilométriques, qui sont sous la pression du chef d'établissement parce que très souvent ce sont des jeunes et **qu'on leur parle pour tout vous dire comme à des chiens quand il n'y a pas de représentant syndical : il faut voir les insultes !** Et donc des gens qui se renseignent sur leur droits et ils ont bien raison. Là-dessus, moi j'ai l'impression que les relations avec le chef d'établissement et les précaires se détériorent. D'une part parce que les précaires sont plus nombreux, que leur travail est de moins en moins réglementé, encadré, il n'y pas de sanctions quand ils sont maltraités non plus. (F, 36, tit rpl, PC).

Ce problème des enseignant-es précaires mériterait à lui seul une vraie réflexion syndicale sur leurs conditions de travail et des recherches poussées pour objectiver les dysfonctionnements. Certaines académies ont commencé à amorcer un travail sur cette question ; cela pourrait constituer une piste de travail à venir.

C - Des tensions pouvant nécessiter de se faire « accompagner » au quotidien pour rencontrer la direction

Dans la majorité des établissements, les enseignant-es rencontré-es ne craignent pas les relations avec leur direction.
Cependant, 15/50 enseignants nous ont évoqué la nécessité pour des femmes de se faire accompagner par des collègues pour limiter les comportements déstabilisants de la direction ; certains *verbatim* présentés précédemment en témoignent, nous en donnerons ici d'autres illustrations. Le tiers, qu'il soit homme ou femme, joue alors le rôle de protecteur de l'enseignant-e.

(Entretien collectif EPS)
Maintenant, plus personne ne va seule dans son bureau parce que le proviseur cherche à profiter de son ascendant pour intimider la personne qui est en face, lui faire peur. **Mais ça ne marche plus parce que les femmes ne vont plus toutes seules le voir.** (F, 56, clg, EPS)

Nous, on va souvent la voir « *un garçon une fille* », à 2 ; et je pense que ça amène quelque chose ; et en face, le regard est un peu différent par rapport à la pression que l'on ressent. (F, 56, cité sco, EPS)

Nous en LP, c'est flagrant : **les collègues femmes, il fallait qu'elles soient souvent accompagnées par des collègues hommes, notamment quand on a eu un proviseur homme qui sortait d'un métier de chef des travaux.** On en a eu 4 différents qui étaient d'anciens chefs de travaux, donc c'était des hommes ; et là, nos pauvres collègues, quand elles y allaient seules - ici je parle des filles - c'était plus difficile, c'était plus difficile. Elles étaient embêtées sur plein de choses, toutes demandes : emplois du temps, se faire remplacer durant un cours... Il fallait qu'elles prouvent, il fallait qu'elles prouvent plus. Et on savait notamment qu'avec le dernier chef d'établissement, **il fallait y aller parce qu'il avait une représentation de la femme prof qui était vraiment discriminée.** (H, 60, LP, EPS)

Cependant, accepter la présence d'un tiers, suppose que l'on ait pu évoquer le problème avec les collègues, c'est d'une certaine façon reconnaître une fragilité, une situation déséquilibrée, d'avoir besoin d'une aide. Et certaines enseignantes préfèrent tenter de se débrouiller seules.

Avec mon ancienne chef d'établissement, il ne fallait surtout pas qu'une femme rentre dans son bureau seule ; elle sortait démontée ! Ça a été l'enjeu derrière de cadrer les choses ! Mais malgré tout, il y a une pudeur aussi qui existe ! Et moi je leur ai dit « *n'y allez pas seules* » ; systématiquement je les retrouvais en pleurs lorsqu'elles y allaient seules ! Et quand je leur demandais « *Mais pourquoi tu y es allée seule ? On est là !* » **Il y a des moments où l'on a envie d'y aller seule parce qu'on a envie de tirer la couverture à soi, seul, et on veut défendre sa propre situation tout seul.** Et là, à un moment, il y en a eu quelques-uns, d'ailleurs plutôt quelques-unes parce qu'effectivement il y avait une antipathie criante de la part de cette chef d'établissement vis-à-vis des femmes, c'était clair, alors qu'il y avait une relation de charmeur à charmé qui existait avec les hommes. C'était comme ça ! C'était plus facile pour nous d'aller dans son bureau, c'était une évidence ! Par contre, y aller accompagnée, ça ne se faisait pas toujours parce que tout ne devait pas se savoir entre collègues. (H, 55, LP, EPS) (focus)

Les collègues qui se proposent parfois pour soutenir leurs collègues, peuvent donc se trouver dans une situation compliquée où ils constatent des problèmes alors que leurs collègues refusent leur aide.

« *Est-ce que ça change quelque chose quand c'est un homme qui accompagne une femme ou une femme qui accompagne un homme ?* » D'après les entretiens, cela dépend des situations : la majorité du temps, cela n'a pas d'importance que la seconde personne soit homme ou femme, l'important étant d'être deux ; dans d'autres établissements, la présence d'un homme semblait plus pertinente voire stratégique.

Et je pense que quand elles sont arrivées – en tout cas je l'analyse comme ça, je me trompe peut-être – quand elles sont arrivées à un poste de chef d'établissement, **elles estiment qu'elles, elles ont fait l'effort et que les autres femmes doivent donc faire plus aussi pour prouver.** Donc elles peuvent mettre des niveaux d'exigences plus élevés. (H, 52, lyc, EPS) (focus)

D - Des problèmes qui imposent une réflexion sur l'action syndicale

Si dans beaucoup d'établissements, les relations avec la direction sont constructives et participent à une bonne ambiance de travail, parfois des positionnements de la direction posent problème, nous l'avons vu.

Certains modes de managements sont vécus comme violents, destructeurs, et ont des incidences à la fois sur la santé physique et mentale des enseignant.e.s (anorexie, agressivité, dépression, tentatives de suicides), mais aussi sur leur engagement professionnel (désengagement des activités connexes dans l'établissement), sur leur vie personnelle (fragilisation de certains couples).

Souvent, les enseignant-es concerné-es se sentent isolé-es dans leurs difficultés et pointent un manque de soutien social :

- isolé-es car se sentant peu soutenu-es par les collègues qui craignent de rencontrer des problèmes s'ils sont solidaires de la personne en difficulté. C'est souvent le cas lorsque des enseignants osent monter des procès pour harcèlement et que leurs collègues refusent de témoigner alors même qu'ils partagent les même difficultés : ils en gardent alors une profonde rancune ;
- isolé-es car les inspecteurs ou les interlocuteurs du rectorat ne prennent peut-être pas toujours la mesure des difficultés qui se posent sur le terrain, proposent des solutions intenables pour les professeur-es qui se sentent trahi-es par les décisions qui sont prises ;

Suite au procès de harcèlement moral que j'avais gagné, j'envoie un courrier à mon inspecteur en lui disant : « *Je ne veux plus retourner dans mon établissement, parce qu'il y a Monsieur C., et j'ai lancé une procédure de harcèlement pour laquelle j'ai obtenu gain de cause, je ne veux plus y retourner* » - j'ai le mail encore dans ma boîte - il a dit : *« veuillez-vous mettre en contact avec votre ancien chef d'établissement !* » C'est la secrétaire qui a répondu ; **l'inspecteur, il s'en bat les steaks. Il n'a même pas regardé mon mail. Il s'en**

fout. J'aurais pu sauter par la fenêtre ; là il se serait aperçu de quelque chose. Mais ils n'ont même pas pris la mesure du processus de harcèlement que je vivais. Donc j'explique, je dis tout, et il me dit : « *Je comprends votre situation. Prenez rendez-vous avec votre chef d'établissement !*» Si vous n'êtes pas d'aplomb, vous sautez par la fenêtre ! C'est tout. Vous perdez pied complètement. Le mec, il se fout de votre gueule. C'est… C'est… Voilà. Là, j'ai abandonné complètement. Après il y avait l'été qui arrivait, les deux mois, donc je dis : « *allez basta* » (elle s'est mise en arrêt de travail).
Et quand après en septembre, on apprend que le chef d'établissement, il n'a rien eu, il n'est pas sous surveillance, il a le même salaire alors que ça fait deux fois qu'il fait ça dans deux établissements différents... **Mais ce qu'il attend l'inspecteur, c'est qu'un de ses profs se suicide,** et peut-être que ce jour-là on dira : « *on a été des cons !* » ; mais même pas. (F, 38, lyc, EPS)

- peu soutenu-es par les collègues syndicalistes de l'établissement qui ont du mal à se positionner sur ces problématiques de genre du fait d'un manque de sensibilisation et de formation.

De fait, **la stratégie la plus souvent choisie pour sortir de la situation est pour l'enseignant-e de quitter l'établissement** ; cela passe par la demande de mutation. **Il s'agit d'une stratégie individuelle d'évitement qui participe à l'invisibilité du problème à l'échelle de l'institution, du rectorat, et qui laisse la situation en interne en l'état**. Or nous avons vu que ces problèmes de harcèlement, lorsqu'ils ont lieu, portent souvent sur plusieurs personnes ; donc **le départ ne permettra pas de travailler et de régler la situation pathogène.**

Nous avons également vu au travers des *verbatim*, que ce n'est qu'au terme de plusieurs années de modes de managements abusifs que les enseignant-es mènent des actions collectives à l'échelle de l'établissement ou de l'institution ; un temps de latence très long qui participe au caractère critique de certaines situations par rapport auxquelles il est ensuite plus compliqué d'intervenir. Plus tôt on intervient, plus il est facile de trouver des solutions.

Dans nos entretiens, plusieurs responsables syndicaux et syndicales locaux ou départementaux nous ont expliqué s'engager sur ces questions. Pour autant, ils ont souligné la difficulté à identifier l'ampleur des problèmes sur le terrain, du malaise des enseignant-es, d'une part parce qu'ils ne sont pas toujours témoins des agissements de la direction et d'autre part parce qu'ils ne sont pas nécessairement mis au courant des situations par leurs collègues. De fait, ils ont du mal à se positionner comme lanceurs d'alertes et ensuite à intervenir localement à un niveau individuel et collectif.

Niveau individuel et collectif : en effet, les problèmes qui se posent relèvent souvent de stratégies de management qui sont déployées à l'échelle de l'établissement, donc sur l'ensemble des professeurs. Individualiser les problèmes en restant à un niveau d'accompagnement de l'enseignant-e ne permet pas de résoudre le problème qui est beaucoup plus partagé. L'enjeu est donc d'aborder ce problème au niveau du collectif de travail, de l'établissement. Comme l'indiquait une enseignante, le problème de harcèlement qu'elle rencontrait était largement partagé par l'adjointe du principal qui a demandé sa mutation.

Se pose donc la question de la posture syndicale sur ce problème qui ne nous semble pas pouvoir s'accommoder de réponses individuelles. Les conseils d'administration sont certainement des instances à mobiliser sur ces questions de manière à socialiser les problèmes ; les CHSCT devraient également être des lieux où sont mis en débat ce type de problèmes de manière à ce que des actions soient mises en place.

II.2. La prise en compte du rôle de « parents » dans la gestion des enseignants

Les entretiens ont permis d'identifier des écoutes et des réponses différentes de la part des chefs d'établissements aux problèmes d'articulation des sphères de vie des enseignant-es, desquels résultent des niveaux de satisfaction différents. Dans cette partie nous distinguerons lorsque cela sera nécessaire la problématique des femmes et des hommes, afin de pointer des axes d'amélioration possible.

Nous traiterons dans la partie suivante le problème du temps partiel, qui certes s'articule avec ce que nous allons aborder ici, mais pose aussi des questions d'organisation spécifiques.

A - Des comportements facilitateurs de la plupart des directions et des collègues vis-à-vis de collègues-parents ayant de tout jeunes enfants

A de rares exceptions près que nous développerons, les enseignant-es ont le sentiment que la direction tient compte de leurs vœux d'aménagement de leur emploi du temps pour s'occuper des enfants, qu'ils soient homme ou femme. C'est le cas par exemple des professeur-es de l'établissement où nous avons réalisé notre analyse.

> J'ai le sentiment que **le fait d'être mère ou père est pris en compte dans l'établissement**, oui. Là je vois dans l'établissement où je travaille, oui, ils tiennent compte des familles, des parents avec des enfants jeunes en âge scolaire qu'il faut aller chercher à l'école. J'ai plusieurs collègues en histoire-géographie qui ont des jeunes enfants ; et effectivement leurs emplois du temps sont adaptés. Par exemple, **le mercredi est intouchable** ; ça fait partie des choses qu'ils demandent et qu'ils obtiennent et les matins aussi pour emmener les enfants. **Il y a de jeunes pères qui ont demandé des aménagements** à l'inverse, c'est-à-dire qu'ils ne commencent jamais tôt le matin mais ils travaillent jusqu'à 18h le soir parce qu'ils font des arrangements avec leur compagne. **Et ça, ils l'obtiennent**. (F, 57, lyc, HG).

On le retrouve également dans d'autres établissements ; et dans tous les cas cela participe à un « *bien vivre* » son travail.

> Je crois que maintenant on en tient compte (*d'avoir de jeunes enfants*), quel que soit le sexe de la personne. Moi je vois, c'est rigolo : j'ai un collègue homme, sa femme est instit ; c'est lui qui s'occupe beaucoup de son petit garçon parce qu'il a moins d'heures en tant que prof que sa femme. Et des fois, il me dit « *Je vais récupérer mon fils* » ; et je vois qu'il s'en occupe beaucoup parce que ses horaires font que ça coïncide plus avec les horaires de son petit garçon. **Maintenant, que l'on soit homme ou femme, les arrangements, on les accepte ; la dimension du sexe n'influence pas notre position**. (F, 56, clg, EPS)

Certain-es enseignant-es évoquent même des comportements attendris de directions ou de collègues féminines lorsqu'un papa demande des aménagements horaires ; comme si cela n'allait pas de soi ; les femmes dans la même situation ayant moins de sollicitude : cela est banalisé, est considéré comme « *normal* ».

Une enseignante nous a expliqué qu'au moment de son retour de congé maternité fin avril, le principal lui a proposé de prolonger son arrêt maternité jusqu'aux vacances.

> Et je me souviens d'un principal de collège. Ma troisième fille est née fin novembre, donc théoriquement j'aurais dû reprendre le travail en mars je crois. Je l'allaitais, donc ma reprise avait été repoussée à fin avril. Il y avait une remplaçante depuis le début de l'année. J'appelle mon chef et je lui dis : « *Voilà, vous allez me revoir en gros fin avril* **». Il me dit « *Non, non, profitez-en*,** *profitez-en, nous on a quelqu'un jusqu'à la fin de l'année. Elle a suivi les élèves depuis le début de l'année, donc profitez-en* ». Donc là, j'ai eu un mois de maladie sous couvert de mon chef d'établissement, et je lui en suis grée parce qu'en fait ça a été l'année de ma carrière où je n'ai pas travaillé, où j'ai pu me poser, et c'est la seule année où j'ai appris à vivre sans stress. **J'ai su que je pouvais vivre sans stress,** où j'ai pu me poser, m'occuper de mes enfants. Je savais que je n'en avais pas pour 15 ans parce que ça m'aurait déprimée, mais j'ai vraiment adoré cette année-là. Et

quand j'ai repris, elle avait 9 mois, j'étais ravie de reprendre ; ça a été une année super bénéfique. (F, 41, Clg, Fçs)

Ce type d'initiative de direction, qui vise à permettre à l'enseignante de profiter encore un peu de son bébé, de repousser la gestion de l'articulation des sphères de vie à la rentrée suivante, peut s'expliquer par le fait que la direction a trouvé une solution de remplacement de l'enseignante en congé maternité satisfaisante, tant du point de vue des élèves qui de ce fait garderont la même enseignante tout au long de l'année, que de celui de l'enseignante qui semblait répondre aux attentes du principal. Ce contexte est important à souligner car nous verrons que certaines directions sont parfois beaucoup moins compréhensives et facilitatrices, en particulier dans le contexte de petits établissements avec peu d'agrégés, où la sous-dotation horaire des établissements peut générer des enjeux de remplacement, d'emplois du temps et de gestion des heures supplémentaires beaucoup plus importantes.

Les hommes qui souhaitent bénéficier d'aménagement de leurs emplois du temps pour s'occuper de leurs enfants sont de manière générale entendus.

Ils nous demandent un vœu : moi je demande le mercredi matin parce que comme jusqu'à maintenant j'avais la garde de ma fille le mardi et le mercredi avant la garde alternée, j'avais depuis 12 ans (ma fille est en 6°) demandé à ne pas travailler le mercredi pour pouvoir m'occuper d'elle toute la journée. On me l'a toujours accepté. (H, 52, cité sco, EPS)

Quand ils étaient petits, moi je commençais à neuf heures, ou je finissais à quatre heures pour récupérer les enfants à l'école ou à la garderie. On arrivait à s'organiser comme ça à peu près. C'était le seul vœu prioritaire, en gros… Alors maintenant je n'ai plus de vœu prioritaire. (H, 50, clg, HG)

J'ai demandé à mes collègues, dans un précédent établissement, pendant trois ans, de ne pas me donner de Terminale du fait de la charge de travail, de ne pas être convoqué au Bac en fin d'année, car j'étais moins disponible. C'était dans le tournant des années 90 – 2000, lorsque mes enfants avaient je dirais de zéro à quatre ans. (H, 48, lyc, HG)

Lorsque la conjointe est également enseignante, des arrangements au sein du couple sont fréquemment observés.

Le mercredi, ces deux années depuis la naissance de mon fils, c'est moi qui ai demandé à libérer mes matinées de cours du mercredi pour m'occuper du petit, et l'année prochaine on change : ce sera ma compagne qui est aussi prof de maths qui demandera à ne pas travailler le mercredi matin pour le garder. Je n'ai pas eu de soucis pour l'obtenir. (H, 36, clg, Maths)

Mes emplois du temps ont été différents selon les époques de ma carrière. Très vite, et c'est resté une constante : j'ai travaillé surtout le mercredi parce que cela tombait le jour où mon épouse (aussi enseignante) avait sa journée de liberté, ce qui me permettait, pour ma part, en occupant les plages horaires du mercredi, de me libérer sur d'autres plages de la semaine sachant que j'amenais les enfants le matin et je les récupérais également le soir. Donc ça m'obligeait d'avoir des horaires en journée qui commençaient un peu plus tard et qui finissaient un peu plus tôt que la plupart de mes collègues. **La compensation, c'était que je travaille le mercredi.** (H, 50, lyc, Eco)

On retrouve ici la politique du donnant-donnant que nous avons déjà soulevée plus haut.

Des comportements facilitateurs au sein de certaines équipes disciplinaires

Les enseignants insistent sur le fait qu'au sein du conseil d'enseignement, lors de la discussion sur les emplois du temps, il y a souvent une écoute des besoins des parents enseignants, aussi bien pour les hommes que pour les femmes.

On s'arrange entre nous pour la répartition des emplois du temps. J'ai une autre collègue qui a le lundi ; une autre qui a le mercredi pour s'occuper de sa fille. Cette année, on a décidé que l'on gardait ces heures-là pour l'année prochaine en se disant que l'année prochaine on rediscutera en fonction des vœux de chacune. Si ma collègue qui a le mercredi ne veut plus le mercredi, on se débrouillera autrement ; on se répartira le travail autrement. Donc on essaie de prendre en compte les contraintes de chacune ! La collègue qui a son mercredi,

par exemple, comme elle doit déposer sa fille à l'école le matin, elle ne fait jamais de matinée, elle arrive toujours à 8h30 ; donc c'est moi qui arrive à 7h45 parce que je n'ai plus de contraintes familiales. On comprend ça tout à fait ! Avec des enfants, c'est normal ! C'était dans un sens ou dans l'autre, dans le sens où je n'ai pas de contraintes concernant les enfants et l'école, donc je peux finir à 18h00 aussi. (F, 50, Lyc, Doc)

B - Quelques cas où la parentalité n'est pas prise en compte

B1 : Femmes

Si dans l'ensemble les enseignantes que nous avons rencontrées expriment dans leurs vœux le souhait d'avoir des horaires compatibles avec la gestion des enfants, quelques-unes ont le sentiment que leurs demandes ne sont pas écoutées. Et les quelques fois où cela a été évoqué, les chefs d'établissement étaient des femmes.

Nous, nous avons une chef d'établissement qui a un profil un peu particulier, qui a été mariée il y a très longtemps, qui n'a pas d'enfant, qui ne comprend pas les contraintes des enfants et qui ne voit pas l'intérêt d'avoir des enfants ; elle met en avant la vie professionnelle. Donc **elle est attendrie par le fait que les papas s'investissent pour les enfants ; mais pour les mamans, elle est beaucoup moins sensible, hormis quelques collègues qu'elle a *« achetées »* par les emplois du temps**, cad qu'en échange de deux ou trois heures sup, elles se sont vues accepter leurs demandes. Donc il y a tout ça derrière les emplois du temps. (F, 37, clg, Doc)

Je sais que les collègues font des fiches de vœux concernant leur emploi du temps, en demandant de commencer plus tard le matin ou d'avoir le mercredi ; il y a des collègues pour lesquels ces vœux sont entendus. **Mais il y a des collègues pour lesquels ils ne sont jamais entendus, ce sont des femmes**. Je pense à une collègue qui venait d'avoir sa petite fille, qui demandait à commencer un peu plus tard le matin pour la poser chez la nourrice, elle n'a pas obtenu satisfaction. Il y a plusieurs collègues qui ont des enfants jeunes et qui finissent systématiquement à 18h le soir. C'est très compliqué. On s'est posé la question du pourquoi ; la réponse était très négative. On n'a pas trouvé normal que ces collègues-là ne soient pas entendues parce que ça a des répercussions non seulement dans la relation parentale avec les enfants, mais ça a aussi des répercussions financières parce qu'il faut engager une nourrice, il faut payer, et c'est injuste. C'est injuste ; ce sont des collègues jeunes qui ont des salaires qui ne sont pas élevés, donc ils doivent engager des frais supplémentaires. Ça peut être aussi des collègues qui commençaient tard le matin ou qui avaient des trous dans l'emploi du temps, alors que les choses auraient pu être solutionnées autrement. En même temps, c'est compliqué parce qu'il y a des tas de critères à croiser quand on veut régler ce genre de choses ; mais ce sont des gens qui ont ressenti ces impossibilités, le fait de ne pas être entendu, de manière injuste. C'est vécu comme des atteintes personnelles, atteintes dans la vie familiale, dans la vie privée. C'est très différent d'avoir des enfants en bas âge ; ça n'a rien à voir, c'est un facteur très important. (F, 50, Lyc, Doc)

Un facteur important qui nécessiterait une écoute attentive alors que la perception qu'ont beaucoup d'enseignant-es, c'est que l'ancienneté dans l'établissement est l'argument déterminant des affectations des classes et des emplois du temps. Ce *verbatim* est également intéressant car on se rend compte qu'il y a une prise de conscience collective de cette problématique au sein de l'établissement, des discussions autour des emplois du temps. Une base qui pourrait servir à élaborer des stratégies de négociation avec les directions. Nous reviendrons sur ce point dans la partie discussion.

Mais parfois cette complexité liée aux emplois du temps « parents » est renvoyée brutalement aux enseignantes. En voici deux témoignages assez crus.

J'ai eu quelquefois des remarques du type « *les femmes, elles nous emmerdent un peu avec leurs exigences de mères* » ; j'ai eu parfois ces remarques, ça restait léger. Mais j'ai eu une collègue dont le chef (homme) lui a très régulièrement dit « *Ce n'est pas à l'Education Nationale à se plier aux exigences des nounous, mais aux nounous de se plier aux exigences de l'Education Nationale* » parce que les nounous ne veulent pas travailler le mercredi, c'est vrai ; et **systématiquement, il faisait travailler les mères de jeunes enfants le mercredi**.

A son époque, on pouvait regarder : le mercredi matin qui bossait ? Il y avait quelques hommes et il y avait toutes les mères de famille qui bossaient le mercredi matin. Je pense qu'il se disait en même temps « *Ça leur permet de gagner du temps parce que là elles sont obligées de faire garder leurs marmots, leurs enfants le mercredi matin. Ça leur permet peut-être de se libérer à d'autres moments de la semaine* ». Ça peut être une logique ; sauf que ça fonctionne si elle est voulue par l'enseignant, si l'enseignant y adhère. S'il n'y adhère pas, si le mercredi matin c'est pas jouable … (F, 41, clg, Fç)

C'était de l'ordre : « *Vous allez encore me faire le coup des enfants ?* » ; elles étaient à la fois discréditées et discriminées. « *Vous allez encore me faire des enfants* » - « *Votre enfant est encore malade ?* » - « *Je ne vous ai pas vue à la dernière réunion parce que…* » alors que nous on n'allait pas à une réunion, on n'avait pas les mêmes réflexions. Ah oui, oui ! Et ce n'était pas une personne très âgée, elle était plus jeune que moi de 5 mois. C'est un garçon qui a 55 ans maintenant et qui est parti : heureusement d'ailleurs parce que ça s'est très très mal passé : on l'a un peu déplacé. (H, 60, LP, EPS)

S'affrontent ici deux logiques différentes : celle de ces chefs d'établissements qui considèrent que la sphère personnelle n'a pas à être prise en compte dans le champ du travail et celle des enseignant-es pour qui le bien-être au travail résultera de la qualité de l'articulation entre vie professionnelle et vie personnelle. Mais raisonner comme le font ces chefs relève à notre avis d'une stratégie à court terme risquant d'impacter le bien-être au travail des enseignant-es ; bien-être ou mal-être qui rejaillira nécessairement sur leur engagement dans l'établissement et sur l'enseignement auprès des élèves.

B2 - Des hommes qui ont le sentiment de discrimination vis-à-vis des emplois du temps pour la gestion des enfants

A 5 reprises, lors des entretiens individuels et collectifs, des pères de famille ont exprimé un sentiment de discriminations quant à leurs demandes de vœux d'emplois du temps pour s'occuper de leurs enfants. Cela signifie deux choses :

- il y a des pères qui souhaitent s'investir dans l'éducation de leurs enfants ;
- il y a des pères enseignants dont l'épouse a moins de souplesse dans leur emploi du temps que lui ; donc on retrouve la même problématique que pour des femmes enseignantes.

Par contre, le mercredi est la journée des mères de familles. **L'emploi du temps est une zone délicate. Moi j'ai souvent demandé quand j'étais père de famille, le mercredi pour être avec mes enfants ; et ça a été dur pour l'obtenir.** On ne le comprenait pas du tout ; ah oui ça c'est une évidence. De même qu'on n'a jamais compris pourquoi je demandais à travailler plus tard le matin : parce que je voulais emmener mes enfants à l'école le matin, c'est moi qui les emmenais. Et donc je demandais à travailler à neuf heures si c'était possible ou 10 heures ; ça ne me gênait pas. Ce qui était difficilement explicable parce que les gens ne travaillent pas, ne commencent pas aussi tard ; c'est des heures de perdues. Ça me faisait des trous. Et donc ça, ça a été des choses difficiles à négocier. Mais le mercredi pour moi, oui ça a été toujours difficile. Le mercredi restait quand même la journée des femmes, et des mères de famille ; je l'ai entendu de l'adjoint du proviseur qui fait les emplois du temps. Donc ça c'est vrai ; et ça, dans mon esprit oui ça reste vrai encore aujourd'hui.
J'ai entendu un propos d'un collègue qui était père de famille de jeunes enfants, qui a à peu près le même âge que moi, qui disait : « *moi je ne peux pas avoir de réunion le soir. Il faut que j'aille chercher mes enfants*». **Et j'ai vu une collègue femme plus âgée lui dire : *« mais qu'est-ce qu'elle fait ta femme ? Pourquoi elle t'empêche de venir travailler ?* »** C'est-à-dire que lui, demandant simplement, un peu comme moi pour le mercredi… Si on met en avant un certain nombre de choses, ce n'est pas l'institution forcément qui va peser ; ça peut être aussi des remarques de collègues : et là en l'occurrence, c'était une femme particulièrement archaïque… Il y a quand même des choses qui sont plus ou moins admises quand même malgré tout, en creusant un peu dans les détails. (H, 50, lyc, HG).

J'ai dû intervenir sur ces cas-là ; on ne m'a jamais tenu tête sur cet argument-là : ni homme, ni femme. Il est légitime de dire en début d'année « *S'il vous plaît, donnez-moi mon mercredi matin : j'ai des gosses qui sont*

en primaire, c'est légitime ». Il est légitime de dire « *Si vous pouviez idéalement faire en sorte que je commence à 9h plutôt qu'à 8h pour que je puisse poser mes enfants à l'école* », c'est légitime.
C'est souvent entendu par la direction.
D : Aussi bien de la part des femmes que des hommes ?
Bien sûr que non ! On sait bien que l'on n'a pas le droit d'élever des enfants, nous, les hommes parce qu'on est des hommes, des mecs ; il faut qu'on se débrouille comme ça ! Notre société est comme ça ; c'est hallucinant.
D : Si j'ai bien compris ce que vous venez de me dire, les femmes auront plus d'écoute sur leurs voeux que si c'est un homme qui fait la même demande ?
Oui. Ça m'est arrivé souvent d'aller plaider pour des hommes. **Quand on va plaider pour un homme, c'est hilarant,** c'est drôle : les chefs tombent des nues en disant « *Ah oui, mince, c'est vrai que vous avez des enfants ! Je n'y avais pas pensé !* » Je me rappelle de Rémi : **« *Vous n'y avez pas pensé et pourtant vous étiez là pour le pot de naissance de mes jumelles* » - « *Je savais que vous aviez des enfants mais je n'ai pas pensé que vous alliez vous en occuper !* »** Moi, je me souviens, avec Rémi, on avait éclaté de rire dans le bureau de la chef, on avait éclaté de rire ! Elle s'était sentie profondément humiliée que nous on rit, et après elle a revu les choses ! Mais nous avons dû expliquer la situation et le fait que la femme de Rémi travaillait alors que Rémi prenait son service tous les matins à 8h. Mais la chef a dit « *Je ne comprends pas ! Je n'ai pas pensé, alors que vous venez d'avoir des jumelles, ...* » Je ne pense pas que ce soit parce que c'était une femme ; c'était son caractère à elle qui était comme ça : elle avait un côté très égoïste. Et j'en connais des chefs qui sont comme ça. Vous savez, ce n'est pas parce que l'on est femme que l'on pense que les femmes ont des droits, malheureusement ! Ce serait génial, mais c'est loin d'être le cas. **Et ce n'est pas parce que l'on est homme ou que l'on est femme que l'on doit se battre ou pas. Ce n'est pas une histoire de droit des femmes ; c'est une question d'égalité.** (H, 35, lyc, Maths)

Un jour où je présidais une réunion de coordination, j'ai dit aux collègues : **« *Ecoutez, je voudrais que maintenant la réunion se termine parce que j'ai mes enfants* ». Et je me suis fait répondre par un collègue : « *Et moi j'ai mes chats* ! ». Et là, ça m'a mis en colère !** Moi je veux avoir un œil sur ce qu'ils font et notamment sur les devoirs, par exemple. Les devoirs des enfants, je dirais que c'est plutôt moi qui m'en occupe un peu plus, non pas parce que je le veux forcément, mais parce qu'il se trouve que je suis là. En tant qu'enseignant je suis souvent à la maison, donc c'est moi qui m'en occupe, parce qu'ils sont là quand je rentre… Ma femme rentre plus tard le soir ; vers 19h. (H, 48, lyc, HG)

Il est intéressant de noter que sur ce point, les représentant-es syndicaux-ales des établissements peuvent être sollicité-es pour défendre un-e collègue, intercéder pour l'enseignant-e en question pour lui permettre d'articuler au mieux travail et vie familiale. La question de l'égalité ne semble donc pas évidente sur ce point précis ; et cette fois-ci au détriment des hommes.

D : Pensez-vous que le fait d'être un homme ou une femme dans le secondaire peut encourager, ou au contraire freiner les carrières professionnelles ?
À mon avis, non ; ni ça n'encourage, ni ça ne freine.
D : Et le fait d'être père ou mère, ça change quelque chose ?
Alors ça change quelque chose, mais je ne dirais pas pour la carrière, je pense. Ça change ma perception de la vie en général, et donc mes rapports d'une part à mes collègues, et d'autre part à mes élèves. (H, 48, lyc, HG)

Cette implication de **certains** hommes dans la prise en charge des enfants est pointée par les collègues femmes, en particulier en seconde partie de carrière ; celles-ci faisant le constat d'une **implication plus importante des hommes jeunes** dans la prise en charge des enfants aujourd'hui, **même si elle n'est pas encore systématique**.

Et du point de vue de l'articulation entre les différentes sphères de vie, pensez-vous que les problèmes d'articulation entre les sphères de vie se posent se posent de la même façon pour les hommes que pour les femmes ?
Je pense que c'est en train d'évoluer, ça, beaucoup, beaucoup, parce que pour des gens comme moi, de mon âge et peut-être encore pour beaucoup de femmes, c'est quand même les femmes qui s'occupent des enfants. Et les hommes sont beaucoup plus libres pour travailler, ont moins de contraintes pour travailler. Mais je pense à un collègue en particulier avec qui je travaille, c'est vrai qu'il est un peu seul dans ce cas-là, ses contraintes d'ordre familial sont présentes et on en tient compte quand on organise les choses.

> Mais il est un peu seul. Mais les jeunes collègues masculins sont comme ça ; maintenant les contraintes liées à la vie de famille sont plus présentes, je le pense et je le sens. (F, 50, lyc, Doc)

C - Des notes administratives qui diffèrent pour les femmes enceintes ?

A trois reprises, des enseignantes ont souligné que lorsqu'elles ont été enceintes et ont pris leur congé maternité durant l'année scolaire, elles ont été moins bien notées que les années précédentes.

> Mon principal ne m'a pas fait de **commentaire lorsque j'étais enceinte, mais par contre, au niveau de ma note, j'ai été augmentée très peu cette année-là, le minimum.** Et c'est vrai qu'en y repensant, je me suis dit que *« c'est vrai, je n'ai fait qu'un petit bout de mon année, mais en même temps ce petit bout de l'année que j'ai fait, je l'ai fait comme j'ai fait les autres années* ». Je me suis dit « *Mais pourquoi il ne m'a pas augmentée comme les autres années, c'est-à-dire de 0,5 ou de 0,75 ?* » Là, j'avais dû être augmentée de 0,25 et je me suis dit « *c'est pas beaucoup !* » Tout de suite, je l'ai mis en relation avec le fait que j'avais dû faire 4 mois de travail et après j'ai dû m'arrêter. Je me suis dit que comme je n'avais pas beaucoup travaillé cette année-là, je n'étais pas bien notée ! Et quand on y pense, ce n'est pas tout à fait juste dans la mesure où quand j'étais là, je n'ai pas négligé ma peine **!** (F, 36, clg, Mus)

Une forme de discrimination qui est vécue comme une injustice par ces enseignantes.

C'est un aspect que nous avons mis en débat avec le proviseur de l'établissement qui nous a accueillies, qui n'était pas celui de cette enseignante. S'inscrivant dans une logique de notation assez similaire, il a pu nous faire partager son processus de décision.

> Quand la personne n'enseigne pas, n'a pas enseigné pendant la période d'évaluation, je n'augmente pas sa note mais je rattrape ensuite la personne ; c'est-à-dire que **quand la personne revient, je la fais monter plus vite pour récupérer le temps perdu si vous voulez.** Les personnes qui sont en congé maternité, je leur fais une petite augmentation : la personne ne s'est pas investie dans l'établissement… Par exemple, si j'ai droit à 0.25, je lui mettrai 0.15 ; mais si c'est quelqu'un qui ne pose pas de problème et qui fonctionne normalement, je vais récupérer sur l'année suivante : je vais augmenter plus vite, je vais essayer de rétablir. Mais c'est difficile ! C'est quelque chose qui m'a posé problème il y a une 15° d'année : comment on peut augmenter quelqu'un qui n'est pas là en fait ? Moi je trouve qu'il faut faire une différence avec une personne qui est là ; en tous les cas, c'est la réponse que j'ai trouvée. (Proviseur, H, 60)

On note ici les absences de congé maternité mais pas la qualité du travail fournie et l'engagement des enseignantes pendant les mois de présence ; une situation qui peut être mal vécue par les intéressées.

Le proviseur parle ici de « *rattrapage l'année suivante*», finalement de processus de régulation de cette forme d'inégalité l'année suivante ; cela est-il mis en œuvre dans tous les établissements ? Cela serait intéressant à analyser dans d'autres établissements.

II.3. Les enseignant-es à temps partiel font-elles et ils l'objet de traitements différents ?

A - Profil des enseignant-es qui prennent un temps partiel

Comme on pouvait s'y attendre, nous retrouvons **une sur-représentation des femmes jeunes mères de famille** dans les temps partiels, tant dans les entretiens, les focus, que dans l'établissement de référence, c'est-à-dire dans les trois niveaux de recherche. De jeunes pères peuvent également prendre un temps partiel. **Mais des seniors, hommes et femmes, font également ce choix.**

Le temps partiel, il y a deux populations qui le prennent : **les femmes en premier et les anciens**, et je dis bien anciens parce que les garçons s'y mettent. Nous, les collègues hommes qui prenaient des temps partiels avant, c'était rarissime et ils étaient un peu montrés du doigt : « *Il prend un temps partiel parce qu'il est fatigué, parce qu'il est usé, qu'il se fait un peu chahuté par les élèves !* » ; on disait ça gentiment. C'était presque dévalorisant pour un homme de prendre un temps partiel ! C'était un peu péjoratif pour nous qui étions plus jeunes. Maintenant ce qui est nouveau, c'est que nous les hommes, on le prend du fait des phénomènes d'usure : on est la première génération à dépasser les 60 ans à travailler par obligation parce qu'on nous oblige maintenant ! (H, 60, LP, EPS)

Cet enseignant souligne le fait que prendre un temps partiel pour un homme n'est pas simple, même si c'est pour des raisons de santé, de fatigue ou d'usure, en particulier en EPS où les sollicitations sportives tout au long de la carrière ont souvent généré des atteintes à la santé sources de douleurs dans l'activité. Cela remet en cause les représentations dominantes du temps partiel « *féminin/maternel* » dans ce milieu professionnel.

L'identification du profil des personnes qui sont à temps partiels ou ont été à temps partiel dans notre échantillon confirme les propos de l'enseignant : au total, sur plus de 50 enseignants rencontrés, 6 hommes et 19 femmes ont connu des périodes de temps partiel.

Sexe	Quotité temps partiel	Entretiens	Focus	Etablissement	Total
Hommes	50%	1		1	2
	51 à 80%	1	2	1	4
Femmes	50%	5 - 2			7
	51 à 80%	3 - 4		4	11
Total		16	2	6	24

Temps partiel Passé – Temps partiel Actuel

Tableau n°3 : Nombre d'enseignants ayant connu du temps partiel au cours de leur carrière dans notre échantillon de 50 enseignants

Les arguments justifiant le passage à temps partiel diffèrent quelque peu selon l'âge et sexe.

Sexe	Gestion des enfants	fatigue	Pb de santé	Collègue	Pratiquer des activités extrap	Désir de se désengager suite à traumatisme	Motif pédagogique	Préparation agrégation	Eloignement domicile / travail
H	2	2			1	2	1		
F	11	6	3	2	2		2	1	3

Tableau n°4 : Arguments avancés par enseignants ayant choisi un temps partiel de notre échantillon (24 personnes) dans leur parcours professionnel selon le sexe

Cinq raisons principales ressortent pour les femmes :

- l'arrivée de jeunes enfants dans la sphère familiale,
- les fins de carrière en lien avec une fatigue plus importante et des problèmes de santé,
- le maintien d'un collègue dans l'établissement (item collègue)
- le souhait de se consacrer davantage à la préparation de ses cours
- la préparation de l'agrégation,
- l'éloignement du poste d'affectation du domicile.

Pour les hommes, les motifs sont pour partie différents et communs :

- souvent ces temps partiels interviennent suite à un incident grave ou un traumatisme dans la sphère professionnelle : dans ce cas-là, il s'agit d'une forme de désengagement professionnel
- se consacrer davantage à la préparation de ses cours
- stratégie de gestion de problèmes de fatigue en particulier en fin de carrière
- développer des activités extra-professionnelles.

B - Des emplois du temps qui ne sont pas nécessairement traités de manière prioritaire selon la règle implicite du « *donnant donnant* »

La grande majorité des enseignant-es à temps partiel ont évoqué le fait que contrairement à leurs attentes, le passage à temps partiel s'était traduit par de moins bons emplois du temps que lorsqu'ils étaient à temps plein. En effet, rares sont ceux qui disent avoir de bons emplois du temps répondant à leurs vœux (1/17 a obtenu les vœux qu'elle avait déposés). Les enseignant-es ont plutôt le sentiment que les temps partiels constituent les variables d'ajustement des proviseurs adjoints en charge des emplois du temps, générant alors des emplois du temps à trous pour les temps partiels : certain-es sont obligés de venir tous les jours et d'avoir des horaires coupés sur la journée.

> J'avais un meilleur emploi du temps avant parce que quand vous êtes à temps plein, je pense qu'il y a une volonté de la part de la direction de regrouper un peu les heures ; je le pense vraiment**. Les temps pleins sont prioritaires.** Je ne pense pas qu'ils fassent un aussi « *bel emploi du temps* » à un temps partiel qu'à un temps complet. Le premier jet d'emploi du temps que j'ai eu en septembre, je venais tous les jours, je faisais 2h le matin et 2h l'après-midi tous les jours. Oui, oui, je venais tous les jours ! (F, 54, lyc, SES, TP 80%).
>
> Le fait d'être à mi-temps, j'avais l'impression d'être un bouche-trou complètement, **je passais vraiment la dernière parce que c'était plus facile à faire un emploi du temps de mi-temps.** Du coup, je faisais une heure par ci, une heure par-là, et bien sûr les heures de 4 à 5 que personne ne veut (élèves plus excités moins concentrés). Cette impression était très forte ; je passais vraiment en dernier parce que je travaillais à mi-temps. C'est vrai que ça leur pose un problème de gestion du temps ; je me disais tout le temps : « *Attention, il faut que tu te prépares, il ne faut pas que tu te loupes l'heure ! Dans une demi-heure, il faut repartir* » parce qu'avant c'était ça : j'avais toujours des trous en début d'après-midi ou au milieu d'une journée où je faisais mon travail mais avec toujours dans l'esprit « *Fais attention, il ne faut pas que tu te loupes l'heure* ». Quand on est pris par son travail, voilà ! Et puis même, je savais que ma journée n'était pas finie avec les élèves, c'est ça qui est le plus dur : c'est d'être détendue quand on sait qu'il va falloir encore y retourner. Parce que malgré tout, c'est un combat permanent la classe, c'est épuisant. (F, 41, clg, Maths, TP 80%)

Cela va à l'encontre de la logique du temps partiel qui viserait au contraire à avoir plus de temps pour soi, à avoir un emploi du temps plus condensé. Cela limite grandement le bénéfice que peuvent trouver les enseignant-es dans le choix du temps partiel ; d'où parfois leur souhait de revenir à temps plein l'année suivante. Plusieurs enseignant-es soulèvent également le surcoût financier que génèrent paradoxalement les temps partiels ainsi organisés.

> Je n'ai jamais entendu un collègue dire qu'il avait un emploi du temps génial lorsqu'il était à temps partiel. Du coup, les collègues aujourd'hui ne prennent plus leur 80%. Il y avait beaucoup de collègues qui pouvaient prendre un 80% parental, homme ou femme ; c'était souvent les femmes qui le prenaient parce que l'intérêt du 80%, c'est quand même d'avoir une journée libre de plus pour être avec les enfants. Donc, **le collègue qui demande son 80% et qui vient 2 heures le lundi, 3 heures le mardi, 2 heures le mercredi, 1 heure le jeudi et 2 heures le vendredi, il a tout gagné : il paie la nounou à plein temps, il ne voit pas plus ses gosses et en plus il est amputé de 20% de son salaire ! Donc du coup, il renonce l'année d'après, il reprend son temps plein.** (F, 36, tit rpl, PC)
>
> On n'a pas trouvé normal au niveau syndical que ces collègues-là (jeunes femmes à temps partiel) ne soient pas entendues sur leurs besoins de partir tôt le soir parce que ça a des répercussions non seulement dans la relation parentale avec les enfants, mais ça a aussi des répercussions financières parce qu'il faut engager une nourrice, il faut la payer et c'est injuste. C'est injuste ; ce sont des collègues jeunes qui ont des salaires qui ne sont pas élevés, donc ils doivent engager des frais supplémentaires. Ça peut être aussi des collègues qui commençaient tard le matin ou qui avaient des trous dans l'emploi du temps, alors que les choses auraient pu être solutionnées autrement. En même temps, c'est compliqué parce qu'il y a des tas de critères à croiser quand on veut régler ce genre de choses ; mais ce sont des gens qui ont ressenti ces impossibilités, le fait de ne pas être entendues, de manière injuste. **C'est vécu comme des atteintes personnelles, atteintes dans la vie familiale, dans la vie privée.** C'est très différent d'avoir des enfants en bas âge ; ça n'a rien à voir, c'est un facteur très important. (F, 50, lyc, doc, TP 50%)

Dans ces conditions, le temps partiel pénalise doublement les enseignants financièrement : ils touchent moins qu'à temps complet et se rajoutent des frais de garde supplémentaires. D'où le

sentiment d'injustice (le mot a été employé à plusieurs reprises) qui ressort clairement des entretiens avec les jeunes parents qui n'obtiennent pas toujours une meilleure articulation entre les sphères de vie avec le temps partiel, d'où des ressentiments larvés vis-à-vis de la direction qui peuvent déboucher parfois sur des conflits ouverts. Ces tensions sont moins palpables chez les seniors qui n'ont pas les mêmes contraintes, considérant ce temps partiel comme un luxe que permet justement le fait d'être en fin de carrière et au maximum des points, donc de rémunération.

Le dernier *verbatim* est également intéressant car il montre que les responsables syndicaux des établissements peuvent être sollicité-es par des collègues sur ces questions ; et intervenir au niveau des directions.

Mais il y a des adjoints qui font attention à ces aspects - nous l'avons perçu dans l'établissement où nous avons mené nos investigations - et qui prêtent attention à l'emploi du temps des temps partiels : « *J'accorde aussi de l'importance aux temps partiels pour regrouper au maximum, sinon les temps partiels, ça ne sert à rien*» (Proviseur Adjointe, F). Leur posture est en effet déterminante des conditions de vie de travail des enseignant-es, mais plus globalement des conditions d'articulation de leur activité de travail : de leur écoute attentive aux situations des enseignant-es, de leur politique de gestion des emplois du temps dépendra la qualité de vie au travail et hors travail des enseignant-es.

C - Des difficultés à faire respecter le temps partiel dans les faits

Les personnes à temps partiels que nous avons rencontrées soulignent fréquemment être très sollicitées pour gérer des activités connexes du fait de leur temps libéré ; injonctions qui vont à l'encontre des motifs du temps partiel en termes de disponibilités. Cela est plus ou moins bien vécu par les enseignant-es : nous en donnons ici deux illustrations.

> Celui qui demande un temps partiel c'est quand même qu'il a envie de passer du temps avec sa famille. Il y a beaucoup de chefs d'établissements qui ne comprennent pas ça, **c'est-à-dire que le collègue a moins de cours, donc il a du temps, donc on va tout lui demander** : les réunions c'est pour sa pomme, les sorties bénévoles c'est pour sa pomme. Une de mes collègues à TP a dit « *Non, non, il n'y a pas écrit du con en gros* ». Quand on est à 80% de son temps, on est à 80% de son salaire, on ne fait que 80% des réunions après tout et puis on a moins de classes alors on fait 80% des conseils de classes. Et du coup, ça n'est pas forcément bien vu par le chef d'établissement qui se dit alors « *Oh oui, à elle, on ne peut jamais rien lui demander* ! » Du coup, la collègue, pour qu'on ne lui demande rien quand elle a fini, elle s'en va parce qu'elle a vite compris que si elle reste sur place, ça tombe le travail supplémentaire, donc ce n'est pas le but. (F, 36, Tit rpl, PC)
>
> Je me suis même remis coordonnateur cette année ; mes collègues me l'ont demandé même si moi je voulais laisser ça à mes jeunes collègues. **Ils m'ont dit *« Maintenant que tu as du temps, tu vas pouvoir t'en occuper »*** ; je leur ai dit « *D'accord ! Il n'y a pas de problème !* » (H, 60, LP, EPS)

Les pressions pour revenir à temps complet sont fréquentes, créant un malaise, voire de la culpabilité de l'enseignant ayant fait le choix du temps partiel.

> On a fait la répartition des classes jeudi dernier pour la rentrée prochaine, on avait une réunion entre midi et deux. Est revenu sur le tapis le nombre d'heures en EPS et ma principale m'a dit « *Mme X, est-ce que vous reprenez des heures parce qu'on risque d'avoir une classe en plus ?* » Et je lui ai dit « *Eh bien non, moi je garde mon temps partiel parce qu'au niveau familial on en a parlé* » ; et j'ai senti qu'il y avait un blanc par rapport à mes collègues qui faisaient un temps complet, la médiation. **Moi j'étais en faute ! J'étais en faute !** (…) Si tu n'as pas ce sur-engagement que moi je n'ai pas pour des raisons familiales, avec mes deux jeunes enfants et mon mari qui est surinvesti et dans son métier et dans sa vie d'élu - il faut un équilibre à la maison et moi je refuse ce surinvestissement – **tu es mal vu et donc je suis très mal vue, comme si j'étais celle qui se dérobe ! Je ne me dérobe pas !** Je passe beaucoup plus de temps dans la semaine, quand je ne prépare pas mes cours, à faire des recherches, à faire plein de choses **; donc pour moi mon investissement il est intact. Je n'ai pas l'impression d'être différente dans mon boulot.** Et je trouve ça pas juste parce

qu'avant, en ayant le même engagement professionnel, c'est vrai que je n'avais pas d'enfant quand j'étais plus jeune et je faisais plus de choses. Mais là, c'est une période de ma vie où j'ai besoin de plus de temps pour ma famille et ce n'est pas accepté. (F, 49, clg, EPS)

Cela peut avoir un impact sur la note administrative qui sera donnée en fin d'année comme en témoigne cette autre enseignante qui est dans la même situation que la prof d'EPS pré-citée.

Moi **je pense que le fait d'avoir eu des enfants, d'avoir travaillé à mi-temps, a constitué un frein à ma carrière**, en particulier au début. D'ailleurs, je n'avais pas de très bonnes appréciations de la part des proviseurs lorsque j'étais à temps partiel parce que je ne m'investissais pas comme ils le souhaitaient. Ils auraient souhaité que je m'implique plus dans la vie de l'établissement, je pense ; moi je faisais mon cours et ça s'arrêtait là, je n'allais pas plus loin. Ils auraient souhaité que je fasse un temps plein parce que ça ne les arrangeait pas forcément que je fasse un mi-temps parce qu'il fallait qu'ils cherchent quelqu'un pour compléter. Je me souviens d'une fois où un proviseur avait mis une appréciation dans le sens, « *qu'il avait du mal à m'évaluer parce que je n'étais pas souvent dans l'établissement* ». Je n'ai pas très bien pris sa remarque ; je suis allée le voir. Il m'a expliqué que « *comme je n'étais pas là souvent, il ne pouvait pas bien m'évaluer* » ; il a laissé l'appréciation. De toute façon, ça ne joue pas énormément ; mais c'est vrai que sur le moment, je n'étais pas très contente. Je me disais « *Le fait d'avoir des enfants, ça m'a pénalisée !* » (F, 43, lyc, Eco)

De tels ressentis ont été identifiés chez d'autres femmes à temps partiel ; chez aucun des hommes à temps partiel rencontrés. Les hommes rencontrent-ils des blocages de leur notation comme les femmes ?

D - Un impact du temps partiel sur l'affectation des classes ?

Dans l'affectation des classes, la question sera : qui fait les Terminales (T) ? Effectivement, certains pourraient dire « *Toi tu es à temps partiel, tu peux ne pas faire les T* » ; ça pourrait être une possibilité, c'est un argument qui pourrait sortir lors de la négociation. Dans la négociation, c'est des choses comme « ***Toi tu es à temps partiel, tu as moins d'heures, ça sera sans doute moins dur pour toi si tu as un peu plus les classes de seconde*** ». Ça peut être ça, bien sûr ! Pour un collègue qui a beaucoup d'heures sup, ça peut entrer dans la négociation. C'est un peu compliqué parce que ce n'est même pas dit, ce n'est pas dit. C'est moi qui me dit : « ***Bon, mince, moi je suis à temps partiel alors que lui va faire 21h50, qu'est-ce que je fais ?*** » On sent bien que notre collègue s'épuise à faire ses heures (temps plein pour heures supplémentaires) ; c'est vrai que l'on cherche à le préserver un petit peu. C'est un peu ce positionnement là que j'ai. Est-ce que je maintiens mordicus mon désir de continuer à travailler en T ou pas ? Je suis sûre que je vais me poser cette question-là. On sait ce que c'est que de faire des temps pleins avec des heures sup, voilà ! On se rend compte des conditions, de ce que ça veut dire comme copies à corriger. (F, 54, lyc, SES)

Il semble en effet que le fait de se mettre à temps partiel amène certain-es professeur-es à modifier les vœux de classes, eu égard à la charge de travail de leurs collègues : ils vont davantage accepter les classes lourdes que constituent souvent les 2° par exemple. D'autres ne le font pas. Mais lorsqu'ils modifient leurs vœux de classes, cela relève plus souvent d'une décision de l'enseignant-e à temps partiel que d'une pression de la part des collègues ; comme si finalement s'exprimait là un sentiment de culpabilité vis-à-vis des collègues qui continuent à temps plein ou qui du coup se retrouvent avec des heures supplémentaires. Cela signifie que ces enseignant-es font passer au second plan leur plaisir à enseigner dans certaines classes.
Le temps partiel n'a donc pas simplement un impact sur la durée du temps de travail, mais une incidence plus importante sur la répartition du travail dans l'équipe : cela devient une « *affaire collective* » où les enjeux professionnels et personnels des uns et des autres peuvent s'exprimer.

E - Un temps partiel qui peut créer des tensions avec les collègues, avec la hiérarchie ?

Lorsque les enseignant-es décident de prendre un temps partiel, se pose nécessairement la question de leur complément de service. Et l'on se heurte ici au problème de sous dotation en heures d'enseignements des établissements que nous avons soulevé plus haut ; le problème du temps partiel aggravant la problématique de la répartition des heures supplémentaires (HS). D'où des pressions sur les personnes à temps plein pour prendre des HS qu'ils peuvent être plus ou moins obligés d'accepter ; la solution d'avoir recours à des stagiaires ou des TZR n'étant pas toujours la voie la plus recherchée par les directions. On comprend alors que les temps partiels peuvent susciter des tensions dans les équipes disciplinaires, voire parfois des remarques soit de la part des collègues, soit de la part de la direction, comme le montrent les *verbatim* ci-dessous.

> J'ai l'impression d'être perçue différemment, même par mes collègues. **J'ai même eu une réflexion, je suis tombée de haut de la part de la prof coordinatrice qui m'a dit « *Mais à cause de toi, on est obligés de faire des heures sup !* »** alors que les heures sup, ils étaient ravis de les prendre au niveau financier, ils se battaient presque pour les avoir. Donc ça n'avait rien à voir avec mon temps partiel. Je sens des jalousies, tu vois, et je me dis que c'est quand même minable ! (F, 49, lyc, EPS, 80%)
>
> Mon collègue me reproche assez régulièrement de ne pas être là la moitié de la semaine en gros, parce que moi, c'est ça, la moitié de la semaine je suis dans l'établissement et l'autre moitié je suis au SNEP. Et quand il a quelque chose à me reprocher, le truc facile, c'est « *de toute façon, toi c'est facile, tu n'es pas là la moitié de la semaine* ». (…) Oui, ça lui est arrivé de me dire en réunion que de toute façon, vu le temps que j'étais au collège, je n'étais pas concernée ! (F, 60, clg, EPS, 50%)
>
> Je n'ai eu aucune remarque de la part de mes collègues sur le fait que je prenne un temps partiel (de droit du fait de 3 jeunes enfants) ; c'est la chef des travaux qui en a eues, ça m'avait un peu surprise. Elle m'avait dit « *Mais moi ça ne m'arrange pas du tout pour la construction des emplois du temps ; mais pourquoi tu prends un temps partiel ?* » C'était sa remarque ; elle était un peu interloquée. Je lui ai dit que je voulais consacrer un peu plus de temps à mes enfants et que ça faisait du bien de lever un peu le pied ; ça s'est limité à ça. Après c'est elle qui constitue les emplois du temps ; du coup **je me suis demandée en septembre si le fait que j'ai un emploi du temps vraiment pas adapté à ma demande n'était pas quelque part une petite réaction de sa part !** Ça, je ne saurai jamais ! (F, 42, lyc, SVT, 80%, 3 jeunes enfants)

Des réflexions qui peuvent fragiliser certain-es enseignant-es qui peuvent être enclin-es à développer un sentiment de culpabilité vis-à-vis de leurs collègues ou de leur direction.

Synthèse

Cette partie consacrée à l'analyse de l'impact du sexe, du fait d'être parent et du temps partiel pouvaient être des facteurs éventuels de discriminations au sein des établissements.

Dans beaucoup d'établissements, hommes et femmes se sentent traités à égalité par leur principal-e ou proviseur-e : ils ne ressentent pas de différences dans leur écoute, ni de traitement différenciés de leurs demandes.

Mais lorsque des écarts sont observés, cela est souvent au détriment des femmes. Nous avons plus fréquemment identifié des différences dans les collèges où les hommes peuvent être peu nombreux et dans les lycées professionnels plutôt qu'en lycée général.

Plusieurs comportements abusifs de chef-fes d'établissements nous ont été rapportés vis-à-vis d'enseignants, pouvant faire l'objet de dossiers pour harcèlement. **Les femmes sont alors davantage la cible de ces comportements.** Deux motifs principaux sont mis en lien avec ces situations : ils portent sur des personnes qui soit refusent une sur-engagement dans le travail du fait de leur situation familiale, soit qui osent exprimer leur avis sur le fonctionnement de l'établissement. Les réponses apportées par l'institution sont jugées souvent peu satisfaisantes par les enseignants concernés; le soutien des collègues en interne variable.

Dans la conception des emplois du temps, **la plupart des chefs d'établissement tiennent compte des vœux des mères de famille** concernant les mercredis et les horaires de début et fin de journées, attentifs à l'articulation des sphères de vie. P**lusieurs hommes se disent moins écoutés dans des demandes analogues en ressentant une forme de discrimination**. Mais quelques rares chefs d'établissement sont hostiles à la prise en compte des contraintes personnelles dans l'organisation des emplois du temps ; les enseignant-es en ressentent alors une grande frustration et des difficultés d'articulation des sphères de vie impactant leur rapport au travail.

III. Les évolutions de carrière sont-elles les mêmes pour les femmes que pour les hommes ?

Cette question partage les enseignants : certains considèrent que les hommes et les femmes ont autant de possibilités d'évoluer dans le métier ; d'autres points des formes notables pouvant avoir des incidences à la fois sur les responsabilités exercées, sur les salaires et la reconnaissance dans l'institution.
Trois facteurs explicatifs sont avancés par les enseignant-es partisans de différences entre hommes et femmes : des empêchements qui viennent de l'institution, des différences dans la mise en avant de ses engagements professionnels dans l'institution et d'autres qui sont liés au contexte socio-familial des professeur-es.

III.1. Des discriminations institutionnelles ?

A - Des inspections moins fréquentes pour les femmes ?

Objectivement, il n'était pas possible d'établir de comparaison au niveau de la fréquence d'inspection des enseignant-es que nous avons rencontré-es car selon le type de discipline enseignée, l'académie, le type d'établissement, la fréquence des inspections varie. Cela pose d'ailleurs un vrai problème du point de vue de l'égalité des chances d'évolution des hommes et femmes. Mais ce qu'il ressort des entretiens, c'est que les points de vue sont partagés sur l'existence de traitements différenciés des femmes et des hommes ; certains étant parfois étayés par la comparaison avec la situation du conjoint enseignant.

Pas de différence de traitement	Différence de traitement
Les possibilités d'évoluer sont les mêmes pour les hommes et les femmes à l'EN. On est autant inspectés les uns que les autres, aussi bien hommes que femmes. Dans l'académie, on est inspecté souvent ; et il n'y a pas de différence de traitement entre les hommes et les femmes. **Ce qui pourrait faire la différence, c'est le fait de faire des projets autres. Peut-être que je me l'autoriserais moins du fait que cela impliquerait que je sois moins à la maison.** (F,43, clg, HG) Pour gravir des échelons, il faut être à son maximum d'ancienneté de sa note pédagogique ; et c'est parce qu'on va solliciter l'inspecteur que l'on va avoir son inspection. **J'ai souvent vu, y compris chez moi** (épouse enseignante documentaliste), **ma femme pas du tout se soucier de cet aspect-là effectivement. Ce sont des personnes qui ne s'en soucient pas, mais qui s'aperçoivent au fil des ans qu'effectivement ils progressent peu au niveau de leur carrière et qui disent : « *Je ne m'en suis pas occupée !* » Il y a ceux qui s'en occupent et ceux qui ne s'en occupent pas. Si tout le monde s'en occupait, le résultat serait le même. Le résultat serait le même parce qu'il y en a qui s'en occupent un peu plus que les autres de cet avancement dans l'EN. Moi j'ai senti les femmes moins motivées par cet aspect-là du métier** que les hommes si je me réfère à mon petit microcosme. (H, 50, lyc, Eco)	J'ai eu des collègues qui disaient qu'elles n'avaient pas vu l'inspecteur depuis de nombreuses années et que ça avait nuit à leur carrière. (H, 57, clg, Fç) Oui, j'ai été inspectée, mais c'est une fois tous les 10 ans, ce n'est pas très souvent ! (F, 48, clg, HG) **Entre mon mari et moi, lui a été inspecté beaucoup plus souvent que moi et il a avancé beaucoup plus vite au niveau de sa carrière que moi**. Je pense que la différence de sexe joue encore à mon avis ! Moi je suis convaincue que **le fait qu'il soit un homme, il n'est pas perçu de la même façon qu'une femme à l'échelle de l'institution.** Il y a encore dans les esprits que les hommes sont plus disponibles que les femmes. D'ailleurs, lui fait des heures sup et moi je n'en fais pas. Il y a plusieurs éléments qui rentrent en ligne de compte. (F, 43, lyc, Eco)

Tableau n°5 : Des avis partagés concernant une différence
dans la fréquence d'inspection des hommes et des femmes

Plusieurs remarques sur la base de ce tableau.
Lorsque des différences sont perçues, elles sont systématiquement en défaveur des femmes qui ont le sentiment d'être moins fréquemment inspectées que leurs collègues masculins ; ces éléments demanderaient à être objectivés par un suivi des inspections au fil des parcours des enseignant-es.

Les deux personnes ne percevant pas de traitement différent entre hommes et femmes du point de vue des inspections évoquent des arguments intéressants:

- selon le professeur d'histoire-géographie, lors de l'évaluation, l'inspecteur valoriserait des engagements dans l'établissement et l'institution dépassant les seuls critères pédagogiques. Or nous avons vu dans les points précédents que certaines femmes s'engagent un peu moins dans les activités connexes lorsqu'elles ont des contraintes familiales. Ceci est à mettre en perspective avec le point de vue de l'enseignante d'économie exerçant le même métier que son mari : tandis qu'il travaille en BTS, à la fac, donne beaucoup d'heures supplémentaires dans son établissement, elle fait son service normal dans le sien. Il en découle des trajectoires professionnelles différentes, avec des écarts de salaires palpables ;
- selon le professeur d'économie, il n'y aurait pas de différence au niveau des inspections ; par contre, les hommes seraient plus soucieux de leur évolution de carrière que les femmes, sollicitant davantage les inspections pour évoluer rapidement. Ils développeraient des stratégies pour rendre plus visible leur activité, leurs investissements, seraient plus pro-actifs dans la construction de leur trajectoire professionnelle. On peut supposer, sur la base de cette hypothèse tout à fait plausible, que les femmes davantage immergées dans l'activité d'articulation des sphères de vie, auraient moins en tête ces préoccupations ; cela ayant un impact sur leur progression de carrière. Cela pose en filigrane une autre question : les femmes se rendent-elles aussi visibles que les hommes du point de vue de l'institution ? Ont-elles les mêmes connaissances des rouages institutionnels que les hommes ? Ce sont des questions sur lesquelles nous reviendront un peu plus loin.

Une enseignante a souligné l'importance d'une évaluation d'un tiers, l'inspecteur ; les enjeux de rapports de pouvoir au sein des établissements et la spécificité des compétences des enseignant-es ne permettant pas selon l'enseignante un jugement pertinent et objectif d'un chef d'établissement. Cette remarque est particulièrement intéressante dans le contexte d'évolution de l'enseignement du second degré où justement de plus en plus de responsabilités sont dévolues aux chefs d'établissement, et où le métier s'aligne de plus en plus sur celui de chef d'entreprise.

> **Heureusement que ce n'est pas le chef d'établissement qui nous évalue** comme l'avait décidé le précédent gouvernement parce que me faire évaluer par mon directeur, cela aurait été la fin de tout, on n'aurait même pas pu l'imaginer ! Déjà, je ne comprends pas comment on ait pu avoir l'idée de faire ça ! Comment évaluer les capacités d'un prof d'allemand à apprendre la langue alors que le directeur ne connaît pas un mot d'allemand ? Et puis il y a ce rapport dominant-dominé qui est très mauvais ; il vaut mieux que ce soit une tierce personne qui intervienne. Et la promotion sur le canapé, le droit de cuissage, c'était trop tentant pour certains directeurs ; donc c'est bien qu'ils ne puissent pas avoir cette possibilité-là. (F, 48, clg, HG)

B - Discrimination quant à l'accès à des activités de formation en plus de l'enseignement

Certaines formes de discriminations vis-à-vis des femmes ont été identifiées au travers des entretiens collectifs EPS. Mais avant de les aborder, il est important de contextualiser ces enseignements hors établissement.
Ces activités d'enseignement tournées vers les adultes, de futurs enseignant-es ou des collègues déjà en activité, interviennent souvent à mi-parcours de la carrière professionnelle, et relèvent souvent d'un processus de cooptation : des collègues qui travaillent déjà en formation continue, responsables de sessions de formation contactent l'enseignant-e soit du fait qu'ils se connaissent, soit du fait de ses compétences spécifiques.

> Dans mon établissement, j'enseigne en lycée et en second cycle post bac, c'est-à-dire BTS ; et puis de temps en temps j'interviens à la fac de Lyon2 en tant que chargé de TD, en 2° année de licence AES. Cela permet de varier les plaisirs. (…) En fait j'avais un collègue qui était déjà à la fac et il cherchait un chargé de TD, il m'a mis sur la piste. Et ça s'est fait comme ça, depuis 4 – 5 ans. Je voulais voir autre chose ; je voulais sortir du lycée. Ça m'allait bien de faire deux heures de TD/semaine et ça change : on voit d'autres élèves, un autre milieu. Comme je suis économiste à la base, ça m'allait bien. (H, 50, lyc, Eco)

Cela est particulièrement apprécié des enseignant-es qui voient dans cette possibilité plusieurs aspects qu'il nous a été donné d'apprécier lors d'une précédente étude (Cau-Bareille, 2009) :

- c'est la possibilité de travailler avec des auditeurs plus réceptifs que les élèves, avec qui il est possible d'échanger sur les pratiques, de discuter d'égal à égal,
- cela constitue ce que Vigotski () appelle une zone de développement potentiel dans l'activité qui est essentielle pour pouvoir évoluer dans le métier, qui participe à ce que l'on s'use moins vite dans l'activité dans l'établissement. C'est-à-dire que lorsque l'on a des occasions de se ressourcer professionnellement, on tient mieux dans le métier.

> Et pour être crédible, il fallait à la fois enseigner, **mais il fallait aussi un peu réfléchir à d'autres façons de travailler.** Et ça a été un moment de formation pour moi, pas de formation seulement, pour ceux auprès desquels on intervenait. Après donc il y a cette dimension-là, ça c'est incontestable. Mais il y avait **une dimension aussi de satisfaction, de réussite, de reconnaissance**. Ça fait partie des raisons pour lesquelles j'ai été formateur, moi, en tout cas. (H, 50, lyc, HG)

- c'est également un « *facteur de reconnaissance qui est important* », reconnaissance institutionnelle mais aussi au sein de l'établissement puisque la note administrative donnée par le chef d'établissement porte sur le rayonnement global de l'enseignant-e.

Les analyses au sein de l'établissement et les entretiens montrent que ce sont surtout les agrégés (8/10) qui participent à ces actions de formation d'adultes, et majoritairement des hommes (cf. tableau n°6).

	Etablissement (lycée)	Entretiens	Entretien collectif	Total
Hommes	3	3	2	8
Femmes	1	1		2

Tableau n°6 : Nombre d'enseignant-es rencontré-es donnant des cours à l'université ou à des adultes (/50)

Nous avons creusé cet aspect dans le groupe de travail EPS ; et sont apparues des inégalités flagrantes dans l'accès à des activités de formateurs dans cette discipline.

> En 2000 : Dans l'académie, on a créé le cercle d'étude des LEP en 85-86 par un inspecteur ; et les 7 premiers qui étaient dans ce que nous avons appelé pompeusement cercle d'études pour avoir des moyens, on était que des garçons. Nous, on s'est posé très vite la question : « *Pourquoi il n'y a pas de filles ? Parce qu'il y a des filles qui vont en LP* ! » Et à l'époque, l'inspecteur, qui était pourtant quelqu'un plutôt d'éclairé, nous a dit

que **c'était *« une question de disponibilité »*.** On avait tous entre 30-35 ans. On lui a posé la question « *Qu'est-ce que vous entendez par disponibilité ?* » ; « *Vous n'avez pas d'enfants à gérer. Elles ont d'autres problèmes alors que je peux compter sur vous ; etc…* » Voilà ce que l'on nous disait à l'époque ! D'après lui, comme nous venions pour beaucoup de loin puisque l'on venait de toute l'académie, il était plus facile pour nous de nous rendre disponibles. Il était sur ce penchant-là. Donc les formateurs ont été pris, au niveau LP sur ce critère. (H, 60, LP, EPS) (focus)

Ce *verbatim* nous paraît rendre compte clairement du fait que ce qui compte en priorité pour l'inspecteur en question, ce sont moins les compétences des enseignant-es que la représentation qu'il peut avoir de l'engagement des hommes et des femmes dans la prise en charge des enfants, et donc de la disponibilité qu'ils et elles peuvent avoir dans leur travail. D'emblée, cet argument écarte les femmes de ces occasions de valoriser leurs compétences et d'accéder à des instances reconnues au sein de l'institution : il s'agit bien d'une discrimination.

Ces opportunités de se « nourrir » intellectuellement, de se réaliser professionnellement dans d'autres espaces que dans celui de l'établissement, de faire valoir leurs compétences, leurs savoir-faire, d'être reconnues institutionnellement dans leur professionnalisme, semblent donc moins données aux femmes qu'aux hommes.

En 2000 : **On a fait très vite rentrer des filles dans les formations,** il y a d'ailleurs eu des filles importantes après, on les a fait rentrer parce qu'on s'est rendu compte que l'on avait besoin de filles parce que nous les mecs, ça allait bien, mais il y avait des filles en Lep **couturières** ou autres et il nous fallait du monde pour ces sensibilités. On en avait besoin parce qu'elles avaient une autre vue notamment pour enseigner à des filles. Nous on était un peu pauvres lorsqu'on se retrouvait face à des couturières, on était un peu pauvres, on les laissait au placard. Et là **on a demandé aux filles comment il fallait faire : « *Venez avec nous !* » Donc on les a fait venir, et on a construit par rapport à ça.** (H, 60, LP, EPS) (focus)

Quand tu dis « *Les femmes, on les a fait venir…* », ça veut dire qu'on était là et que voilà ! Moi ça me choque parce qu'on n'a pas notre place d'emblée, gagnée d'office. Il faut toujours que l'on prouve, que l'on se batte pour exister … Là, on va rentrer parce que je vais m'énerver ! (clg -56 - EPS) (focus)

Comme le montre l'échange entre ces deux enseignants, les femmes sont intégrées dans un deuxième temps dans le cercle d'étude LP, parce qu'à un moment donné les hommes ne se sentaient plus ou pas compétents pour enseigner aux élèves filles. Lorsque le collègue homme évoque l'entrée des femmes, il utilise les termes « *on les a fait rentrer* », comme si la parité dans ces responsabilités n'allait pas de soi ; c'est presque comme si on leur faisait cette faveur au vu d'une reconnaissance tardive de ce qu'elles peuvent apporter dans la réflexion autour de la construction du métier. Comme le souligne la collègue qui a réagi violemment à cette remarque, les femmes n'ont été acceptées que dans un second temps, pour pallier aux difficultés de leurs collègues hommes. Elles n'avaient pas leur place d'emblée, bien que majoritaires en EPS il faut le rappeler. « *Moi ça me choque parce qu'on n'a pas notre place d'emblée, gagnée d'office. Il faut toujours que l'on prouve, que l'on se batte pour exister … Là, on va rentrer parce que je vais m'énerver !* » dit-elle ; on sent toute la souffrance de cette enseignante qui utilise souvent dans ses interventions des termes de « combat » pour évoquer les rapports de genre au travail et les difficultés qu'elle rencontre à se faire reconnaître comme égale des hommes dans le champ du travail.

C - Accès à des postes en BTS ou classes préparatoires

Le point de vue des hommes et des femmes diverge sur ce point : les professeurs de lycées hommes que nous avons rencontrés n'ont pas le sentiment de discrimination dans l'accès à ces postes alors que les femmes l'ont davantage.

Quand on est homme, on n'a pas plus de probabilité d'aller vers des classes de BTS ; non, non, je ne crois pas, **ce sont les affectations. C'est le hasard !** (H, 50, Lyc, Eco)

Si je me base sur ma propre expérience, on progresse beaucoup plus vite quand on est un homme que quand on est une femme ; c'est peut-être une vision erronée, mais je le pense. Je vois, par rapport à mon mari qui est enseignant en lycée dans la même discipline que moi, plus on s'élève dans les niveaux de formation (BTS et formation comptable), moins on trouve de femmes : il n'y a dans ces niveaux pratiquement que des hommes. Et là je pense que les choses se jouent à l'échelle de l'institution : ils doivent privilégier les hommes aux femmes ; comme dans les entreprises d'ailleurs : quand on arrive à un certain niveau de postes, on va accorder la préférence plutôt à un homme qu'à une femme. Il faut déjà avoir l'agrégation pour pouvoir postuler à ces niveaux de postes ; il y a peut-être plus d'hommes agrégés que de femmes parce qu'il faut avoir du temps pour préparer l'agrégation ! Il y a un autre facteur qui joue : entre mon mari et moi, lui a été inspecté beaucoup plus souvent que moi et il a avancé beaucoup plus vite au niveau de sa carrière que moi. (F, 43, lyc, Eco)

Ici, l'enseignante analyse l'accès différentiel entre hommes et femmes aux classes d'enseignements supérieurs comme résultant de la combinaison de 3 facteurs : une discrimination sur le sexe au fur et à mesure que l'on monte dans les postes supérieurs, le passage de l'agrégation plus fréquent chez les hommes que chez les femmes dont les charges de famille freinent l'engagement dans la préparation du concours (ce qui semble moins vrai pour les hommes) et enfin le sentiment que les femmes sont moins inspectées que les hommes. Autant d'arguments qui nécessiteraient d'être investigués de manière quantitative pour effectivement évaluer la situation.

Mais un autre enseignant apporte une explication intéressante quant à la sur-représentation des hommes dans ce niveau ; il est lui-même enseignant en BTS en Economie Gestion.

Oui, **il faut quand même reconnaître qu'il y a une surreprésentation des hommes en BTS par rapport à ce qu'est le corps disciplinaire parce qu'il faut faire quelques sacrifices pour obtenir ces postes**, de disponibilité, de présence dans l'établissement, de rendez-vous, de rendre service aussi souvent que l'on peut nous solliciter ; et ce n'est pas forcément quelque chose de facile pour une femme. C'est participer à des congrès, aux différents colloques, montrer que l'on est présent, que l'on va participer aux universités d'été, être connu, montrer que l'on a de l'intérêt pour l'étude de la discipline, dans la recherche de la discipline, proposer des actions de formation auprès de collègues.
D : Cela suppose de construire toute une visibilité de l'enthousiasme vis-à-vis du métier, y compris en dehors même de l'établissement ?
Bien sûr ! On candidate et l'on est désigné au vu de nos compétences ; nos compétences prises en compte, ce ne sont pas seulement les compétences développées dans la classe, mais c'est surtout le parascolaire je dirais. De ce point de vue, je ne me suis jamais trop dispersé : je les faisais soit dans l'établissement où j'étais, soit formateur à l'IUFM et ces cours venaient se rajouter à mon temps de travail. C'était des activités multiples d'enseignement que je pouvais avoir, que j'ai abandonnées. Depuis 6-7 ans, je me suis recentré sur mon temps de travail principal et c'est tout.
D : Dans quel contexte les avez-vous abandonnées ?
Dans un contexte heureux d'évolution de carrière où je suis arrivé à gravir les échelons, à travailler en BTS, et à avoir un salaire de base qui était un peu plus correct qu'en début de carrière. C'est aussi dans un souci de lissage de mon revenu.
D : Ceci m'amène à revenir à des éléments que vous m'avez évoqués tout à l'heure où vous disiez que pour obtenir le poste que vous avez aujourd'hui, il fallait faire preuve d'un certain nombre d'engagements. Donc, du moment où vous avez obtenu ce poste-là, vous êtes-vous retiré de ces engagements ?
C'est ça aussi, c'est vrai que l'on se sent moins obligé de dire « *oui* » à tout ! (H, 50, lyc, Eco)

Ce cas révèle les stratégies d'évolution de carrière de l'enseignant qui a cherché à rendre visible son activité et son investissement dans le métier pour évoluer rapidement. Des stratégies coûteuses en temps, en investissement professionnel souvent non rémunéré au niveau du rectorat, qui relèvent d'un plan de carrière particulier ; mais qui impliquent cependant que sa conjointe prenne en charge la famille (ils avaient alors 3 enfants), compense les absences de son mari, et renonce elle-même à passer l'agrégation.

Cela pose le problème de la connaissance des rouages des processus d'évolution de carrière par les enseignant-es ; les femmes étant certainement plus préoccupées par l'articulation des sphères de vie et de l'évolution des enfants que par une réflexion à plus long terme sur leur propre

évolution de carrière. Le rapport à la carrière se poserait alors plus tardivement pour elles ; une fois qu'elles seraient un peu libérées des contraintes liées à la gestion des enfants qui peut leur incomber davantage comme nous venons de le voir dans le cas que nous venons de présenter. Cela ne veut pas dire que certaines femmes ne seraient pas préoccupées par leur évolution de carrière très tôt et ne s'engageraient pas dans les mêmes processus que les hommes ; mais elles sont rares, et dans ce cas-là, elles sont souvent qualifiées de « *carriéristes* ».

Nous avons également évoqué cette question avec le proviseur du lycée qui nous a accueillies qui nous dit donner autant de possibilités d'évoluer vers les postes de classes préparatoires aux femmes qu'aux hommes. Mais aussi valorisante que soit la proposition, une femme a refusé cette proposition pour des motifs familiaux.

> … Depuis 4 ans que je suis ici, l'année dernière j'ai eu à proposer quelqu'un c'était une femme, il y a deux ans c'était aussi une femme, et quand on a constitué il y a 2 ans l'équipe pour la prépa agro que l'on a ouverte, il y avait beaucoup plus de femmes que d'hommes. J'avais proposé plus de femmes que d'hommes. Très clairement les compétences n'ont rien à voir avec le sexe. Ça pourrait peut-être jouer sur le fait que la personne soit plus ou moins prise au niveau du rectorat ; mais ça ne rentrera pas en compte dans la proposition que je ferai. Par contre, ça pourra rentrer en compte au niveau de la réponse de la personne : il y a des personnes qui vont me dire « *Moi j'ai des jeunes enfants, je ne pourrai pas* ». (Proviseur, H, 60)

D - Accès à des postes à l'IUFM

Nous avons abordé cette question principalement au travers du focus groupe EPS ; du fait de la participation de deux hommes du groupe à cette activité. L'absence de femmes travaillant en lien avec cette institution a suscité des échanges extrêmement intéressants et qui posent là aussi la question de formes de discrimination.

> En 2000 : Je me souviens de deux collègues qui étaient brillantes et qui avaient passé l'Agrég et qui étaient dans notre cercle d'étude. Elles se présentent à l'IUFM en face de deux garçons. **C'est bizarre, ce sont les deux garçons qui sont passés dont un n'était pas agrégé alors que les deux filles étaient agrégées.** C'est bizarre ! Et ça, je te parle de choses qui se sont passées il n'y a pas si longtemps, c'était en 2000. Et il y en a une qui était tellement dégoutée qu'elle a changé d'académie où elle a pu travailler à l'IUFM de l'académie.
> Années 2010-2014 : tu as posé tout à l'heure des questions sur la formation qui m'ont interpellé. Quels sont les formateurs ? On va prendre l'académie de Lyon. Si je prends l'IUFM, j'ai mis 7 noms, il n'y a pas une fille, il n'y a pas une fille. Si je prends les CPD, les profs qui enseignent sur les primaires, jusqu'à il y a 3 ans, 4 garçons une fille, en ce moment ils sont 2 garçons et 1 fille, elles n'ont toujours pas la majorité. Si tu prends l'UFRAPS, au 2/3 ce sont des hommes. Les directeurs de l'UFRAPS, aucune fille. Alors quand tu parles de formation, elle est faite majoritairement par des hommes chez nous dans l'académie de Lyon. Les responsables des IUFM du point de vue des disciplines, les UCD. Nous on était associés avec les profs d'histoire géo, musique…: **aucune fille dans les postes de direction**, que des mecs. Jusqu'à maintenant. (H, 60, LP, EPS) (focus)

Ces processus de discrimination, on le voit, peuvent susciter des sentiments d'injustice de la part des femmes concernées.

> Je voudrais revenir sur les rapports avec la hiérarchie : j'ai le sentiment que les femmes ont besoin de plus prouver. C'est pareil pour entrer à l'IUFM ; elles ont besoin de plus prouver que les hommes. (H, 52, lyc, EPS) (focus)

A l'analyse de cet enseignant, on pourrait formuler une autre hypothèse : les femmes se valoriseraient-elles autant que les hommes ? C'est un point sur lequel nous reviendrons plus tard.

E - Accès à des postes d'inspecteurs

Nous avons abordé cette question uniquement dans le groupe de travail EPS ; mais on retrouve le phénomène évoqué au niveau de l'entrée à l'IUFM : les femmes semblent très peu nombreuses à ces postes.

> Echange lors du Focus EPS :
> - Je reviendrai sur le pouvoir en EPS : qui est-ce qui l'a ? On a eu 6 inspecteurs depuis 1980, donnez-moi le nom d'une fille : il n'y en a pas ! Si je prends l'académie de Dijon où j'ai été : pareil ! J'ai réfléchi à mes 6 derniers inspecteurs : pas une fille ! Alors peut-être que les académies de Lyon et Dijon sont particulières, et qu'il y a peut-être plein de filles autour de nous sur ces postes, mais ça m'étonnerait ! (H, 60, LP, EPS) :
> - Le 4° inspecteur qui vient d'arriver dans l'académie aussi un homme ! (H, 55, LP, EPS)
> - A Lilles, sur 5 IPR, il y a 1 femme. (H, 52, Lyc, EPS)

Selon les enseignant-es présent-es au focus, cela pose des problèmes à plusieurs titres :

- jusqu'à ces dernières années, il y avait à peu près un équilibrage du nombre d'hommes et de femmes dans cette discipline, d'où leur consternation face à l'absence d'inspectrice femme dans leur académie qui ne rend pas compte de la distribution générale des enseignants ;
- la gestion de la mixité pose encore problème à certain-es enseignant-es, et le fait d'avoir des inspectrices femmes permettrait d'avoir un regard certainement différent du travail ;
- le modèle masculin ayant traversé le métier durant des années trouverait peut-être là à évoluer plus rapidement ;
- parce qu'elles sont autant capables de l'être que des hommes.

Cette sous-représentation des femmes tient peut-être au fait que la discipline s'est constituée dès le départ sur un modèle masculin et le reste encore en dépit du développement de la mixité des enseignements. Les enseignants hommes et femmes regrettent cette situation, qu'ils trouvent dommageable pour le développement de leur discipline.

Ce problème soulevé par les profs d'EPS est extrêmement intéressant et nécessiterait des investigations statistiques au niveau de l'ensemble du corps des inspecteurs.

F - Des affectations de chefs d'établissement discriminatoires vis-à-vis des femmes ?

Une enseignante ayant été souvent mutée durant ses 13 premières années de carrière, s'est rendue compte en faisant l'analyse de ses différents chefs d'établissement, que les femmes et les hommes étaient différemment représentés au niveau des directions.

> Il faudrait regarder les statistiques mais moi de ce que j'avais vu de ma connaissance, c'est **qu'en collège il y a beaucoup de chefs d'établissements femmes, en lycée beaucoup moins.** Mais, les lycées sélectifs qui ont des classes prépa ou des BTS, alors là je n'en connais pas ! Si, il y en a, une dame qui est chef d'établissement du lycée militaire de Marseille qui a des classes prépa mais cela doit se compter sur les doigts de la main ! Il faudrait regarder les statistiques mais c'est vraiment pouième. Et d'ailleurs quand on regarde sur Lyon, les lycées qui ont des classes prépas, il n'y en a pas 36, il y a Le Parc, La Martinière et Jean Perrin, et c'est 3 hommes. Fourial à St Etienne, à moins que ça ait changé, c'est un homme aussi ; Bourg en Bresse la Lande aussi. Donc de toute façon, sur l'académie, ça y est, c'est plié. Ça, ça a toujours toujours été le cas ! Mais on ne sait pas si c'est parce que les femmes ne postulent pas à ces postes ou si comme de toute façon la nomination des chefs d'établissement ; c'est opaque, ce n'est pas des points, et les hommes sont choisis. Plus on est sur de gros établissements, plus les contraintes sont fortes. Puis après, ce sont souvent des établissements qui ont un internat : il faut y être jour et nuit ; est-ce que les femmes postulent ou pas ? C'est ça que je ne sais pas, s'il y a de la discrimination ou pas. (F, 36, tit rpl, PC).

Un aspect qui mériterait d'être exploré pour rendre visible les mécanismes en jeu.

III.2. Rendre visible son activité et ses engagements professionnels : les femmes le font-elles autant que les hommes ?

Derrière ces perspectives d'évolution professionnelle qui semblent finalement plus favorables aux hommes si l'on se réfère aux propos de certain-es enseignant-es, se posent d'une part la question des formes et des lieux d'investissements professionnels des hommes et des femmes enseignants au sein de l'établissement : sont-ils les mêmes ? Et d'autre part, celle des stratégies de valorisation de l'activité de travail, de mise en visibilité de son activité.

Les entretiens collectifs comme les entretiens individuels font apparaître que les femmes sont plus souvent investies dans des projets avec leurs élèves, l'organisation de voyages, responsabilités qui touchent spécifiquement leurs classes, leurs élèves, la dimension pédagogique du métier : le cœur de métier pour lequel elles ont choisi d'enseigner. Elles sont souvent professeur principal, parfois coordonnatrice alors même que ces tâches sont chronophages.

> **Pour les professeurs principaux, il y a beaucoup plus de femmes que d'hommes. Par contre, au conseil d'administration, il n'y a que 3 femmes sur 14.** Donc on est surreprésentés à l'échelle de l'établissement en tant qu'hommes. J'ai essayé de me demander pourquoi. Il y en a qui disent *« C'est tard … ; les enfants…* ». Mais pour la fonction de prof principal, elles prennent volontiers cette responsabilité et plus que nous puisqu'il n'y a que 4 garçons sur l'ensemble qui sont profs principaux. Je ne sais pas si c'est une histoire de responsabilité plutôt qu'une question de temps, de disponibilité parce que les conseils d'administration sont le soir. (H, 60, LP, EPS) (focus)

On observe donc souvent une continuité entre leurs formes d'engagements et la dimension pédagogique de leur activité. Par contre, on les retrouve beaucoup moins au CA, dans des instances plus institutionnelles, excepté dans certaines disciplines comme la documentation, EPS, technologie, SVT, physique-chimie où il y a des enjeux à être présents pour négocier des moyens matériels ; des disciplines comme la documentation ou l'EPS pour se faire reconnaître dans son rôle d'enseignant-e. Et dans ces cas-là, que l'on soit homme ou femme, on participe au conseil d'administration, même si les réunions empiètent sur la vie familiale puisqu'elles ont souvent lieu le soir.

> Je pense quand même que les femmes sont plus nombreuses sur tout le cœur de la classe j'ai envie de dire, tout ce qui fait fonctionner le cœur de la classe. Et je pense que la fonction de prof principal est un prolongement du cœur de la classe. Le conseil d'administration, il y a davantage une proximité du système, alors que prof principal, il y a plutôt une proximité avec la classe**. Les femmes sont toujours renvoyées au travail invisible ! C'est un travail invisible le travail de prof principal ! Et je pense que là, il y a peut-être une première division un peu sexuée du travail d'enseignant qui se joue.**
> **Les hommes, on les trouve beaucoup plus dans d'autres réseaux de sociabilités professionnels, comme la périphérie des inspections, toutes les instances qui sont un peu les instances visibles du système.** Donc je pense que là, il y aurait sûrement un travail de recherche à faire pour savoir pourquoi encore aujourd'hui ça se joue comme ça. (F, 60, clg, EPS) (Focus)

Or la nature des investissements va jouer sur le repérage des enseignant-es, leur identification pour d'éventuelles promotions professionnelles ; et certain-es l'ont bien compris.

> Qu'est-ce qui fait avancer plus vite du point de vue de la carrière ? **Je dirais l'investissement dans les projets justement et le fait de s'investir dans, je dirais, ce qui est le même Stream pédagogique.** C'est-à-dire d'être, de se maintenir au top des dernières innovations pédagogiques etc. Donc ça c'est le côté, je dirais, contenu positif et objectif. **Maintenant je pense, en relation avec ça, il y a aussi le fait de le faire savoir, de le faire savoir, et donc se faire identifier comme quelqu'un qui fait ça.** (H, 48, lyc, HG)

Ce professeur nous donne des clés de compréhension intéressantes : si l'on veut évoluer dans le métier, il faut se rendre visible au niveau de l'établissement ou de l'institution, développer des activités dans des réseaux de socialisation proches des IUFM, des centres de recherches en

enseignement, des rectorats, déployer des activités hors du temps de travail qui se rajoutent à une activité professionnelle déjà très prenante. Cela relève de la mise en œuvre de stratégies de communication supposant d'avoir une certaine confiance en soi, une assurance, du temps… qu'ont peut-être moins les femmes si l'on se réfère à nos entretiens.

> Moi je m'étais investie, quand j'étais en collège avec le CRDP et l'INA dans un documentaire qui s'appelait Arthur : c'était sur l'histoire de Lyon, de la région. C'était un travail bénévole dans lequel j'avais été pionnière avec mes élèves. Et après il fallait que je fasse porte-parole dans les établissements : ils m'envoyaient dans les collèges en dehors de mes heures de cours leur montrer le produit, leur montrer que c'était très pédagogique**. Et j'aurais pu, si je m'étais vraiment investie, avoir des pistes dans ce domaine-là pour pouvoir évoluer ; ça aurait été pour moi un vrai bonheur que de travailler pour l'INA. Je ne l'ai pas fait par manque de confiance en moi, ça c'est sûr !** Et deux, de ne pas être vraiment accompagnée, c'est-à-dire que déjà je croulais un peu sous les tâches du quotidien à gérer, si en plus, il fallait s'investir là-dedans ! Une autre raison, c'est que je suis passée de collège à lycée, et pour pouvoir faire ce travail, il aurait fallu que je sois absente parfois au lycée pour faire cette formation ; et ça me mettait très mal. J'avais peur de manquer 2h et je me disais « *Faire un formation ; mais si ça tombe un jour où j'ai 2h avec mes terminales ? Ça va me mettre en difficulté sur le programme !* » Donc là, c'était devenu un peu obsessionnel ce rapport au timing qu'ils nous mettent ! Du coup, je n'ai plus fait de formation et j'ai tout abandonné, l'INA, etc… et c'est un peu dommage ! **Si bien que depuis que je suis au lycée, je n'ai plus fait de formation.** (F, 57, lyc, HG)

On perçoit ici la complexité des réflexions des enseignantes dans le processus de construction de leur carrière : la culpabilité de ne pas être présente parfois auprès des élèves et les difficultés d'articulation des sphères de vie (cette enseignante a élevé seule un enfant) prennent finalement le pas sur ses ambitions personnelles. Dans le processus de décision, les contraintes extra-professionnelles et professionnelles peuvent bloquer certaines évolutions.

Le manque de la confiance en soi pour valoriser le travail effectué, pour s'affirmer dans l'établissement a été pointé par cinq enseignantes ; en particulier en EPS. Au travers de l'échange en groupe de travail que nous relatons, un tour de table a permis de prendre conscience que les femmes sont plus souvent investies dans la conception des projets, leur organisation mais s'effacent souvent au moment de le présenter, de les défendre de les valoriser.

> On a été inspectés il y a 2 – 3 ans et on avait préparé notre inspection parce qu'on avait plein de papiers à remplir : on nous demande un tas de choses maintenant. Et dans la préparation de l'inspection, à un moment donné, je me rendais compte que mes collègues femmes minimisaient plein de choses qu'elles font, elles ne les mettaient pas en disant « *C'est normal, quoi !* » A tel point que je leur ai dit à un moment donné « *Il vient une fois tous les 10 ans, il faut vous vendre ! Il faut vous vendre ; il faut le mettre ça ! Il faut tout mettre parce que lui va juger là-dessus !* » J'ai l'impression que pour elles, ça c'est normal **! Et donc elles ont tendance à minimiser les choses !** Tout comme dans les projets, chez nous elles chapeautent plus les aspects mise en forme, les aspects administratifs, la présentation et tout ça ; **mais après, quand il s'agit de présenter le projet pour expliquer certains aspects aux parents, c'est plutôt les mecs qui le font.** C'est plus les mecs qui présentent le truc ! Pour que ce soit une femme, on est obligé de lui dire « *Non, c'est toi qui présente » « Non, non, je préfère que…* » **Les femmes ont moins envie de se mettre en avant ; et les mecs c'est plus facile je pense pour eux de se mettre en avant !** Peut-être que je me trompe mais je m'appuie sur mon expérience. (H, 52, lyc, EPS) (focus)

Or sans ce travail de conception souvent réalisé sur une année entière, il ne peut y avoir de projet. Donc ce que pointe cet enseignant, c'est la nécessité d'amener les femmes à prendre de l'assurance pour valoriser l'investissement personnel qu'elles mettent dans le travail, et qu'elles laissent souvent dans l'ombre. Un changement de posture qui suppose de développer une activité réflexive à la fois sur sa propre activité, ses investissements, sur les formes d'engagement, et de sortir d'une forme de banalisation de ce qui relève du travail d'organisation que supposent les projets par référence à leur activité familiale quotidienne. Des stratégies peut-être pour une meilleure reconnaissance des formes d'engagement professionnels dans la sphère pédagogique qui sont souvent minimisés et très chronophages.

Dans la même perspective, nous avons également constaté de manière globale que les femmes sont plus engagées que leurs collègues hommes dans des projets pour lesquels elles travaillent bénévolement.

> Je me suis beaucoup investie en vidéo : j'étais responsable RIME (responsable images multimédias de l'établissement). J'aimais bien parce qu'il y avait aussi des formations, on travaillait avec des élèves avec la vidéo, la photo, on faisait des montages ; moi j'adore ça. J'ai passé des nuits à faire des montages de documentaires pour les élèves. J'ai arrêté parce que ça me prenait sur mon temps et mes soucis de santé sont arrivés. L'année où je me suis faite opérer, j'ai demandé à un de mes collègues d'histoire-géo « *Est-ce que tu voudrais bien reprendre ?* » « *Mais moi je n'y connais rien en vidéo* » « *Ecoute, tu verras pour cette année* » et en fait il se l'est gardé ! Quand je suis revenue, il ne m'a même pas demandé si je voulais reprendre ; pas du tout ! C'est « *J'y suis, j'y reste !* » **C'est que lui a obtenu, alors que moi je le faisais bénévolement, 2h supplémentaires. Moi je n'avais pas fait la démarche de faire reconnaître ces heures parce que moi, les démarches administratives, au bout d'un moment, ça me saoule** : s'il faut revenir sur le tapis, s'il faut aller pleurer - j'appelle ça comme ça – plusieurs fois dans un bureau pour aller demander, moi je renonce : je ne fais pas. **Je fais ce qu'il y a à faire et le côté administratif, c'est perdre du temps pour rien et ça a un côté presque humiliant d'aller pleurer.** (F, 57, lyc, HG)

Ce *verbatim* est très intéressant du point de vue du positionnement homme / femme vis-à-vis de la reconnaissance du travail effectué : est-ce que les femmes ne sont pas dans une démarche de quémander une reconnaissance alors que les hommes seraient peut-être dans une posture d'imposer cette reconnaissance « *Je fais ça, donc je veux être reconnu dans ce que je fais, dans mon travail et mon investissement* ». C'est la question que nous avons posée à cette enseignante qui nous a répondu ceci.

> C'est ça ! Vous êtes en plein dedans ! Ce que vous dites correspond complètement au profil ! Ça correspond au profil et je vois que parmi mes collègues, de mathématiques ou autres, il y en a qui se sont beaucoup investies, qui ont beaucoup donné et qui n'ont jamais rien demandé. C'est comme si c'était des mères : elles donnent, elles donnent, mais… (F, 57, lyc, HG)

Des mères qui donnent sans compter, à leurs élèves sans doute plus qu'à l'institution…. sans pour autant avoir le sentiment d'être reconnues et valorisées dans leur surinvestissement professionnel, ceci pouvant déboucher sur un sentiment de frustration.

> Mais en même temps**, j'ai l'impression qu'en tant que femmes, on en fait deux fois plus pour être reconnues qu'un homme,** vraiment. Déjà au niveau du travail normal de préparation des cours, les corrections, des choses comme ça de notre travail habituel, mais plus l'investissement que l'on fait au niveau de l'établissement par rapport à des projets, à différentes choses, au niveau implication. Elles donnent beaucoup parfois, et même parfois dans des limites extrêmes. C'est étonnant parce que parfois ça déborde et c'est même parfois un peu trop. Mais pour prouver quoi ? Qu'elles valent autant qu'un homme, je n'en sais rien ! C'est trop, c'est presque s'avilir à en faire trop ! **Quelque part, je ne suis pas sûre que l'on soit reconnues davantage !** On n'est pas reconnues pour autant ! **C'est presque l'inverse qui se passe parce qu'après les gens prennent des habitudes, il y a des habitudes après qui se créent, et ça devient du normal, ça devient normal !** C'est-à-dire que c'est comme si c'était formaté. Du coup, on est dans ce circuit-là. Et du coup, quand je vous le dis, je me rends compte qu'il y a même certaines femmes parmi nos collègues qui débordent, qui en font beaucoup trop, beaucoup trop et ça joue sur les autres femmes. « *Vous voyez Mme Machin tout ce qu'elle fait !* » ; Mme Machin devient la référence ! Du coup effectivement, il faut être vigilant parce qu'il y a ce côté spontané de donner, de faire sans avoir nécessairement ni le réflexe, ni l'assurance d'aller réclamer un dû. Mais il y a aussi le côté de trop en faire : ça peut pénaliser les autres parce que ça devient un modèle en fait ! Il y en a qui, je caricature un peu, sont présentées comme des saintes qui vont s'occuper de tout, faire tout, tout prendre en charge… et ce n'est pas fait pour aider les femmes à être reconnues à part entière, comme des individus ! **Moi, ce que j'aimerais bien, c'est que les femmes soient considérées comme des individus à part entière, comme les hommes mais en tenant compte de nos différences, oui !** On n'a peut-être pas la même façon d'aborder les choses ; on est un peu différents. Mais il faudrait que l'on soit reconnues en tant qu'identité et de ne pas avoir besoin d'en faire des kilos en trop ! C'est vrai que mon mari (elle a divorcé) me le disait tout le temps, même mon fils me disait « *Mais tu en fais toujours des kilos* ***! Tu en fais toujours en trop ! Tu en fais trop ! Tu en fais trop, tu en fais trop !*** » Mais quelque part, ils avaient raison ! **Alors que pour moi, c'était normal !** Pour moi, c'était normal, c'est ce que je pensais qui était normal de donner dans ce cadre-là en conscience professionnelle. (F, 57, lyc, HG)

Cette enseignante pose finalement le problème de la pertinence de tels fonctionnements qui non seulement participent à une usure des femmes, mais être contre-productif du point de vue de l'égalité de traitement des hommes et des femmes.

III.3. Les contraintes familiales : des freins au développement professionnel aussi bien pour les hommes que pour les femmes ?

Nous comparerons ici le développement professionnel d'enseignant.e.s que nous avons rencontré-es au vu de leurs contraintes familiales. Dans une première partie, nous évoquerons des problèmes soulevés par des enseignant**es** ; dans un second temps, nous évoquerons la problématique des enseignant**s**.

A – Les femmes

Beaucoup des femmes rencontrées (80% environ) évoquent des empêchements familiaux pour avancer dans la carrière liés principalement à la gestion et l'éducation des enfants qu'elles perçoivent comme moins importants chez leurs collègues masculins.

> C'est peut-être un vieux stéréotype que j'ai à l'esprit ; mais je pense que si l'on est père, ça n'a pas beaucoup d'influence sur la carrière. Si l'on est mère, pendant un certain temps, ça freine la carrière. Dans mon cas, je pense que ça l'a freinée parce que je ne me suis pas investie comme je souhaitais : c'était un choix, je ne voulais pas m'investir parce que mes enfants étaient petites**, donc je donnais la priorité à ma famille. Donc effectivement, ça a été un frein.** (F, 43, lyc, Eco)

Ce frein est à la base d'une auto-censure ou d'un report dans les projets d'évolution de carrière chez des enseignantes souhaitant évoluer ; une décision qui s'inscrit souvent dans une logique de priorisation de leur rôle de parent au détriment de leur carrière. Nous en donnerons ici plusieurs exemples.

A1 - Un passage du collège au lycée repoussé

Cela peut être déjà le fait d'envisager d'intervenir en lycée plutôt qu'en collège, niveau scolaire considéré par beaucoup d'enseignants comme plus prestigieux que le collège. La charge de travail supplémentaire de préparation mais surtout de correction lié à cette évolution est dissuasive car entrant en conflit avec la gestion d'enfants en bas-âge.

> Dans ma discipline**, au collège, il y a beaucoup moins de travail de préparation qu'au lycée** parce que ce qui nous prend le plus de temps, ce sont les manipulations, préparer le matériel pour les manipulations etc., les mettre en place ; et au lycée, même si on a les aides labo, les manipulations sont longues, beaucoup plus difficiles, donc il faut les tester avant et cela prend du temps, du temps sur place ; mais c'est bien plus intéressant. Ça ne peut pas être du temps le samedi matin ou le soir quand ils sont couchés ou autre. Et du coup, ça arrange moins peut-être les dames qui ont des enfants et qui n'ont pas fait ce choix-là. Tandis qu'au collège, moi quand il s'agit d'allumer une lampe avec une pile, je n'ai pas besoin de tester la manip avant, voilà. Et c'est pareil au niveau des copies : moi, je vois qu'au collège, les copies de 25-30 élèves en 1h30 c'est fini, quand ils rendent une feuille simple c'est déjà merveilleux ; au lycée, un terminal S spécialité physique chimie coefficient 8 au bac, ils rendent 4 feuilles doubles et il m'est arrivé en TS spécialité physique chimie de passer facilement 8h sur une correction de bac blanc pour une classe ! Cela fait de sacrées différences ; et **donc je pense que du coup, pour ma collègue j'en suis sûre, elle n'a pas demandé**

le lycée en attendant que ses gamins grandissent. Donc le fait d'avoir des enfants va impacter la trajectoire professionnelle ; mais peut-être par choix aussi parce que personne ne l'a empêchée de demander le lycée non plus ! (F, 36, tit remp, PC)

A2 - Des envies d'évoluer… mais refoulées

Un certain nombre de femmes nous ont dit souhaiter ou avoir souhaité changer de métier au sein de l'Education Nationale, en évoluant vers des postes d'inspection ou des postes de chef d'établissement. Pour autant, leurs contraintes familiales ont constitué un obstacle à leur projet.

Moi j'aimerais bien être inspectrice. Moi, ce n'est pas le concours qui m'effraie parce que j'étais une bonne élève, aussi bien en lycée qu'à l'UREPS. Et quand j'ai décidé de faire quelque chose, j'ai la volonté de bosser ; ça, ce n'est pas un problème. **Le problème, ce sont les deux enfants !** (…)
Moi, il y a quelque chose qui m'a fait mal : l'autre jour, **mon petit me dit « *Mon papa est président d'une entreprise alors que toi, tu n'es qu'une prof d'EPS*** » Et je me suis dit « *Bon sang ! Moi je consacre ma vie pour eux* (elle s'est mise à mi-temps pour s'occuper de ses enfants)*, je leur fais tout faire, et je ne suis qu'une prof d'EPS ! »* Ça m'a fait mal ! Quand je parle d'image, je me suis dit « *Mais ce n'est pas possible !* » (F, 49, clg, EPS).

Un arbitrage du côté professionnel, source de frustration professionnelle et identitaire, qui finalement se retourne contre l'enseignante, ses enfants lui renvoyant l'image d'une mère qui manque d'ambition ; un paradoxe qui est source d'une réelle souffrance chez cette enseignante.

On retrouve cela chez une collègue toute jeune qui ambitionnerait un mi-temps en établissement et dans le supérieur.

Dans les années à venir, j'aimerais donner des formations en plus. Enfin je ne sais pas, j'invente. Un tiers-temps… Quelques jours au collège, et puis un jour ou deux ailleurs. Je vois bien ça ; à mi-temps au collège, à mi-temps à l'IUFM, ou à la fac dans 20 ans. En diversifiant, oui. **Mais si j'ai un deuxième enfant, je ne sais pas comment ça se passera** ; voilà ! (F, 37, clg, Mus)

D'emblée, elle intègre dans sa projection de carrière l'arrivée d'un second enfant ; ce projet de vie devenant alors un obstacle potentiel à cette évolution. Un homme aurait-il eu les mêmes questionnements ?

Une seule fois, une enseignante a expliqué que son mari étant enseignant, il lui était difficile d'envisager d'être chef d'établissement : cela aurait certainement déséquilibré leur couple.

On m'a proposé d'être chef d'établissement à 40 ans. Pourquoi je ne l'ai pas fait ? Je crois surtout que c'était à cause de ma vie familiale, des relations avec mon mari : déjà, j'ai plus de diplômes que lui (elle est agrégée, son mari certifié) ! **Donc si j'avais été chef, il était sûr et certain que j'aurais été traitée de chef à la maison où je ne sais pas quoi. Donc voilà, c'est l'éternel problème du sexe féminin !** (F, 58, clg, LV)

Ici, l'argument n'est pas les enfants ; mais la différence de statut et de salaire entre les deux époux : l'enseignante ne voulant pas déséquilibrer ses relations de couples. Derrière sa décision, pointe un stéréotype de genre selon lequel le poste le plus élevé doit revenir à l'homme, stéréotype qui freine ses propres ambitions.
On peut penser que cela n'aurait certainement pas été un problème en sens inverse. Cet argument est intéressant car il montre la complexité du processus de décision des femmes lorsqu'il s'agit de développement de carrière.

A3. Des préparations aux concours difficiles avec des charges de famille pour les femmes

Un certain nombre de femmes que nous avons rencontrées avaient l'ambition de passer l'agrégation, d'évoluer ainsi professionnellement tout en gagnant plus ; mais elles ont repoussé à plus tard ce projet du fait de leur maternité ou de la présence de jeunes enfants.

J'ai passé le Capes et l'Agrég ; je n'ai été reçue qu'au Capes. Je n'ai pas retenté l'Agrég car j'étais enceinte ; j'ai donné plus d'importance à ce moment-là à ma vie familiale. Mais j'espère la repasser en interne ; ça dépendra. (F, 31, Clg, SVT)

D'autres qui l'ont tentée, ont eu le sentiment de ne pas avoir les mêmes chances en tant que femmes que les hommes de préparer l'agrégation ; leurs charges domestiques et familiales constituant un empêchement à leur investissement dans le concours.

Moi j'avais des collègues qui ne s'occupaient plus du tout de leurs enfants, qui n'avaient pas du tout ouvert le cahier de texte de l'année, ça c'était inenvisageable pour moi ! Parce que je me disais que ma carrière, elle était en partie faite. En revanche, **me dire que j'aurais rayé une année de la vie de mes enfants pour préparer le concours, c'est pas possible pour moi de ne pas être présente auprès de mes enfants !** Et je pense quand même que pour la plupart on a besoin de vivre sa vie de mère, pour beaucoup. **Est-ce que les hommes sont dans les mêmes problématiques ?** (F, 41, clg, Fç)

Souvent les femmes qui accompagnent leur mari dans la préparation de l'agrégation créent les conditions de la préparation, le déchargeant d'activités de la vie quotidienne. L'inverse est rarement vrai si l'on se réfère aux propos des femmes de notre échantillon qui l'ont tentée et même aux propos d'un enseignant dont l'épouse est également enseignante, et qui rend compte de manière très intéressante, avec le recul que lui donne l'entretien, de l'impact du genre sur la carrière de leur couple d'enseignants.

J'ai préparé les concours du CAPES et agrégation. J'ai eu le CAPES, et l'admissibilité deux fois à l'agrég ; puis j'ai commencé à travailler. J'ai demandé une année de disponibilité en prenant un congé sans solde ; ce n'est pas l'année où je l'ai eue, je l'ai eue en fait en travaillant. Ma femme m'a vu de dos ces années de préparation, mais elle m'a soutenu, oui elle m'a beaucoup soutenu parce que préparer l'agrégation, on travaille beaucoup. Donc voilà j'ai travaillé, j'ai travaillé sur plusieurs années. L'agrégation ne se prépare pas non plus en un an, enfin à moins d'être brillant. Donc je l'ai préparée. Je l'ai préparée pendant les vacances, par exemple. C'est là où elle me voyait de dos.
D : Votre épouse est agrégée?
L : Non. Elle n'a pas voulu. Alors après c'est compliqué. Pourquoi elle ne l'a pas fait ? Il y a des explications. 1) elle m'a soutenu - 2) à un moment elle a aussi écrit quelques bouquins d'alexis qui l'ont beaucoup occupée au moment où en gros on était dans la période d'activité la plus importante, les deux. – **3) Et puis après on a eu des enfants. Donc ça a quand même calmé beaucoup notre activité. Voilà. Il y a eu une période posée, reposante.**
D : Est-ce que vous pensez que le fait d'être homme ou femme, impacte le déroulement d'une carrière ?
L : **Ah si je regarde notre exemple je suis bien obligé de reconnaître que oui. Moi je suis agrégé ; ma femme ne l'est pas. Elle aurait pu la passer ; elle avait tout à fait le niveau.** Elle parle tout à fait bien l'espagnol. **Elle avait toutes les compétences. Et il se trouve qu'elle n'a pas passé l'agrégation.**
D : Et vous l'avez poussée ?
L : Oui... sûrement pas honnêtement au début. **Très honnêtement je ne l'ai sûrement pas poussée honnêtement au début ; et après oui quand même. Il y a eu une forme de malhonnêteté sûrement.** Enfin en parlant sincèrement, au début, sûrement pas autant que j'aurais dû. L'argument que je lui donnais à ce moment-là, c'est qu'elle écrivait des manuels, et je lui disais : « *mais ça va te faire de trop* », ce qui est un argument qui devait être assez malhonnête si j'avais bien regardé. Moi je ne regardais pas si c'était trop pour moi. Donc voilà. Alors peut-être que c'est aussi de l'amour, mais il se trouve que c'était quand même l'argument qui était avancé. Et puis après oui, elle a hésité aussi. **Après il y a eu les enfants.** (H, 50, lyc, HG)

Cet échange montre qu'à compétences équivalentes, les trajectoires professionnelles ne seront pas les mêmes ; le mari ne développant pas nécessairement le même soutien par rapport au projet de son épouse qu'elle l'a fait pour lui. Ce qui est intéressant de noter ici, c'est que la question de passer l'agrégation s'est posée avant même que les enfants arrivent dans la famille ; la question des équilibrages au sein du couple que nous avons soulevés plus haut se retrouvant ici certainement.

Une enseignante souhaitant évoluer professionnellement vers la fonction de chef d'établissement nous a évoqué des choses sensiblement identiques au niveau des conditions de préparation du concours, son mari ne la déchargeant pas des tâches quotidiennes et familiales pour lui laisser

plus de temps pour travailler ses examens. Cela laisserait penser que les femmes ne bénéficieraient pas des mêmes conditions de préparation des concours que les hommes ; et donc à termes des mêmes chances de réussir le concours.

Cela ouvre des pistes de réflexion : certain-es enseignant-es bénéficient parfois d'une décharge à mi-temps pour préparer le concours ; dans quelle mesure l'attribution de ces mi-temps à la discrétion des recteurs ne pourrait-elle pas davantage bénéficier aux femmes dont les conditions de préparation sont sans doute plus difficiles que pour les hommes ? Une tentative de rééquilibrage pour une meilleure égalité des chances.

A4. Passer l'agrégation mais de manière différée

Nous avons rencontré plusieurs femmes, et uniquement des femmes, qui en fin de carrière ont demandé un temps partiel pour préparer l'agrégation. Souvent mères de famille de grands enfants au moment de notre rencontre, elles expliquent avoir privilégié la gestion des enfants à leur propre évolution de carrière. Et c'est souvent lorsque les enfants deviennent adultes et autonomes, qu'elles souhaitent tenter l'agrégation. Cet engagement à ce moment précis de leur parcours répond à plusieurs attentes : évoluer intellectuellement lors de la préparation du concours, changer de grille salariale, gagner plus en faisant moins d'heures ; argument qui est particulièrement important en fin de carrière où la fatigue et l'usure professionnelle se font parfois sentir de manière importante.

Cependant, certaines ont le sentiment qu'à ce stade de leur parcours professionnel, elles ont moins de chance de pouvoir bénéficier de congés formations ou de temps partiel pour la préparation de l'agrégation que leurs collègues ; cela serait d'ailleurs à objectiver.

> **J'ai demandé cette année un congé pour préparer l'agrégation qui m'a été refusé.** Oui, il m'a été refusé : je pense que je n'ai ni l'âge ni le profil pour pouvoir obtenir le congé parce qu'en fait on s'aperçoit que les congés sont donnés plutôt aux femmes qui ont entre 35 et 40 ans, à mi-parcours de carrière, et pas à des gens en fin de carrière. J'ai reçu ce refus il y a 1 semaine, mais je le savais ! Je l'avais demandé en étant pratiquement sûre que je ne l'aurai pas, que je n'aurai aucune chance. C'est le rectorat qui me l'a refusé. Le nombre de stages est contingenté, et si vous ne faites pas partie de la catégorie vous ne l'avez pas. **C'est ce qui est arrivé aussi à ma collègue enseignante documentaliste, qui a 53 ans elle-aussi,** qui avait demandé un congé pour la même chose, elle avait le même profil.
> Par contre, j'ai une collègue de SES qui a 40 ans, et qui l'année dernière a obtenu un congé formation d'un an. Donc elle, **elle l'a obtenu parce qu'elle a 40 ans, qu'elle a 3 enfants, qu'elle est à mi-parcours de sa carrière** ; on sent que les critères sont très fixes. Donc je me suis autorisée à prendre un temps partiel. (F, 54, lyc, SES)

Cette enseignante qui a élevé seule ses 3 enfants n'avait pas fait le choix de préparer l'agrégation lorsque les enfants étaient jeunes : la charge de travail supplémentaire que cela représentait n'était pas compatible avec ses contraintes familiales. Ses enfants devenus adultes et autonome, elle se voit aujourd'hui privée des conditions dont elle aurait pu bénéficier plus jeune, ce qui lui permettrait d'atteindre son objectif avec le soutien de l'institution. Déterminée à tenter l'agrégation malgré tout, elle a demandé à son chef d'établissement de passer à temps partiel ; ce qui lui a été accordé.
Cela pose la question des moyens qu'offre l'Education Nationale aux femmes pour rattraper les décalages en termes d'évolution de carrière du fait des contraintes familiales qui reposent encore bien souvent sur les femmes. N'y aurait-il pas ici des formes de discriminations par l'âge pour obtenir un temps partiel pour préparer l'agrégation en fin de carrière obligeant ces femmes qui ont fait le choix dans leur parcours professionnel de s'occuper de leurs enfants d'évoluer professionnellement ?

Ne bénéficiant pas d'un temps partiel rémunéré à temps plein mais déterminées à tenter l'agrégation, elles n'ont d'autre choix que de prendre un temps partiel malgré tout, sans prise en charge de l'institution. Celui-ci représente un surcoût pour deux raisons : d'une part, pendant une année, elles vont toucher moins du point de vue de leur salaire, d'autre part si elles ne veulent pas que cela impacte leur fin de carrière et donc le calcul de leur retraite, elles doivent cotiser pour la retraite à taux plein, accentuant encore le manque à gagner.

> Ce qui fait que pour mon 2° temps partiel, je ne l'ai pas pris dans n'importe quelle condition : je l'ai pris dans la condition où je peux cotiser à temps plein. C'est une possibilité que l'on a : on peut être à temps partiel et cotiser comme le temps plein pendant 4 – 5 ans. On a cette possibilité-là ; c'est donc cette possibilité-là que j'ai prise. Sinon je ne serai pas partie à temps partiel, ça c'est clair, parce que je ne veux pas faire trop d'années en plus. Non, ça non, j'ai 54 ans. (F, 54, lyc, SES)

Il est d'ailleurs curieux de constater que nous n'avons pas observé d'hommes souhaitant préparer l'agrégation en fin de carrière. Cela pose deux questions :

- les hommes tentent-ils l'agrégation plus tôt dans leur parcours professionnel, étant moins impactés par la problématique d'articulation des sphères de vie que les femmes ?
- La gestion familiale lors de la préparation de l'agrégation, lorsqu'elle intervient à mi-parcours professionnel, serait-elle plus favorable aux hommes ; leurs femmes acceptant davantage de les soulager des contraintes familiales pour s'occuper de leurs enfants ?

A5. Participer à des khôlles

Nous avons noté sur la base des entretiens et de l'étude à l'échelle de l'établissement que beaucoup plus d'hommes que de femmes demandent à faire des khôlles qui constituent à la fois un intérêt pédagogique et intellectuel important permettant d'entretenir leurs compétences et un bon niveau dans la discipline, mais également un moyen d'obtenir des heures supplémentaires bien payées.

Nous avons eu l'impression que les hommes étaient surreprésentés dans ce travail connexe ; quelles en sont les raisons ? Est-ce parce qu'il y a des phénomènes de discrimination qui se posent ou est-ce parce que les femmes postulent moins sur ces activités qui se jouent souvent hors périodes de travail ? Le *verbatim* est très éclairant : il laisse penser que les problèmes d'articulation avec la vie familiale sont peut-être à l'origine de leur sous-représentation dans cette activité car les khôlles ont souvent lieu le soir.

> En ce qui concerne les profs qui font des khôlles, il y a beaucoup beaucoup plus d'hommes. Moi, je l'ai vu parce qu'à chaque rentrée ils font une réunion plénière pour tous les khôlleurs : il y a vraiment beaucoup beaucoup plus d'hommes. **Il y a peu de femmes, mais aussi parce qu'il y en a peu qui postulent.** Moi j'ai jamais eu de problème : j'ai envoyé des CV. Au début j'ai commencé à le faire à Paris j'ai été sollicitée de tous les côtés ; j'ai eu 4 classes prépa qui m'ont appelée la même année, je n'ai pas eu de problème à trouver des khôlles, je n'ai pas été discriminée. Mais c'est du temps en plus sur le mercredi après-midi ou en soirée, ça m'est arrivée de faire 17 h30 - 19h30, donc 20h30 à la maison. C'est de la préparation en plus souvent le samedi matin ; c'est vrai que pour quelqu'un qui a une famille, ce n'est pas forcément souhaité. (F, 36, tit remp, PC)

Il est d'ailleurs intéressant de constater que cette enseignante, enceinte, a arrêté ses participations aux khôlles à l'annonce de sa grossesse : « *il faut faire des choix* » dit-elle. Il est clair que ce tiraillement entre enrichissement professionnel et gestion de la famille est plus souvent pointé par des femmes ; l'arrivée des enfants bouleversant à la fois les équilibres dans le travail et les zones d'engagements professionnels.

B – Les hommes

Des entretiens, ressort l'idée que la famille semble beaucoup moins un obstacle au développement professionnel des hommes. Ils bénéficient pour certains d'une année de formation pour pouvoir préparer l'agrégation, ou s'ils doivent la préparer tout en travaillant, leur épouse les soulage alors d'un certain nombre de charges quotidiennes : elles créent les conditions du passage de cet examen en reprenant à leur compte la charge de travail domestique de leur conjoint. En voici un témoignage parmi d'autres recueillis.

> Quand mon épouse a pris des congés parentaux, donc forcément ça a ralenti son activité professionnelle tandis que moi, pas. Même parfois, j'ai tendance à dire que j'ai eu l'agrégation grâce à mes enfants parce que comme mon épouse avait des grossesses difficiles, elle devait rester couchée, donc on ne pouvait pas partir en vacances. Donc je lui disais : « *eh bien je vais étudier !* » Et dans le temps où je préparais l'agrégation, mon épouse a pris en charge plus de choses au niveau de la famille ; oui, énormément ! (H, 50, lyc, Eco)

On l'a vu, l'inverse n'est pas toujours le cas.

En contre point de cette situation plutôt majoritaire, nous avons identifié un cas intéressant d'un enseignant qui a refusé d'évoluer vers les classes préparatoires pour raisons familiales alors que l'inspecteur le lui proposait.

> Ce qu'on m'a proposé, c'est d'aller en classe Prépa ; ce que j'ai refusé. On me l'a proposé une fois en me disant que « *le plat ne repasserait pas deux fois* ». Et j'ai dit : « *non* » parce que j'avais des enfants. Je pensais que j'étais capable justement de travailler beaucoup trop et ne pas savoir doser. Voilà.
> D : En avez-vous des regrets ?
> Non, non, franchement, non, plus maintenant. J'ai eu un vague moment … Là encore, on en a parlé avec ma femme ; et c'est elle qui m'a dit *« Réfléchis bien. Tu vois à peu près comment tu travailles. Si pour des cours de lycée tu travailles comme ça, tu imagines comment tu vas travailler pour des cours de Prépa ! »*
> D : Vous en aviez envie si je comprends bien !
> Oui bien sûr. Oui bien sûr ! (H, 50, lyc, HG)

Plusieurs facteurs ont pesé sur sa décision : la présence de deux jeunes enfants dans le couple, un surinvestissement de l'enseignant dans ses enseignements au quotidien, une alerte au surinvestissement venant de son épouse enseignante.

Synthèse

Cette partie consacrée à l'analyse des évolutions de carrière selon le sexe montre qu'en théorie, les possibilités d'évolution de carrière sont les mêmes : les concours pour accéder à des métiers comme chef d'établissement ou inspecteur sont ouverts aux deux sexes, les accès aux classes de BTS et aux classes préparatoires le sont aussi, l'agrégation est ouverte à tous…

Cependant, on observe que les femmes passent moins l'agrégation que les hommes surtout lorsqu'ils ont entre 30 et 40 ans du fait de l'arrivée des enfants, qu'elles sont moins impliquées dans des activités de formations à l'IUFM, dans les IUT, à l'Université que les hommes, qu'elles sont peu nombreuses à pouvoir devenir formatrices à l'IUFM, qu'elles progressent moins vite dans les échelons….

Nous avons vu que cela tient à plusieurs facteurs :

- Les hommes seraient plus sollicités que les femmes pour intervenir comme formateurs ; et pour obtenir des postes de formateurs à l'IUFM, elles doivent prouver leurs compétences bien plus que les hommes.
- Les hommes seraient peut-être plus soucieux de leur progression de carrières que les femmes, développant davantage de stratégies de mise en visibilité de leurs engagements facilitant leur repérage au sein de l'institution (insertion dans des réseaux pédagogiques, activités de formations, collaborations avec des inspecteurs….).
- Ils hésitent moins à s'engager dans des responsabilités au niveau de l'institution en ayant de jeunes enfants.
- Les femmes seraient beaucoup plus écartelées entre leurs désirs d'évoluer, de s'engager dans des activités de formation qui se rajouteraient à leur service et leur désir de s'occuper de leurs enfants. Le problème se pose d'autant plus que toutes ne sont pas accompagnées d'un conjoint qui partage les tâches domestiques et familiales au sein de la famille. Le dilemme entre privilégier sa carrière et assurer le fonctionnement de la famille penche souvent vers un report des désirs d'évolution de carrière chez les enseignantes les pénalisant dans leurs trajectoires professionnelles par rapport à leurs homologues masculins. La famille semblerait beaucoup moins un obstacle au développement professionnel des hommes.
- Beaucoup de femmes ont le sentiment qu'elles sont également moins inspectées que les hommes du fait de deux facteurs : les arrêts maternité, voire les congés parentaux – et – le fait qu'elles seraient peut-être moins dans une démarche pro-active de réclamer des inspections que leurs collègues masculins beaucoup plus dans des préoccupations carriéristes.

IV. Le fait d'être homme ou femme a-t-il un impact dans la relation aux élèves ?

Dans cette partie, nous nous intéresserons à la perception qu'ont les enseignant-es de l'impact du genre et de l'âge sur la relation aux élèves.

Les *verbatim* que nous présenterons sont tirés pour beaucoup des investigations que nous avons menées auprès des enseignants d'EPS (entretiens individuels et collectifs) car du fait de la nature des enseignements, les rapports sont plus directs entre enseignants et élèves et l'impact des effets de genre sont plus faciles à démontrer car peut-être plus exprimés eu égard à l'importance du corps dans la discipline. Mais nous n'hésiterons pas à évoquer ce qui se passe dans d'autres disciplines lorsque nous le pourrons.

IV.1. Débuter dans le milieu enseignant : des difficultés partagées entre hommes et femmes, quelles que soient les disciplines

Le rapport aux élèves évolue au fil du temps : les expériences professionnelles permettent aux enseignant-es de développer des compétences infléchissant la manière dont ils réalisent leur travail, dont ils construisent la relation pédagogique, dont ils se positionnent vis-à-vis des élèves. Et les parcours professionnels qu'ils nous ont déroulés permettent de faire ressortir des problématiques différentes en début et fin de carrière. Nous considèrerons ici dans un premier temps les débuts de carrière

Les premières années d'enseignement ont été une période difficile pour toutes les personnes rencontrées, même si elles ont été considérées comme riches d'un point de vue professionnel. Souvent affecté-es dans des établissements classés ZEP, ils-elles évoquent des difficultés à se positionner, à trouver des réponses aux problèmes des élèves. Nous en donnerons trois exemples : le premier est extrait d'un entretien d'un homme, et les deux autres de femmes.

> J'ai été affecté en Seine St Denis dans un lycée difficile de Zep, comme on peut se l'imaginer de manière un peu caricaturale. Ce n'était pas caricatural ; c'était bien comme ça. Ce n'est pas une expérience que je regrette du tout. J'y ai passé 4 ans avec essentiellement des jeunes collègues avec des élèves en grandes difficultés ; avec la question « ***comment on y fait face, comment on réagit ?*** » (H, 35, clg, Maths)
>
> J'ai fait mes armes - parce qu'il faut appeler ça comme ça - dans la banlieue Est de Lyon, j'ai tout connu. Dans les premiers temps des remplacements, **je disais que l'on était poussé dans l'arène parce qu'on n'avait aucune donnée : « *comment on fait pour s'en sortir ?* »** Mais ça ne s'est pas mal passé ; mais je ne pensais quand même pas rester là-dedans. (F, 57, lyc, HG)
>
> **Arriver en tant que femme, à 30 ans,** dans une cité, et enseigner là, c'était pas facile. J'ai eu plus besoin de faire preuve d'autorité. J'ai peut-être été briffée par les collègues, mais le collège était au milieu de la cité et les gens se parlaient de fenêtre à fenêtre, souvent ils lançaient des objets. L'établissement était au milieu de tout ça, **et une femme blonde au milieu… Je me souviens qu'au départ c'était difficile !** Après, ça se passait mieux, mais aussi peut-être que ça se passait mieux au niveau des représentations des gens ou des élèves. (F, 53, clg, EPS)

Ils ont souvent surmonté cette épreuve grâce aux collectifs forts dans ces établissements qui accueillent beaucoup de débutant-es ; des solidarités essentielles dans la construction de compétences et savoir-faire professionnels.

Le fait d'enseigner au niveau lycée peut constituer un facteur aggravant de ces difficultés de début de carrière - l'enjeu ici étant notamment le trop faible écart d'âge avec les élèves - indépendamment d'être homme ou femme.

> Pendant mon stage, je me suis retrouvé dans le lycée où j'étais en prépa 2 ans avant. Ça faisait drôle ! Il y avait encore en prépa des gens que je connaissais, qui m'interpellaient lorsque je traversais la cour avec mes élèves. **J'étais trop jeune, j'ai eu du mal au début ! C'est un rôle d'être vieux ; et quand on ne l'est pas, c'est un rôle difficile à porter. Il n'y avait pas assez d'écart d'âge, j'avais des élèves qui avaient 3 ans de moins que moi. C'était quand même un peu juste ! C'est vrai que c'est difficile d'endosser le rôle.** D'ailleurs, c'est difficile en général d'endosser un rôle ! Endosser le rôle du prof, c'est pas si évident ! C'est pas si simple de se prendre pour un prof. (H, 57, clg, EPS)

Nous avons également constaté au travers des récits de parcours professionnels qu'au moins ¼ des enseignants avaient eu une expérience en lycées professionnels dans leurs premières affectations. Des expériences vécues comme « *dures* », avec des élèves souvent en difficultés, qui imposent aux professeurs de trouver rapidement leurs marques au risque d'être fragilisés. Et être une jeune femme, dans ce contexte, peut rajouter un facteur de complexité important.

> J'ai travaillé dans un lycée professionnel en début de carrière **: j'ai dû apprendre à me blinder ; je pense tout de suite à ça, une carapace, un blindage : je suis devant un groupe de garçons, j'ai l'armure, pas de faille, il faut que je mène …** Ça fait très militaire ; c'est comme si je menais des troupes... . L'animation d'un cours, c'est une présence physique, une prestance : on est obligé de montrer une certaine force. Le terme, c'est carapace : un blindage, c'est l'armure. (F, 56, clg, EPS)

Une prestance qui passe pour cette enseignante par la démonstration de ses habiletés professionnelles, donc par un engagement du corps : on lui demande de « montrer », de prouver ses compétences pour obtenir une crédibilité qu'on ne lui confère pas d'emblée du fait de son statut de professeur. Des mises au défi de « *montrer* » qu'elle n'a pas observées vis-à-vis de ses collègues masculins.

IV.2. L'EPS : une activité que l'on enseigne différemment selon que l'on est homme ou femme du fait d'un rapport différencié aux élèves

Cette mise au défi de montrer plus importante des enseignantes par les élèves est particulièrement nette en EPS ; les entretiens individuels comme collectifs en donnent plusieurs illustrations.

A - Des stratégies pour s'imposer différentes selon le genre

Dans les entretiens comme les deux focus groupes, les femmes ont exprimé le sentiment que les hommes avaient moins de difficultés à s'imposer vis-à-vis des élèves, du fait de leur stature et du fait de la puissance de leur voix.

> Moi, **mon collègue, il fait du football américain, il est grand, costaud, avec des bras comme ça** : il n'y a pas un mec dans l'établissement qui lui dit quoi que ce soit, parce que **les garçons, ils ont peur.** Ils sont tout en bouche, tout en paroles, mais en contrôle physiquement… Ils ont cette notion de physique en se disant : *« mais le prof s'il m'empoigne, s'il me met une gifle, il me décapite »* ; je pense que dans leur tête ils se disent ça, donc ils le respectent physiquement. **Sauf qu'après ils voient arriver une naine d'un mètre 60 qui est une femme** ; donc au début quand elle arrive dans l'établissement, **ils vont chercher.** (F, 38, cit sco, EPS)

> Les hommes on est avantagés là-dessus parce que l'on a souvent une voix qui porte plus ; et mes collègues femmes, au niveau de la voix, c'était quand même plus difficile ! Donc c'est vraiment pénible pour les femmes de travailler dans un gymnase où l'on est 3 classes : ça va résonner. Pour avoir le silence, ce sera très difficile (F, 39, clg, EPS) (focus)

De fait, elles doivent beaucoup plus passer par l'engagement dans l'activité, par la démonstration de leurs compétences pour assoir leur présence et légitimer leur statut d'enseignant-e, surtout vis-à-vis des élèves garçons. Elles s'appuient alors sur leurs qualités sportives pour faire des démonstrations.

D'ailleurs, elles sont beaucoup plus souvent mises au défi de prouver leurs compétences aux élèves que leurs homologues masculins comme ont pu le constater les enseignant-es.

> Dans mon établissement, 1 homme, 3 femmes. Encore là, **mes collègues femmes ont besoin, plus souvent que moi, de faire des démonstrations aux élèves** : c'est comme si elles avaient besoin de prouver encore leur légitimité. Alors que moi - parce que là encore on travaille souvent en doublettes - je n'ai pas besoin de le faire parce que la représentation qu'ils ont c'est *« je leur dis »* tandis que les élèves sollicitent mes collègues femmes « *Allez-y Madame, montrez-nous !* » Moi, ils ne me sollicitent pas comme ça ! (H, 52, lyc, EPS)

Une enseignante de technologie d'un autre focus groupe rapporte des comportements de défiance de la part de ses élèves du même type dans sa discipline où la représentation masculine est majoritaire.

> **J'ai eu une fois des élèves qui ont remis en cause ma crédibilité à leur enseigner la techno** : c'était une classe de rugbymen au moment de l'utilisation de la perceuse. Dans la consigne, il était indiqué : « *Percer dans un tube creux de plexi glace* », avec des consignes de sécurité pour réaliser l'opération. C'était « *cause toujours, je prends la perceuse, je fais vroum»…. et la pièce a éclaté.* Régulièrement, j'ai ces comportements ; et je pense que mes collègues hommes n'auraient pas eu le même comportement. Il y en a qui me disent « *chez moi, c'est mon père que se sert de la perceuse* ». (F, 52, clg, Techno)

Prouver, toujours prouver que l'on est capable de faire aussi bien que les hommes pour assoir son autorité ; une forme de pénibilité supplémentaire pour les femmes qui coûte au fil de la carrière. Ce que confirment leurs collègues masculins : « *Montrer aux élèves, les femmes ont tendance à le faire plus pour assurer leur légitimité* ». (H, 52, lyc, EPS)

B - Des modes de gestion des conflits avec les élèves différents selon le genre

Les conflits avec des élèves qui ne veulent pas travailler, qui pratiquent l'inertie dans leur travail ou qui provoquent volontairement l'enseignant sont fréquents chez des adolescent-es en quête d'identité et de confrontation.

Au travers des deux focus groupes EPS, deux types de stratégies de femmes ont été identifiées : l'une est de rentrer dans le conflit en s'appuyant sur l'activité pour imposer son autorité ; l'autre est d'utiliser le dialogue en refusant la confrontation physique.

> Mais jamais je n'ai laissé déborder, jamais, jamais, jamais. Là, avant de me mettre en arrêt, j'avais un cycle de lutte, avec une classe où justement il y en avait trois ou quatre - on n'en a discuté en conseil de classe - qui étaient très machos, très très machos les gamins, qui vraiment ne respectaient pas et tout. **Et démonstration en lutte, je lui ai fait un retourné, et je lui ai coupé la respiration. Ça a été fini. Après ils étaient aux petits soins, aux petits soins, super motivés dans le cycle de lutte, hyper volontaires, hyper respectueux : il n'y avait plus de mouche qui volait, plus rien.** (…) Après je ne dis pas qu'il faille rentrer dans la confrontation en étant une femme, il y a vraiment d'autres moyens certainement de se faire respecter. Moi, perso dans ma carrière je n'en ai trouvé aucun autre. (F, cité sco – 38 – EPS)

Une stratégie que l'enseignante met en jeu car elle maîtrise totalement cette activité qu'elle pratique dans le cadre du rugby, sa discipline sportive depuis de longues années et qu'elle enseigne en club – et – qu'elle est dans la première partie de carrière.

Mais ce n'est pas le registre préféré des enseignantes d'EPS ; en général elles fonctionnent davantage par le dialogue.

> J'ai appris à ne pas utiliser le rapport physique : je le mets complètement de côté**. Le rapport physique, je ne peux pas rentrer dans ce rapport-là, donc il faut développer autre chose.** Qu'est-ce que j'ai développé, moi, personnellement **? Beaucoup de patience, de ténacité, ne pas rentrer dans le jeu de la discussion, ne pas rentrer du tout dans le jeu de l'agression, rester ferme sur ce que l'on a dit et très rigoureux.** L'élève, il doit savoir qu'en face de lui il y a quelqu'un qui peut-être ne va pas être d'accord, et qui le dit parce qu'il m'est déjà arrivé de dire à un élève « *Je n'ai pas les moyens de t'empêcher de faire ça, de toute façon, physiquement, je n'en ai pas les moyens. Mais tu ne peux pas m'empêcher de dire que je ne suis pas d'accord* ». Donc d'être très ferme et d'exprimer à tout moment ce qu'on pense. Toujours reprendre et jamais laisser partir un élève avec qui on a eu un problème, toujours reprendre le problème en fin de séance pour qu'il parte en ayant l'impression qu'il n'y a pas d'injustice, que les choses sont claires et nettes. Pour l'instant, c'est ma façon de faire. C'est une stratégie que l'on apprend dans le métier. (F, 56, clg, EPS)
>
> Il faut leur montrer qu'on n'a pas peur d'eux en tant que femme ; mais il faut aussi les emmener à nous respecter en tant que femme parce qu'on a plus de répartie qu'eux, plus de vécu qu'eux. Moi, il n'y a que comme ça que ça a fonctionné. Moi, à chaque fois que j'obtenais le respect de mes classes masculines, c'est parce que à un moment donné je les avais fait taire par la parole. Parfois on est borderline, quand on essaye de les faire taire par la parole, c'est borderline, vraiment, mais je pense qu'il faut passer par là. Je n'ai jamais eu peur. (F, 38, cit sco, EPS)

Une stratégie qui semble aussi bien marcher vis-à-vis des garçons que des filles ; et que leur envient parfois certains collègues hommes pris parfois dans des conflits difficiles avec leurs élèves et qui refusent de rentrer dans le rapport de force viril.

IV.3 Des contextes particuliers où l'on peut parfois identifier des problématiques de genre pouvant fragiliser certaines femmes : le cas des professeurs d'EPS

A - Travailler dans un quartier difficile, dans des ZEP

Plusieurs enseignantes ont expliqué leurs difficultés en tant que femmes à travailler dans des quartiers difficiles, dans des disciplines différentes de l'EPS.

> J'ai l'impression **qu'il y a parfois des problèmes d'autorité des femmes avec certains élèves qui ont une représentation dégradée de la femme.** De ce point de vue, on se dit que s'il y avait plus de profs hommes, ce serait mieux : ces élèves sont souvent plus infects avec les femmes qu'avec les hommes. En tant que femme, il faut donc s'imposer plus vis-à-vis des élèves. Cette évolution est très inquiétante. F, 43, clg, HG).
>
> Je pense que dans notre profession, nous manquons d'hommes ; dans notre collège, nous manquons d'hommes (5/30). Nous avons dans notre établissement une population mixte, dans le sens où nous avons pour moitié des enfants qui viennent des « quartiers de M.», et des élèves qui viennent du centre-ville de M. Et les enfants des quartiers n'ont pas toujours beaucoup de respect ni de considération pour les femmes, pour les profs femmes. Et les relations avec les familles des quartiers ne sont pas toujours faciles, et je pense que les hommes en imposent plus à leurs yeux. Ça joue dans la relation que vous avez avec les élèves surtout en grandissant, lorsque les garçons sont en 4° et 3°**. Il peut arriver que certains ne respectent absolument pas la parole des profs femmes parce que ce sont des femmes. Ce n'est pas facile !** (F, 49, clg, LV)

On sent au travers leurs propos la difficulté à mobiliser les élèves en activité et les comportements de déficiences auxquelles elles sont exposées dans certaines situations. Ce sont également des éléments que l'on retrouve chez certaines professeures d'EPS.

Moi je pense qu'il y a aussi des choses qui sont parfois difficiles vis-à-vis de nos élèves et ça peut être une souffrance pour l'enseignant. A l'adolescence, il y a aussi chez les garçons des garçons qui acceptent mal l'autorité féminine. Et du coup, il y a des réactions qui sont pour nous très très difficiles à vivre. Il faut vraiment arriver à s'imposer, alors qu'un collègue homme, pour ça, a beaucoup plus de facilités. Pour nous, parfois c'est difficile face à ça. Moi des fois, je n'étais pas bien parce que je me disais « *Tiens lui, il aurait été mieux avec un collègue masculin* » ; mais ce n'est pas le cas de tous les garçons. Il y a des garçons qui sont des petits coqs, ce sont des footballeurs souvent. (F, 56, clg, EPS)

J'ai eu plusieurs garçons qui ont refusé complètement de se soumettre vu qu'avec mon collègue, on ne procédait pas de la même manière. C'était du style : « *Mr B., quand il nous dispute, lui il nous fait faire des pompes, on les fait* ». Et moi, je lui réponds : « *Et si moi je te demande de faire des pompes ? », « Ah ben non, quand même pas !* » Vous voyez un peu où l'on en est ! On en est là ! J'en ai discuté avec mon collègue et il m'a dit « *C'est sûr que …* » Lui, jeune professeur encore très très très sportif - parce que ça ça joue beaucoup dans notre profession – qui arrive devant eux, qui les dominait tous du fait de sa taille puisqu'il était plus grand qu'eux, et qui leur disait « *Eh, t'arrête ! Et pour ta punition, tu feras des pompes !* » Et le garçon les faisait pour lui montrer qu'il pouvait le faire ! Ça se jouait comme ça ! Moi, je ne pouvais pas leur demander ça ! Moi, je n'ai pas donné la même punition parce que je n'aurais pas obtenu qu'il la fasse : **ils auraient fait les pitres ou ils auraient dit « *Madame, à vous maintenant, faites-le* » ! Je l'aurais fait, de toute façon je l'aurais fait, j'étais capable de le faire ; mais je n'ai pas à leur prouver ce que je suis capable de faire ou pas, c'est pas ma position.** (F, 56, clg, EPS)

Mais deux enseignants travaillant dans ce type de quartier relativisent le fait que les femmes seraient plus en difficultés que des hommes dans ce type de quartier ; selon lui, la personnalité de l'enseignant-e serait plutôt le facteur pertinent

C'est quelque chose que l'on entend bien souvent. *« Moi, je suis une femme, je rencontre des difficultés parce que les mecs de la classe ne supportent pas qu'une femme fasse ceci cela* » ; c'est quelque chose qui est souvent sorti par les gens comme un facteur d'explication de difficultés que l'on rencontre avec les élèves. *« Les jeunes arabes à V. sont plus sexistes que les autres élèves ; donc c'est normal que les femmes aient des difficultés avec eux*». Je pense que c'est une réalité le sexisme ambiant ; **après je ne pense pas que ce soit le facteur fondamental qui explique l'essentiel des dynamiques qu'il y a. Je vois plein de nanas qui apparaissent comme de frêles femmes et qui n'ont aucun problème avec les élèves pour assoir leur autorité ! J'ai aussi vus des mecs qui jouent aux mecs et qui ramassent !** (H, 40, lyc, PC)

Je pense que c'est une histoire de personnalité. Moi, j'ai connu une femme, dans ce genre de situation, qui y arrivait très bien, et qui était même plus autoritaire que moi avec des élèves difficiles. (H, 48, lyc, EPS) (focus établissement)

Mais des hommes qui peuvent aussi être mis à mal dans les situations de conflits.

Les élèves n'attendent pas la même chose d'un enseignant homme ou femme. Moi, je suis allée travailler en Zep, on était 2 femmes et un garçon. Le collègue homme a eu énormément plus de problèmes que nous. Les garçons allaient le provoquer physiquement, ils allaient le chercher. Et à un moment donné, …. Nous, ils n'allaient pas nous chercher ; c'était comme tu dis « *Vas-y, vas-y, oui, tu es plus fort physiquement… Mais tu n'es pas plus fort en fait !* » (F, 60, cité sco, EPS) (focus)

Cela laisserait penser que le sexe n'est pas nécessairement un facteur protecteur de l'enseignant comme se le représentent parfois certaines enseignant-es.

B – Des difficultés différentes des hommes et des femmes en lycées professionnels

Plusieurs enseignant-es rencontré-es ont à un moment donné de leur trajectoire professionnelle travaillé en lycée professionnel. Et lorsqu'ils-elles parlent de cette expérience, c'est souvent pour pointer les difficultés rencontrées, qui semblent de nature différente entre hommes et femmes : des provocations physiques vis-à-vis des hommes, des mises au défi de prouver leurs compétences aux femmes lorsque le public des élèves est masculin, comme nous l'avons déjà relevé plus haut.

Moi la difficulté d'enseigner en tant que femme, je l'ai ressentie énormément quand je suis arrivée devant des classes de lycée professionnel mécanique ou menuisiers garçons. J'ai ressenti pour la première fois la difficulté en tant que femmes d'enseigner à une classe où il n'y avait que des garçons. Et surtout ce que j'ai ressenti à ce moment-là, **c'est la question du rapport de force.** J'ai entendu des choses comme ça « *On se mesure sur la course ? Vous nous montrez ce que vous savez faire ?* » Et je leur ai répondu « *Moi j'ai 36 ans, tu en as 18, ce n'est même pas la peine que l'on essaye ! Tu vas courir plus loin que moi et tu vas sauter plus haut que moi !* » **Donc quand on se retrouve dans une situation où l'image de la personne qui doit enseigner l'EPS est liée à une image de performances, ça peut poser problème ! On peut imaginer un homme à mobilité réduite, pourquoi pas, qui fasse l'EPS de par ses compétences : le regard serait le même !** Il se trouve qu'actuellement c'est associé à la femme, et moi je l'ai vraiment ressenti à ce moment-là. **On nous demande beaucoup plus de puiser dans nos compétences pour montrer que l'on peut enseigner !** (F, 56, lyc, EPS) (Focus)

J'ai fait qu'un an en lycée pro avec 30 gamins de 16 ans en face de moi. Ça m'a usée parce qu'ils ne voulaient même pas se lever ; je n'avais pas les capacités, je n'avais pas l'aura ou je n'avais pas l'autorité… ; ils ne se levaient pas, ils me regardaient de manière provocatrice, ils ne faisaient pas. Mais après, au fil de l'année, je suis passée de celle qui était sévère à celle qui les regarde ne rien faire parce que c'était trop usant : ma vie de famille était complètement fragilisée ! Je n'en pouvais plus ! Ils ne voulaient pas bouger ; et bien moi aussi je m'assois ! Et ça pouvait durer 1/2h… Après, plutôt que de perdre ma voix et de libérer toutes mes énergies chez moi,… .Après, si on n'a pas une direction qui nous soutient, on n'a que nous pour arriver à faire quelque chose. (F, 33, lyc, EPS) (focus établissement)

Cela peut insécuriser certaines enseignantes qui peuvent être très mal à l'aise dans ce type d'établissement et qui demanderont à changer tout de suite au risque d'y laisser leur santé. D'autres redoutent moins ces situations même si elles sont coûteuses ; le respect passera quand même par le fait de « montrer », prouver leurs compétences physiques.

Moi j'avais une classe d'électro. **C'est un peu dur au début en tant que femme de t'imposer, mais après il y a un vrai respect.** Quand tu as une classe que de filles, elles sont tout le temps là pour te casser les pieds, ça piaille de partout. (F, 38, cité sco, EPS)

Mais les hommes peuvent être engagés dans les mêmes processus de défiance physique que dans les ZEP ; avec parfois des situations de corps à corps qui se jouent pouvant fragiliser le rapport au métier.

J'étais content d'être un garçon dans les problèmes de conflits, notamment avec les élèves très durs. **J'étais content d'être un garçon et d'avoir pratiqué des sports de combat, ça m'a beaucoup servi là-dessus** parce que j'ai eu des collègues qui ont eu peur, notamment les filles qui à un moment donné se sont faites agresser. J'étais content d'être un homme ; et ma collègue, qui était pourtant une fille costaud au niveau du projet d'établissement c'est elle qui l'a construit, et là à un moment donné, elle a eu peur : elle s'est reculée. (H, 60, LP, EPS)

IV.4. Une fragilisation des rapports aux élèves en fin de carrière

Travailler avec des adolescents, ce n'est pas facile ! Mais peut-être qu'avec l'âge, on ressent les choses différemment. Et ce que je ressens de plus en plus, **c'est qu'on n'a pas le droit de vieillir !** Même un cheveu blanc, une ride… C'est presque impudique de montrer sa vieillesse ! Si vous posez la question à des adolescents, à 30 ans on est déjà vieux ! (F, 57, lyc, HG)

Les fins de carrière s'accompagnent souvent d'une mise au défi plus importante des enseignant-es, quelles que soient les disciplines, à l'origine de difficultés qu'hommes et femmes pointent assez bien. Nous en donnerons ici deux illustrations.

Je me demande, je ne sais pas ! Déjà les accidents de santé ça arrive et on peut difficilement les anticiper. Le travail lui-même, il n'est pas facile. Ce n'est pas nouveau, c'est comme ça. **J'ai toujours dit que l'on rentrait dans sa classe comme on joue au rugby, on sait qu'on va prendre des coups. Il y a des moments où l'on est systématiquement battu ; ça, c'est à savoir. Donc quand on est un peu moins mordant, on prend défaite sur défaite.** Moi je vois, ces jours derniers où c'était spécialement difficile avec des gosses qui refusaient de rentrer en activité, que j'ai été obligé de conserver malgré tout, tu es complètement ligoté ! Tu ne peux rien faire ! Tu es devant les gosses : ils sont là avachis sur la table, ils se tournent les uns vers les autres et se mettent à parler, tu te dis « *Qu'est-ce que je fais là !* » ; voilà ! Tu peux essayer de brailler ! J'ai pensé à mon collègue M. qui était mon voisin parfois dans les salles de classe, qui a pris lui une retraite avec un mi-temps de CPA, mais comme il n'avait pas son ancienneté, il est resté jusqu'à 61.5 ans en ne faisant que 9h par semaine. Il braillait comme un fou avec des élèves qui lui dansaient pour ainsi dire sous le nez ! C'est difficile à vivre, quoi ! Donc je me suis dit « *Est-ce que je ne suis pas en train de faire pareil ?* » ; c'est la question qui te vient à l'esprit**. C'est le vieux prof, édenté, comme le lion de la fable, auquel chacun vient mettre un coup de pied ; ça peut arriver ! Eh oui !** Pour mon grand âge (57 ans) j'ai encore du tonus, mais ça n'empêche pas que vu que l'on a peu de moyens de pression et que l'on a l'impression que les finances publiques sont à plat, ça gonfle au bout du compte. Mardi, je sortais complètement lessivé et ma collègue de maths qui est à temps partiel m'a dit « *Tu as l'air complètement accablé !* ». Je lui ai dit « *Oui, j'ai eu l'impression de monter le Golgotha avec le prof sur le dos toute la journée !* » (H, 57, clg, Fç)

Alors, il y a le physique qui joue beaucoup, il y a l'âge. Moi, en vie de classe **j'ai souvent entendu les élèves étonnamment dire « *la prof de français on l'aime pas parce que elle est vieille !* ». On leur a dit « *Vous êtes gonflés, est-ce que nous on vous dit qu'on ne vous aime pas parce que vous êtes jeunes et que vous avez des boutons ?* »** Alors là, les élèves commencent à faire la gueule en général. Mais parce que c'est ça : « *elle a des rides* » ! (F, 36, tit rpl, PC)

Ces difficultés sont souvent à l'origine d'une fragilisation vis-à-vis de l'activité et de désirs précoces de quitter le métier, que l'on soit homme ou femme (Cau-Bareille, 2009).

Mais ce problème des fins de carrière semble plus aigu en EPS où le vieillissement du corps de l'enseignant-e est beaucoup plus perceptible par les élèves au travers des activités physiques proposées, le corps étant son outil de travail principal. Dans les entretiens collectifs, ce sont les femmes qui ont abordé le sujet, trouvant des échos chez leurs collègues masculins. « *Il devient plus difficile de faire son métier comme on voudrait le faire* ».

Tu peux être vieux en SVT, ce n'est pas un problème : tu as ta blouse blanche, ce n'est pas pareil ; et au contraire, ils ont plus d'expérience parce qu'ils sont plus vieux ! Mais nous, dans notre discipline, ça pose problème parce qu'on a une image physique qu'on le veuille ou non. ! L'image du prof de gym, qu'il soit fille ou garçon, … **on a une modélisation : on est sportifs, on est beau, on est grand, on a des cheveux…** (Murmures approbateurs des participants) (H, 60, LP, EPS) (focus)

C'est vrai que nous, dans notre discipline, on ne peut pas tricher avec son corps ; derrière une table, on peut s'asseoir, on s'habille. Nous, quand on va à la piscine... ; voilà ! Déjà on le montre son corps et puis dans la programmation de l'Education Physique, il y a tout un éventail de sports qui nous servent d'outils pour finaliser nos objectifs de conscience corporelle, d'apprentissage, et puis de savoir être, de savoir-faire. **Quand je dis que l'on ne peut pas tricher, c'est qu'on montre sa vraie nature en EPS.** (F, 54, clg, EPS)

Nous avons souligné plus haut le fait que les femmes sont plus souvent mises au défi de prouver leurs compétences que les hommes, y compris en début de carrière ; cela prend une ampleur plus importante encore en fin de carrière : elles cumulent alors deux facteurs de déqualification du point de vue des élèves : être « *femme* » et « *âgées* ». Plusieurs témoignages vont dans ce sens ; et pointent leurs difficultés à trouver une réponse adéquate.

Je trouve que le fait d'être **une femme âgée** - je ne sais pas si c'est plus difficile d'être un mec âgé – mais moi **je vivais mieux mon métier, notamment par rapport aux garçons quand j'étais une femme jeune.** Quand j'étais une femme plus jeune, les garçons avaient le miroir « *C'est une femme, mais pourtant elle court comme ça !* » « *C'est une femme mais pourtant elle marque 50 paniers !* » Alors que maintenant, le fait

d'être âgée, et en plus du coup d'avoir moins de force pour manipuler du matériel, parer, etc… je trouve que ça rentre en jeu. (F, 56, cité sco, EPS) (focus)

Si en début de carrière, elles pouvaient s'appuyer sur leurs qualités sportives et leur jeunesse pour faire des démonstrations, cela n'est plus possible en fin de carrière : nombreux-ses sont les professeur-es qui ont peur de se faire mal, de réactiver des douleurs liées à leur pratique sportive antérieure et leur activité de travail. Ils-elles ne peuvent tout simplement plus pratiquer leur activité comme avant, créant des inquiétudes quant à leurs capacités à se maintenir en activité.

Pourtant, ils-elles déploient tout un ensemble de stratégies pour préserver « l'image » d'un-e professeur-e d'EPS sportif. Tout d'abord, ils-elles déploient énormément d'efforts pour s'entretenir, pour maintenir un certain niveau physique d'un point de vue personnel.

Ensuite, conscients de leurs difficultés dans la pratique de certaines activités, ils-elles deviennent plus sélectif-ves dans le choix des activités proposées.

(Focus EPS)
- Ça dépend quelles activités. Quand on fait de la lutte, ça ne me fait rien de prendre quelqu'un ; en rugby, pour le plaquage, ça ne me fait rien, je peux prendre un élève, parce que j'ai une très bonne connaissance de cette activité, je la maîtrise bien : le rugby était mon sport. Si tu me parles d'escalade, je ne monte plus, moi ! **Donc j'essaie de me mettre dans des conditions favorables.** (H, 60, LP)
- Moi, la seule activité que je pratique à 100% avec mes élèves maintenant, c'est la danse. (H, 55, lyc)
- Certains vont plus sur les activités artistiques en étant plus âgés (H, 57, lyc)
- **On se met en activité dans les activités où l'on pense avoir conservé encore une certaine pratique qui nous permet de donner une image, parce que c'est l'image que l'on veut donner.** (F, 56, clg)
- On fait juste les échauffements avec les élèves maintenant. (F, 49, clg)

Le choix des activités proposées est un point qui peut d'ailleurs faire tension avec les collègues. Les équipes d'EPS sont souvent constituées de plusieurs professeurs ayant chacun un profil sportif différent ; et en fonction des compétences des membres de l'équipe, des discussions ont lieu sur le choix des activités pour chaque niveau scolaire. Comme les difficultés des fins de carrière sont rarement exprimées collectivement, les réticences des anciens à vouloir discuter des programmes, à s'engager dans de nouvelles activités peuvent être associées à des résistances au changement, à des stratégies de confort dans la routine, à des postures individualistes, alors que cela relève plus fondamentalement de stratégies d'évitement visant plus à se maintenir en activité. Nous avons très bien identifié ce problème dans la séance de travail collectif que nous avons menée avec les enseignants de l'établissement qui nous a accueillies.

Et puis exercer son métier en fin de carrière, c'est faire ses cours autrement, même si cela n'est pas satisfaisant au vue de sa conception d'un « beau travail ».

L'âge impacte sur ma manière de m'impliquer au niveau des élèves. Maintenant, je viens, je suis quelqu'un qui débite son cours, qui l'organise ; je me force parfois à m'impliquer, mais je me suis rendu compte que je m'investis beaucoup moins, je participe un petit peu moins dans l'animation du cours alors que c'est quelque chose que l'on pourrait faire. **C'est comme une mise en retrait par rapport à l'implication physique parce que j'ai des problèmes de santé qui me font souffrir.** Ca je le ressens aussi ; on est quand même moins dedans. (H, 59, lyc, EPS) (focus établissement)

Mais, malgré ces stratégies de coping (faire face), ces régulations, cette image de l'enseignant dynamique, sportif, devient de plus en plus difficile à maintenir avec l'avancée en âge ; cela crée des situations de souffrance et des inquiétudes pour l'avenir, aussi bien chez les hommes que chez les femmes.

Moi je suis avec un collègue qui est un peu plus vieux que moi, mais qui lui a eu des accidents de la vie ; il a un physique plus que relâché. C'est vrai qu'avec ses gamins de collèges, c'est plus difficile pour lui par

rapport à son jeune collègue qui est athlète, qui a 32 ans et qui participe toujours aux activités. C'est vrai que c'est plus difficile ! L'image du prof de gym, qu'il soit fille ou garçon, … on a une modélisation : on est sportifs, on est beaux, on est grands, on a des cheveux. Mon collègue est chauve en plus, il accumule un petit peu ! Pour lui, ce n'est pas très facile, à tel point qu'il pense partir l'année prochaine, avant l'âge légal de la retraite ; il a 60 ans, il va avoir 61 ans cette année, donc il devrait partir l'année prochaine. Je ne crois pas qu'il va refaire une année, je crois qu'il va demander à anticiper sa retraite fin juin parce qu'il souffre. Il souffre. Je lui ai dit « *tu t'en fous, ce n'est pas grave ça !* ». Il m'a dit «*Tu as vu à quoi je ressemble ?* » (H, 60, LP, EPS) (focus)

J'ai une collègue qui, il y a très longtemps maintenant, s'est suicidée. **Et elle a laissé un message quand elle s'est suicidée disant qu'en dehors des problèmes qu'elle a pu avoir, elle ne supportait pas de vieillir alors qu'elle était toujours en service.** Donc l'image de la prof d'EPS qui ne répondait plus aux critères, aux clichés, ce qui l'avait détruite quelque part. (H, 52, lyc – EPS) (focus)

Les cas de suicides sont rares mais il y en a chaque année : ils restent la face invisible des données de l'Education Nationale. Mais plus généralement, les difficultés rencontrées conduisent les enseignant-es à se mettre à temps partiel en fin de carrière ou à anticiper leur retraite comme le cas que nous venons de présenter ; les possibilités de sortie du métier étant très faibles.

Oui, j'ai envisagé de changer de métier parce que j'avais des problèmes de santé physique et **qu'un prof d'EPS qui vieillit, ça devient quand même plus difficile.** (F, 54, clg, EPS) (cette enseignante a passé le concours de chef d'établissement)

IV.5. Comportement de harcèlement homophobe de la part de certains élèves

Dans nos entretiens, a été évoquée à trois reprises l'homosexualité de certain.e.s enseignant.e.s. Il semblerait que ce sujet soit particulièrement tabou au sein de l'institution, que l'on peut très difficilement l'aborder avec les collègues (on n'en parle surtout pas aux collègues), encore moins avec les élèves. D'ailleurs, les élèves sur ce point, peuvent être particulièrement violents vis-à-vis de l'enseignant, en difficulté pour mobiliser la direction souvent non informée des orientations sexuelles des enseignants. Du coup, c'est dans la solitude la plus totale que ces enseignants sont amenés à devoir assumer les provocations et insultes des élèves.

Par exemple, mon collègue s'est absenté pendant 10 jours avant les vacances de Pâques parce qu'il s'est fait traiter de pédé par un élève et il a craqué ! (H, 57, clg, Fç)

Ce sujet nous semble important à travailler, car la question de l'homosexualité des enseignants a été abordée lors de plusieurs colloques syndicaux en quête de travaux de recherches sur le sujet pour aider ces collègues à trouver des réponses à des difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain.

IV.6. Travailler les stéréotypes de genre avec les élèves : une préoccupation des enseignant-es ?

Nous avons constaté que plusieurs établissements, collèges comme lycées, auxquels appartenaient les enseignants interrogés (5) menaient des projets autour des questions d'égalité Hommes/Femmes, égalité Garçons / Filles, de mixité, d'orientation professionnelle, de représentations du masculin et du féminin dans les relations interpersonnelles. Souvent initiés et portés par des équipes pluridisciplinaires féminines, ils peuvent parfois associer des collègues masculins.

C'est ma 5° année dans le lycée ; il y a des projets qui se mettent en place qui fonctionnent bien d'une année sur l'autre, des gens avec qui on a l'habitude de travailler ensemble, et ça prend de l'ampleur ; et on est très soutenues par notre chef d'établissement. Pour l'année prochaine, **on voudrait arriver à toucher des**

collègues du scientifique justement dans un très gros projet Garçons / Filles, travailler sur l'égalité garçons filles que l'on a fait l'an dernier. Cette année, on demande des subventions plus importantes pour faire plus de choses. Donc on a fait des expositions. Au départ, on a travaillé avec des collègues de SES et de lettres et le point de départ, c'était pour les classes SES d'étudier les représentations du masculin et du féminin dans l'art, au travers des époques avec une association de médiation culturelle. Donc ils sont allés au musée des beaux-arts pour voir comment on représentait les relations hommes/femmes à travers les époques. Et ensuite, nous avons amené les élèves à l'artothèque de la Part-Dieu pour choisir des œuvres d'art contemporain sur ce thème-là. Et à partir de ces œuvres, de construire une exposition ; c'est-à-dire qu'il fallait analyser les œuvres, les artistes, voir qui c'était, quel était leur parcours, leurs moyens d'expression, les techniques utilisées, analyser l'œuvre en elle-même, l'image, qu'est-ce qu'elle montre concrètement, qu'est-ce qu'on voit, qu'est-ce qui est représenté, les différentes plans, l'espace, comment il est occupé, les couleurs ; enfin voilà ! Il fallait analyser tout ça, émettre des hypothèses sur ce qu'évoque ce tableau chez les gens sachant que les interprétations sont diverses, il n'y a pas une seule possibilité. A partir de ça, se mettre d'accord dans la classe pour dégager un sens qui convienne à peu près à tout le monde ; et voir à partir de ça la problématique que l'on peut en tirer, la question. Nous, on a une expo à faire, une exposition ça sert à poser une question : qu'est-ce que l'on veut poser comme question là-dessus et voir très concrètement dans quel ordre on met les œuvres, est-ce que l'on veut répondre à la question posée dès la première œuvre ou plutôt par la dernière ? Est-ce qu'il y a un parcours à proposer ? Cela suppose de faire un livret d'accompagnement comme dans les musées où l'on va voir des expos pour les visiteurs, qui présente les œuvres, les artistes, la technique, et puis aussi par rapport à notre problématique à nous. Et préparer avec les élèves la visite : qu'ils prennent eux-mêmes le rôle de médiateur culturel pour le vernissage, expliquer un peu le travail que l'on a fait toute l'année, et puis surtout d'être médiateur culturel, donc présenter les œuvres. Donc c'est ce que l'on a fait avec cette classe. Ça a très très bien marché avec les élèves.
Et du coup, c'est le professeur qui s'en aperçoit maintenant, quand ils parlent d'homosexualité notamment, des représentations des élèves, ils ont avancé là-dessus. Ils savent très bien que les représentations des hommes et des femmes, du masculin et du féminin, n'augure pas le fait d'être un homme ou une femme. Notamment, dans l'exposition, ils avaient choisi un tableau qui nous a un peu surprises, d'un photographe lyonnais qui fait des parodies, qui est barbu, chevelu et qui s'appelle *« L'impossible andalouse »* : il s'était représenté en andalouse avec un châle, les épaules dénudées, une fleur dans les cheveux, alors qu'il est barbu, chevelu et en position d'extase. C'est surprenant ce choix par des élèves de cet âge-là, l'ambivalence de cet homme représenté en femme, en situation d'extase, de désir, de plaisir, on ne savait pas bien. Et c'est une œuvre très drôle et les élèves l'ont trouvée drôle tout de suite et l'ont prise comme telle.
Parallèlement, on a fait des séances de théâtre forum avec des premières technologiques justement pour travailler sur ces représentations du masculin et du féminin dans les relations interpersonnelles, notamment tout ce qui touche le langage. Il y avait 3 thèmes principaux dans le spectacle : le langage, les garçons qui se laissent aller à dire « *Cette fille, elle est bonne, elle est bonne* », des choses que nos élèves disent couramment, réfléchir là-dessus, pourquoi les garçons se laissent aller à dire ça, qu'en pensent les filles ? Qu'est-ce que ça signifie ?
Travailler aussi sur les représentations liées aux orientations professionnelles à partir d'une situation concrète : un garçon qui veut être coiffeur par exemple ou une fille qui veut être mécanicienne auto, les réactions des parents qui sont tout à fait contre, l'entourage qui trouve que c'est bizarre, ça ne se fait pas des choses comme ça, … (F, 50, lyc, Doc)

Il semble donc que le chef d'établissement comme les enseignant-es adhèrent à ces projets, aient une volonté de travailler ces questions avec leurs élèves pour faire évoluer leurs représentations et ouvrir des perspectives professionnelles aux uns et aux autres.

Dans d'autres établissements, la direction peut être moins favorable à de telles initiatives ; les enseignantes doivent se battre pour faire valoir la pertinence de leurs projets.

Dans le cadre de notre journée sur le féminisme, on a travaillé sur un film portant sur la domination masculine puisqu'il y a des bonus pédagogiques, donc on a utilisé les bonus. Et le principal est venu me voir un matin et il m'a dit « *Non mais, vous n'allez pas montrer la domination masculine aux élèves !* » « *Pourquoi ?* » « *Mais moi, ça me heurte !* » je lui ai répondu *« Vous ça vous heurte, mais nous ça fait 2 000 ans que l'on est heurtées ; donc si vous êtes heurté 10 minutes, ce n'est pas très grave ! Vous savez, c'est un concept ; ce n'est pas vous, pas moi, c'est un concept, on utilise le concept ! » « Et puis, je vous interdis de parler de féminisme ! »* Il ne comprend pas le débat. On fait quand même notre journée ; d'ailleurs il y a la députée qui vient, il y a le recteur qui vient. On a tellement fait la mayonnaise que du coup il est un peu obligé de se plier mais bon ! Je pense qu'il a quand même un vrai problème.

Les collègues hommes ont mis du temps à comprendre ce que l'on voulait faire avec les élèves. Pendant un an, ils ont été invisibles, invisibles ; ils ne nous ont pas dit un mot sur le projet, rien. Pourtant, réunir deux jours les élèves de 5°, tous en même temps, c'était un gros boulot, un énorme boulot, et puis qu'est-ce qu'on fait comme atelier, … Et là cette année, ils arrivent comme ça, et ils nous ont dit « *On va vous donner un coup de main quand même les filles !* » ; et ils nous ont donné un bon coup de main. **On a trouvé ça intéressant parce qu'en même temps que l'on forme les élèves, on forme les collègues.** Comme ils ont vu que ça nous agitait et qu'on travaillait beaucoup, on discutait, on faisait des réunions, on ne prenait pas le temps de manger on faisait des réunions ; du coup ils se sont dit qu'il devait se passer quelque chose et ça doit être intéressant. Du coup, on a fait des réunions pour l'ensemble du collège, mais en fait ça s'adressait à eux, en arrière-plan ça s'adressait surtout à nos collègues hommes. **Parce que vis-à-vis des élèves on trouvait intéressant qu'ils aient en face une équipe, des hommes et des femmes, qui se sont posé la question de l'égalité.** Donc là, lundi, ils vont participer, et on a trouvé ça très bien. Donc on avance petit à petit. **Du coup, c'est un établissement dans lequel on a vraiment une culture de l'égalité** vraiment, c'est ça que je trouve intéressant : ils font attention à ce qu'ils disent, comment on parle des filles, etc… (F, 60, clg, EPS)

Cette professeure pointe ici l'intérêt que peuvent représenter de telles initiatives vis-à-vis non seulement des élèves mais également des collègues, des directions. Le soutien que peuvent constituer les politiques et des responsables de l'institution sur ces questions est alors essentiel à leur réussite.

Dans l'intimité de la classe, certain-es enseignant-es essaient d'infléchir certaines postures ou réflexions des élèves également. Nous en donnons deux exemples.

Les filles, vous savez comment on les appelle dans notre bahut ? C'est une collègue qui nous a amené ça : on les appelle les *« lauréales, parce qu'elles le valent bien »* : elles ne veulent pas se mouiller les cheveux, des filles typées tout ce qu'il y a de plus « *filles socialement* » : **elles me gavent, quoi ! A un moment donné, j'ai envie de leur dire *« ce n'est pas possible, mais bougez-vous ! »*** Et en plus de ça, c'est marqué par... Des fois je leur dis « *C'est bon, rentrez chez vous, faites la cuisine, portez-les bien aux mecs qui vont jouer au foot… **Mais ce n'est pas ça que je veux pour vous !*** » Et ça, ça conditionne la façon d'être en tant que prof, y compris avec mes collègues masculins. Dans l'équipe, on sent très bien que les filles n'amènent pas nécessairement les petits gâteaux ; les garçons font gaffe d'amener à boire et à manger quand on fait des réunions d'équipe : on amène tous toujours quelque chose. A un moment donné, je crois que c'est aussi un combat presque permanent. Effectivement, c'est dans les valeurs. Aux dernières interclasses, j'ai dit aux collègues mecs : *« C'est pas possible les mecs, ce n'est pas possible : vous êtes à l'arbitrage et nous, on est à la buvette* ! » **Et on m'a dit *« Tu nous gaves avec ton féminisme ! »*** Mais à un moment donné, les garçons dispensés vont arbitrer alors que les filles dispensées vont chercher l'eau. C'est quand même un vécu, **je trouve que ça marque sur la pénibilité à long terme : il faut toujours que l'on prouve. Il faut toujours que l'on prouve !** (F, 60, cit scl, EPS) (focus)

Souvent, en discutant avec les élèves, je suis déçue par ce que me disent les filles sur la dimension du genre. Les garçons, quand ils commencent à sortir une blague, vous avez toujours moyen de leur rappeler la vérité : à savoir « *qu'il est évident au fil du temps que les élèves filles sont dans l'ensemble plus intelligentes que les élèves garçons, c'est la vie ! Comme il semble évident que nous allons j'espère sortir d'une ère de domination masculine ; c'est la vie Messieurs, il va falloir que l'on s'y fasse !* » **Avoir ce dialogue en tant qu'homme, à des élèves garçons, ils rigolent parce qu'ils sont persuadés que je fais de l'humour comme leur père doit faire de l'humour sur ce genre de sujet-là ; eh bien tant pis ! Au moins, ils auront entendu quelqu'un leur dire ça sans que ça soit de l'ironie.** Mais ce n'est pas de l'humour quand je dis que dans une situation de concours, quand les hommes et les femmes sont à égalité, avec les mêmes chances, je suis désolée mais c'est 60% de femmes et 40% d'hommes. Mon but, c'est de le rappeler ! (H, 35, lyc, Maths)

Un combat quotidien et invisible pour l'égalité pour lequel beaucoup de collègues ne se valorisent pas professionnellement mais qui est important pour déplacer les représentations.

Synthèse

Le fait d'être homme ou femme impacte-t-il la relation aux élèves ? Nos investigations nous laisseraient penser que oui.

Les enseignant-es rencontré-es ont le sentiment que les élèves n'attendent pas la même chose d'un homme et d'une femme enseignante. Cela se traduit par des mises au défi plus importantes des femmes pour prouver leurs compétences, leur autorité, en particulier dans des disciplines comme la physique, la technologie ou en EPS. Leur crédibilité passe souvent par le fait de devoir « *montrer* » qu'elles sont capables de faire ce qu'elles demandent aux élèves ; alors que les hommes sont plus rarement mis dans cette situation. Cela est particulièrement sensible dans les établissements situés dans des zones sensibles ou dans des lycées professionnels à dominante masculine, mais pas seulement.

Nous avons constaté que lors des conflits avec les élèves, les stratégies des enseignants et des enseignantes sont souvent différentes ; les femmes refusent de rentrer dans le rapport de force physique, dans la provocation ; jouant plus sur la dimension psychologique que leurs homologues masculins. Cela ne veut pas dire que cela n'est pas efficace ; parfois le rapport plus viril et frontal des hommes en situation de conflit peut trouver des limites.

Nous avons également identifié des difficultés plus marquées dans le rapport aux élèves en fin de carrière, chez les hommes comme les femmes, fragilisant leur rapport à l'activité, suscitant des inquiétudes sur leur capacité à « tenir jusqu'à la retraite ».

Nous avons également constaté que l'activité d'enseignement peut être un support pour travailler les stéréotypes de genre avec les élèves.

Pistes de réflexion pour l'action

Dans cette partie, nous ne voulons pas reprendre tous les éléments abordés ; mais insister sur plusieurs points que nous jugeons très importants et qui **nécessitent des actions syndicales rapides**.

Un des principaux résultats de cette recherche est d'avoir mis en évidence que **le milieu de l'enseignement n'est pas un havre d'égalité.** S'y jouent comme dans bien d'autres milieux professionnels des enjeux de pouvoir, de discriminations qui nécessitent de réfléchir, d'agir à l'échelle des établissements, à l'échelle syndicale, à l'échelle de l'institution Education Nationale.

Mais pour cerner les mécanismes en jeu, **il faut regarder de près les conditions de travail, pas seulement à l'échelle locale, mais aussi à l'échelle de l'institution.** En effet, certaines difficultés que rencontrent les femmes en activité sont liées au contexte de restrictions de moyens donnés aux établissements pour fonctionner depuis plusieurs années, qui impose à tous les enseignant-es un sur-engagement dans le travail. On ne demande plus aux enseignants d'être de « *bon-nes enseignant-es* », mais de « *supers enseignan-ets* » actifs, dynamiques, tant au niveau de leurs cours, de l'établissement, de l'institution dans le cadre de la formation… ; un sur-engagement qui peut se heurter à leurs contraintes personnelles. Dès lors, comprendre les tensions qui s'exercent dans les établissements de manière différenciée selon que l'on est homme ou femme, implique cette lecture du travail à l'interface avec d'autres sphères de vie.

1. Une bataille sur les moyens donnés aux établissements pour fonctionner

Au vu de ces éléments, on comprend bien que vouloir agir sur la dimension du genre au travail, suppose de remettre en cause les évolutions des moyens alloués aux établissements, se battre pour qu'ils cessent de diminuer : un combat difficile à l'heure actuelle. Car ces moyens vont en retour nécessiter des sur-engagements professionnels des enseignants que les unes et les autres ne seront pas toujours prêts à accepter. Les tensions exercées sur les chefs d'établissements se répercuteront nécessairement sur les enseignants, et le climat dans les établissements.

2. Réfléchir à l'évolution des formes d'engagement tout au long de la vie au sein des établissements

Les rétrospectives de carrière nous ont permis de montrer que les formes d'engagement évoluent au fil du temps, chez les femmes comme chez les hommes ; et les changements qui s'opèrent dans leur vie et dans leur corps tout au long de leur carrière vont nécessairement impacter leur rapport au travail, leurs modalités de travail, leurs modes d'engagements, les besoins qu'ils vont exprimer dans l'établissement.

Si certain-es chef-fes d'établissements ont bien conscience de cet aspect, **d'autres refusent de le prendre en compte : «** *la vie privée n'a pas à interférer avec le travail* **».** De fait, beaucoup de femmes que nous avons rencontrées se sentent mal comprises dans l'évolution de leurs formes d'engagements dans les activités connexes alors qu'elles ne lâchent rien du côté

pédagogique, c'est-à-dire leur cœur de métier d'enseignant-e. Elles dénoncent des formes de pressions sur des activités qu'elles sont en droit de pouvoir refuser débouchant parfois sur des formes de chantages ou des représailles sur leur emploi du temps, l'affectation des classes, leur notation administrative. Cela joue sur leur bien-être général.

C'est la raison pour laquelle **il nous semble important de sensibiliser les chefs d'établissement à l'impact du sexe sur l'activité de travail** ; cela devrait permettre de faire évoluer les représentations sur lesquelles sont souvent basées les décisions et les évaluations en interne. Cela leur permettrait de développer une écoute plus attentive à la situation des enseignant-es dans ce qu'elle a de spécifique. On encourage de plus en plus les professeur-es à mettre en œuvre des enseignements personnalisés, différenciés ; **l'idée est intéressante et devrait aussi s'appliquer également dans la manière de manager le personnel enseignant.**

3. Des pistes de réflexions autour de la note administrative

Nous avons vu également que la note administrative donnée aux enseignants, fixée par les chefs d'établissement, repose sur des critères d'engagements qui ne sont pas toujours précisés clairement et officiellement. On attend d'eux qu'ils s'engagent à la fois dans la classe, dans l'établissement, dans l'institution ; conception de l'engagement professionnel qui n'est pas nécessairement partagée par les enseignant-es. Ces critères sont parfois évoqués lorsque des professeur-es non satisfait-es viennent réclamer des explications et éclairages sur les motifs de leur faible augmentation ; donc dans des situations tendues. Mais ils font rarement l'objet de discussions collectives. Nous pensons qu'une vraie réflexion pourrait s'engager à l'échelle syndicale sur cet aspect de l'évaluation.

A : Vers une mise à plat des critères de détermination de la note administrative dans tous les établissements

Il nous semblerait important que dans le cadre des Conseils d'Administrations, soient explicités les critères d'évaluation des enseignant-es. Cela pourrait ouvrir un débat dans les établissements autour des formes d'engagements attendus, des difficultés qui se posent aux chefs d'établissements et des problèmes que rencontrent certain-es enseignant-es qui sont autant d'aspects que l'on n'aborde pas beaucoup dans les établissements. Cela permettrait de collectiviser les problèmes plutôt que chaque professeur essaie de négocier de son côté : nous avons vu au travers de plusieurs exemples que lorsque des collectifs se mobilisent autour d'un problème, ils peuvent faire infléchir les décisions d'un chef d'établissement. Cela permettrait de pointer des comportements éventuellement abusifs autour de ces questions.

La mise à plat de ces critères est nécessaire pour permettre aux enseignant-es d'avoir toutes les cartes en main pour décider de leurs formes d'engagement, de bien mesurer l'impact que cela peut avoir sur leur reconnaissance dans l'établissement et éventuellement sur leur carrière. Cela réduirait les sentiments d'injustices que nous avons parfois notés lors des entretiens.

B : Le cas des femmes enceintes

Nous avons souligné l'impact des arrêts maternités sur l'évaluation administrative : nous avons vu que certains principaux n'augmentent pas ou peu la note administrative des enseignantes qui ont un arrêt de maternité dans l'année. Il nous semble que cela soit discriminant pour ces femmes car avant de s'arrêter et après leur arrêt, elles ont assuré leur travail comme les autres

enseignants. Elles sont donc pénalisées dans la reconnaissance de leurs formes d'engagements. Donc il nous semble que cette question devrait également faire l'objet d'une réflexion collective, non seulement syndicale mais également dans les établissements.

4. Vers un traitement égalitaire des enseignant-es à temps partiels

Nos investigations auprès d'une vingtaine de professeur-es qui sont ou ont été à temps partiel ont permis de montrer que ces choix qui correspondent à des besoins personnels (familiaux, de santé, préparation de l'agrégation, …) percutent une organisation du travail déjà compliquée du fait des heures d'enseignements affectées par les rectorats, eux-mêmes dépendants des subventions de leur ministère de tutelle. Elles augmentent les heures supplémentaires à répartir auprès des autres enseignants à temps pleins pour certains ravis de les prendre, d'autrefois beaucoup moins enclins. Cela peut générer comme nous l'avons vu des remarques de la direction, des pressions pour accepter des heures supplémentaires, des tensions avec les collègues.

Cela pose le problème de la prise en compte de ces temps partiels dans la dotation des établissements : ne seraient-ils pas les impensés des modes affectation des ressources ?

Nous avons également remarqué que beaucoup de ces enseignant-es à temps partiels avaient le sentiment d'être les variables d'ajustement dans la confection des emplois du temps. Ils-elles disent majoritairement avoir des emplois du temps moins bons que lorsqu'ils-elles étaient à temps plein alors qu'ils attendaient de la réduction de la quotité d'heures de travail plus de disponibilités dans la semaine : certain-es peuvent venir tous les jours au travail alors qu'étant à temps partiel, ils-elles en attendaient des demi-journées supplémentaires libérées. Nous avons avancé deux hypothèses d'interprétation. Ce passage à temps partiel est considéré comme une forme de désengagement de l'établissement ; et sur le principe du donnant-donnant, les personnes à temps complet bénéficieraient d'emplois du temps prioritaires dans la confection des emplois du temps, ce qui constituerait une forme de discrimination. La seconde, qui n'est pas exclusive de la première, est que les personnes en charge des emplois du temps utilisent quasi exclusivement les logiciels informatiques pour établir la répartition des services (c'est le cas dans l'établissement dans lequel nous sommes allées) ; cela crée peut-être une distanciation vis-à-vis des emplois du temps ne permettant pas de repérer des aberrations dans la planification des emplois du temps.

Il nous semble vraiment important de mettre en place une réflexion sur les temps partiels, à la fois au niveau du syndicat et dans les établissements, pour qu'ils ne soient pas synonymes d'une fragilisation des conditions de travail de ces enseignants. Les représentants syndicaux des établissements pourraient être des acteurs clés dans la mise en débat de ces sujets.

5. Vers un traitement égalitaire des emplois du temps de parents de jeunes enfants hommes et femmes

Dans beaucoup d'établissement, les personnes en charge des emplois du temps sont attentifs à la mise en place d'emplois du temps « *mamans* » se caractérisant par la libération des mercredis matins et facilitant la gestion des accompagnements à l'école.

Lors des entretiens individuels et collectifs, cinq pères ont exprimé un sentiment de discrimination quant à la prise en compte de leurs vœux d'emplois du temps pour s'occuper de

leurs enfants. Leur direction ne comprend pas la nature de leurs besoins en lien avec des stéréotypes sociaux selon lesquels ce ne sont pas les hommes qui s'occupent des enfants ; elle ne leur accorde pas le mercredi ou les horaires d'entrée ou de sortie des écoles. Cela génère des frustrations, des sentiments d'injustice et parfois de vrais soucis d'articulation des sphères de vie.

Les responsables syndicaux locaux pourraient donc développer un point de vigilance sur ce point, et intervenir si besoin dans le cadre des conseils d'administration par exemple. S'engager sur cet aspect fondamental des emplois du temps ne peut que participer à l'équilibrage des engagements familiaux des hommes et des femmes.

6. Lutter contre des comportements abusifs de certains chefs d'établissement : une urgence syndicale

Dans notre recherche, nous avons mis en évidence une grande diversité de fonctionnements de direction, de modes de managements des établissements. Et si **la majorité des chefs d'établissement semblent respectueux de leurs collaborateurs,** d'autres semblent l'être beaucoup moins : 15/50 enseignant-es ont évoqué des comportements abusifs, ce qui nous semble un chiffre très important, 5 ont donné lieu à des déplacements des chefs d'établissement. **Cela peut être le fait de chefs hommes ou femmes, et portent plutôt sur les femmes, mais pas exclusivement ; ils concernent non seulement des enseignant-es mais également des CPE et certains adjoints.** Les personnes que nous avons rencontrées considèrent que cela renvoie à des **personnalités particulières**.

Le problème est que ces comportements abusifs se jouent souvent en situation duelle, dans le bureau du chef d'établissement, plus rarement lorsqu'il y a une audience ou des tiers présents. De ce fait, de tels comportements peuvent rester invisibles vis-à-vis des collègues pendant un certain temps, les professeur-es restant isolé-es dans leurs difficultés. C'est souvent lorsque ces situations deviennent insupportables et portent atteinte à leur santé physique (anorexie) et mentale (dépressions, tentatives de suicides) que les personnes parlent ou que leurs arrêts de travail intriguent, qu'une prise de conscience collective de l'ampleur du phénomène est vraiment appréhendée. Mais il est déjà très tard, trop tard. On est en plein ici dans la problématique des risques psychosociaux.

Et souvent les stratégies de fuite de la situation pathogène sont préférées à la mise en place d'actions collectives dans l'établissement, à la constitution de dossiers pour harcèlement : la résolution du problème est plus immédiate. De fait, ces comportements perdurent dans le temps ; ces chef-fes restent en poste et continuent de sévir ; ce qui pose problème car cela se reproduira vis-à-vis d'autres collègues.

D'un point de vue de l'action syndicale, nous avons constaté que plusieurs représentants syndicaux locaux interviennent déjà sur ces questions lors de situations de dérapages dont ils peuvent être témoins, ou à la demande des collègues ; ils accompagnent les enseignant-es lors des entrevues avec la direction, ils interviennent pour « recadrer » certains propos problématiques pour reprendre leurs termes. Mais ils soulignent parfois la difficulté pour vraiment agir de manière plus globale en l'absence d'une réflexion syndicale sur la question et d'élaboration de stratégies collectives d'action à mener vis-à-vis du chef d'établissement. Ils fonctionnent trop souvent au cas par cas, individualisant les problèmes alors que souvent plusieurs collègues connaissent les mêmes difficultés dans l'établissement comme nous l'avons montré.

L'enjeu de l'action syndicale porte donc sur ce travail d'écoute des problèmes de terrain, de recensement des difficultés rencontrées, leur mise discussion collectivement lors de réunions syndicales ou réunions où sont invités l'ensemble des collègues. Leur ancrage sur le terrain est ici un atout certain pour pouvoir collectiviser les problèmes.

Si cela n'existe pas, il serait important de mettre en place des **cellules officielles pouvant être contactées dans des cas de harcèlements ou de comportements abusifs**, constitués à la fois des représentants des directions, de l'inspection, du rectorat et des syndicats enseignants. Cela existe depuis peu dans notre université ; cela permettrait un traitement des questions et surtout la prise de sanctions vis-à-vis de ces chefs d'établissement. Les questions de sanctions sont importantes car il est fréquent que le déplacement du principal ne résolve pas les situations problématiques : comme nous l'avons vu dans 3 expériences, ces principaux récidivent dans leurs comportements et ces mesures disciplinaires ne satisfont pas les enseignant-es qui ont gagné leur procès pour harcèlement. Il est donc urgent de sensibiliser davantage les inspecteurs et les recteurs de l'importance du traitement de ces situations qui sont source de souffrance au travail. Trop souvent les enseignants concernés ont l'impression que les recteurs ne prennent pas la mesure de leur souffrance.

7. Lutter pour que les chefs d'établissement ne soient pas les seuls évaluateurs des enseignant-es.

Du fait des facteurs que nous venons d'évoquer et des enjeux locaux qui se jouent dans les formes d'engagements des enseignant-es, il nous semble fondamental que les chefs d'établissement ne soient pas les seuls évaluateurs des professeurs : la dimension pédagogique, qui est rappelons-le au cœur de l'activité enseignante, ne peut être évaluée que par des inspecteurs qui connaissent la discipline, ses spécificités, les difficultés de certaines formes pédagogiques ; ils ont un rôle de conseil essentiel. Or au gré des réformes de l'enseignement, de plus en plus de pouvoirs sont donnés aux chefs d'établissements, les positionnant comme des chefs d'entreprise ; il a même été question à un moment donné que le corps des inspecteurs disparaisse au profil de la délégation de responsabilité vers les chefs d'établissement.

Se règleraient trop facilement les comptes entre des directions qui n'obtiennent pas les engagements attendus dans l'établissement ou des problèmes interpersonnels.

8. Former les représentants et militants syndicaux à l'analyse des dysfonctionnements au sein des établissements.

Parfois déconcertés par certains problèmes qu'ils rencontrent dans leurs établissements, les représentants syndicaux évoquent lors des stages syndicaux ou certains groupes de travail collectifs que nous avons mis en place, des difficultés à avoir une posture pertinente face à des collègues en difficultés. Cela va bien au-delà de la problématique du genre et des formes de discrimination. Un premier niveau de travail nous semble important à mener pour les aider à se positionner en soutien de leurs collègues.

Des problèmes de harcèlement sont apparus à l'encontre de représentants syndicaux au sein des établissements au regard de leur positionnement syndical. Cela est souvent très mal vécu par les intéressés qui se sentent du coup fragilisés dans leur mission vis-à-vis de leurs collègues. Le fait

d'être syndiqué peut donc poser des difficultés en interne qu'il serait important d'analyser pour soutenir les collègues.

Il nous semble également nécessaire de sensibiliser les responsables syndicaux des établissements à l'analyse des dynamiques de genre présentes dans leur établissement de manière à ce qu'ils soient les acteurs d'identification de formes éventuelles de discriminations qui existent dans les établissement. Et de ce point de vue, les entrées que nous avons choisies dans notre recherche, autour des emplois du temps, de l'affectation des classes, des répartitions des activités connexes permettraient de générer une dynamique interne de réflexion sur le travail enseignant dans ses multiples dimensions, aspects du travail qui restent bien souvent non discutés dans les établissements. Cela permettrait de nourrir les discussions du Conseil d'Administration, de discuter des modes de managements des directions et d'éviter des traitements différenciés.

9. Deux pistes pour permettre de rattraper le retard de carrière des femmes dû à la prise en charge des enfants

Le passage de l'agrégation est un objectif de beaucoup d'enseignant-es. Il constitue à la fois un moment privilégié pour se former en cours de carrière, pour se replonger dans le cœur de leur discipline, mais surtout un moyen d'évoluer professionnellement en changeant de grille de salaire et de travailler moins en face à face avec les élèves en gagnant plus.

Pourtant, notre analyse a permis de montrer que sur ce point les femmes rencontrent deux difficultés :

- lorsqu'elles s'y engagent, elles sont peu soulagées des contraintes domestiques et de la prise en charge des enfants par leur conjoint. Elles ne bénéficient donc pas des mêmes disponibilités pour s'y préparer que leurs homologues masculins ; cela pouvant réduire leurs chances de le réussir ;
- la priorité mise sur la gestion de leurs enfants les amène souvent à repousser à la cinquantaine la préparation du concours, au moment où elles sont déchargées de l'éducation des enfants. Or, lorsqu'elles demandent un congé formation ou une décharge à mi-temps pour la préparer, nous avons vu qu'elles ont souvent le sentiment de se heurter à des formes de discrimination informelles sur l'âge au niveau des rectorats privilégiant les quadragénaires : on leur accepte rarement leur demande. De fait les plus motivées prennent un temps partiel qui leur coûte de l'argent puisqu'elles gagnent moins. Cette discrimination ressentie par les femmes fait écho à ce que l'on retrouve au niveau des statistiques nationales [1] qui montrent que l'âge reste encore un facteur de discrimination quant à l'accès à la formation : les plus anciens sont la frange de population la moins représentée dans les formations.

Cela nous amène à faire deux propositions pour une meilleure égalité des chances et des trajectoires professionnelles entre hommes et femmes tenant compte de la variable genre.

1. Conscients des engagements différenciés des hommes et des femmes dans la sphère privée, **l'attribution des mi-temps pour préparer l'agrégation, qui est à la discrétion des recteurs, devrait davantage bénéficier aux femmes dont les conditions de préparation sont souvent**

[1] Source Insee 2011 : http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/default.asp?page=dossiers_web/dev_durable/acces_formation_continue.htm

plus difficiles que les hommes. Elles en tireraient certainement profit pour retrouver des conditions de préparation du concours comparables à celles des hommes.

2. L'attribution plus particulièrement d'année de formation ou de mi-temps pour préparer l'agrégation pour les seniors, femmes et hommes. Nous justifions cela pour plusieurs raisons qui reposent sur nos travaux de recherches antérieurs (Cau-Bareille, 2012).

- S'engager dans la préparation d'un concours quand on a 50 ans ne représente pas la même difficulté que pour des personnes plus jeunes. Pour faire court, les processus cognitifs impliqués dans les apprentissages évoluent au fil du temps, la plasticité mentale nécessaire aux acquisitions est moins importante, le temps nécessaire pour acquérir des choses nouvelles augmente. Il en découle un coût des apprentissages plus élevé et surtout des besoins en temps beaucoup plus importants. De ce fait, il devient plus difficile pour des enseignant-es en activité de pouvoir tenir à la fois leur activité et des apprentissages complémentaires ; en l'occurrence ici la mise en condition pour le concours. Cela pourrait expliquer les nombreux échecs au concours de l'agrégation des femmes quinquagénaires que nous avons rencontrées.
- Autre facteur important : dans le contexte d'allongement des carrières, les seniors devront travailler plus longtemps pour toucher une retraite complète. Or nous avons montré que plus les professeur-es se rapprochent de la retraite, plus ils-elles évoquent des difficultés dans l'activité, des problèmes de fatigue, d'usure, rendant les fins de carrière difficiles pour beaucoup. Il y a donc un enjeu important pour eux-elles de réduire le nombre d'heures de travail en face à face avec les élèves. Obtenir l'agrégation leur permettrait de réduire substantiellement leur service sans que cela n'impacte leur salaire ; salaire qui en fin de carrière peut être sensiblement différent entre hommes et femmes du fait des nombres d'inspections différents qu'ils ont peu avoir et des congés de maternité. Donc favoriser les passages de l'agrégation chez les quinquagénaires en leur donnant des temps de formation pourrait constituer une mesure pouvant s'insérer dans les plans seniors.
- Cela augmenterait les possibilités d'évolution de ces femmes qui ont dû faire des arbitrages au détriment de leur carrière au vu de leur formation professionnnel.

10. Champ de recherche sur les précaires de l'enseignement

Ont également été évoqués à trois reprises des comportements de harcèlement vis-à-vis d'enseignant-es en situation précaire du fait de leur statut, de leur travail souvent à cheval sur plusieurs établissements, et dont le bien-être au travail dépend beaucoup de l'organisation du travail. Très vulnérables du fait de leur statut, ils n'ont pas toujours la possibilité de dire « *non* » aux injonctions de certaines directions. Peu présents dans les établissements car souvent en complément de service ailleurs, ils n'ont pas la possibilité de s'inscrire dans des collectifs de travail et d'y trouver des soutiens importants de la part des collègues : il faut plus d'une année pour faire sa place dans un établissement. Parfois, ils contactent les permanences syndicales pour demander des renseignements sur leurs droits du fait de la méconnaissance de l'institution.

Ce problème des enseignant-es précaires mériterait à lui seul une vraie réflexion syndicale sur leurs conditions de travail et des recherches poussées pour objectiver les problèmes qu'ils rencontrent, hommes et femmes confondus. Certaines sections syndicales académiques ont commencé à amorcer un travail sur cette question ; cela pourrait constituer une piste de travail à venir.

Nous espérons que notre travail offrira surtout aux membres du groupe femme du SNES qui ont défendu ce projet et s'y sont beaucoup investi, matière à poursuivre ce travail de réflexion.

En essayant d'aborder la question Trajectoires/Itinéraires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré par différentes entrées, mais toujours en lien avec l'activité de travail et ses modes d'organisation, nous avons voulu ouvrir des pistes d'actions pour rendre les situations plus égalitaires.

Annexe n°1 : Tableau récapitulatif des personnes rencontrées lors de la première phase de la recherche (entretiens)

F	H	clg	lycé	Disc	< 35	35 - 49	> 50	Tps de trava	Prof princi	CA
x		x		EPS		x		partiel	Non	Non
x			x	SES			x	partiel	Oui	Non
x		x		Franç		x		partiel	Oui	Non
	x		x	ST2S		x		partiel	Oui	Oui
	x		x	EPS			x	partiel	Non	Non
x			x	SVT	x			partiel	Non	Non
x		x		EPS			x	partiel	Non	Non
x		x		EPS			x	partiel	Non	Oui
x		x		Math		x		partiel	Oui	Non
X		x		Allemand				Partiel	Non	Non
x			x	Anglais		x		Partiel	Non	Non
	x		x	PC		x		Partiel	Oui	Oui
X			x	HG		x		Partiel	Oui	Oui
x		x		SVT	x			Partiel	Oui	Non
	x	Sur les deux niveaux		EPS			x	plein	Oui	Non
	x		x	Eco		x		plein	Oui	Non
x		x		HG		x		plein	Oui	Non
x		Sur les deux niveaux		EPS		x		Plein	Non	Non
x			x	Eco		x		Plein	Non	Non
	x		x	HG			x	Plein	Oui	Oui
	x		x	HG		x		Plein	Oui	Oui
x			x	HG			x	Plein	Oui	Non
x		x		Doc		x		Plein	Non	Oui
x		x		Alle		x		Plein	Oui	Non
x		x		Phy chi	x			Plein	Oui	Non
x		x		Educ Musi		x		Plein	Non	Non
	x	x		HG			x	Plein	Oui	Oui
x		x		Math			x	Plein	Oui	Oui
x		Sur les deux niveaux		Educ Musi		x		Plein	Oui	Non
	x	x		Math		x		Plein	Oui	Non
x		x		EPS			x	Plein	Oui	Oui
	x		x	Math	x			Plein	Non	Oui
	x		x	Eco			x	Plein		Non
x			x	Doc			x	Plein	Non	Oui
	x		x	Philo		x		Plein	Oui	Non
	x	x		Français			x	plein	Non	Oui

Bibliographie

Almudever B., Croity-Belz S., Hajjar V. et Fraccaroli F. (2006) Conditions d'efficience du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation d'une perturbation professionnelle : la dynamique du système des activités - Psychologie du travail et des organisations -12 (2006) - p 151–166.

Baudelot C. et Gollac M. (2003) Travailler pour être heureux ? Ed. Fayard, 2003, 351p

Cacouault-Bitaud M. (1998) Egalité formelle et différenciation des carrières entre hommes et femmes chez les enseignants du second degré. Revue IRES, 29, pp 95-129.

Cacouault M. (2007) Professeurs… mais femmes ; carrières et vies privées des femmes enseignantes au XXe siècle. Ed. La Découverte. Coll. Tap / genre et sexualité. 324 p.

Cau-Bareille D. (2009) Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique. Centre d'Études de l'Emploi, *Rapport de recherche*, n° 56, novembre, 65 p. http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/56-vecu-travail-sante-enseignants-carriere-ergonomique.pdf

Cau-Bareille D. (2011) Factors influencing early retirement in a female-dominated profession: Kindergarten teacher in France. *In* Revue Internationale WORK vol.40 - Supplement 1/ 2011- IOS Press– pp 15-30. http://iospress.metapress.com/content/y1371h6q1871q672

Cau-Bareille D. (2012) Y a-t-il des spécificités d'apprentissage des seniors ? Revue Education Permanente : Les seniors et la formation, n°191 - 2012-2, pp 11-23.

Curie J. (2002) Parcours professionnels et interdépendances des domaines de vie – In Revue d'Education Permanente – n°150 – p 23-32.

Jarty J. (2009) Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire, Revue Temporalités, 9, http://temporalites.revues.org/index1057.html

Jarty J. (2010) L'emploi, la famille et l'articulation des temps de vie chez les enseignant.e.s du secondaire : une comparaison France - Espagne », Thèse de Doctorat, Sociologie, Université Toulouse le Mirail.

Moreau M.P. (2009) Comparer pour comprendre : la différentiation sexuée des parcours professionnels et familiaux des enseignants du second degré en France et en Angleterre. Thèse de Doctorat, Sociologie, Université Toulouse le Mirail.

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Statistiques - publications annuelles - Édition 2013 - http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

Vigotski L. (1997) Pensée et Langage, éditions La Dispute, 523p.

Partie II –

L'enseignement du second degré : un lieu d'observation privilégié des rapports de pouvoir masqués

Par Julie JARTY, sociologue

avec la collaboration d'Emilie BOUTIN, sociologue[2]

[2] Je remercie Emilie Boutin, et plus largement l'association ARTEMISIA, qui a participé au travail de passation et de retranscription des entretiens ainsi qu'à la réalisation des encadrés statistiques et au travail de relecture du présent rapport. Merci également à Ingrid Darroman pour sa relecture et ses remarques.

Introduction

Ce chapitre s'attache à répondre à la question posée initialement par le groupe femmes du SNES (et que l'on pourrait reformuler de la manière suivante : en quoi le genre est un marqueur inégalitaire des expériences enseignantes ?) en adoptant une grille de lecture à la croisée des théories des rapports sociaux de sexe et de la sociologie du travail. Elle s'ancre ainsi dans une tradition sociologique développée aujourd'hui au sein de différentes équipes de recherche francophones[3] et s'inscrit dans le prolongement d'une thèse de sociologie spécifiquement consacrée à la question de la gestion de l'interface emploi-famille dans la profession enseignante de deux pays européens : la France et l'Espagne[4].

L'observation et l'analyse des rapports sociaux de sexe, entendus comme des relations de pouvoir fondées sur un principe de différenciations et de hiérarchisation (Kergoat, 2004, 2012), constitue donc le fil rouge de cette partie. Elles mettront à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle le mythe de « l'égalité-déjà-là » (Delphy, 2004) est non seulement particulièrement prégnant dans la profession enseignante, mais qu'il constitue à ce jour un véritable bouclier protecteur aux différentes formes d'expression de la « domination masculine » qui persistent dans la profession et l'empêche d'accomplir une de ces missions centrales : la promotion de l'égalité et de l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière pour toutes et tous. En d'autres termes, comment l'enseignement du second degré, sous couvert d'une idéologie égalitaire et d'un taux de féminisation relativement élevée, parvient à conserver certains privilèges masculins (salaires plus élevés, places réservées dans les lieux décisionnels, etc.) ?

Pour ce faire, nous soumettrons ces affirmations théoriques à l'épreuve des récits des enseignant·e·s interrogé·e·s dans le cadre de notre enquête et à l'analyse de leurs pratiques. Un parti pris de méthode qui me conduira à prêter une attention centrale aux discours recueillis sur les contraintes et les ressources dans l'exercice du métier ; sur ce qui fait tensions dans l'établissement scolaire mais aussi, parce que les sphères de vie sont indissociables les unes des autres, en dehors de celui-ci (et d'autant plus que, rappelons-le, une partie conséquente du travail enseignant s'effectue au domicile) ; sur les réactions des femmes (mais aussi de certains hommes) à des situations inégalitaires, leur manière de les vivre et parfois de les transformer en action.

Trois parties stucturent ce chapitre. Une première s'arrête sur l'expérience sexuée de l'évolution professionnelle ; une seconde s'attache aux tensions (de genre) en matière d'organisation quotidienne du travail enseignant ; enfin, une dernière partie s'arrête sur les expériences du sexisme et des autres formes de harcèlement en situation de travail.

---

[3] Outre l'équipe de recherche SAGESSE (Savoirs, genre et rapports sociaux de sexe) rattachée au CERTOP-CNRS à laquelle je suis rattachée depuis 10 ans et qui travaille dans cette perspective depuis les années 1980, il existe en la matière une tradition de recherche en sciences sociales désormais bien institutionnalisée dans le contexte de la recherche scientifique française, avec le groupement de recherche (GDR) Mage (Marché du travail et genre), l'équipe de recherche GTM (Travail, Genre et Mobilité) du CRESPPA, l'équipe pro du CMH-CNRS, ainsi que par des chercheuses (et quelques chercheurs) plus ou moins isolé·e·s au sein de leur équipe de recherche.

[4] Jarty Julie (2010) « L'emploi, la famille et l'articulation des temps de vie dans l'enseignement du second degré. Une comparaison France – Espagne », Université de Toulouse 2 – Le Mirail et Université Autonome de Barcelone.

L’objectif final est ici de donner aux syndicats (au SNES en particulier) et aux enseignant·e·s, des clés d’analyse et de contribuer, modestement, à l’élaboration de perspectives politiques de lutte contre le sexisme ou plus généralement contre les formes de domination basées sur un « ordre de genre » (l’homophobie notamment).

I. L'expérience sexuée de l'évolution professionnelle

Il est un constat désormais mis en évidence par plusieurs recherches en France (Cacouault, 2007 ; Jarty, 2010 ; Moreau, 2012) relayé par les syndicats et même par certains médias : l'égalité professionnelle, souvent pensée constitutive de la fonction publique, n'est pas atteinte dans l'enseignement du second degré. Certes, les inégalités dans la fonction publique ne sont (peut-être) pas aussi criantes (tout au moins pas aussi visibles) que dans le secteur privé. Il n'en reste pas moins important de comprendre les soubassements des mécanismes contribuant à la « fabrication » différentielle des carrières des femmes et des hommes, et ce faisant au maintien des inégalités de revenu tout au long de la vie (salaires et retraite). L'enjeu est plus encore de taille dans une profession censée jouer un rôle sérieux dans la lutte contre les inégalités (de sexe comme de classe, de race, d'orientation sexuelle et d'identité de genre, d'âge, de handicap : la liste est encore longue).

Les enseignantes sont ainsi moins nombreuses que leurs homologues masculins dans les postes les plus prestigieux et les mieux rémunérés de la hiérarchie enseignante : elles continuent d'être, proportionnellement à leur représentation numérique dans la profession, moins souvent agrégées que les hommes et parviennent toujours aussi peu à occuper le statut, certes symbolique mais aussi l'un des plus rémunérateurs, d'enseignant·e·s de chaire supérieure. Par surcroît, elles demeurent sous-représentées dans les lieux de pouvoir que sont les directions d'établissement mais surtout l'inspection académique, et sont plus rarement nommées rectrices. Dernier point mais non des moindres la persistance d'inégalités salariales laissent penser que, sur un même poste, elles accèderaient moins à la « hors-classe » que leurs homologues masculins et avancent moins souvent au « grand-choix ». C'est sans compter sur le fait qu'elles représentent la plus grande majorité des emplois à temps partiels et des congés parentaux dans le secteur.

L'égalité professionnelle dans la fonction publique d'état

Les femmes représentent :
- 26% des emplois de direction
- 36% des recteurs et rectrices
- 69% des enseignant·e·s
- 83% des temps partiels
- 96% des congés parentaux

Salaires moyens nets mensuels :
- 2270€ pour les femmes
- 2670€ pour les hommes

Retraites moyennes brutes mensuelles :
- 1927€ pour les femmes
- 2670€ pour les hommes

« *L'âge moyen de départ des femmes à la retraite est supérieur à celui des hommes pour un montant moyen du niveau de pension inféreur.* »

Source : Rapport Annuel sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la faction publique – édition 2014

Ce constat, relativement noir pour une profession qui bénéficie souvent d'une image de « havre d'égalité », conforte la vision d'un ordre hiérarchique entre les sexes bien établi. L'essor des scolarités féminines, plus linéaires et davantage marquées par le suivi de filières « d'élite » (les classes préparatoires notamment) et l'obtention de prestigieux diplômes (ceux des « grandes écoles » par exemple), semble avoir peu d'effets pour briser ce phénomène couramment appelé « plafond de verre » dans les sciences sociales. De même, la (relative) sur-représentation numérique des femmes dans le métier, fréquemment perçue comme protectrice du point de vue des discriminations, n'y change rien. Certes, certains travaux européens mettent en exergue des carrières professionnelles plus ascendantes au sein des espaces professionnels ségrégés, notamment parce qu'elles s'y trouveraient moins en

compétition avec des hommes (Smithon et Stokoe, 2005). Mais des inégalités demeurent, inlassablement. D'ailleurs, si la construction discursive de genre dans l'Education Nationale se caractérise par un discours dominant *gender blind*, c'est à dire aveugle au rapports sociaux de sexe (Jarty, 2010 ; Moreau, 2012), cette réalité n'est pas totalement inconnue de notre population d'enquête, en particulier de quelques enseignant·e·s syndiqué·e·s militant·e·s[5].

Je m'appuierai notamment sur leurs regards, expériences et analyses pour tenter de décrypter comment se traduisent, au sein de l'enseignement du second degré, les mécanismes largement étayés dans la littérature scientifique **d'auto-censure des femmes des positions de pouvoir ou honorifiques** (en lien notamment avec leur sur-investissement domestique et éducatif) et **de discriminations (directes et indirectes) propres aux règles du jeu promotionnel enseignant**. Comme le suggère aussi certaines chercheuses issues des théories féministes (Béréni, Marry, Pochic & Revillard, 2013 ; Dorlin, 2013), j'accorderai ainsi plus largement une attention singulière à la manière dont les enseignant·e·s vivent ces discriminations qui cantonnent les femmes aux échelons inférieurs de la hiérarchie enseignante, et parfois mettent en actes des stratégies efficaces pour lutter contre.

I.1. Une profession féminisée, qui entretien l'auto-censure féminine

Il s'agit ici d'entrevoir les moments cruciaux d'éviction des femmes des postes de responsabilité et de pouvoir moins à travers des formes de discrimination directe que par l'expérience d'une auto-élimination des femmes.

Des projets professionnels féminins repoussés ou abandonnés

Si l'hypothèse de modèles d'accomplissement professionnel différents entre les femmes et les hommes enseignant·e·s n'est pas éprouvée dans cette enquête, celle de l'exigence de disponibilité plus difficile à satisfaire pour les femmes en situation de prise en charge d'enfant(s) est validée. En outre, le sur-investissement domestique et éducatif qui incombe prioritairement aux femmes ne permet pas aux certifiées de préparer sereinement les concours promotionnels (de direction au l'Agrégation) au moment où il le faudrait pour éviter que les écarts sexués de carrière ne se creusent.

Le report du passage du concours de direction et de l'Agrégation interne ne répond pas du même processus. Tandis que les femmes (rarement les hommes) appréhendent les horaires de bureau et les mobilités inhérentes au statut de personnel de direction, c'est l'anticipation du temps préparation du concours (ou son vécu antérieur pour celles et ceux qui ont déjà échoué) qui freinent la présentation à l'Agrégation. En effet, l'obtention ou pas d'un congé pour la préparer contraint quoiqu'il en soit à des révisions chronophages tout au long d'une année scolaire (voire plus pour celles et ceux qui échouent puis retentent, parfois plusieurs années de suite) ayant des conséquences sur la famille et contrariant souvent fortement leur conjoint pour celles qui en ont un ! (Jarty, 2012) La présente enquête permet d'affiner ce constat, en montrant l'usure physique et mentale qu'engendre l'imbrication constante pour les femmes des sphères professionnelles et familiales en situation de préparation au concours :

[5] Par la lecture de textes, la participation à des colloques ou le suivi de formation, l'engagement syndical est en effet susceptible d'aiguiser le regard critique des enseignant·e·s sur les rapports de pouvoir (ceux de classe étant les plus admis dans le métier) et donc de favoriser une certaine prise de conscience des rapports sociaux de sexe, voire même d'une certaine adhésion à un discours « féministe », même si rarement nommé comme tel en raison du « stigmate » que porte le terme en France.

« J'ai passé l'Agreg deux fois en externe, j'ai été admissible. Je suis allée 2 fois à l'oral. Je me suis inscrite à l'Agreg interne, mais ce n'était pas l'idée du siècle, ma fille avait 6 mois et on venait d'acheter la maison et je changeais de collège. **J'ai passé une année horrible. Je suis passée pas très loin de l'admissibilité mais à la fin de l'année je faisais 42kg. On a failli se séparer** » Fc 40 Co - ei

Le rythme de travail imposé par le concours de l'Agrégation – qui contraste au demeurant avec la présence de promotions en interne dans d'autres secteur d'activité de la fonction publique, ainsi qu'avec l'accès à des statuts relativement équivalents dans d'autres pays européens comme en Espagne – explique sans doute la stagnation numérique du nombre de femmes agrégées dans le temps. En cela il constitue un obstacle supplémentaire à la hausse des carrières et des salaires féminins des enseignantes. A l'inverse, l'accès au corps des personnels de direction qui (sans être ni paritaire, ni égalitaire) connaît un certain essor de féminisation, est sanctionné par un niveau du concours est nettement plus abordable (voir l'encadré ci-contre).

Genre et personnels de direction

« *On contaste une augmentation de la part globale des femmes dans le corps des personnels de direction au sein des établissements publics locaux d'enseignement. Elle était en constante augmentation notamment sur les postes de chefs d'établissement dans les lycées et lycées professionnels de 2009 à 2011 et a légèrement baissé en 2012.*
En revanche, elle est en constante augmentation notamment sur des postes de chefs d'établissement et d'adjoints dans les collèges. **»**

La **moyenne d'âge** des personnels de direction est **51 ans**.

Les personnels de direction sont :
- **68% en collège**
- **23% en lycée professionnel**
- **9% en lycée**

Source : Livre blanc SNPDEN – mai 2014

Les écarts de carrière se jouent ainsi autour de la trentaine, au moment des maternités. Après un investissement relativement similaire en début de carrière entre les femmes et les hommes, les années qui suivent la naissance d'enfant(s) constituent bien un moment névralgique de la différenciation sexuée des trajectoires enseignantes… et ce en dépit de l'image ''family friendly'' qui colle à la profession. Le fait que les enseignantes aient un nombre d'enfants supérieur à la moyenne nationale française (déjà l'une des plus élevées d'Europe) renforce leur moindre disponibilité pour s'engager dans les logiques de carrière jouées par les hommes. A l'inverse, sans être absents dans leur rôle parental, les pères enseignants sont moins sollicités dans ce rôle (en particulier des travaux domestiques qui s'accroissent après l'arrivée d'enfant(s)), sont plus souvent des appuis à la mère des enfants, et ce faisant, plus disponibles pour s'engager dans la préparation de concours (de direction ou l'Agrégation). Il est d'ailleurs intéressant de constater la récurrence d'un discours pro-actif en termes de projets de carrière tenu par les jeunes pères enseignants :

« Je n'arrête pas d'y penser. En 2005 (il avait alors 37 ans), j'ai suivi une formation agreg en plus de mes cours (…) Je suis tout le temps vigilant en termes de poste » Hc 45 EPS

« J'ai failli m'inscrire cette année pour le **concours de chef d'établissement**. […] Et **c'est vraiment mieux payé** ! ça me permettrait d'avoir une augmentation de salaire immédiate de quasiment 1500/1600€, entre le logement de fonction et l'augmentation salariale […] **De façon générale je ne culpabilise pas. A partir du moment où dans mon ordre de priorités, j'ai respecté le bon ordre.** » H 36 H/G

> « J'ai déjà pensé au concours de direction à l'époque où je préparais l'ENA**.** […] **Peut être chef d'établissement** […] Moi je me vois assez à un moment donné ou à un autre **m'investir en politique**. » H 37 H/G

Sans que leurs discours soient dénués de toutes aspirations d'évolution professionnelle, les enseignantes ayant des obligations familiales sont quant à elle plus hésitantes à adopter une attitude pro-active pour passer des concours ou pour occuper telle ou telle responsabilité (coordination d'équipe disciplinaire par exemple). Ajoutons que réciproquement, elles sont sans doute moins encouragées et incitées à le faire, que ce soit par leur hiérarchie (surtout, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, lorsque celle-ci est imprégnée d'une image d'enseignantes-maman prioritairement dévouées à leur vie de famille !) ou par leurs conjoints (dont les ambitions de la mère de leurs enfants signifierait une hausse significative de leur part dans le travail domestique et de care !). En d'autres termes, la norme de sur-investissement domestique et éducatif des enseignantes lors de la constitution d'une famille – qui arrange bien des hommes en couple avec une enseignante – entache la capacité de ces dernières à se rendre visible, à obtenir le profil « d'une bonne candidate » et, *in fine*, enclenche des progressions moins certaines et plus lentes des femmes.

Dès lors les bénéfices des femmes ayant obtenu le concours de l'Agrégation à la sortie de leurs études apparaissent de façon criante. Notons du reste qu'au regard de leurs scolarités souvent plus linéaires et brillantes que celles des jeunes hommes, elles pourraient sans doute être plus nombreuses à entrer directement dans l'enseignement en tant qu'agrégée, comme le remarque l'un de nos interviewés :

> « Moi j'étais étonné quand j'étais étudiant de voir qu'**au CAPES on retrouve une majorité de filles, et à l'agreg la polarité était inversée**. Je me souviens de **pleins de copines étudiantes qui me disaient : ''moi je me sens pas de le faire**'', y avait vraiment une idée de dévalorisation de femmes, alors que je pense qu'elles étaient parfaitement capables de l'avoir autant que moi (…) c'était évident, c'était net ; Sur la préparation en tout cas, **sur l'acte de candidater**. On n'en était même pas aux résultats, c'était sur le fait de se présenter au concours ou pas. » Ha 37 H/G Ly – ei

L'hypothèse émise par cet enseignant d'une moindre estime d'elles-mêmes et d'une crainte plus importante de « mal faire », pourrait effectivement s'avérer un des effets directs des socialisations enfantines scolaires marquées par un encouragement plus importants des jeunes garçons par les enseignant·e·s du premier et du second degré. Il serait intéressant de savoir si cette dévalorisation plus forte des femmes ne proviendrait non plus du fait qu'elles soient moins poussées par leur entourage (notamment universitaire mais aussi familial) :

> « Au début je me suis sentie soutenue (par sa famille), tant que c'était le CAPES. Quand j'ai commencé à faire les classes prépa littéraire, au lieu de partir à la fac et après quand je me suis inscrite pour préparer l'agreg, je n'ai plus eu de soutien ». Fa 36 LV Ly - ei

Plusieurs agrégé·e·s ont en effet évoqué le rôle central des encouragements de proches dans la réussite à ce concours réputé difficile, mais plus encore du soutien d'enseignant·e·s eux-mêmes titulaires de l'Agrégation, ces derniers facilitant l'acquisition des connaissances tacites et des ficelles de réussite.

Le report des projets professionnels féminins, qui contraste avec la prégnance des projections de carrières masculines tout au long de leur parcours, a pour conséquence un accès plus tardif à l'élévation des carrières (et donc aussi des salaires) féminins dans l'enseignement du second degré. Il s'explique par plusieurs facteurs concomitants et non mutuellement exclusifs :

- le caractère sélectif et élitiste du concours de l'Agrégation, principal biais de promotion dans l'enseignement du second degré
- la prégnance des exigences et des représentations en matière de disponibilité pour leurs familles qui pèsent sur les femmes en général et les enseignantes – censées être privilégiées en comparaison d'autres professionnelles – en particulier
- le faible encouragement des enseignantes ayant un (ou des) enfant(s) à charge, au niveau de l'institution, à postuler sur des postes spécifiques ou à passer des concours

I.2. Des biais de genre dans la gestion des carrières enseignantes

A l'aune de travaux sociologiques ayant mis en évidence le caractère genré des organisations quand bien même celles-ci seraient marquées par des procédures bureaucratiques supposées neutres (Acker 1992), cette sous-partie voudrait éprouver l'hypothèse d'un fonctionnement promotionnel, de conditions d'affectations, de notation ou d'évaluation, empreints formellement ou informellement de privilèges de sexe (voire de « classe »). Cette perspective s'écarte alors de l'attention portée précédemment aux contraintes et ressources extérieures dont disposent les individu·e·s pour « faire carrière » (soutien familial ou pas, éducation, etc.) et resserre l'analyse sur les rouages organisationnels susceptibles de constituer des blocages pour certain·e·s (des femmes mais peut-être aussi certains profils d'hommes)…

I.2.1. Des femmes moins repérées par l'institution pour « faire carrière »

Par-delà le fait que les enseignantes postulent moins sur les postes et les responsabilités prestigieuses et/ou rémunératrices, ne sont-elles pas moins choisies pour les occuper ? Sous le masque d'un avancement par échelon ou de concours « objectifs » et « méritocratiques », des modes opératoires peu révélés au grand jour ne se cachent-ils pas dans la profession ? Pour répondre à ces questions, j'étayerai l'hypothèse d'une inscription moindre des femmes enseignantes dans les réseaux de cooptation bel et bien existants (comme dans le secteur privé ou l'enseignement supérieur !) au travers de deux tendances :

- celle du sur-investissement féminin dans des activités relativement invisibles du point de vue des critères de repérage à un avancement professionnel plus rapide par l'institution ;

- celle de l'entretien plus important des hommes enseignants de leurs réseaux promotionnels (au sein de l'inspection par exemple).

Un sur-investissement féminin mal reconnu

Temps de travail (devant élèves + préparation/copies)

Dans le second degré, un professeur déclare travailler **41h/semaine en moyenne** (39h en moyenne pour les agrégé.e.s et 43h pour les certifié.e.s)

Source : *Extrait du Bilan social du ministère de l'éducation nationale, du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Année 2012-2013*

Qui dit « plafond de verre » et concentration dans les postes du bas de la hiérarchie enseignante ne dit pas engagement moindre des femmes dans leur profession, bien au contraire (voir aussi le chapitre de Dominique Cau-Bareille dans le présent rapport). Elles sont d'ailleurs **sur-représentées dans les disciplines les plus coûteuses de temps** (voir le tableau ci-après à partir des données statistiques des Enquêtes nationales Emploi du Temps), comme les lettres (le français en collège) et plus encore les langues vivantes, véritables « cages de verre »[6] féminines dont le temps de travail (en termes de corrections par exemple) est sous-estimé, tout au moins peu ou pas reconnu. Le focus group réalisé avec les enseignant·e·s de lettres modernes rend particulièrement visible les difficultés que rencontrent ces enseignant·e·s à valoriser leur discipline face à d'autres beaucoup plus légitimes et « utiles », notamment la science physique et les mathématiques dans les lycées où se concentrent une population d'élèves issues des couches les plus aisées de la société :

> « - Je me suis retrouvée dans des situations où j'ai négocié des heures sup pour des collègues de lettres et je leur ai dit : **"attendez là vous calculez pas votre temps de travail mais là c'est juste n'importe quoi ce que l'on nous fait faire avec le bac blanc en plus de vos heures, enfin moi j'y arrive pas"** et du coup j'ai fait négocier des heures sup pour mes collègues elles hallucinaient, elles disaient jamais on a fait ça (…) (F 32 LM Ly – fg)
> - Cette problématique se double chez nous d'un problème de volant d'heures autonomes des établissements et donc notamment les heures d'accompagnement personnalisé, qui sont souvent dévolues aux enseignants de lettres parce que y'a un apprentissage de l'argumentation, et que **les enseignants de physiques veulent investir** (…) **y'a aussi une prise de pouvoir par rapport à ça, à vouloir surgir sur notre précarré**, y'a des matières bien plus importantes que d'autres, un prof de français, on sert vraiment à rien quoi ! (F 46 LM Ly – fg)
> (…)
> - En plus c'est inscrit dans les pratiques managériales que, dans les têtes, **sont dédoublées systématiquement les matières dans lesquelles on fait des expériences ; la physique et les SVT ont des dédoublements constants, alors qu'en français, moi j'ai commencé à le demander**, nous aussi on fait des choses qui exigent d'être en demi-groupe, parce qu'il faut que l'interaction se fasse etc. et là les collègues de sciences ouvrent de grands yeux en disant : "ah bon ?" » (H 59 LM Co – fg)

[6] Emprunté à Françoise Milewski, le terme « cage de verre » renvoie au phénomène de « ségrégation horizontale » qui se caractérise par la concentration des femmes ou des hommes dans certains secteurs d'activité. Appliqué à l'enseignement du second degré, il s'agit de la concentration de femmes ou d'hommes au sein de certaines disciplines. Ce terme fait écho à celui, plus connu, de « plafond de verre » qui renvoie quant à lui au phénomène de « ségrégation verticale » se caractérisant par une concentration masculine dans les postes de pouvoir.

Tableau 1. Temps de travail moyen hebdomadaire des enseignants du second degré public à temps complet, par discipline, en 2010 (France métropolitaine + Dom)

	Littéraires et sciences humaines	Langues vivantes	Scienti-fiques	Domaines de la production	Domaines des services
Heures passées avec les élèves	**20 h 44**	**19 h 18**	**19 h 29**	**19 h 38**	**21 h 12**
Heures d'enseignement	19 h 33	18 h 27	18 h 22	18 h 27	18 h 59
Dont HSA	*1 h 13*	*0 h 50*	*1 h 12*	*1 h 26*	*2 h 37*
Dont HSE	*0 h 35*	*0 h 28*	*0 h 38*	*0 h 22*	*0 h 26*
Suivi individuel des élèves	1 h 11	0 h 51	1 h 07	1 h 11	2 h 12
Autres heures de travail	**21 h 19**	**23 h 29**	**21 h 26**	**20 h 50**	**20 h 13**
Activités pédagogiques	**16 h 32**	**18 h 21**	**16 h 31**	**14 h 30**	**14 h 44**
Préparation des cours	8 h 02	8 h 50	8 h 24	8 h 23	7 h 32
Correction des copies	6 h 33	7 h 31	6 h 34	4 h 04	4 h 50
Documentation, formation et recherches personnelles	1 h 58	1 h 59	1 h 33	2 h 03	2 h 22
Activités avec la communauté éducative	**2 h 52**	**2 h 32**	**2 h 19**	**2 h 50**	**2 h 38**
Travail avec d'autres enseignants	1 h 35	1 h 35	1 h 29	2 h 28	2 h 24
Rencontres et réunions avec les parents	1 h 18	0 h 57	0 h 51	0 h 21	0 h 14
Autres tâches	**1 h 54**	**2 h 36**	**2 h 35**	**3 h 31**	**2 h 51**
Heures de décharges	0 h 14	0 h 29	0 h 31	0 h 12	0 h 39
Autres tâches professionnelles	1 h 40	2 h 08	2 h 04	3 h 19	2 h 12
Total heures travaillées	**41 h 47**	**42 h 39**	**40 h 54**	**41 h 11**	**41 h 24**
Dont heures à domicile	*13 h 17*	*15 h 26*	*13 h 22*	*10 h 06*	*12 h 54*

Les regroupements disciplinaires sont les suivants :

– Littéraires et sciences humaines : Philosophie, Lettres, Histoire-géographie, Sciences économiques et sociales ;

– Langues vivantes : Anglais, Allemand, Espagnol, Italien, Breton ;

– Scientifiques : Mathématiques, Physique-chimie, Biologie-géologie, Biotechnologie - Génie biologique/Biochimie, Génie mécanique, Génie électrique, Biotechnologie-santé-environnement;

– Domaines des services : Industrie graphique, Métiers d'art, Paramédical et social, Économie et gestion, Hôtellerie-tourisme.

Ne figurent pas dans le tableau :

– les enseignants d'Enseignement religieux, Éducation musicale, Arts plastiques, Arts appliqués, trop peu nombreux ;

– les enseignants d'EPS, déjà détaillés dans le tableau par corps.

Source : enquête Emploi du temps 2010-Insee, traitements et calculs DEPP

Phénomène quantitativement moins palpable – et c'est peut-être en cela que le bas blesse, les femmes se montreraient davantage disponibles pour s'engager dans un travail collectif (qui, nous le verrons par la suite, est temporellement couteux et assez peu rentable du point de vue de l'évolution de carrière). Ce constat émane aussi bien de femmes que d'hommes, à l'instar de cet agrégé d'histoire-géographie en collège :

> « **C'est plus facile de travailler avec des femmes qu'avec des hommes, à chaque fois que j'ai fait une demande de travail en commun**, j'ai une réflexion plus facile avec des collèges femmes qu'avec des hommes… avec une collègue qui est partie à la retraite, on échangeait nos cours mais comme ça, des intros, des accroches vachement bien, elle me les donnait volontiers, y'avait pas de souci. **Les hommes sont plus hésitants**…
> *Julie Jarty : Comment vous expliquez que les femmes soient plus disponibles pour travailler collectivement ?*
> - Je sais pas, je peux vous dire chez les hommes parce que j'en suis un, c'est l'autonomie. **Mon obsession c'est l'autonomie**, je pense que c'est un héritage social, y'a encore des gens qui disent ''chef de famille'' donc **y'a cette idée qui est toujours d'actualité je pense, qui est qu'on doit pouvoir se débrouiller seul** et être en charge d'une famille. **Donc c'est nous qui portons** » Ha 44 HG Co – ei

Qu'il s'agisse d'hommes ou de femmes, une part non négligeable des membres de notre population d'enquête évoque ainsi la plus grande difficulté à mettre en place un travail collectif à long terme – perçu comme plutôt altruiste – avec les hommes. Les témoignages suivants convergent tous dans le même sens et soulèvent des attitudes masculines plus individualistes et compétitives :

> « Je travaille avec mes trois collègues femmes, (…) lui (son collègue homme), il a une façon beaucoup plus individualiste et du coup c'est compliqué mais **je ne l'analyse pas comme étant lié au fait qu'il soit un homme, quoique…** (…) **Je ressens une espèce de… de compétition**, je sais pas… je sens une hostilité de sa part vis-à-vis de moi, en fait je sais pas pourquoi, je pense que le

côté syndical doit jouer[7] et j'ai l'impression qu'il y a autre chose… **y'a un côté prééminence masculine**, un peu le coq qui arrive et qui doit… j'ai ressenti des truc comme ça (…) **moi j'ai parfois du mal à travailler avec mes collègues je l'avoue** ». Hc 42 LM Co – ei

« J'ai l'impression qu'**avec mes collègues femmes on va plus se soumettre nos doutes, nos difficultés, nos incompréhensions sur des textes, ou des difficultés pédagogiques** et avec les hommes on est beaucoup plus dans la mesure de nos connaissances de nos… de savoir garder sa position… on défend parfois une thèse… c'est plus… pas conflictuel, mais plus… ouais on regarde qui a la plus grosse un peu… **je trouve qu'on est moins libre de discuter avec les collègues hommes**, ils sont plus dans le m'as tu vu quoi, ouais ils veulent montrer qu'il connaissent plein de choses » Fa 40 Philo Ly - ei

L'explication mobilisée plus haut par un enseignant d'un héritage social davantage tourné vers des pratiques autonomes (donc individuelles) mais aussi l'exercice du pouvoir ou de la mise en avant de soi s'avère sociologiquement pertinente et les travaux sur la socialisation masculine confortent son caractère heuristique. Compétitivité, individualisme et assurance sont ainsi encouragés dans les socialisations enfantines, scolaires puis professionnelles des hommes, et leurs traces sont susceptibles d'émerger dans leurs pratiques professionnelles. Le concept de masculinité hégémonique introduit par la sociologue australienne Raeywin Connell (1995) pourrait permettre à mes yeux permettre de mieux saisir leur permanence :

> *« Ce concept vise à analyser les processus de hiérarchisation, de normalisation et de marginalisation des masculinités, par lesquels certaines catégories d'hommes imposent, à travers un travail sur eux-mêmes et sur les autres, leur domination aux femmes, mais également à d'autres catégories d'hommes »* Gourarier, Rebucini et Voros (2013)

Très souvent présente dans les socialisations masculines et parfois visibles dans les attitudes adoptées (par exemple professionnelles), cette forme dominante de masculinité[8] s'exerce par des pratiques culturelles incorporées confortant des rapports de pouvoir inégaux et défendant les places occupées par les hommes – au détriment des femmes mais aussi d'autres hommes. D'après Connell, ces pratiques sont même susceptibles de provenir, sous une forme généralement plus partielle, d'hommes subversifs du point de vue de l'ordre de genre, dénigrant la masculinité hégémonique et tentant de la déconstruire (voir dans la partie ci-après le point sur les hommes « investis »).

Les hommes enseignants ne s'emploient-ils pas davantage à la réalisation d'autres activités plus prestigieuses (mais aussi hors de l'établissement) mais aussi plus rémunératrices (l'effectuation d'heures supplémentaires) ? Car si la mise en place du travail collectif est valorisée symboliquement (c'est à dire en ce qu'elle signifie du rapport au travail), elle demeure temporellement couteuse, suppose des temps de discussions au sein (et parfois hors) de l'établissement… tout cela dans une grande invisibilité et une faible reconnaissance. Certes, il est difficilement matérialisable, quoique subséquent à leur investissement dans la mouture de projets d'enseignement, dans l'organisation de voyages, de sorties ou d'événement au sein des établissements. Et sur ce point elles seraient, d'un avis très partagé

[7] Ils sont de deux bords syndicaux différents : l'un est au SNES, l'autre au SNAC.

[8] La masculinité hégémonique s'insère dans une typologie présentant d'autres formes de masculinités, notamment les masculinités « complices » (qui ne profitent que partiellement au maintien de l'ordre de genre dominant mais contribuent à le maintenir) les masculinités « subordonnées » (qui se construisent en rapport avec la masculinité hégémonique mais ne l'intègre pas) ou « marginalisées » (qui se trouvent sous son emprise). Pour en savoir plus, voir *Arthur Vuatoux et Meoin Hagège* : http://www.contretemps.eu/interventions/masculinités-critique-lhégémonie-recherche-horizons-politiques

par la grande majorité de nos interviewé·e·s, plus investies dans de telles **activités professionnelles connexes** à l'enseignement :

> « Pour les projets dans mon lycée, c'est clair que **ce sont les femmes qui sont le plus investies.** Parce que c'est les femmes qui sont plus présentes dans les matières où on fait les sorties scolaires, aller au théâtre et tout ça. C'est évident que c'est nous qui portons ça. Les femmes sont plus présentes au CA, **on est sur représentées dans le CA par rapport à ce qu'on représente dans le lycée »** Fa 35 HG – Ly ei

L'absence de statistiques empêche de confirmer ce constat, mais le ressenti est largement partagé et confirme les résultats de ma précédente enquête empirique menée auprès d'environ 80 enseignant·e·s en France et en Espagne (Jarty, 2010).

Pour en finir avec les formes de sur-investissement professionnel féminin attendu mais peu reconnu de l'institution, les temps partiels (qui sont très rarement le fait des hommes) en offrent un dernier exemple criant et parfois des plus problématiques. Couramment, cette forme de réduction du temps de travail se caractérise par l'acceptation des charges supplémentaires qui réduise au final assez peu le temps de travail global. Par exemple une enseignante certifiée d'anglais ayant pris un 80% après la naissance de son deuxième enfant assure une fonction de tutrice, ainsi que celle de professeure principale – demandant une charge de travail administrative souvent perçue comme n'étant pas à la hauteur de sa rémunération – et est engagée dans différents projets de l'établissement avec des collègues de son établissement. Par surcroît, elle enseigne dans des classes couteuses de temps : « une section européenne, ça donne beaucoup de travail » explique-t-elle et continue de s'investir à la même hauteur à l'organisation de sorties scolaires culturelles. Souvent plus sollicitées que les personnels à temps plein en raison de leur apparente disponibilité, notons que les enseignantes à temps partiel semblent peu en mesure de refuser et de froisser la direction. Leurs attentes fortes en matière d'EDT les poussent en effet à se faire « bien voir », tout au moins *« à pas trop se faire remarquer »* dira l'une d'entre elle. L'expérience d'une autre enseignante décrypte parfaitement le processus :

> « **Disons que proportionnellement à notre temps de travail et donc à notre salaire, on fournit plus de travail bénévole**. (…) Je le fais avec beaucoup de plaisir, mais c'est vrai que dans les moments où ça devient très tendu, où ça devient plus difficile, on se dit : ''Mince !'' (…) C'est vrai que **parfois on se dit que proportionnellement on donne autant au lycée, à l'éducation nationale, aux familles, que si on était à temps plein. C'est une question de proportion.** » Fc 39 Bio-Ch Ly - ei

Elle poursuit :

> **« Au final le temps partiel ne correspond que au nombre d'heures devant élèves mais pas au nombre d'heures travaillées consacrées à notre profession**. C'est ce que je pense. Et c'est ce qui explique que certains collègues disent : ''Non je ne prendrai pas de temps partiel, je ferai autant de travail et je gagnerai moins d'argent''. Fc 39 Bio-Ch Ly - ei

Vécu comme un effet pervers du temps partiel via un empiètement sur le temps qu'il est censé dégager, ces sur-sollicitations peuvent être particulièrement problématiques dans certains établissements où ces femmes doivent composer avec le stigmate des « mères qui nous barbent » et qui sont bien évidemment donc ne retireront aucun bénéfice de leur travail gratuit puisqu'elles entrent peu dans les critères de la figure de l'« enseignant·e promouvable » (au « grand choix » ou à la « hors classe » par exemple).

Qu'elles soient à temps plein ou à temps partiel, il s'agit donc de « se faire voir », pour la juste valorisation du travail effectué. Pour certaines, en particulier celles ayant une conscience féministe, il s'agit même de ne pas laisser les hommes leur faire de l'ombre et d'occuper des places un peu plus stratégiques aux yeux de l'institution (la coordination de niveaux d'enseignement ou la responsabilité de projets pédagogiques par exemple). Dépeinte comme une sorte d'« héroïne » ou une figure charismatique ayant une conscience féministe par une de ses collègues participant au focus group de langues vivantes, les stratégies d'une enseignante pour changer l'ordre des choses (l'ordre du genre devrait-on dire en l'occurrence) sont intéressantes du point de vue de la prise de conscience des rapports de pouvoir dans l'enseignement du second degré :

> « Pour revenir aux équipes si tu veux, moi je suis arrivée y'a 20 ans à JD (nom de l'établissement), **comme par hasard, le responsable de l'équipe d'anglais c'était le seul homme**. Tu vois. Et puis après je suis arrivée en même temps qu'une autre personne, qui aujourd'hui est maire de la ville de S., **elle quand elle est arrivée elle a dit : "Attend voir ça c'est pas normal ça ! Attend voir ! Moi je vais me proposer pour être représentanTE** (elle insiste sur le « TE ») **des profs d'anglais"** où y'a qu'un seul homme et où on était cinq

Si les femmes s'investissent beaucoup dans leur établissement, elles reçoivent, en dehors du fameux EDT adapté à leur vie de famille, relativement peu en retour. Cela s'explique par :

- la quantité d'activités réalisées par les enseignantes qui n'entrent pas formellement dans les critères d'accélération salariale que sont le passage au « grand choix » ou l'attribution de la « hors-classe »
- une attention moindre à se faire valoir individuellement (être porteuse de projets pédagogiques ; coordinatrice de niveau, etc.)
- la permanence d'un défaut de légitimité pour faire figure d'enseignante « promouvable » des enseignantes à temps partiel (rarement des hommes) alors qu'elles fournissent davantage de travail bénévole pour l'établissement

> femmes. Et après ça a tourné. C'était un type très bien cet homme, mais bon tu vois voilà, elle était sensible à ça, et depuis ça a tourné, même si c'est moins systématique aujourd'hui ». Fc 58 LV Ly – fg

Des réseaux de promotions davantage entretenus par les hommes

Pour comprendre un peu mieux l'accès différentiel des femmes et des hommes aux postes de responsabilité et de pouvoir, je propose maintenant de déplacer le regard vers les réseaux professionnels et la cooptation et ainsi d'ouvrir la « boîte noire » du fonctionnement interne de l'enseignement du second degré.

Un rapport étroit entre les enseignant·e·s et leurs inspecteurs/inspectrices a déjà été identifié comme un véritable levier pour l'accès à certaines responsabilités (la participation à des jurys de concours par exemple) ou à l'obtention d'une CPGE notamment (Jarty, 2010). En outre, l'inspection agit comme un vecteur important de repérage par l'institution favorisant l'accès possible à certains postes et certaines responsabilités les plus prestigieuses et les mieux

rémunérées, qui sont aussi stimulantes et diversifiantes pour les enseignant·e·s. Or, nombre d'enseignant·e·s (dans cette enquête comme dans celle de ma thèse) témoignent de la rareté de leurs inspections. La présente recherche pointe ainsi **une éventuelle sous-inspection des femmes enseignantes**. Il est difficile de l'affirmer quantitativement, mais ce point aveugle n'en reste pas moins important à éclairer. Percevant une moindre inspection des femmes dans son établissement, cet enseignant explique :

> « Je n'ai toujours connu que des inspections de groupe. C'est-à-dire que quand un inspecteur débarque il fait tous les collègues de l'établissement. Peut être que les collègues à temps partiel, et c'est souvent plus des femmes que des hommes, se font moins inspecter parce que si l'inspecteur débarquent le jour où la collègue fait sa journée de temps partiel, elle n'y aura pas le droit, donc elle rate finalement l'opportunité de se faire inspecter. (…) C'est vrai que **chez nous on a une collègue à temps partiel et elle, elle a pas été inspectée la dernière fois parce que ça tombait le jour où elle n'était pas là** » Ha 37 H/G Ly – ei

Ce témoignage suggère ainsi que **certaines pratiques des personnels d'inspection, en favorisant des interventions groupées, défavoriseraient involontairement certaines femmes**. Ce serait d'autant plus le cas lorsque les inspections se font le mercredi, jour de la semaine où les femmes ayant des jeunes enfants à charge sont très souvent libérées d'enseignements et ne sont pas présentes au sein des établissements. Se pose ainsi la question de **biais sexués dans les prises de contacts** des enseignant·e·s par l'inspection… qui émanent parfois de la direction ou des enseignant·e·s eux mêmes.

En effet, force est de constater que la plupart des enseignant·e·s qui sont inspecté·e·s régulièrement confient le demander (des hommes quasi-exclusivement, ou des jeunes femmes agrégées à la recherche d'un poste en CPGE). Cette sollicitation plus forte des hommes s'explique par une prise de conscience masculine plus importante des effets directs de l'inspection sur l'avancement professionnel (et donc salarial) :

> « **J'ai été inspecté 4 fois. Je la demande tous les ans** (…) Y a des collègues qui fuient l'inspection. Moi c'est quelque chose que j'ai beaucoup de mal à saisir. Ils sont pourtant face à des élèves toute l'année qui leur balancent des trucs à la figure qui sont parfois bien plus violents que ce que l'inspecteur ne dira jamais. Mais malgré tout ils sont terrifiés par l'inspection. Moi franchement je pense que les inspecteurs ce sont des collègues qui n'enseignent plus, donc a priori ça ne me pose aucun problème. **Et puis comme ça je suis au grand choix depuis le début de la carrière. J'avance plus vite que d'autres** » Ha 37 H/G Ly – ei

Plusieurs hommes ont admis l'importance accordée à leur « carrière », d'autant plus qu'être enseignant ne serait pas toujours vécu comme suffisant pour asseoir leur identité professionnelle :

> « Il est possible que les hommes aient un rapport à leur évolution de carrière différent à celui des femmes. J'ai toujours eu cette impression un peu bête mais c'est une réalité. **Ils attachent plus d'importance à l'image qu'ils ont dans la société, c'est même parfois suspect d'être prof quand on est un homme** » Hc 36 H/G Co – ei

En somme, les carrières enseignantes prestigieuses sont donc façonnées par des procédures informelles et des réseaux de cooptation qui contrôlent l'accès à certains postes. C'est le cas de l'obtention de classes préparatoires ou de l'accès à la délivrance de cours dans l'enseignement supérieur (ESPE / ex-IUFM, universités, grandes écoles). Du côté des CPGE, en particulier des plus prestigieuses, les entretiens tendent à démontrer l'existence d'une véritable « chasse gardée ». Pour mieux comprendre sa composition, il faut faire intervenir les rapports de classe et de sexe et leurs enchevêtrements : elle est ainsi le privilège des enseignant·e·s Agrégé·e·s d'une part (en particulier les diplômé·e·s de l'Ecole Normale

Supérieure) et des hommes d'autre part. Notons ainsi que les femmes ne sont pas toujours exclues de ces réseaux, en particulier celles diplômées de l'ENS et intégrant l'enseignement du second degré en étant titulaire de l'Agrégation et parfois aussi, de plus en plus souvent, d'une thèse de doctorat. J'ai ainsi montré dans des travaux antérieurs que ces dernières n'hésitent pas à user de la cooptation pour obtenir un poste d'enseignement dans une CPGE (le plus souvent proche de leur domicile lorsqu'elles sont en couples et projettent d'avoir des enfants). En revanche, et en contrepoint de leurs homologues masculins, j'ai montré qu'une fois le poste souhaité acquis, la plupart de ces enseignantes sortaient des logiques de réseautage et des stratégies de carrières permettant l'obtention des niveaux les plus élevés (2ème année de prépa), des classes dites d'élite (par exemple la PC étoile pour les enseignant·e·s des disciplines scientifiques). Ce faisant, les enseignantes des CPGE participent peu aux jurys d'examens (de l'Agrégation ou des concours d'entrée aux grandes écoles), certaines disciplines – notamment les « bastions masculins » que sont la Physique-Chimie ou la Philosophie – étant encore loin de stabiliser la mixité de leurs jurys. Or, ces stratégies constituent des voies d'accès privilégiées à l'attribution (par l'inspecteur d'académie) d'une « chaire supérieure » et dans une moindre mesure à l'avancement au « grand choix » dans la grille salariale enseignante (ce que les enseignant·e·s des CPGE ont très certainement plus systématiquement de toute façon).

Un tel désintéressement relatif à l'idée de « faire carrière » peut s'analyser en raison d'une anticipation de leur surcharge familiale empêchant matériellement un certain sur-investissement professionnel, qui est confortée par une adhésion plus forte que les hommes enseignants à un discours dénigrant les attitudes professionnelles ambitieuses ou « carriéristes ». N'oublions aussi pas qu'en France, les femmes se satisfont davantage de leurs salaires (Baudelot & Serre, 2006) ! Dans le prolongement d'une analyse à la croisée des rapports de classe et de sexe, le discours de dévalorisation du « faire carrière » est d'ailleurs partagé par certains hommes enseignants, en particulier ceux des collèges. Ces derniers se démarquent en effet davantage de la norme sociétale de « l'homme pourvoyeur principal de ressource », encore bien visible (quoique souvent perçue comme problématique) chez les enseignants des classes de lycée et plus encore de CPGE :

> « Le journalisme était un secteur trop concurrentiel et ça me disait pas trop d'être dans la compétition et du coup je suis venu à l'enseignement » Hc 42 LM Co - ei

Contrairement à ce qui se passe dans le secteur privé, ces réseaux de cooptation sont ici peu visibles, quoique suspectés par certain·e·s enseignant·e·s ayant été confrontés directement à certaines injustices ou à un sentiment (courant dans la profession) de stagnation professionnelle et d'impossible évolution :

- C'est le cas d'un enseignant agrégé dont le parcours de militant syndicaliste « dérangeant » a largement entaché ses relations avec l'inspection et qui aspirerait à un poste plus prestigieux que celui d'enseignant en collège :

> « Y'a combien de places en classe prépa ? Quel profil ? Si vous êtes normalien d'accord, mais si vous avez eu l'Agreg en interne… Tout le monde vous dit : ''Nan, nan c'est pas vrai'' mais mon œil, c'est pas vrai, et **d'après ce que j'en sais même si j'ai pas de preuve, y'a du copinage quoi !** Pourquoi je dis cela ? **Quel est le filtre de sélection ? Quels sont les critères ? On ne les connait pas !** » Ha 44 HG Co - ei

- De manière intéressante également, certaines femmes confrontées personnellement avec certaines inégalités décryptent les processus de hiérarchisation des sexes et les dénoncent plus ouvertement comme une forme de violence sociale. C'est

particulièrement le cas de celles en couple avec un enseignant et vivant de plein fouet des inégalités de carrière :

« Mon conjoint a une particularité c'est qu'il est prof de section européenne, il enseigne l'histoire en anglais DNL. **Du coup ils sont très connus par les inspecteurs**. Ce n'est pas très étonnant, les inspecteurs ne prennent pas trop de risques, donc ils vont voir les trucs bien prestigieux comme ça. **Du coup lui a été inspecté plus fréquemment et en plus il a passé l'Agreg interne** (alors qu'elle l'a passé en externe) **mais il a déjà 6 mois d'avance par rapport à moi. C'est ça le paradoxe.** […] Et ce qui est sûr à l'Agreg interne, les jurys sont formés d'inspecteurs et de profs du supérieur et du secondaire et **j'ai comme l'impression qu'il y a de la reproduction**. C'est-à-dire que les inspecteurs connaissent certains profs dans les académies et quand ces profs là se présentent à l'agreg, souvent poussés par leurs inspecteurs, ben ils l'ont. Il y a énormément de profs de section européenne qui l'ont à l'interne. Et ce sont souvent des hommes. » Fa 35 HG Ly - ei

Ajoutons que puisque les inspecteurs sont moins souvent des inspectrices (en particulier dans certaines disciplines) et que les chefs d'établissement sont moins souvent des cheffes, l'entre-soi d'une certaine élite masculine est ainsi conforté dans les lieux décisionnels (cf encadré ci-contre). Or, on sait que l'entre-soi favorise l'intégration de critères sociaux et culturels en plus des critères d'expertise dans l'appréciation du jugement, ce qui désavantage les femmes (Barrère et al.). En outre, la présence plus paritaire de femmes dans ces lieux a tendance à réduire l'activation de stéréotypes de genre desservant les femmes de manière ouvertes (plusieurs cas d'inspection discriminatoires sont étayées tout au long de ce rapport) ou occultes (observer finement les interactions au cours des jurys ou des commissions paritaires permettraient de mieux les déceler).

Données sexuées des personnels de direction

postes	Part de femmes	Part d'hommes
Chef.fe.s d'établissement	22%	33%
Adjoint.e.s	22%	24%
Total personnels de direction	43%	57%

Source : Livre blanc SNPDEN – mai 2014

« Les chefs t'établissement hommes sont majoritaires dans 16 académies. »

Inspecteurs (IA IPR) et personnels de direction 2nd degré

Statut	Part de femmes	Part de femmes à temps partiels
Inspecteurs - Inspectrices	41.3%	0%
Personnels de direction	46.5%	0%

Source : *Extrait du Bilan social du ministère de l'éducation nationale, du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Année 2012-2013*

Notons que si les inspections régulières contribuent à impulser les carrières enseignantes, la cooptation peut passer par d'autres réseaux professionnels, moins compétitifs. Certaines enseignantes ont à ce titre su saisir de belles opportunités qui stimulent véritablement (sur le plan matériel et cognitif) la carrière enseignante :

« En fait c'était un des collègues du lycée, y'a 6-7 ans faisait des relectures chez un éditeurs pour des manuels scolaires et il était débordé, il avait plein de choses à côté et **il m'a dit est-ce que ça t'intéresserait de prendre le relais là-dessus ?** Et j'ai fait ces relectures et **du coup l'éditeur m'a recontacté en disant : « on a aimé vos suggestions, est-ce que ça vous intéresserez de… de participer à un manuel scolaire**, donc j'ai hésité et j'ai accepté. C'était une super aventure, c'est valorisant, c'est chouette d'utiliser ce truc là… C'était avec quelqu'un que je connaissais pas et qui était co-auteur du précédent manuel, voilà (…) Aussi je fais partie du groupe de travail sur la formation, **des fois j'organise des formations pour les prof de philo dans la formation continue** donc c'est bien… je participe à la formation des stagiaires des jeunes profs, aussi, j'aime bien quand même, **et puis euh… mon co-auteur il est prof à l'INSA de T. et du coup il m'a donné quelques heures**, donc là j'ai 20 heures de vacations auprès des 5ème année de l'INSA donc c'est complètement un autre public, d'autres thèmes, donc c'est bien… » Fa 40 Philo Ly – ei

Ces « chouettes » expériences pour reprendre ses mots, sont non seulement motivantes (*« c'est pas l'idée d'avancer dans la carrière mais d'avoir des activités un peu diverses »* dira-t-elle), elles sont aussi valorisantes (et en cela contribuent à réveiller l'estime de soi), potentiellement honorifiques mais aussi rémunératrices. Le fait d'être titulaire de l'Agrégation constitue ici un élément facilitateur (peut-être même parfois déclencheur) pour la sollicitation à la relecture et plus encore à l'écriture d'ouvrages. Sans doute conditionne-t-il aussi l'accès à l'enseignements dans le supérieur, quoique quelques certifié·e·s de notre population d'enquête sont parvenus à intégrer la formation continue à l'ESPE (ex-IUFM).

L'accès différentiel entre les femmes et les hommes aux positions les plus prestigieuses et les mieux rémunérées de la hiérarchie enseignante répond d'une logique indirectement discriminatoires à l'endroit des femmes pour plusieurs raisons :

- la sur-représentation des hommes au sein des lieux de pouvoir et des réseaux d'influence (personnels d'inspection, chef·fe·s d'établissement notamment des lycées, mais aussi responsables de maisons d'éditions, etc.)
- la sollicitation directe des enseignant·e·s de l'inspection confortant une plus forte mobilisation des hommes
- la faible objectivation des critères d'affectation dans certains établissements et d'accélération salariale
- le recours au réseaux pour identifier des enseignant·e·s

I.2.2. La maternité : encore une source de discrimination directe

Un déclencheur d'une prise de conscience féministe

« Moi la question des inégalités c'était pas du tout une de mes préoccupations, **je voyais pas trop à quoi servaient les féministes actuellement**, j'ai un copain homosexuel qui disait : ''Ouais c'est encore les femmes, les homosexuel·le·s qui sont réprimé·e·s !'' et je me disais quand même il exagère on est pas du tout réprimées, enfin j'arrivais pas à comprendre quoi ! **Et c'est avec le problème de la maternité que j'ai pris de plein fouet cette histoire là** » Fc 32 FLR Ly - fg

L'extrait ci-dessus témoigne ainsi de ce moment marquant la fin des croyances en un idéal égalitaire dans la profession. Il fait à ce titre écho à la réponse d'une enseignante âgée d'une trentaine d'année et mère de deux enfants également, à qui j'avais demandé, lors de mon terrain de thèse, si elles percevaient des inégalités entre les femmes et les hommes dans les professions : « pas entre les femmes et hommes, mais entre les pères et les mères ! ».

Il est intéressant de noter que la maternité est le déclencheur d'une prise de conscience féministe, celle-ci n'étant une fois encore pas toujours nommée comme telle en raison du stigmate associé au « féminisme ». Sommé·e·s de trouver 3 mots clefs en référence aux inégalités de sexe, la quasi intégralité des femmes ont mis la maternité en évidence, en la déclinant sous trois formes d'inégalités. Autant d'expériences qui font émerger la colère et le sentiment d'injustice de certaines enseignantes :

- d'une part, il fait toujours émerger **l'expérience « maudite » de la « conciliation » des femmes et principalement de celles-ci** (Périvier & Silvera, 2012), de ses impossibles arbitrages et de l'épuisement qui en découle ;

- d'autre part, elle fait surgir des **conflits dans le couple** lorsque certaines femmes n'acceptent pas que leur maternité réduise (trop) leur engagement dans le travail. C'est le cas d'une enseignante d'anglais d'une trentaine d'année encore, récemment mère d'un enfant, et qui paye le fait de conserver son temps plein d'enseignante et ses engagements syndicaux par des tensions avec le père de l'enfant, ce dernier ne comprenant pas son débordement, en tant qu'enseignante de surcroît ;

- enfin, parce qu'elles est à l'origine de comportements **discriminatoires directs** demeurant toujours des impensés politiques, en particulier dans l'enseignement. Je me concentrerai davantage sur ces discriminations dans les sous-parties suivantes, les deux autres points ayant été abordés suffisamment dans les premières du présent rapport.

La reconnaissance problématique du congé de maternité

> « Alors de retour de mon congé mat, comme j'étais TZR, j'ai pas vu mon chef d'établissement, j'étais en congé mat le lendemain de la pré-rentrée donc j'ai dit : ''Bonjour'' et après je suis partie en congé maternité et je suis revenue au mois de janvier au moment de la notation administrative et là, il m'a mis une note administrative qui n'a pas été augmentée et là j'ai très, très mal pris la chose. Il y avait marqué : ''en congé maternité de tel date à tel date, note pas augmentée''. Voilà. J'ai été voir mon chef d'établissement et je lui ai dit : **''Mais attendez, vous vous rendez-compte de ce que vous me renvoyez ? J'ai été en congé maternité et vous me dites que tout ce que je vais faire cette année cela ne vaut rien !''** » Fc 32 FLE Ly - fg

Pour certaines enseignantes, l'expérience de la maternité est un premier révélateur de la violence des rapports de pouvoir entre les sexes dans l'espace professionnel (le second ayant souvent lieu en fin de carrière, lorsque les femmes s'aperçoivent qu'elles doivent rester plus longtemps en activité que leurs homologues masculins pour bénéficier d'un même niveau de retraite).

Si lors de cet entretien collectif, les autres enseignant·e·s soulèvent le fait que la note administrative joue peu sur l'avancement professionnel et a peu d'impact sur l'évolution salariale, cette enseignante a vécu cette notation comme une sanction injuste. A plusieurs reprises, elle s'est dit « hyper vexée, hyper révoltée », soulevant une fois encore que les

rapports de genre au sein des établissements sont, à un moment ou à une autre de la carrière, vécu comme un combat à mener, trop souvent seule. Elle explique s'être finalement « blindée » pour aller négocier une nouvelle fois sa note auprès de son chef d'établissement, contrainte « de faire (s)a propre pub ». Elle évoque une problématique pour laquelle les syndicats doivent collectivement « se battre » car « ils n'avaient aucun recul sur ce combat-là, qui me renvoyaient à la gueule : ''bon ben ça va, te plains pas quand même'' ». Il est intéressant de constater que c'est en partie son isolement, ou plus précisément l'incompréhension de l'entourage, qui engendre la colère.

Moins émotionnelle évidemment, la réaction de certains hommes face à la persistance de discrimination est quant à elle analytique, mais « compatissante » :

> « **Les congés maternité vont avoir un impact sur la note administrative**. C'est-à-dire que les chefs sur ça sont des enfoirés, l'année où les collègues sont en congé maternité, elles sont considérées comme étant en activité, donc de ce côté-là il n'y a pas de problème sauf qu'elles n'ont pas de note. Y a des chefs moins cons que d'autres, donc ils mettent une note administrative parce qu'ils connaissent la valeur de la collègue et son travail donc ils ne veulent pas freiner sa carrière (…) **En soi c'est 0.5 point, c'est pas grand-chose, mais ça peut suffire pour passer au grand choix ou pas** ». Hc 36 HG Ly - ei

Par extension, les congés parentaux sont identifiés comme tout aussi discriminatoires par un autre enseignant :

> « Après sur la progression de carrière, elles avancent forcément moins vite dans les grilles d'avancement, puisque elles sont moins présentes, le congé maternité reporte l'avancement, le congé parental aussi. De fait, elles perdent du temps en progression de carrière, ça c'est sur ! » Ha 37 HG Ly – ei

« Une perle d'inspection ! »

Les expériences discriminatoires en lien avec la maternité peuvent se révéler aux cours d'interactions susceptibles d'avoir des conséquences directes sur l'évaluation de l'enseignante :

> « **Elle** (l'inspectrice) **me dit vous avez été très absente l'année dernière. Sur le moment je suis restée un peu surprise. Je pensais qu'elle se trompait de personne**. Je n'ai pas du tout été malade, je n'avais pas été absente pour le syndicat parce qu'il n'y avait pas eu de congrès. **Tout à coup ça m'a frappé, elle était en train de me dire que j'avais été en congé maternité**… L'inspecteur avait très certainement voulu venir m'inspecter l'année d'avant, mais comme j'avais été, je cite, très absente**,** je n'avais pas pu être inspectée par ma faute, puisque j'étais en congé maternité. Il m'a fallu presqu'une demie heure pour comprendre que c'était ça qu'elle était en train de me dire. Je n'ai même pas pu répondre tellement c'était énorme. **En gros si j'ai perdu une demie année de retard c'est parce que j'avais été enceinte. C'était très beau comme discrimination** ». F 35 H/G

La maternité pourrait également avoir des conséquences sur le rythme des inspections :

> « Au lycée y'a moins de collègues jeunes que dans les collèges (…) **Y'a des salles des profs où la moyenne d'âge est moins de 30 ans donc évidemment y a beaucoup de grossesses** dans ces salles des profs. Et de fait **je suppose que ça a un vrai impact sur le rythme d'inspection** ». Ha 37 H/G Ly – ei

Les temps partiels

Dans le champ des recherches sur le genre, la littérature scientifique francophone sur le temps partiel s'est principalement centrée sur le temps partiel « subi », celui-ci étant entendu comme le résultat du processus de segmentation et de précarisation du marché de l'emploi, dont les femmes sont, avec les jeunes, les premières victimes (Observatoire des inégalités, 2013). Les secteurs féminisés du nettoyage, de l'aide à domicile ou de la grande distribution ont par ailleurs été largement documentés, laissant entrevoir les problématiques économiques de taille qui découlent de la banalisation de ce type d'emploi en termes de niveau de salaire et de retraite à venir (Angeloff, 2000). Cette forme d'emploi n'est cependant pas absente dans l'enseignement du second degré, le SNES dénonçant d'ailleurs le fait que les contractuel·le·s la subissent tout particulièrement – qu'il s'agisse d'hommes ou de femmes.

La part de femmes et temps partiels

Dans le second degré, personnels enseignants en 2012-2013 : **58%** de femmes dont **10,9%** de temps partiels

Source : *Extrait du Bilan social du ministère de l'éducation nationale, du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Année 2012-2013*

Je propose de déplacer rapidement le regard sur une forme de temps partiel concernant des titulaires et catégorisé comme « choisi » (car demandé), mais posant très concrètement le problème d'une inégalité de sexe. C'est le cas d'enseignantes TZR seules avec enfant(s) ou

"***C'est bien la difficulté de l'organisation qui mine la vie professionnelle et entretient les femmes dans l'idée qu'elles n'en font jamais assez***", accuse Brigitte Gresy, membre du Conseil supérieur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes.

Les différences de salaires, de montants de pension de retraite et l'âge de départ à la retraite s'expliquent en partie par :

- l'impact de la maternité sur les carrières professionnelles féminines (inspection différée, note administrative stagnante)
- les temps partiels
- le congé parental pris à plus de 90% par les femmes

ayant un conjoint très souvent absents pour raisons professionnelles. Pour ces dernières les conditions de travail des enseignant·e·s TZR engendrent une demande de temps partiel dont elles subissent de plein fouet les conséquences matérielles (à court et long terme). Le témoignage de cette documentaliste donne à lire la manière dont l'Education Nationale engendre, en proposant des conditions de travail intenables, une forme d'imposition d'une réduction du temps travail (et donc des salaires) :

> « J'ai toujours travaillé à temps plein sauf une année, avant d'arriver dans la région, c'était quand je faisais les remplacements, mon mari était à Grenoble et j'étais toute seule avec les deux gamins, et dans les remplacements c'est vrai que **des fois on m'envoyait tellement loin**, **j'avais dit une fois au rectorat que je préférais un mi-temps toujours au même endroit,** mais d'éviter de m'envoyer un mois à un endroit, deux mois à l'autre, **parce que j'avais trop de mal à gérer avec les enfants** ; **ça les a bien arranger donc y'a une année où il m'avait donné un mi-temps. C'était un peu le drame financièrement** mais bon, j'ai passé qu'une année comme ça. » Fc 58 Doc Co - Ly

D'un point de vue théorique, ce problème soulève l'impasse, dans certain contexte, de la notion de temps partiel « choisi », ici « choisi » faute de mieux (de ne pas avoir un poste fixe, de ne pas avec les ressources nécessaires pour l'employer quelqu'un·e, etc.). Il soulève d'autre part la question politique des conditions de travail des TZR qui nécessiteraient, au regard des entretiens recueillis ici et dont il est impossible de rendre compte, de faire l'objet d'une étude particulière, notamment du point de vue de l'usure professionnelle suscitée par les nombreux déplacements que ce statut occasionne.

Statut et temps partiels

Statut	Part de femmes	Part de femmes à temps partiels	Part d'hommes à temps partiels
Second degrés *(tous status confondus)*	**58%**	**15%**	**5.4%**
Professeur.e.s chair supérieur	**32%**	**0.6%**	**0.1%**
Agrégé.e.s	**51.4%**	**12%**	**4.1%**
Certifié.e.s	**62%**	**14.9%**	**4.4%**
En collège	**56.5%**	**20.8%**	**9.5%**

Source : *Extrait du Bilan social du ministère de l'éducation nationale, du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Année 2012-2013*

Par ailleurs, il est intéressant de constater que la prise de conscience des effets de la maternité sur les carrières professionnelles féminines et sur les discriminations dont elles sont empreintes est suscité par le débat autour des retraites. Ainsi, bien plus que les enseignantes elles-mêmes, ce sont des militants syndicaux qui se sont révélés les plus informés des inégalités encore prégnantes et largement méconnues :

> « Y a un écart sur les retraites par exemple ça c'est évident. Le **nombre de collègues femmes qui ont perdu des billes lorsqu'il y a eu la réforme Fillon** et qu'on a supprimé la possibilité de compter les enfants qui étaient nés avant l'entrée dans la fonction publique. J'en connais qu'on perdu 2/3 annuité d'un coup qu'elles auraient du avoir normalement. Parce que les hommes sont évidemment moins concernés par cette mesure là. **C'est que des choses comme ça qui s'accumulent et qui font que les inégalités existent** » Ha 37 HG Ly - ei

> « Il suffit de prendre la pension d'une femme en fin de carrière et la pension des hommes. Ne serait ce que parce qu'à 99% c'est elles qui prennent un temps partiel ou un congé parental, arrivent en bout de carrière en retard par rapport aux hommes. Ça doit être quand même une des professions qui protège le mieux les femmes sur les salaires, etc. C'est la loi, je suis payé autant qu'une femme. **Il n'empêche qu'à l'arrivée, les pensions sont plus basses pour les femmes que pour les hommes** » Hc 36 HG Co – ei

II. Tensions (de genre) en matière d'organisation du travail enseignant

Cette partie propose d'aborder, en conservant une analyse en termes de rapports sociaux de sexe comme fil rouge, la manière dont les enseignant·e·s organisent leur travail, depuis la construction de leur emploi du temps (la répartition de leurs heures d'enseignement) à la gestion spacio-temporelle des autres activités enseignantes (préparation des cours et corrections des copies en particulier). La grille d'analyse que je mobilise tiens compte des trajectoires personnelles des enseignant·e·s. En effet, un des apports pionniers des recherches sur le genre a trait à la reconnaissance de l'inégale répartition du travail domestique et éducatif entre les sexes, et à son impact sur les carrières professionnelles mais aussi plus largement sur les conditions de travail. Plus récemment, quelques recherches se sont intéressées aux conséquences de la position matérielle des femmes au sein de l'ordre de genre dans les sociétés occidentales contemporaines, en termes de vécu de l'articulation entre la vie professionnelle et la vie familiale (Le Feuvre, 2012 ; Jarty, 2012). C'est dans le sillage de ces approches que s'inscrit cette partie. Plus précisément, il s'agit ici de contribuer à mettre à l'épreuve de la réflexion syndicale un paradoxe que j'ai étayé dans des travaux antérieurs (Jarty, 2010, 2011) : celui de la (relative) autonomie temporelle des enseignant·e·s comme source d'inégalités professionnelles entre les sexes, alors même que cette autonomie constitue à la fois un des piliers de l'ethos professionnel enseignant[9]… et un argument de facilitation des expériences « maudites » de « conciliation » (Périvier & Silvera, 2012) !

En m'appuyant toujours sur des récits de pratiques, d'interactions et des représentations des enseignant·e·s et des équipes de direction, je proposerai ainsi une grille de lecture de l'organisation du travail enseignant (et des rapports de pouvoir qui la structurent) articulée autour de trois dimensions :

- celle des déterminants sociaux constituant des points d'appui pour obtenir un « bon » emploi du temps et des tensions qui en découlent au sein des établissements ;
- celle du coût de la différenciation sexuée de la prise en compte des contraintes familiales dans l'organisation du temps de travail ;
- celle des conséquences de la gestion du travail « hors les murs » en termes d'inégalités et de tensions qu'elles impliquent au sein des couples où au moins l'un des deux est enseignant·e

II.1. L'organisation des emploi du temps : un révélateur de l'intrication des rapports de pouvoir dans les établissements scolaires

Les EDT[10] enseignants sont souvent perçus comme l'un des avantages de la profession enseignante. Au-delà de leur proximité avec ceux des enfants, la répartition hebdomadaire des heures d'enseignements[11] est en effet susceptible de s'articuler avec les contraintes

[9] J'ai ainsi montré dans ma thèse l'importance accordée par les enseignant·e·s du second degré au principe d'autonomie spatio-temporelle dans l'organisation de leur temps de travail « hors les murs ». Celle-ci est en effet constitutive d'une identité professionnelle fondée sur la notion de l'expertise scientifique dans la matière enseignée et de la nécessaire flexibilité des cadres de travail pour l'entretenir et « la mettre en actes » au travers de leurs cours.

[10] L'acronyme EDT (pour emplois du temps) est utilisé dans cette sous-partie.

[11] Le nombre réglementaire d'heures d'enseignement devant élèves oscille respectivement entre 15 et 18 pour les agrégé·e·s et les certifié·e·s exerçant à temps plein. Toutefois les coefficients d'heures d'enseignement sont plus élevés dans certaines classes (les BTS ou les CPGE par exemple), permettant à certain·e·s d'enseignant·e·s une

personnelles des enseignant·e·s. En cela, ils sont pensés comme potentiellement plus respectueux des autres temporalités sociales, ces dernières étant susceptibles d'évoluer au cours de la vie en fonction des engagements et des aspirations des individu·e·s aux différentes étapes de leur carrière. Parmi ces contraintes, les responsabilités familiales sont sans doute celles le plus pris au sérieux par les directions d'établissement et la permanence d'EDT « féminins », parfois appelé « EDT maman » (Jarty, 2013), témoigne tant de la prise de conscience de cette problématique que de la permanence des assignations de genre.

Au sein des établissements scolaires, l'obtention d'un « bon EDT »[12] est l'objet de négociations formalisée (par la fiche de vœux) et non-formalisée (par les discussions informelles avec la direction et parfois les collègues). Les entretiens individuels comme les focus group réalisés dans le cadre de cette enquête révèlent que des tensions, ouvertes ou non, émanent de ce fonctionnement. La prise de conscience d'une inégalité en la matière émerge ainsi nettement :

> « **Des petites guerres il y en a pleins**. Pour savoir qui aura les S, les Terminales, les situations les plus confortables. » F 32 LC Ly - ei

> **« J'ai l'impression que y'en a qui ont un peu plus ce qu'ils veulent que d'autres »** Fc 29 HG Co+Ly – ei

Mais les déterminants familiaux (et sexués) sont-ils les seuls à intervenir dans la confection des EDT ? Les tensions en la matière se cristallisent-elles uniquement atour de la variable « genre » ? Le choix de creuser plus avant la problématique des EDT dans cette recherche a permis de soulever les soubassements de rapports de pouvoir peu explorés : les EDT peuvent en effet constituer un véritable noeud de tensions que la présente approche voudrait éclairer.

Priorité aux « EDT mamans » ! La réalité d'une norme sexuée bien établie

L'EDT enseignant adapté aux horaires des enfants est sans doute à ce que le temps partiel choisi (à 80%) des femmes s'est développé dans le secteur privé. Certes, quelques hommes enseignants en font la demande, en particulier lorsque la mère de leur(s) enfant(s) occupe un emploi aux horaires moins souples, mais très exceptionnellement dans leur forme la plus saillante : une présence dans l'établissement sur 4 jours (le mercredi étant libéré d'enseignements) si possible entre 9 heures et 16 heures (le dernier critère étant le plus fréquent car, comme je le montrerai dans la sous partie suivante, les pères sont plus enclins à assurer la tranche horaire du matin).

Comme son appellation fréquente l'indique, l' « EDT maman » reste une prérogative féminine. Celle-ci est entretenue par un double processus parallèle qui consolide les assignations de genre :

---

réduction significative de leur heure de présence devant élèves (celles-ci peuvent « tomber » jusqu'à 9 heures hebdomadaires). A ces heures réglementaires de service peuvent s'ajouter des heures supplémentaires.

[12] Ici, la notion de « bon EDT » est entendue comme éminemment subjective, c'est à dire qu'elle n'a pas de valeur généralisable à l'ensemble des enseignant·e·s. Il s'agit en outre d'un EDT qui satisfait au maximum les attentes personnelles des enseignant·e·s, en termes de jours de présence dans les établissements pour les enseignements (concentration sur quelques jours ou étalement dans la semaine), de répartition des heures dans la journée

- les enseignantes suivent la norme du sur-investissement domestique et éducatif féminin parce qu'elle facilite l'organisation des responsabilités qui leur incombent (de façon plus ou moins « subies ») (voir la sous-partie suivante) ;
- les directions pensent ces demandes comme féminines (ou éventuellement pour des hommes « exceptionnels »).

La monographie réalisée confirme, notamment au travers des entretiens menés avec les personnels de direction, l'importance de ce critère dans la confection des EDT enseignant.

Pour autant, les entretiens menés auprès des enseignant·e·s témoignent de l'intervention d'autres critères, plus ou moins flous, qu'il importe de considérer.

En lycée, une certaine faveur aux matières techniques et scientifiques (masculines) ?

Si le privilège de l'ancienneté et les contraintes familiales apparaissent comme les variables de prise en compte les plus courantes (tout au moins les plus connues) pour la confection des EDT enseignants, nos entretiens font apparaître d'autres critères aux effets indirectement discriminatoires sur la base du sexe. On assiste ici aux effets pervers, relativement impensés, d'un phénomène pourtant bien connu dans l'enseignement du second degré comme ailleurs : celui de la ségrégation horizontale. Ainsi, la concentration des femmes dans les disciplines souvent (mais pas toujours !) les moins valorisées pèse sur la répartition de leurs heures de cours. C'est particulièrement le cas dans les établissements ayant une étiquette « scientifique » :

> « - Une collègue qui maintenant est à la retraite et qui a 65 ans par là, elle m'avait raconté que quand elle était rentrée dans la carrière à JD (nom de l'établissement), **et bien c'est pas compliqué il y avait deux hommes, ils avaient les meilleures places, les meilleurs horaires, et les jeunes femmes qu'arrivaient elles avaient les restes quoi, hein, hein, hein** ! Et ça, ça a énormément évolué. (Fc LV 58 Ly – fg)
> - Pas tant que ça ! (Fc LV 57 Co et Ly – fg)
> - Ah tu crois ? (Fc LV 58 Ly – fg)
> - Absolument. Moi quand je suis arrivée à GT (nom de l'établissement), il y a quoi, même pas une dizaine d'année, je me rappelle néanmoins que les collègues du technique qui étaient des hommes en grand majorité, alors que nous en langues on était en majorité des femmes, et bien **ils avaient exigé de commencer à 9h**, les TP étant passés de 16h à 15h, **ils se prenaient les créneaux de 9h à 12h, et donc nous on avait de 8h à 9h et ensuite on reprenait l'après-midi ou à 13h parce que ces messieurs avaient ces exigences...** » Fc LV 57 Co et Ly - fg

Un phénomène de hiérarchisation des disciplines, souvent au détriment des disciplines les plus féminisées

Les focus group de lettres et de langues vivantes ont permis d'affiner le phénomène de hiérarchisation des disciplines déjà repéré dans les entretiens individuels (un enseignant d'histoire-géographie en collège se disait « juste en dessous du français et des maths » en termes de crédibilité, une enseignante d'arts-plastiques se présentait ironiquement comme « prof de gommettes » pour expliquer la déconsidération de sa discipline aux yeux de l'institution, une documentaliste se sentait « invisible » aux yeux de collègues ne comprenant pas les apports de son métier, etc.). Ainsi en langues vivantes, les enseignant·e·s d'anglais auraient moins de difficulté à se rendre visible (et donc écouté·e·s) que celles et ceux de langues de moins en moins enseignées en France (l'allemand ou l'italien par exemple).
Ce phénomène opère différemment selon les établissements, où les spécialités diffèrent. Si au collège, le français est considéré comme une discipline prioritaire car directement opérationnelle (pour la maîtrise écrite et orale de la langue), les lettres perdent de leur prestige au lycée en passant au rang de disciplines superflues car peu rentables (en termes de débouchés professionnels notamment). Cette déconsidération se traduirait par un double handicap aux yeux de certaines : enseignante de lettres (ou de toute autre discipline pensée ''superflue'') et femmes.

Une telle remarque est confirmée dans un autre entretien :

> « Les profs de langues sont que des femmes dans mon lycée, **elles ont tous les cours de 5 à 6, elles attendent beaucoup, elles ont beaucoup d'heures de trou**. Il se trouve que **le résultat est genré**, est ce que c'est la raison au départ, je n'en sais rien mais c'est un fait. » Fa 35 HG Ly - ei

Le privilège difficilement contestable de l'ancienneté

L'âge, ou plus précisément l'ancienneté dans l'établissement, est un marqueur de hiérarchisation incontestable qui structure l'organisation du travail. Interrogé sur ce point, les enseignant·e·s s'accordent sur la réalité de cette hiérarchisation :

> « **Il y a ceux qu'arrivent et qui sont cuits, ceux qui sont là pour un an et qui ont les pires emplois du temps de la terre**, du style de commencer à 8 heures et de reprendre que l'après-midi, d'être bloqué dans l'établissement de 8 heures à 17 heures tout les jours de la semaine. Ils attendent sur place **pour arranger je sais pas qui**… alors pour peu qu'ils viennent de loin… » Fa 56 AP Co - ei

A ce titre, les TZR sont les enseignant·e·s qui pâtissent le plus fréquemment des attentes exprimées par leurs collègues en poste dans l'établissement au sein duquel elles et ils sont affecté pour un temps donné - certain·e·s d'entre elles/eux nous ayant d'ailleurs confié des EDT particulièrement destructuré. Cette forme de hiérarchisation fait parfois l'objet de tensions au sein des établissements, que les TRZ sont peu enclin·s à pouvoir porter du fait de leur arrivée :

> « Certains se gardent telle classe ou tel niveau depuis des années, parce que c'est sympa, ils sont là depuis longtemps, ils sont anciens. Ce sont des privilèges qui sont de plus en plus contestés. On partage et on tourne. C'est nouveau ça, **le privilège de l'âge est contesté**. Ça fait des petites guerres. » F 32 LC Ly - ei

Des femmes plus stressées, objet de remarques et moqueries

Assez logiquement dans nos entretiens, la question de la préparation et de la réception des EDT est à plusieurs reprises exprimée comme un véritable stress par les enseignantes :

> « **La terreur pour moi c'est que ça ne passe pas plus que par une machine, qu'il n'y ait plus de... j'allais dire d'humain ou un coeur ou les deux**, un cerveau humain qui essaye d'arranger » Fc 39 Bio-Ch Ly - ei

Prioritairement responsable du domestique et de l'éducatif, c'est elles (et peut-être leurs enfants ?) qui « paieraient » les conséquences d'un « mauvais EDT ». Et si les responsabilités familiales sont sans doute les contraintes personnelles les plus prises au sérieux par les directions d'établissement, elles sont dans le même temps un fort objet de tensions au sein desquelles les femmes se trouvent nettement plus souvent prises que les hommes :

> « Les conflits c'est systématique et c'est autour de ça ! Ces questions là, du mercredi, de commencer à partir de 9 heures ou 10 heures ou de finir à partir de 15h30 pour des questions d'aller chercher les enfants, etc. **à 99% c'est des femmes**. » Hc 36 HG Co - ei

Si la question de l'articulation vie professionnelle vie familiale apparaît comme une source potentielle de tensions dans les établissements scolaires, c'est dans les collèges qu'elle s'est révélée exacerbée, sans doute parce que le nombre d'enseignant·e·s (de femmes en particulier) avec enfants à charge plus important qu'en lycée. Elle devient un véritable casse-tête pour les directions d'établissement les plus soucieuses d'aménager des EDT enseignants compatibles avec les horaires des enfants.

Les directions se révèlent généralement compréhensives à cet égard, mais ce n'est pas sans conséquences : d'une part le traitement prioritaire de ces questions par les directions peut susciter incompréhensions ou jalousies de la part des enseignant·e·s ayant d'autres problématiques que celle-ci, d'autre part les femmes se trouvent plus redevables que leurs homologues masculins vis-à-vis de leur direction.

L'EDT, un moyen de pression efficace… surtout sur les femmes

Enjeux autour de la réception des EDT

Pour les enseignant·e·s, les enjeux d'EDT sont de taille au moins à deux égards : en premier lieu, l'EDT conditionne le rythme temporel de l'année à venir ; en second lieu, il est un révélateur de la reconnaissance des enseignant·e·s dans son travail. Sa réception fait surgir des craintes qui oscillent entrent l'EDT destructuré (ou « à trous »), l'obtention de classes non-souhaitées soit parce que perçues comme trop difficiles à gérer ou trop couteuses de temps, ou encore pas assez « intéressantes ». De surcroît, il révèle l'attribution ou non du statut de professeur·e principal·e, et/ou le respect (ou non) des collègues de travail souhaités pour suivre collectivement une même classe et initier des
projets. L'emploi du temps conditionne l'année à venir pour les enseignant·e·s, donne son rythme.
Sur le plan symbolique, c'est un révélateur de la manière dont les enseignant·e·s sont écouté·e·s par leur hiérarchie dans leurs attentes en termes de gestion temporelle de leur travail, de classes de niveaux souhaitées, de partenariats avec d'autres enseignant·e·s. Il agit comme un révélateur de la reconnaissance

Au sein des établissements scolaires où les relations avec la direction sont tendues, voire conflictuelles, et ou le dialogue est rompu ou jamais institué, les EDT peuvent devenir un objet de tensions importants. En outre, ils peuvent devenir un moyen « de tenir » les enseignant·e·s.

Ce résultat est à prendre avec d'autant plus de sérieux que les relations entre le corps enseignant et les personnels de direction sont loin d'être toujours harmonieuses. Un nombre considérable d'enseignant·e·s ont témoigné d'expériences très variables avec leur chef·fe·s d'établissement et les changements de direction font l'objet d'une certaine appréhension. Celle-ci est sans doute à relier avec le contexte sociétal plus large et l'évolution du métier de personnel de direction :

> « Maintenant on les forme (les personnels de direction) un peu plus mais **on les forme côté management** euh… **faut que rien ne bouge, faut tenir nos équipes** (…) **Sauf que le truc ambiguë c'est que c'est pas nos patrons quoi. Donc ils jouent sur d'autres ressorts, l'affectif, les emplois du temps aussi surtout, les heures supplémentaires aussi**, ils disposent maintenant d'un volant d'heures supplémentaires qu'ils distribuent un peu comme ils veulent sans transparence du tout bon, y'a ça ; **concrètement après ils peuvent vous emmerdez sur tout un tas de petits trucs**, par exemple maintenant ils ont le pouvoir de donner un avis sur les demandes de hors classes, voilà, sur ce qui a changé aussi c'est que maintenant ils rencontrent systématiquement les inspecteurs, avant qu'ils viennent nous inspecter et donc les inspecteurs sont plus aussi indépendants qu'ils étaient avant » Hc 42 LM Co - ei

Ainsi, plusieurs entretiens menés dans le cadre de cette recherche ont révélé que l'obtention d'un « bon EDT » peut être l'un des premiers objets de chantage.

D'autres témoignages viennent confirmer l'existence de telles sanctions de la part de certaines directions d'établissement, notamment dans des situations de conflits personnalisés entre un·e enseignant·e et un·e personnel de direction. En soi, l'attribution d'un « EDT sanction » ne concerne pas plus les femmes que les hommes, bien au contraire : il semble que les hommes s'exposent davantage à ce risque, en partie parce qu'ils sont rarement les seuls responsables de la prise en charge de personnes dépendantes. Ce n'est pas le cas des enseignantes qui, en dehors de celles (minoritaires) vivant en couple avec un enseignant « investi », sont fréquemment les responsables prioritaires du « foyer » et s'exposent dans le même temps à des difficultés plus importantes en cas de telles représailles. Il est ainsi important de considérer la réception de l'EDT comme l'expression d'un potentiel « retour de bâton », notamment en cas de conflit plus ou moins ouvert avec la hiérarchie au cours l'année précédente. C'est en effet le principal levier de pression de la direction d'établissement à l'endroit d'enseignant·e·s perçus trop contestataires.

Du fait de leurs attentes plus aigues en matières d'EDT, une plus grande fragilisation des femmes opère dans leur relation avec leur direction. Leurs possibilités de négociation sont ainsi différentes : tenu par les exigences d'articulation des temps de vie, elles acceptent davantage les propositions de la direction, souvent sans trop sourciller. Ce chantage peut également s'exercer sur le positionnement des enseignant·e·s à l'endroit des orientations de la politique des directions d'établissement. Ainsi, face au phénomène de sous-dodation horaire avec lesquels la majorité des chef·fe·s d'établissement doivent aujourd'hui composer pour gérer les ressources humaines de leur établissement, les marges de manœuvre des enseignant·e·s pour peser ou résister à un mode de management :

> « Lors de la dernière réunion, il (le chef d'établissement) a fait se coup d'arrêter rapidement la discussion (autour de la sous-dotation horaire entrainant potentiellement l'éclatement du poste d'un enseignant) en distribuant les fiches de vœux ; j'étais folle, j'ai pris la fiche et je l'ai posé devant en le regardant bien droit dans les yeux. Bon il s'est surement dit : « c'est une emmerdeuse, s'il y en a qu'une c'est bon ça va marcher » (…) **Et le truc de la fiche de vœux je suis sûre qu'il y en a plein qui l'ont essayé. Parce que ça marche. Les profs ils sont stressés par ça et c'est foutu…** parce que si tu as des gamins, si tu as des contraintes... Il aurait fait cela dans un établissement où y'avait moins de femmes ça n'aurait pas marché, mais là il n'y a que des femmes avec des jeunes enfants. C'est des moyens de pression faciles. Et donc au lieu de défendre les profs, **elles défendent leur bifteck** (…) je suis certaine que c'est un mode de management (…)» Fa 56 AP Co, ei

Un discours amer de la part d'enseignant·e·s ne rencontrant pas d'énergie mobilisatrice et collective dans leur établissement. Ainsi, l'injonction sociale des femmes à la « conciliation » entrainerait une focalisation d'un bon nombre d'enseignantes sur leur EDT, elle-même perçue comme un frein à une réflexion plus collective entre personnels enseignants et personnels de direction, par exemple pour défendre le maintien d'un poste dans l'établissement :

> « C'est là où y'a un prof qui se retrouve obligé de faire 3 heures à C. (nom de la ville à une cinquantaine de kilomètres de son établissement d'affectation principal) ; le mec il doit avoir mon âge… C'est nul, il aurait dû trouver quelque chose (…) Je pense qu'il recrache la soupe du rectorat, je suis intimement persuadée que c'est pas vraiment sa faute… j'ai envie de lui dire : ''je vous comprends mais **on pourrait essayer de réfléchir à une solution plus humaine** sans qu'il se fasse emmerder ou taper dessus par le rectorat'' » » Fa 56 AP Co

Cette situation révèle un malaise organisationnel intéressant du point de vue de l'évolution des relations entre les personnels de direction et les personnel enseignant, notamment du pouvoir hiérarchique de plus en plus fort des directions d'établissement sur les enseignant·e·s :
Que se passerait-il pour elles en cas de positionnements contestataires ? En cas de représailles sur leur EDT, comment s'organiseraient-elles ? Les pères de leur(s) enfant(s) s'impliqueraient-il davantage comme le suggère Gregory et Windebank [13] (2000) ou devraient-elles jongler plus encore entre leurs responsabilités professionnelles et familiales ?

II.2. Inégalités et injustices dans les arrangements temporels

> « **On n'est pas dans un milieu professionnel où l'on cache qu'on a une vie de famille**. Les femmes peuvent dire à l'administration ''Moi, j'ai la nounou''. Les hommes le disent moins, le verbalisent moins. La sphère privée ne reste pas invisible. » Fa, 32, LC, Ly (TZR)

Cet extrait témoigne d'une considération organisationnelle de la problématique de l'articulation vie professionnelle-vie familiale portée majoritairement par des femmes au sein au sein des établissements du second degré. L'attention portée à ce dilemme a fait l'objet de précédentes enquêtes et se traduit par la concoction très fréquente par les directions d'emploi-du-temps s'approchant autant que faire se peut du calendrier scolaire des enfants (Jarty, 2009, 2012). Mais si notre enquête fait bien le constat de comportements facilitateurs de la part de certaines directions d'établissement vis-à-vis des parents ayant des jeunes enfants, la grille de lecture adoptée dans cette recherche met aussi à jour certaines formes de résistances, conscientes et inconscientes, à un **aménagement égalitaire** des temps professionnels et parentaux.

Pour avoir un EDT adapté, il faut d'abord le demander ! L'utilisation modérée des pères de l' « EDT maman »

Nous l'avons abordé précédemment, l'obtention d'un « bon » emploi du temps est un déterminant important des conditions de travail enseignant en ce qu'il structure l'organisation de l'ensemble des activités humaines (professionnelles et extra-professionnelles). La notion de « bon » emploi-du-temps est bien entendu subjective, celui-ci dépendant de facteurs professionnels (organisation individuelle du travail et sentiment d'efficacité, classes et niveaux d'enseignement, etc.) et personnels (distance entre le domicile et l'établissement, personnes dépendantes à prendre en charge ou pas, investissement dans des activités connexes, etc.). C'est la symbolique « fiche de vœux », remise en fin d'année scolaire pour l'année à venir, qui recense les principales demandes. Celles-ci peuvent également être exprimées auprès des responsables pédagogiques ou administratifs des établissements, certains d'entre eux – généralement les plus gros – adoptant souvent une stratégie de délégation de cette tâche aux *chef·e·s de travaux* ou autres figures intermédiaires émanant du corps enseignant.

[13] Selon Gregory et Windebank (2000), il y aurait un lien entre la participation des hommes dans la prise en charge du care et le degré de contraintes professionnelles de leur(s) compagne(s) : ainsi, les hommes anglais seraient plus participatifs que les français en raison des aides (notamment publiques) dont disposent les Françaises pour assumer seule (avec un aide modérée de leur conjoint) l'interface emploi-famille. En Espagne, la moindre flexibilité temporelle des enseignant·e·s du second degré agit dans le sens d'une réalisation du travail de *care* reposant moins sur les enseignantes qu'en France, et partagée avec les hommes… mais aussi (encore !) avec les grands-mères (Jarty, 2010).

En dépit d'un consensus autour de la considération des attentes exprimées par les femmes comme par les hommes en la matière, il n'en reste pas moins que ce sont massivement des femmes qui font de telles demandes. L'analyse des fiches de vœux réalisée dans le cadre de la monographie d'établissement conforte sans appel ce constat. Les femmes de ce lycée ont ainsi davantage mentionné leurs contraintes personnelles en lien avec leurs enfants pour justifier leurs souhaits d'emploi-du-temps. Les raisons exprimées font résonnance avec le caractère ordinaire, quotidien et continu de leur rôle parental (fin des cours avancée pour assurer la « double journée » en rentrant du travail, libération du mercredi en entier pour rester auprès de leurs enfants, référence aux soins médicaux, en sont les exemples les plus révélateurs) :

> *« Mercredi (libéré) pour garde d'enfant et une demi journée pour **rdv hebdomadaire médical** pour enfants » ; « Si possible **ne pas travailler après 17 heures** car enfants scolarisés » ; « Horaires correspondant à ceux des enfants (5 à la maison) : **9h-16h** » ; « **Mercredi libéré svp** car pas de solution de garde pour mes 2 enfants » ; « Je souhaiterais également **ne pas finir trop tard (pas après 16h30)** pour pouvoir récupérer les jumeaux chez la nounou » ; « **Attention : finir à 16h au plus tard** pour pouvoir prendre ma fille à la sortie de l'école (pas de garderie pour les tout petits) » ; « 1er voeux : **Finir à 17 h au plus tard** - 2ème voeux : **mercredi aprem** libre. Si possible, tout le mercredi je suis à mi-temps pour pouvoir m'occuper de mes deux enfants (5 ans et 2 ans) » ; « Etant à temps partiel, je souhaiterai garder le **mercredi libre** » ; « Je souhaiterai avoir mon **mercredi libre** car mon fils de 5 ans sera libre ce jour là » ; « Dans la mesure du possible **commercer à 9h et terminer à 17h : enfant en bas âge** » ; « Je souhaite également **ne pas terminer au-delà de 17h** afin de pouvoir récupérer mes enfants à la fin de l'étude » ; « Je souhaiterais **ne pas travailler le mercredi (2 enfants à garder)**. Et si possible ne venir que 2 fois dans l'établissement et **commencer à 9h** » ; « Ayant un enfant en bas âge, **avoir le mercredi est toujours un soulagement** . Et dans la mesure du possible commencer à 9h pour pouvoir la déposer (pas de garderie le matin) et terminer à 17h car l'étude se termine à 17h40 maximum. Il est difficile de trouver quelqu'un de 7h30 à 8h30 ou de 17h30 à 18h30 » ; « Je souhaiterais être **libérée de cours le mercredi toute la journée (enfants en bas âge).** Pas de cours à 8h si possible » ; « Pas de cours avant 8H30 et après 17h : la garderie des enfants a lieu entre 7h50 et 17h45. J'aimerais éviter les heures 8h et 17h » ; « Du fait de ma situation familiale en évolution, je préfèrerais avoir mes cours et séances le matin et **le moins possible après 16h** »*

Sur les (seulement) quatre hommes signalant sur leurs fiches de voeux un souhait d'horaires professionnels compatibles avec des emplois du temps enfantins, aucun ne semblent privilégier une plus grande disponibilité en fin d'après-midi, ni même à se libérer du mercredi matin. Deux d'entre eux font expressément la demande du mercredi après-midi (travaillé dans certains lycées), mettant en avant les activités peri-scolaires comme justifications. Ce constat n'est pas sans rappeler que contrairement aux femmes qui assurent les tâches les plus invisibles, les hommes se mobilisent davantage pour les tâches liées au développement intellectuel ou physique (Devreux, 2005) :

> *« Merci de prendre en compte que j'ai deux enfants (5 et 10 ans) pour la journée du mercredi (activités sportives) » ;*

Un enseignant écrit même *« Je suis divorcé et dois assurer les activités des enfants du mercredi après-midi »* soulève un sous-entendu lourd de sens : c'est parce qu'il est divorcé, et donc qu'il ne peut plus compter en permanence sur la mère de ses enfants, qu'il a le devoir de s'occuper de ses enfants. Un autre fait la demande de commencer à 9h00 ses journées de cours plutôt qu'à 8h00 *« pour le transport des enfants à l'école »* (laissant sous-entendre que la mère des enfants assure les fins d'après-midi). Un dernier inscrit *« garde d'enfant en bas-âge »* sans consignes particulières, ce qui laisse tout autant sous-entendre le souhait d'une certaine diligence à l'égard de la répartition de ses horaires d'enseignement mais également peut-être une certaine crainte quant au fait de se démarquer de ses autres collègues masculins moins exigeant en la matière.

La prise en charge quotidienne par les pères enseignants apparaît finalement relativement exceptionnelle (voire exotique), réservée au mieux à ceux dont la conjointe a un emploi du

temps moins flexible, quand elle relève d'une banale évidence dès lors qu'elles concernent les femmes. D'ailleurs, certains discours de surprise (jamais négatif) semblent aller dans le sens d'un constat statistique quasi immuable en France : la présence des pères auprès de leurs enfants (à la porte de l'école ou chez un pédiatre par exemple) est, certes, socialement admise dans les représentations, elle l'est beaucoup moins dans la pratique (Devreux, 2005) et demeure atypique. La « nouvelle paternité » correspondrait ainsi davantage à un mythe qu'à une réalité – l'enquête emploi du temps de l'INSEE montre qu'encore trois père sur quatre ne s'investissent dans aucune tâche parentale (ibid). Il importe d'éclairer maintenant le mythe de la « nouvelle paternité enseignante »…

Ainsi, sans masquer l'investissement de certains hommes enseignants dans la prise en charge de leurs enfants, il reste difficile d'apprécier objectivement la dimension nouvelle ou croissante de ces pratiques masculines. Certains entretiens, qu'ils soient menés avec des femmes ou des hommes, attestent de réticences à penser les pratiques contemporaines comme fondamentalement transformatrices. A propos des discussions entre collègues autour des aménagements horaires, une enseignante ne se veut pas dupe :

> « Les collègues hommes demandent des aménagements d'horaires, mais est ce que c'est pour aller chercher leurs enfants ? Je ne peux pas le dire parce qu'**on n'a pas cette discussion et si on ne l'a pas c'est que c'est sans doute pas le cas** » Fa 35 H/G Ly

« Même chez des couples progressistes, y'a encore un certain nombre de tâches qui sont très genrées »

Des parcours masculins transformatifs émergent bien entendu. Pour autant, leur appréhension, peu aisée mais rendue propice par les récits de vie, laisse poindre la permanence de rapports genrés. Ainsi en général, comme dans d'autres professions, les enseignants « participatifs » interrogés prennent souvent leur(s) enfant(s) en charge le mercredi ou le matin, quand les mères des enfants assurent le retour à la maison et les nombreuses tâches qui vont avec (en autres : devoir, jeux, bain, repas, coucher). En effet, il s'agit de moments charnières tant dans la sphère familiale (c'est le moment où la prise en charge individualisée des enfants est la plus longue de la journée), que dans la sphère professionnelle : du point de vue des représentations, les personnes quittant tard leur travail sont davantage perçus comme investi dans leur travail. La déclaration de cet enseignant, en couple avec une professeure des écoles, est, à ce titre, tout à fait éclairante :

> « **Comme c'est pas moi qui la récupère le soir, je sais que j'ai plus de libertés qu'elle.** Elle, elle est obligée de rentrer. Moi je peux me dire, tiens il est 16h30, j'ai fini, je peux rentrer, mais tiens je vais peut être aller boire un coup avec un collègue avant de rentrer. Alors qu'elle, il faut qu'elle rentre. Le matin, à l'inverse, c'est moi qui y vais, et elle peut trainer un peu… Le fait est… par exemple ce soir j'ai une réunion syndicale à la FSU donc c'est elle qui va tout faire du début à la fin. **Là je crois qu'on a vraiment fait une erreur de débutant** (…) Le soir c'est un moment qui est assez prenant. Parce qu'il y a le bain, le repas, la petite histoire à raconter, y a même un peu s'amuser, parce que sinon ça devient insupportable. Ça dépend des soirées et de sa fatigue, mais on passe toujours un petit moment à jouer, à lui raconter notre journée, à la faire marcher, parce que c'est son activité du moment favorite. Et tout ça, ça occupe du temps, en réalité. **Là par exemple ce soir, je pense que je vais rentrer vers 21h, tout sera fait. Ma gamine sera au lit et ma femme je ne sais pas où elle en sera mais elle sera certainement très fatiguée**. (…) Finalement le vrai moment d'investissement c'est le soir. » Ha 37 HG Ly - ei

En outre, assumer les tranches horaires matinales ne fait pas trop bouger les lignes. Ces pratiques de soutien à la maternité permettent en effet de ne pas trop s'écarter des normes et représentations associés à l'investissement temporel masculin pour sa carrière (exemplifié ici

par des retours tardifs). Pour un autre enseignant dont le parcours est davantage alternatif, il s'agit bien de prendre le parti d'une certaine déconsidération sociale :

> « Quand j'explique que… surtout **quand ils connaissent le métier de ma femme c'est voilà : ''tu te la coules douce et c'est elle qui travaille''**. C'est très fréquent, bon ça va avec les remarques sur les profs de toute façon. De toute façon je prends les devants à chaque fois, **j'annonce la couleur : ''je suis prof, à mi-temps, déchargé syndical''** » Hc 42 LM Co - ei

Par ailleurs les parcours de résistances masculines à la norme de la « masculinités » hégémoniques sont susceptibles de devenir une source de tensions, dans le couple notamment :

> « On a une répartition parfaitement équilibrée entre nous 2. […] Mais il est dans un moment où c'est un sujet d'engueulade. **Il va me dire : ''Tu te rends compte de ce que je fais par rapport aux autres''.** Moi je n'arrive pas à être dans la comparaison, parce que moi ma réponse c'est : ''on a le même concours, on fait le même métier, on a une fille ensemble. Il n'y a pas de raison que j'en fasse plus que toi''. » Fa 35 H/G Ly - ei

Certains hommes revendiquant des pratiques plus égalitaires laissent parfois entendre que celles-ci ne sont pas gratuites pour leur compagne : le ré-équilibrage de la prise en charge des responsabilités familiales, pourtant censé rattraper de profondes inégalités, se fait par le biais de nouvelles exigences à l'endroit des femmes :

> « Alors après **j'ai des exigences aussi vis-à-vis de ma femme**, elle, elle vient d'une famille soixantuitarde on va dire, son père il fait à manger, moi mon père il faisait jamais à manger, et elle, elle voulait qu'on reproduise le même schéma que ses parents, et j'étais pas du tout d'accord sur plein d'aspects on va dire et j'ai été pris à défaut sur pas mal de choses, **moi j'ai progressé on va dire, et je l'ai poussé de son côté à prendre ses responsabilités** (…) alors je l'ai poussé à un moment donné à prendre la voiture parce qu'elle aime pas conduire, **ça va dans les deux sens** » Ha 44 HG – Co - ei

Notons ainsi que de réelles pratiques transformatives de la part des hommes semblent plus facile à mettre en place dans les configurations conjugales où la femme a un salaire plus élevé ou bien, a minima, avec emploi aux horaires contraignants –

> « 80% c'était la naissance de mon troisième enfant, donc **j'ai pris un temps partiel pour être plus présent à la maison**. En fait mon épouse est médecin, donc elle a des horaires assez importants on va dire (…) **et le mi-temps cette année c'est aussi pour les enfants** parce que la grande elle rentre au lycée, la deuxième au collège, donc ils passent tous un palier comme ça et on s'est dit que ce serait pas mal que y'en ait un qui reste à la maison (…) **Le soir c'est moi qui prend en charge les enfants**, qui fait à manger, qui les fait manger, qui les couche le plus souvent. **Elle, elle ne travaille pas le mercredi** » Hc 42 LM Co - ei

Un tel constat laisse alors penser que la négociation d'arrangements égalitaires au sein des couples est facilitée par un positionnement des femmes avantageux dans la hiérarchie sociale (et dans la configuration conjugale !)… et qu'à l'inverse, les situations (majoritaires) où les femmes (notamment les enseignantes) sont en couple avec un homme au statut équivalent, ou plus encore, membre des professions dites « supérieures » renforcent les difficultés !

Entre valorisation des « nouveaux pères » et banalisation les « mères conciliatrices »

> « Il y a quand même pas mal de pères investis auprès de leurs enfants. **Des mecs bien quoi, des gars responsables** » F 32 LC Ly/TZR

> « Le fait d'avoir une cheffe d'établissement femme a fait que depuis que je suis père, il est évident qu'il est plus facile pour moi de négocier mon emploi du temps. Parce que je crois que, **sans vouloir faire de la caricature, je pense qu'il y a une plus grande empathie sur le fait que je suis père donc c'est normal que je sois présent** (…) Ma cheffe en tout cas est très réceptive à ça, et si je lui dis, écouter j'aimerai bien un aménagement pour telle raison et pouvoir faire ci ou ça avec ma fille, c'est important… Par exemple, à chaque fois que j'ai eu besoin d'aller à la crèche pour des rdv, comme avec le médecin de la crèche, elle m'a toujours accordé les autorisations d'absence sans rattrapage. » Ha 37 HL Ly - ei

Ces déclarations viennent rappeler que les pères issus des classes moyennes et supérieures retirent des gratifications sociales de leur investissement éducatif, et ce aussi bien au sein de la sphère professionnelle, que familiale et amicale (Martial, 2012). Elles font également écho au processus de *requalification* des pères séparés ayant la garde de leur(s) enfant(s) identifié par le collectif onze (2014). En contrepoint, les femmes dans la même situation bénéficient de moins de sollicitude, leur sur-investissement dans le travail de *care* apparaissant souvent comme anodin, parfois même stéréotypé. Rien d'exceptionnel en effet, à ce que l' « évidence maternelle » opère.

En d'autres termes, lorsque l'immense majorité des mères s'imposant (ont-elles le choix ?) de trouver du temps et de négocier des emploi-du-temps permettant tant bien que mal de cumuler vie professionnelle et vie familiale risquent des représailles, les pères « participatifs » apparaissent valorisés et flattés pour leurs mêmes exploits.

Le stigmate de « ces mères qui nous barbent »

L'association « normale » entre maternité et prise en charge quotidienne des enfants ne protège en effet pas les femmes d'une stigmatisation de leur (relatif) manque de souplesse horaire, des remarques agissant comme une piqûre de rappel. Certaines enseignantes font l'objet de réflexions provenant des collègues, hommes ou femmes, membre de l'équipe enseignante mais plus souvent de la direction :

> « Y'a une collègue là avec qui j'ai discuté hier, et elle me disait que dans son établissement **elle avait des problèmes avec son directeur qui était un jeune coq**, c'était y'a pas si longtemps que ça hein, y'a 10 ans, **et qui avait une attitude très intransigeante à l'égard des attitudes rencontrées par les collègues femmes parce que garde d'enfants, enfants malade, grossesses même, problème de santé, etc. Un manque total d'empathie »** Fc 58 LV Ly - fg

Ce discours, s'il est atypique, n'est pas non plus complètement marginal. Et avoir une femme comme cheffe d'établissement n'a pas un effet protecteur, les femmes accédant aux mêmes postes que les hommes empruntant souvent les mêmes registres de management, sinon plus :

> « C'était un collège où la cheffe d'établissement était féministe (...) où il y avait presque que des femmes, et des jeunes femmes qui pondaient et ça avait l'air de l'emmerder et en tant que féministe, **elle était beaucoup dans la critique des femmes qui prenaient des congés maternité, des temps partiels pour s'occuper de leur famille**... **Ça créait des problèmes de gestion importants**, parce que du coup gérer des emplois du temps avec des femmes qui se mettent à temps partiels, ¾ temps, ça offre moins de souplesse. C'est l'ironie du sort, c'est une femme. » Fa 32 LC Ly / TZR - ei

Les enseignantes à temps partiel se sont effectivement révélées tout particulièrement à même de subir les remarques de leurs collègues ou de leur direction :

> « Par rapport à la maternité, dans mon ancien établissement, **la cheffe d'établissement avait beaucoup de mal admettre qu'on pouvait avoir un temps partiel de droit**. Là-dessus j'ai eu des remarques. » Fc 40 LV Co – ei

L'adoption d'un temps partiel peut également susciter des remarques de la part de collègues. Dans certains établissements en effet, notamment les lycées où la culture organisationnelle est plutôt au temps plein, le sur-investissement dans les tâches bénévoles pour « palier » à la moindre fréquentation de l'établissement scolaire « ne met pas à l'abri des : *« ouais t'es jamais là, on ne te vois pas »*. Ainsi, cette enseignante explique :

> « Des fois j'ai envie de dire : ''Oui je suis pas là, j'ai le salaire qui va avec à la fin...''. Voilà.
> Nan ça c'est quelque chose qui est récurrent.
> *- Julie Jarty : Et c'est dit comme cela, de manière frontale ou ce sont des bruits de couloir, ou c'est deux ?*
> C'est les deux. Moi on me dit, pas plus tard que tout à l'heure : ''Ah ben on ne te voit jamais !'', **c'est très souvent, très, très souvent, toutes les semaines** (…) Mais voilà, **le fait de ne pas être là, ça peut générer une jalousie, une impression que quand on n'est pas là on ne travaille pas**, ce qui n'est pas forcément vrai. Ça oui, très clairement. » Fc 39 Bio-Ch Ly - ei

La problématique de la cumulation vie professionnelle – vie familiale n'est pas prise avec le sérieux qu'il se doit : souvent un impensé, elle soulève pourtant des enjeux fort en termes de carrière et de conditions au travail.

Rares sont les situations de « prise en charge parentale socialement inversée » (Collectif Onze, 2014), où les hommes enseignants obtiennent ledit « emploi-du-temps maman », et ce n'est pas sans rapport avec le fait qu'ils en font moins souvent la demande auprès de leur direction.

Le fait que ces emplois du temps concernent massivement les femmes (les mères) ne constitue pas nécessairement un avantage, mais très certainement le reflet d'une division inégalitaire du travail parental. Cela ne signifie pas non plus que les hommes se désintéressent de leur progéniture : il convient plutôt d'y voir la force d'une différenciation des rôles parentaux tendanciellement favorable à une paternité « de soutien ponctuel » (Lapeyre & Le Feuvre, 2004) à l'endroit d'une maternité quotidienne. Du reste, compte-tenu du fait que les femmes soient porteuses des représentations sexuées en matière de rôles parentaux et donc à l'initiative de ces demandes d'emploi-du-temps adapté, elles ne perçoivent pas les décisions facilitatrices des directions comme un frein à leur émancipation. Mais sans ces allégeances, les femmes consentiraient-elles aussi volontiers à cette organisation dont elles payent souvent le prix fort ?

II.3. L'organisation sexuée du travail enseignant « hors les murs » : de l'autonomie au débordement

La « conciliation » : une usure en emploi typiquement féminine

Même si le phénomène dit de la « double journée de travail » des femmes a été mis en évidence depuis longtemps dans les recherches féministes, rares sont les enquêtes sociologiques prenant sérieusement en considération les effets de l'articulation entre la vie professionnelle et la vie familiale sur la santé et le vécu du travail (Le Feuvre, 2012). La prise

en charge de l'essentiel du travail ordinaire, quotidien, continu, en particulier pour les enseignantes en couple avec un membre des professions libérales ou d'un chef d'entreprise (59% des enseignantes le rappelle Marlaine Cacouault-Bitaud en 2007) a pourtant un prix à payer en termes d'usure professionnelle :

> « Quand je commence à 8h, je suis fatiguée par ma longue journée de cours. **Quand je termine à 17h ça me stresse car je sais que ça va être la course**. J'ai un peu l'impression que c'est la 2ème journée qui commence. **C'est moi qui gère les rendez-vous, je les organise et c'est moi qui y vais**. » Fc 40 LV Co

Ainsi, l'organisation du temps de travail enseignant pose davantage de problème pour les femmes, qui se sentent davantage tiraillées par le temps :

> « Avec les enfants j'étais pas très cool non plus parce qu'il y avait tout ce qu'il faut faire avant d'aller au travail, fallait les déposer à différents endroits le matin, c'était toute une organisation, j'étais tout le temps en retard, **ça faisait trop de choses à faire toute seule avec eux, j'étais pas mal stressée** » Fc 58 Doc Co - ei

Notre enquête montre aussi que des EDT engendrant une forte présence au domicile (c'est particulièrement le cas des fameux « EDT mamans ») découle une sur-disponibilité, ou plutôt un sur-engagement au domestique et à l'éducatif :

> « **J'ai l'impression que nos collègues hommes ils ont plus un endroit, un moment**. Et nous **on est plus souvent à faire plusieurs choses à la fois… et du coup ça prend trop de place**, plus de place. » Fa 40 Philo Ly - ei

Il est difficile de savoir si les hommes disposent davantage d'un bureau chez eux que les femmes mais ils semblent en tout cas moins interrompus (voire la sous-partie ci-aaprès). En revanche, les pratiques d'enchevêtrement des activités professionnelles et domestiques des enseignantes, déjà mis en évidence dans mes précédents travaux (Jarty, 2012) sont ici confirmées et apparaissent d'autant plus problématique et source de débordement pour les enseignant·e·s des disciplines exigantes en termes de travail de correction :

> « C'est vrai que comme on travaille à la maison c'est pas… **je découpe pas vraiment le temps de travail et le temps domestique quoi**. Donc euh c'est vrai qu'il peut y avoir une demi-journée où j'avais prévu de travailler et puis finalement j'ai fait une lessive, les courses, passer des coups de fil ou je sais pas quoi et puis faut aller chercher les enfants… donc ouais je ne suis pas satisfaite de mon organisation du temps de travail quoi » Fa 40 Philo Ly – ei

> « **Concrètement je prépare mes cours en voiture, pas une séquence de bout en bout mais…** sauf que les copies c'est pas possible, faut s'y coller, je trouve ça pénible. Ça demande de se poser vraiment. Moi mon mercredi, ce qu'on appelle la journée des mamans, honnêtement je crois travailler assez vite mais si j'arrive à me dégager deux heures, si je pouvais (…) **ce à quoi il faudrait réfléchir c'est comment débloquer du temps** » F 42 LM Co – fg

Plus généralement, les enquêtes *Conditions de travail* montrent que les femmes travaillent davantage le samedi et, plus encore, le dimanche, et bénéficie plus rarement que les hommes de deux jours de temps de repos consécutifs (Molinié, 2012). Cette situation est confortée dans l'enseignement où la flexibilité temporelle du métier contribue à accentuer cet état de fait : le travail de correction des copies ou de préparations des cours est alternativement reporté au week-end ou aux fins de soirées (Jarty, 2009), en particulier chez les femmes qui se rendent davantage disponibles pour leurs enfants les fins d'après-midi et/ou le mercredi et reportent ainsi « à plus tard » leur travail de préparation ou de correction des copies. Notons que le report en soirée, en particulier pour les jeunes parents, peut considérablement renforcer la fatigue et l'usure au travail.

En France, les horaires des hommes sont moins prévisibles, car la plupart ne recherchent pas prioritairement cet objectif d'articulation « idéale » entre leur vie professionnelle et leur vie

L'organisation du temps de travail des enseignant·e·s est considérablement affecté par la parentalité. Un phénomène **d'accentuation de l'éclatement des temporalités professionnelles et familiales** est observé chez certains pères et chez la très grande majorité des mères recherchant des stratégies de « conciliation » de leurs temps de vie. Il concerne très fortement les disciplines ayant des exigences en termes de temps de correction.

Cette organisation du travail se caractérise par :

- un travail en soirée et/ou le week-end qui devient systématique
- une fatigue et un sentiment d'usure, de stress et de « mal faire »
- un manque de reconnaissance du travail réalisé par les personnes de

familiale (Molinié, 2012). Mais notre enquête montre que certains enseignants, sollicités par des compagnes revendiquant davantage de temps pour elles, et/ou davantage de partage aux responsabilités familiales, se voient parfois contraints eux aussi de revisiter leurs cadres de travail, et d'ajouter d'y ajouter un peu plus de prévisibilité.

Stratégies de résistance par la fonction régulatrice du lieu de travail

La naissance d'un second enfant a ainsi remis en cause l'organisation de la vie quotidienne d'un couple dont l'homme est enseignant, « au bout de 20 ans de vie commune et après 15 ans d'enseignement ! ». D'un côté, sa compagne lui demandait une plus grande disponibilité physique et mentale dans la gestion du travail domestique et éducatif qui a considérablement augmenté ; de l'autre, ce dernier se sentait interrompu en permanence et, ce faisant, pas suffisamment reconnu dans son travail d'enseignant. Les conflits qui en découlaient ont abouti à une reformulation des cadres de travail enseignant vers davantage de conformité avec « des horaires de bureau » :

> « Ça a était une source de conflit très important, très fort avec ma femme, y'a un problème de reconnaissance mutuelle. Donc **on a établi des horaires, 6h30-9h00 pour les enfants, et je travaille en fait après, si je vais pas au collège j'ai pris l'habitude d'aller à la bibliothèque ; et puis je reviens à 18h30**… avant que ce petit démon qui nous empêche de dormir arrive (il tient sa fille de 20 mois sur ses genoux) travailler à la maison c'était possible, mais maintenant **y'a un problème de frontière, c'est détestable,** sachant que pour les autres à un moment on est disponible alors que dans sa tête on ne l'est pas, on est en train de réfléchir à autre chose (…) donc **on a convenu que j'avais comme des horaires de bureau, au collège**, on l'a convenu y'a 3 semaines seulement, au bout de 20 ans de vie commune, 15 ans d'enseignement **pour que une fois que j'arrive ici, je sois réellement disponible** et c'est vrai que c'est une bonne solution ». Ha 44 HG – Co - ei

De manière relativement similaire au cours du focus group de lettres, une enseignante âgée d'une trentaine d'année explique avoir recours à cette même stratégie de cloisonnement des temporalités professionnelles et familiales :

> « Avant je travaillais pas mal le week-end, le soir, et depuis que j'ai des enfants j'ai décidé d'opérer un changement radical, de profiter de mes enfants le week-end, donc j'essaye de faire 35 heures, enfin je m'oblige à 35 comme ça j'en fais 40, par contre tous les jours, lundi mardi mercredi jeudi vendredi, de plus ou moins 9h à plus ou moins 17h30-18h… Je fais une petite pause entre midi et deux, une petite sieste de 10 minutes pour être super efficace l'après-midi et par contre le mercredi je laisse les enfants à la crèche, c'est pas du tout la journée des mamans pour moi, ni des papas, tous les deux on travaille, et **je reste au collège le mercredi après midi et je m'en vais vers 16h30**, alors je dis pas ça m'arrive si j'ai la forme, le soir, de préparer un cours mais en gros j'essaye de m'astreindre à ça (…) alors **je laisse mes affaire au collège j'ai ma salle et je laisse tout au collège, je fais comme si j'étais une travailleuse de base**, et comme ça je me rend vraiment compte du temps que ça prend » (F 32 LM Co – fg)

Différents avantages sont perçus par cette enseignante : la disponibilité partagée pour les différents membres de la famille d'une part (*« quand on est à la maison, on est disponibles pour les enfants autant l'un que l'autre »* ; la reconnaissance par son entourage de son métier (*« j'ai des amis qui disent : ''vous les profs, c'est tranquille''… Moi je leur dis je fais 35 heures par semaine dans mon établissement, comme vous »*).

Le « bureau », cadre spatial « de base » pour reprendre les terme de l'enseignante précédemment citée, fonctionne ainsi comme une « chambre à soi » (Woolf, 1929), qui doit

La mise en place d'un cloisonnement plus important des temps professionnels et familiaux permet :

- un apaisement des tensions entre la vie professionnelle et la vie familiale ;
- un partage plus équilibré des responsabilités professionnelles et familiales pour les couples ;
- un accroissement du sentiment de reconnaissance professionnelle.

Cette nouvelle gestion spatio-temporelle du travail enseignant implique des changements structurels (au niveau des politiques publiques nationales) et organisationnels (au niveau de la profession) :

- des modes de gardes disponibles et accessibles financièrement sur l'ensemble du territoire – or, des disparités régionales demeurent importantes en la matière ;
- un cadre de travail propice à la réalisation du travail enseignant (salles tranquilles dédiées au travail en nombre suffisant, matériels informatiques disponibles, etc.) – ce qui n'est pas le cas de bon nombre d'établissements scolaires en France.

avant tout être appréhendé comme un « espace-temps » : il permet de disposer d'un lieu à l'écart des sollicitations, des interruptions de la (potentielle) vie de famille permettant une production plus efficace et, en cela, accroissant le sentiment de satisfaction à l'égard du travail effectué.

III. Expériences du sexisme et d'autres formes de harcèlement en situation de travail

> *« La notion de harcèlement sexuel, suggère Pierre Bourdieu, doit être élargie à la totalité des atteintes à la dignité des femmes en tant que représentante de leur sexe/genre. Outre le harcèlement « classique » et grossier, ce terme inclut une multitude de comportements moins extrêmes. Des incidents mineurs, comme une remarque sexiste, un attouchement déplacé ou une blague d'un goût douteux sont certainement moins traumatisants qu'un harcèlement grossier. Mais leur répétition fréquente peut néanmoins miner la confiance en soi d'une femme et renforcer son sentiment d'infériorité vis-à-vis des hommes. Le harcèlement grossier signale à une femme qu'elle est dépourvue de pouvoir ; le harcèlement mineur et répétitif, qu'elle est dénuée de valeur ». Löwy, 2006 : 196-197.*

Cette partie s'attache à comprendre et appréhender l'expression des rapports de pouvoir en emploi sous un angle moins abordé dans les recherches, et d'ailleurs souvent occulté dans les contextes professionnels : celui de l'exercice d'une violence physique ou morale sur les personnes. Il s'agit ici de concevoir la compréhension dans les détails de ces violences et leur mise en visibilité comme un enjeu de taille pour penser de façon combinée l'amélioration des conditions de travail (en termes de vécu du travail notamment) et l'érosion des hiérarchies sociales (de genre en particulier mais pas seulement).

Suivant le passage précédemment cité écrit par Ilana Löwy, je présenterai des situations relativement banales de « sexisme ordinaire » et de rapports de pouvoir en emploi – la banalité de ces situations étant attestée lorsqu'elles sont revenues à plusieurs reprises dans les entretiens (individuels et collectifs) – et des évènements plus traumatisants, (heureusement) moins fréquents. L'intérêt de croiser ces différentes situations est qu'elles répondent d'un même mécanisme, celui de l'exercice d'une domination dans l'espace professionnel, et qu'elles ont des effets communs, comme la détérioration progressive de la confiance en soi ou, en sous l'angle des risques psycho-sociaux, la production d'un malaise dans l'organisation. Ces interactions problématiques dans l'organisation[14] sont ainsi importantes à saisir tant du point de vue de l'enracinement des rapports hiérarchiques qu'elles sous-tendent que de leurs conséquences sur la santé physique et morale des personnes.

Fondé sur des rapports de pouvoir inégalitaires, ce que j'appelle ici harcèlement (sexuel ou moral) repose sur une stratégie consciente ou inconsciente de s'imposer, de dominer. Comment cette stratégie s'exprime-t-elle dans l'enseignement du second degré ? Qu'est-ce qui la motive le plus souvent (y-a-t-il des éléments déclencheurs ?) et quelles sont les formes de représailles voire de sanctions injustes susceptibles d'en découler ? Comment les individu·e·s y font face et s'organise pour résister à la violence au sein de l'espace professionnel ?
Il importe de préciser que les rapports de genre sont une dimension fréquente, mais pas exclusive, de cette forme d'expression de la domination (comme des autres d'ailleurs). J'ai

[14] L'usage du terme « organisation » est ici emprunté à la « sociologie des organisations », l'une des branches de la sociologie qui se focalise sur les fonctionnements (et les dysfonctionnements) des groupes sociaux « organisés » : lieux de travail (entreprises, institutions, etc.), syndicats, associations, etc. L'organisation est ici l'établissement scolaire.

tenté, autant que faire se peut, de considérer le caractère consubstantiel des expériences du sexisme – c'est à dire comparable sans être identique – avec d'autres expériences inégalitaires (racisme, hétéronormativité, rapports de classes, etc.). Le témoignage de cette enseignante éclaire la complexité de la réalité du harcèlement qu'il s'est agit de saisir :

> « Lui il avait une claire tendance, là c'est pas une impression personnelle à force, la série fait qu'on peut le prouver, il avait **une claire tendance à s'en prendre à tous les maillons faibles**, les contractuels, les maghrébins, il avait un petit côté raciste, les femmes, et du coup **les collègues contractuelles, femmes et maghrébines, elles se le prenaient à chaque fois** ». Fa 35 HG Ly - ei

Sans être entièrement exhaustive et pouvant être considérer comme un point de départ d'une réflexion à poursuivre, cette partie tente de cerner ces profils de groupes sociaux stigmatisés dans l'espace professionnel enseignant. Les éléments recueillis dans les cadres de l'enquête ont permis de s'intéresser à trois groupes (les femmes, les minorités sexuelles, les « troublions »), abordés successivement ci-après.

III.1. *« Est-ce qu'on aurait tenu de tels propos à un homme ? »* Dévalorisations et dégradations souvent invisibles mais coûteuses du travail des femmes enseignantes

> « **Lui avec les femmes, c'est un bel enfoiré**. **Il a un rapport avec les femmes détestable**. Le jour où il sera chef je plains les femmes notamment jeunes de son établissement. C'est quasiment écrit d'avance » Hc 36 HG co – ei

> « A une collègue il a aussi répondu par rapport à deux conseils de classe qui tombaient en même temps (décision que lui doit prendre) : *''de toute façon l'un ou l'autre, vu ce que vous avez dans le cerveau ça ne changera pas grand-chose''*. Fa 36 LV Ly

Si la légitimité des mouvements en faveur des droits des femmes a considérablement réduit les formes ouvertes de sexisme et de misogynie, les formes plus latentes encore aujourd'hui présente dans les sociétés occidentales contemporaines ne sont pas moins dangereuses du point de vue de l'avancement des droits des femmes (Devreux et Lamoureux, 2012). Notre enquête fut l'occasion pour les enseignant·e·s interrogé·e·s de faire le point sur une réalité méconnue dans l'enseignement du second degré. Au final, l'expérience du sexisme (ou du machisme et de la misogynie) dans les établissements solaires est loin d'être absente, souvent dissimulée sous sa version dites « ordinaire » mais parfois aussi sous sa version criante. Afin d'en saisir plus finement les soubassements et les conséquences du point de vue du rapport au travail enseignant, cette sous-partie se divise en trois axes : le renvoi verbal des femmes au domestique et à l'éducatif ; les interactions dites de « séduction » entre les femmes et les hommes et la problématique du harcèlement sexuel ; les revers de l'enrobage humoristique du sexisme.

L'épreuve du renvoi brutal des femmes au domestique et à l'éducatif

Si la division sexuelle du travail rémunéré et non rémunéré opère de façon courante et admise au travers des pratiques d'organisation temporelle des enseignant·e·s (l' « EDT maman » ou le recours au temps partiel en sont les meilleurs exemples), on imagine moins les enseignantes faire l'objet de remarques les assignant ouvertement à « leur » rôle domestique, conjugal et de *care*. Pourtant, notre enquête montre qu'occasionnellement encore, la légitimité permanente de la division sexuelle du travail s'exprime sous la forme de remarques renvoyant violemment

les femmes à ce qui serait leur fonction principale (celle de mères, mais aussi d'épouses) et à l'inverse les hommes à leur fonction de « pourvoyeur principal des ressources ».

En la matière, les entretiens individuels mais plus encore les focus group ont ainsi parfois été l'occasion d'échanges autour de telles expériences unanimement vécues comme des humiliations. Le caractère sexiste de ces remarques désobligeantes est alors interrogé, comme dans le témoignage de cette enseignante en fin de carrière :

> « Au moment où j'allais rejoindre l'inspecteur, je vois la collègue juste avant moi qui sort en larmes, je me dis : ''Tiens, il doit pas être sympa celui-là''. J'ai appris ensuite que la collègue qui était sortie en pleurant, ce n'était pas son inspection (le problème), c'est qu'il lui avait reparlé de la fausse couche qu'elle venait de faire. **Est-ce qu'on aurait tenu de tels propos à un homme ? Est-ce qu'on aurait parlé de cela à un homme qui vient de perdre un bébé ? C'était quand même très sexiste ».** Fc LV Ly - fg

Ici, la remarque fut d'autant plus déstabilisante qu'elle émanait de la hiérarchie, dans une situation d'évaluation professionnelle. Bien évidemment, le rôle paternel est quant à lui rarement pensé comme impactant la vie professionnelle et aucun des hommes interrogés (quelque soit leur âge) n'a confié d'allusions de la sorte dans leurs relation avec l'inspection ou la direction de leur établissement, c'est même le contraire. Ainsi, le témoignage de cet enseignant évoquant les remarques d'un collègue ayant fait la demande d'un congé de parentalité est à ce titre tout à fait éclairant de l'empreinte du genre dans les interactions quotidiennes :

> « Quand dans son ancien établissement il a demandé son congé paternité[15], son chef d'établissement lui a répondu : ''Ben pourquoi ?'' Et il a dit ''Ben pour m'occuper de mes filles'' et son chef d'établissement lui a répond : **''Mais c'est un problème de femmes !''** (…) On lui a dit comme ça, sous entendu : ''Qu'est ce que c'est que ce truc là ?'' » Ha 44 HG Co – ei

Alors que chez les hommes, un cloisonnement « naturel » opère entre les responsabilités professionnelles (dont ils sont les responsables principaux) et familiales (pour lesquelles ils exercent plutôt une fonction de soutien aux mères), c'est la perméabilité des expériences de travail rémunéré et non-rémunéré qui caractérise les représentations du travail des femmes enseignantes. Ces invectives fonctionnent ainsi comme à un rappel à l'ordre du genre et au principe de différenciation (les femmes et les hommes n'auraient pas les mêmes compétences) / hiérarchisation (les hommes occupent les positions sociales les plus prestigieuses et les mieux rémunéré de l'espace social).

Inspectée à son tour, les propos tenus par le même inspecteur à notre première interviewée atteste une nouvelle fois de la ténacité des représentations différenciées et hiérarchisées du travail rémunéré féminin et masculin :

> « **Lors de la seconde partie de l'entretien il commence à m'attaquer : ''Mais... votre mari trouve ça normal que vous fassiez la route ?''** (...) Je pense qu'il ne l'aurait pas fait à un homme, il ne l'aurait pas reproché à un homme de faire la route si la situation avait été inversée. Et il a finit l'entretien : ''si ça ne tenait qu'à moi... **Mais j'ai trouvé ça vraiment dur... Je me suis dis tu vas pas pleurer, tu vas pas t'effondrer devant ce sagouin, il est sorti de son rôle et ce n'est qu'un inspecteur et j'ai eu le courage de tenir bon.** » Fc LV - fg

Au-delà de la problématique du non-respect d'une certaine éthique professionnelle, ce témoignage montre que les assignations de genre en actes, c'est à dire « en train de se faire »,

[15] Ici, l'enseignant en parlant de congé paternité fait référence au congé parental.

même lorsqu'elles s'expriment sous la forme d'allusions n'ayant pas de conséquences directement visibles sur la carrière ou l'exercice professionnel, constitue une véritable épreuve pour les individu·e·s en emploi. Ainsi elles contribuent :

- d'une part, à **la dévalorisation et au manque de reconnaissance du travail des femmes**. En s'écartant de commentaires ayant trait à l'évaluation de leurs cours, l'inspecteur témoigne d'un certain désintérêt pour le contenu du travail des deux enseignantes. Or, le manque de reconnaissance rompt ici avec le modèle « effort-récompenses » (Loriol, 2012) qui implique une nécessaire « réciprocité entre les investissements des individus et la rétribution reçue en terme d'estime » (Lhuilier, 2010 : 16)

- d'autre part, à **la mise sous tensions accrue de ces dernières**. En abusant d'une relation aussi hiérarchique que celle engagée lors d'une inspection, l'inspecteur joue de son pouvoir et sur-oblige les deux enseignantes à la maîtrise de leurs émotions dans une situation vécue comme « stressante » par la grande majorité des enseignant·e·s quelque soit leur sexe (Albanel, 2009). **Elle transforme et complexifie la situation d'évaluation des enseignantes qui doivent puiser dans leur ressources individuelles pour (ré)agir face à leur sentiment d'injustice et/ou à leur colère**.

Si, au sein des établissements scolaires, les assignations discursives du genre concernent principalement la problématique des responsabilités parentales, l'expérience d'une enseignante relatée au cours d'un focus group « laboratoire » donne l'exemple d'un renvoi des femmes à leur rôle de responsable principale du foyer et dans le même

> « La première année où je suis arrivée, je travaillais tous les après-midi justement et ce n'était pas très facile, notamment sur l'heure de midi et demi à 1h30, parce que chez nous c'est journée continue. **Et j'avais fait remarquer à notre sous-chef d'établissement que ce n'était pas un bon emploi du temps ; et il avait eu l'air très surpris parce que justement je pouvais aller au marché** »

Provocations ou représentations sexuées, de telles tirades apportent un réel discrédit au travail fourni par les enseignant·e·s et à la place que leur profession occupent désormais dans leur vie. Le témoignage de cette enseignante documentaliste apporte un éclairage intéressant sur le renforcement de la déconsidération professionnelle des enseignantes dans certaines matières « marginalisées » dans la hiérarchie des disciplines :

> « Le fait qu'il y ait pas d'hommes, y'a deux choses : bon ben déjà on s'apercevait de pas grand chose puisqu'on était que des nanas, mais moi j'ai vu aussi **qu'on était un peu, avec certains chefs d'établissement, un peu traité comme la secrétaire ou voilà, celle qu'est complètement soumise**. Moi j'ai eu un chef d'établissement où vraiment **j'étais la dernière des dernières, j'aurai été un mec ça se serait vraiment pas passé comme ça, ça c'est sûr**. Et euh… y'a aussi que la profession elle a quand même beaucoup évolué, je trouve que quand je suis arrivée, quand je dit que je faisais l'EDT que je voulais, y'a aussi que… **on était très secondaire**, on disait : ''Bon elle, elle a son taf à faire, elle choisit ses heures, on s'en fout, elle est présente, elle bosse, elle prend les élèves''. Fc 57 Doc Co - ei

Si la masculinisation est ici interprétée à une hausse de prestige, on peut penser que la redéfinition des contours du métier de professeur de documentation a servi à réduire certaines attitudes des personnels de direction qui invisibilisent leur compétences et leurs rôles dans les établissements scolaires.

« Comme partout dans la société, les femmes peuvent avoir cette fonction un peu décorative qui fait bêtement plaisir ». Du discours sur la « séduction »… au harcèlement sexuel

> « Le proviseur m'a fait rire. Pour mon inspection, il a parlé de moi comme une jeune**… il a évoqué le rapport de l'inspecteur mature ou le proviseur mature face au charme de la jeune enseignante**. Il l'a évoqué. C'est maladroit bien évidemment. ». Fa 32 LC Ly - ei

Se conformer aux attentes stéréotypées (et au statut de soumission des femmes), endosser l'habit de « collaboratrice charmante » (Löwy 2006 : 185) permet d'éviter les représailles dont elle aurait pu faire l'objet si elle avait montré une quelconque forme de résistance aux normes de genre. En se décentrant une fois encore du travail fourni par cette enseignante au cours d'une évaluation, il s'agit indirectement d'une manière de minimiser, voire d'invisibiliser, les qualités professionnelles de cette enseignante.

Une enseignante d'histoire géographie TZR en remplacement dans un lycée d'Ariège me témoigne d'une situation « sexiste » à ces yeux faisant suite à sa demande formulée auprès de la direction de l'établissement pour déplacer occasionnellement un de ces cours de seconde :

> « J'ai eu quelques remarques un peu… **je me dis dit : ''tiens… ? je ne pense pas qu'il se serait permis ça avec un homme''**. Je sais qu'une fois j'ai appelé parce que je voulais faire déplacer une heure et j'ai appelé le proviseur adjoint. Et du coup au début je sentais que ça lui posait problème : ''comment je vais leur dire, c'est demain, et vous n'êtes pas au lycée et tout ça…'' il fait : ''attend ce qu'on va faire c'est que c'est moi qui vais aller prévenir les élèves qu'on va décaler l'heure'' et **il fait : ''c'est vraiment parce que c'est vous hein !'' et je me suis dit : ''c'est un peu limite quand même !'' C'est un peu limite.** Je ne sais pas s'il aurait dit ça à un homme, je ne sais pas, j'ai trouvé ça bizarre… Bon après voilà il m'en a pas refait d'autres mais bon voilà, il est toujours très gentil, il me serre toujours la main avec un grand sourire : ''ça va ?'' »
> - Comment tu interprètes ça ?
> Je ne sais pas, je ne voudrai pas lui prêter de mauvaises intentions parce que c'est mon interprétation mais **j'ai trouvé ça un peu déplacé d'avoir dit ça**. Je sais pas, c'est un supérieur, il change mon heure de cours ou pas, c'est pas parce que c'est vous je change l'heure. Moi je trouve ça un peut limite quand même. Mais bon après je… je ne lui en tiens pas forcément rigueur. » Fc 29 H/G Ly

Comme dans de nombreux contextes (professionnels ou extra-professionnels), les enseignantes se sentent peu armées pour affronter un stéréotype tenace : la « séduction » et « l'esprit gaulois » en matière de relations entre les femmes et les hommes (CLASHES, 2014). Ces mythes participent pourtant de la minimisation de l'impact des invectives sexistes en termes de détérioration de l'estime de soi et du sentiment de légitimité en emploi, voire dans des situations plus problématiques, de la dépréciation de la gravité du harcèlement sexuel/moral (ibid).

Les enseignantes sont ainsi plus particulièrement touchées par des formes de sexisme entraînant une dégradation de l'intégrité de la personne.

Dès le début de l'entretien, une enseignante de philosophie alors âgée de 40 ans me retrace son parcours professionnel en y intégrant ce qu'elle estime relever de rapports de genre. Elle évoque ainsi très tôt dans l'entretien une relation qu'elle décrit *a posteriori* comme « dérangeante » entre un enseignant et elle, alors qu'elle était candidate aux concours du CAPES et de l'Agrégation :

> « J'étais vraiment très, très bien aidée par un prof de fac qu'était un prof qui avait peut-être pas loin de 60 ans à l'époque et qui m'a fait passer des oraux d'entrainement et tout ça… et… quelques années après j'ai appris qu'il y avait eu un scandale, il avait mis une étudiante enceinte, il avait pas voulu reconnaître l'enfant et caetera et **après coup je me suis aperçu qu'en fait il m'avait**

> **dragué le type**, et c'est quand même grâce à lui que j'ai eu les concours… **mais j'étais une gamine innocente quoi et j'ai pas du tout répondu à ses avances ni rien mais**… » Fa 40 Philo Ly - ei

Associant directement ce comportement de « séduction » à la dimension genrée de l'activité enseignante et aux rapports de pouvoir que peuvent exercer les hommes sur les femmes en situation professionnelle, son discours soulève aussi des éléments identifiés comme conséquences des abus de pouvoir, en termes d'altération de la confiance et de l'estime de soi :

> « **ça a un peu dévalorisé ma réussite quoi…** j'sais pas comment dire… voilà il m'a beaucoup aidée à me préparer, il était au jury du CAPES et il m'a fait passer des oraux entre l'écrit et l'oral pour les deux concours quoi. **Bon j'ai pas été pistonné puisque j'ai quand même passé les concours mais disons que ça m'a un peu… ouais… ça m'a dérangé quoi.** Après coup. » Fa 40 Philo Ly - ei

Cette dévalorisation de soi agit comme un effet pervers et la qualité du travail accompli (en l'occurrence l'obtention de l'Agrégation) est négligée. Le « scandale » qui a fait suite à la grossesse d'une autre candidate aux concours remet directement en cause ses qualités de « philosophe », que ce professeur lui adressait.

Les abus de pouvoir à connotation sexuelle (relevant, dans la loi, d'une forme de harcèlement sexuel en emploi) ont ceci de spécifiques qu'ils sont associés à de nombreux stéréotypes, notamment celui de la blague, de la « séduction », voir du dérapage. Cette enseignante évoque ainsi s'être fait « draguer » alors même qu'elle décrit des actes révélant une situation « dérangeante » à ses yeux. Il faut rappeler ici que la difficulté de faire reconnaître le harcèlement (qu'il soit sexuel ou moral) comme une violence aux yeux de la loi comme de l'entourage professionnel tient en partie de la minimisation et l'euphémisation des actes des harceleurs et harceleuses (CLASHES).

Une seule femme de notre population d'enquête a été confronté à un collègue (en l'occurrence un chef d'établissement) harceleur sexuel. Elle n'en n'était pas la victime directe, même si les agissements de cet homme ont déteint sur l'ambiance dans l'établissement

> « Il y a eu une histoire de harcèlement sexuel quand j'étais dans le 1er lycée dans le 93. Il y avait un **adjoint stagiaire**. Toutes les femmes ne pouvaient pas le piffrer. On l'appelait le serpent. On trouvait **son regard dégueulasse, sa façon de regarder les fesses, les cuisses** » Fa 36 LV Ly – ei

> « Il s'approche de moi, j'ai senti qu'il allait tenter quelque chose et je lui ai dit : ''vous faites un pas de plus et vous allez prendre mon poing dans la gueule et je vais hurler, j'alerte le bâtiment je vous préviens !'' J'étais dans une fureur ! Il a rien dit et il est tout de suite parti. **J'ai été voir mes autres collègues et on a fait une lettre à sa femme**, puisqu'il habitait dans un logement de fonction. Et on lui a glissé sous sa porte entre midi et 2. Il venu nous voir après : ''Qu'est ce que vous avez fait ? vous êtes folles !'' On lui a répondu : ''beaucoup moins que vous''. Et ça en est resté là. Ça peut donc exister dans l'EN, clairement. » Fa 36 LV Ly - ei

Plus généralement, les entretiens ont pu montrer la difficulté de dire et, surtout de réagir, à une situation de harcèlement. Si le terme de « harcèlement » est en effet rarement prononcé aussi nettement dans les entretiens, plusieurs enseignant-e-s témoignent de situations laissant transparaître des formes d'abus de pouvoir particulièrement problématiques, qu'elles aient une connotation sexuelle ou, plus fréquemment encore, morale.

La plupart des situations de harcèlement repérées dans le cadre de cette enquête n'ont pas donné lieu à des poursuites de la part des « victimes », elles-mêmes ne se présentant pas

toujours pas comme telles. C'est d'ailleurs parfois a posteriori que les individu·es décryptent et interprètent une situation vécue comme « problématique », « pas claire ». Rappelons aussi que d'une manière générale, la dénonciation d'une situation de harcèlement ou de *mobbing* est compliquée à plusieurs titres : coûteuse en temps et en énergie mentale (rassemblements des preuves, rédaction d'argumentaires, recherches de conseils juridiques, confrontation à des personnes non formées, parfois suspicieuses, etc…).

Déposer plainte ou dénoncer ouvertement un comportement violent dans un espace aussi clos que l'espace professionnel : par un processus de renforcement des rapports de pouvoir, la personne devenir la personne qui pose problème dans l'organisation : échapper à la victimisation ou la suspicion.

Les équipes enseignantes sont faites de réputations (le ou la « bon·ne prof », celui ou celle qui se laisse déborder par ses élèves, le ou la « grande gueule », le ou la dépressif/ve, etc.). Quelques enseignant·e·s nous ont d'ailleurs révélé ne pas trop évoquer leur difficulté en classe auprès de leurs collègues (qu'il s'agisse des personnels enseignants comme des personnels de direction) afin d'éviter ce processus d'étiquetage. L'accès à des personnes ressources en dehors de l'établissement, « neutres » et formées, semble manquer aux enseignant·e·s en difficulté.

Prendre le sexisme au sérieux : les blagues et autres formes d'anti-féminisme ordinaire

Nos entretiens nous permettent de penser que les interactions stéréotypées impliquant un·e enseignant·e sont relativement fréquentes, depuis la remarque sexiste (la plus fréquente) jusqu'au comportement harceleur (moins fréquent mais bien plus marquant). Le sérieux des remarques discriminatoires est parfois masqué par le fait qu'il s'exerce au travers de remarques s'apparentant à de l'humour. Le doute sur le caractère sexiste ou pas de certaines remarques (faites par les supérieur·e·s hiérarchiques ou, plus souvent, des collègues), s'il est exprimé à maints reprises dans les entretiens, est parfois voilé par un ton humoristique :

> « **Les mecs je suis sure que je les ai déjà entendu avoir des propos misogynes**, enfin pas misogynes mais sexistes. Mais moi ça m'a jamais heurté, ça ne devait pas être grossier, parce que j'y suis sensible. Ça va être fait sur le ton de l'humour et de la parodie » F 32 LC

Que cela émanent des collègues de l'équipe enseignante ou de l'équipe de la direction, ce renvoi à son sexe, et donc à sa position dans l'ordre social, passe alors le plus souvent inaperçu, ou ne fait généralement pas cas. Par ailleurs, réagir seule en pointant avec sérieux les revers de ces réflexions peut réveiller un des nombreux stigmates accolés aux féministes selon lequel elles seraient frustrées et n'auraient pas d'humour (Bard, 2012). *« Tu nous fais chier avec ton féminisme »* se voit ainsi souvent rétorquer une enseignante interrogée dans le cadre de cette enquête.

Pour autant, la confrontation répétée à ces formes de sexisme ordinaire n'est pas sans éveiller l'attention de certain·e·s personnels d'éducation sur les soubassements de cet humour, en termes d'euphémisation des rapports de pouvoir notamment. Ainsi une enseignante confrontée, elle et ses collègues, à une violence verbale systématique et continue de la part de son chef d'établissement à l'endroit de l'ensemble de l'équipe enseignante féminine – en particulier les équipes disciplinaires les plus féminisées de l'établissement comme le français ou, à un moment donné, les mathématiques – soulève l'ambiguïté et les revers d'un « humour » *in fine* dangereux :

> « Quand il y a des gens qui rient à une remarque sexiste, **on peut se dire ‘‘*C’est une blague !*’’ et après on peut discuter sur la blague en elle-même** (…) Et à force de le connaître et de l’entendre faire des remarques, on comprend que ce n’est pas juste une blague, c’est sa façon de concevoir les choses. » F PhCh - ei

Faites dans les établissements scolaires, ces remarques sont donc problématiques à deux égards au moins. D’une part, comme le précédent témoignage le sous-tend, leurs dessous peuvent se révéler sérieux et de fait, **leur acceptabilité sociale conforte indirectement les comportements de discriminations**. D’autre part, le fait que les enseignant·e·s de cette enquêtes témoignent d’une **multiplicité de situations au sein desquelles ces remarques peuvent être dites, favorise les probabilités que les élèves les entendent et, dans le même temps, les intériorisent**.

Il importe de dire ici que les discours confortant le phénomène de différenciation et de hiérarchisation des sexes n’émanent pas que des hommes, et que ces derniers, lorsqu’ils sont l’objet de tels propos de la part des femmes, ne semblent pas mieux les prendre que les femmes qui subissent de telles invectives.

> « Je me suis rendu compte aussi que parfois j’avais des remarques sexistes de la part de mes collègues femmes, à un moment donné j’étais avec ma fille et j’arrivais pas à lui mettre son élastique (dans les cheveux) et on m’a dit, pas méchamment hein : **‘‘vous, vous savez jamais y faire’’ et j’ai failli dire : ‘‘vous qui ? Les hommes ?’’** (…) **J’avais envie de lui dire : ‘‘si tu veux t’enfermer dans ta prison’’**, mais j’ai rien dit sur le moment… » Ha 44 HG Co - ei

Ici, le processus d’incorporation sociale subordonnant (soit-disant naturellement) les femmes à la maternité (et dans le même temps à toutes les tâches ayant trait, de près ou de loin, au soin des enfants – ici le coiffage) est en effet paradoxalement

Encadré : « Représentations stéréotypées et fantasmées des élèves de sexe féminin »

Interrogé·e·s sur la présence de sexisme dans leur établissement, plusieurs enseignant·e·s ont évoqué celui qui s’exprime de la part d’enseignant·e·s à l’endroit des élèves de sexe féminin. En outre, la féminité stigmatisée de certaines élèves fait parfois l’objet de propos désobligeants :

> « **Dans des conseils de classe des fois on entend des remarques sexistes même sur les élèves**, c’est dommage là ça me vient pas… Ou **sur la tenue vestimentaire des élèves aussi, sur des filles qui sont un peu… provocantes** et tout ça, j’ai déjà entendu des choses qui m’ont choquée ». Fa 40 Ph Ly – ei

Un autre enseignant fait écho à la manière dont certains collègues masculins voient leur relation avec les élèves filles, sous l’angle de la séduction :

> « J’ai déjà entendu des discours chez des professeurs hommes, en lycée, parce que les élèves sont plus âgés, que c’est pas si scandaleux que ça (…) Alors je ne sais pas s’ils passent aux actes d’avoir des relations amoureuses avec ses élèves. Je n’ai jamais entendu une collègue femme, même si je sais que ça existe, dire je trouverais ça normal ou c’est pas si dérangeant que ça d’avoir une relation amoureuse avec un des ses élèves. Alors que les hommes n’ont pas l’air de trouver ça scandaleux. Après c’est que de la parole, de là à passer aux actes c’est autre chose. Mais dans la représentation, je crois que ça c’est une vraie différence aussi, de ce rapport aux élèves qu’on a en face de soi. » Ha 37 HG Ly - ei

mobilisé par une femme. Ce paradoxe est analysé par Andrea Dworkin (2012) comme la résultante d'un pacte de certaines femmes avec le Patriarcat, qui en échange de leur conformité avec les rôles traditionnels, leur assure une certaine sécurité et paisibilité (sans la sphère professionnelle). De même le « pouvoir domestique »

Un autre enseignant relate les allusions qu'il estime déplacées de sa cheffe d'établissement :

> « Je ne sais plus exactement mais ça m'a beaucoup étonné, elle a fait ce type de remarques de type revendications féministes mais un peu méprisantes pour les hommes en conseil d'administration. **C'était une remarque sur le fait que les femmes pouvaient faire plusieurs choses à la fois, des stéréotypes**… Par ailleurs on a une formation sur l'éducation à la sexualité, ça, ça l'a fait beaucoup rire : ''vous allez bien vous amusez, vous passez aux travaux pratiques cette après-midi''. » Hc 42 LM Co - ei

Ce témoignage : la mobilisation (à tout va) des stéréotypes de sexe décrit ci-avant, la minimisation (voire la dénigration) des formations d'éducation à la sexualités qui visent pourtant à lutter contre certaines formes de discriminations à l'encontre des minorités sexuelles et à accroître le pouvoir d'agir des (jeunes) femmes en matière de gestion de leur sexualité.

Spécificité des attaques homophobes à l'endroit des minorités sexuelles

Une dernière analyse de cas met à jour la réalité de l'homophobie en milieu scolaire et les enjeux de visibilisation d'un phénomène encore très souvent occulté dans les recherches sur le genre en emploi. Précisons d'emblée que cette question n'a été abordée ici que de manière exploratoire. Il convient donc de considérer les résultats qui suivent en conséquence. Un travail plus fin aurait en effet permis de s'assurer des analyses avancées ici. Toutefois, ils permettront aux syndicalistes de cerner certains enjeux relevant de logiques discriminatoires spécifiques aux enseignant·e·s faisant partie des minorités sexuelles, mais aussi de questionner avec sérieux les phénomènes de violences à caractère homophobe au sein de l'institution scolaire.
Dans nos entretiens, à plusieurs reprises, l'homosexualité de certain·e·s enseignant·e·s a été évoquée. Celle-ci est parfois apparue comme un sujet assez difficilement abordable avec les collègues, plus encore avec les élèves ou la direction :

> « Je ne parle pas du tout de ma vie personnelle avec eux. Il y a une collègue de chinois qui sait que je suis lesbienne ». Fc 30 LC co – ei

Faisant écho aux travaux de Line Chamberland (2007), cette déclaration confirme l'existence fréquente d'un entre deux, entre dire et taire son homosexualité, selon la proximité et la nature des personnes côtoyées dans l'environnement professionnel. La visibilisation des minorités sexuelles en milieu professionnel est ainsi souvent « prudente et sélective » et dépend des caractéristiques du secteur d'activité (ibid).

Dans l'enseignement du second degré comme ailleurs, la nécessité de maîtriser la révélation de son homosexualité ne s'explique très certainement pas de manière unidimensionnelle. Il est cependant probable que l'homophobie ambiante entre les élèves soit un élément important à prendre en considération. Car bien plus fréquemment que des collègues enseignant·e·s, l'expression de la désapprobation sociale de l'homosexualité (ou son appréhension) émanent des élèves qui peuvent tenir des propos ou avoir des attitudes particulièrement violentes, que ce soit entre eux ou vis à vis des enseignant·e·s gays et lesbiennes :

> « A castres ça a aussi été une difficulté. Vivre en ville et vivre en campagne en tant que lesbienne ce n'est pas la même chose. Je me suis pris des trucs homophobes dans la gueule. J'étais allée voir l'infirmière pour lui parler d'un gamin qui était en crise d'identité de genre. L'infirmière m'a proposé de faire quelque chose sur les sexualités différentes. J'étais dans une association qui s'appelle air libre. Je n'avais pas envie de m'exposer donc j'avais proposé que l'association fasse une intervention. Mais ça n'a pas été possible. **Y a un élève qui a écrit lesbienne au tableau un jour** ». Fc 30 LC co – ei

Face à ces violences, les enseignant·e·s se trouvent alors en difficulté pour mobiliser la direction souvent non informée des orientations sexuelles des enseignant·e·s et non formées au traitement des violences homophobes. Rappelons que si les problématiques plutôt hétérosexuelles sont explicitement exposées aux directions (par exemple lors de l'expression ouverte de l'indisponibilité du conjoint·e·s pour justifier d'un emploi du temps adapté avec la vie familiale), celles des minorités sexuelles le sont rarement. Du coup, c'est dans la solitude la plus totale que certain·e·s enseignant·e·s sont amené·e·s à devoir assumer les provocations et insultes des élèves :

> « Mon collègue s'est absenté pendant 10 jours avant les vacances de Pâques parce qu'**il s'est fait traiter de pédé par un élève** et il a craqué ! » H LM co - ei

D'autres témoignages soulèvent néanmoins la complexité des effets de l'*outing*[16], tous n'étant pas vécu comme exclusivement négatifs :

> « Tout le monde le sait, mes collègues, l'administration, mes élèves. Si ça gène quelqu'un il faut qu'il vienne me le dire en face. Comme de toute évidence ce n'est pas un problème pour moi, jamais personne ne me fait de réflexions. Ce qu'on dit derrière moi, je n'en sais rien. Mais je n'ai jamais ressenti de discriminations. Je pense sincèrement que mes collègues ne sont pas homophobes et que pour mes élèves, ce n'est plus à la mode ». Fa 36 Ly – ei

Il est intéressant de voir que la révélation de l'homosexualité d'un·e enseignant·e peut constituer une ressource dans les lycées, notamment pour les élèves faisant parties des minorités sexuelles et de genre disposant alors d'une référence « positive » – c'est si rare – non-hétérosexuelle. Ainsi, la même enseignante explique avoir *« le club de tous les gays du lycée qui toujours derrière ma porte »*. Elle ajoute faire « *un projet de lutte contre l'homophobie à toutes (s)es classes de seconde* ». Nous disposons d'autres témoignages d'enseignant·e·s laissant sous-tendre le caractère paradoxal du sentiment de devoir de sensibilisation et d'attention à ces questions alors même que l'*outing* les expose dans le même temps à des attaques homophobes. Il est en effet possible qu'un phénomène d'étiquetage les fragilise dans leur rapport à la hiérarchie :

> « L'ancien chef de mon établissement actuel ne m'aimait vraiment pas parce que **je cumulais lesbienne, féministe et agrégée, plus une grande campagne pour la contraception**. L'infirmière aussi souffrait beaucoup de ça et elle a donné sa démission. Elle est restée qu'un an. Il lui aurait trop mis la pression par rapport au secret médical Quand on a demandé à monter un projet il a mis son véto. Et après ça il me mettait des appréciations dans le style : ''on aimerait que Mlle X s'occupe davantage de la réussite de ses élèves''. Alors que j'avais spécifié que je voulais qu'il m'appelle Madame ». Fa 36 Ly – ei

Cette situation soulève le fait que l'homophobie peut s'avérer un motif non-exclusif de discriminations ou de harcèlement, celle-ci pouvant se cumuler avec un rejet des enseignant·e·s trop « libres », tout au moins dérangeants car difficilement sous contrôle. Dans le cas de cette enseignante, elle ne se contente pas d'affirmer et d'assumer son homosexualité,

[16] Terme anglo-saxon renvoyant au processus (souvent progressif) de révélation de son identité sexuelle à son entourage familial, amical, professionnel…

elle s'engage dans des projets féministes visibles à l'échelle de l'établissement. Une cristallisation des conflits entre cette enseignante et la direction opère en raison de sa posture dérangeante à maints égards. Il demeure à ce stade difficile de connaître la part d'homophobie dans ce type de sanctions écrites, mais cet exemple soulève une question rarement abordée dans les recherche sur le genre et le sexisme au travail : celle de la double discrimination des lesbiennes.

Du reste, les lesbiennes que nous avons rencontré se sont parfois senties éloignées des expériences traditionnelles des inégalités professionnelles, par exemple autour de la maternité : *« pour des femmes hétérosexuelles, le fait d'avoir des enfants ça doit freiner »* remarquera avec une enseignante lesbienne. S'est-elle sentie à la marge des problématiques d'avancement professionnel inégalitaire ? Par ailleurs, décrivant une situation passée de tentatives de harcèlement sexuel de la part d'un chef d'établissement, la déclaration de cette enseignante, hétérosexuelle à l'époque, témoigne de l'importance d'une appréhension plus fine des différentes expressions de la domination et des stratégies de résistance selon que les femmes soient identifiées ou pas comme hérosexuelles : *« C'était une époque où j'étais hétéro, je portais des jupes mais qui ne montraient pas mes jambes, je ne l'aurai jamais risqué dans le 93. J'avais les cheveux longs, j'étais maquillée, j'étais plutôt mignonne. Je portais les codes hétéro en tout cas… »*. Comment ce harcèlement sexuel, dont on sait que les enseignantes lesbiennes font également l'objet (Chamberland et Lebreton, 2005), s'exprime lorsque ces dernières n'adoptent pas les codes de la féminité ? Enfin, il est tout à fait possible que certains enseignants gays ne se soient pas sentis autorisés à évoquer certaines problématiques de genre pourtant saillantes dans leur travail.

Ces premiers résultats que l'on pourrait qualifier d'exploratoires suggèrent l'urgence et la pertinence heuristique de la mise en place d'une enquête sur ces questions afin d'explorer des mécanismes de discriminations peu explorés dans le secteur de l'enseignement du second degré en France. Ce sujet nous semble d'autant plus important à aborder que nous avons été interpellées à plusieurs reprises, notamment lors de colloques syndicaux, sur la question de l'homosexualité des enseignant·e·s, certain·e·s étant à la recherche d'études sur le sujet pour les aider à trouver des réponses à des difficultés rencontrées sur le terrain.

Au-delà du genre : les abus de pouvoir sur les éléments perturbateurs

Une partie non négligeable des situations d'abus de pouvoir s'approchant de véritables formes de harcèlement moral impliquent des enseignant·e·s, chevronné·e·s mais pas que, qui ne se plient pas sans rien dire à certaines décisions dictées « par le haut ». En effet, dans un contexte où les enseignant·e·s font le constat d'un mode de management des établissements de plus en plus autoritaire et hiérarchique, les tensions au sein des établissements scolaires peuvent s'avérer vives. C'est le cas de certain·e·s enseignant·e·s interrogé·e·s dans cette enquête ayant connu des conflits particulièrement violents avec un personnel de direction ayant coupé le dialogue avec les enseignant·e·s :

> « Les deux Principales à A. et à S. (nom des établissements), qui étaient des femmes d'ailleurs et qui faisaient parties **des profils psychologiques très particuliers, très autoritaires, et qui essayaient d'asseoir leur autorité de façon assez violente.** Je me souviens d'un entretien en tête à tête et d'avoir été attaqué parce que bon… **un espèce de laminage** comme ça, **fallait être costaud pour sauver sa peau**. Bon moi je prends pas les choses personnellement, mais j'ai eu des moments difficiles hein ! » Hc 42 LM Co – ei

> « C'était un ancien chef d'entreprise et il ne supportait pas que les enseignants puissent l'ouvrir, ce que je faisais » Fa 56 AP Co - ei

L'expérience de deux militants syndicaux[17] très engagés dans les conflits sociaux de 2005 émanant des zones dites « sensibles » de la région parisienne[18] où ils enseignaient sont illustratifs de la violence institutionnelle à l'encontre des enseignant·e·s portant un discours contestataire, tout au moins en décalage avec les orientations nationales en matière de politiques éducatives ou de gestion des conflits sociaux » :

> « On va dire que la **parole que nous avons porté dans les médias était en contradiction complète avec les plans de communication du rectorat**, donc ça cassait leur plan quoi, systématiquement. Et ils pouvaient pas attraper les autres mais moi ils m'ont attrapé. Pour faire un exemple. (…) Ils étaient persuadés que j'étais une forme de leader, que j'allais provoquer des soulèvements et des contestations partout où j'allais aller » Ha 44 HG Co - ei

Oser prendre la parole pendant les réunions est ici susceptible de constituer une entrave à ce nouveau style de management qui, s'il est impossible d'affirmer ici qu'il soit aujourd'hui devenu majoritaire, semble en augmentation et engendre les craintes de nombreux enseignant·e·s. Ainsi, celles et ceux ne se pliant pas la logique de subordination mise en place par certaines directions se sont vues pris dans des rapports de pouvoir agissant nettement en leur défaveur et caractérisés la dégradation de leur quotidien dans les établissements.

Le pouvoir qui leur est conféré peut ainsi aboutir à des situations « ubuesque » pour reprendre les termes d'un enseignant qui se définit lui-même victime de harcèlement de la part de l'inspection. Certains expriment des formes de coercition et de répression à l'endroit des enseignant·e·s identifié·e·s comme des « éléments perturbateurs », une « forme de lâcher-prise » pouvant virer au lynchage.

Dans la situation de conflit avec un personnel de direction, les représailles peuvent s'exercer sur l'EDT, l'attribution de responsabilités et plus globalement « un tas de petites choses sur lesquelles ils (les chefs d'établissement) peuvent vous emmerder ». L'enseignante d'Arts plastiques précédemment citée s'est vue retirée la responsabilité de PP à la suite d'une année de conflits ouverts avec son chef d'établissement ; suite à des remarques faites à sa cheffe d'établissement au sujet d'un de ses rapports le sanctionnant, le premier a été convoqué au rectorat pour un entretien qu'il a vécu comme une véritable commission de discipline, évitant de peu la lettre d'avertissement.

- Parfois, des sanctions bien formelles peuvent émaner de la direction d'établissement comme de l'inspection jouant alors sournoisement de leur pouvoir : mauvais rapports d'inspection et ou mauvaises appréciations du chef·fe·s d'établissement ont été identifiés dans cette enquête

> « Si on parle de frein par exemple pour ma carrière, quand j'étais en ZEP **j'avançais à tout petit pas par rapport à ce que je vis maintenant**, je fais référence à la note du chef d'établissement et moi par exemple actuellement ma note elle avance de 0,5 tous les ans ; Quand j'étais en ZEP,

[17] Faisant état d'une augmentation du sentiment de discriminations dans le secteur public, le rapport annuel d'activité 2013 du Défenseur des droits montre que c'est sur la base de l'activité syndicale que 15% des causes de réclamations sont faites.

[18] Appelé « émeutes des banlieues » dans les médias, cet épisode de tensions sociales s'est embrasé après la mort d'un jeune élève d'un lycée de Clichy-sous-bois au cours d'une course-poursuite policière. C'est à la suite de ce mouvement que Nicolas Sarkozy, alors Ministre de la sécurité intérieure, a mis en place une politique répressive caractérisé par un discours médiatique au cours duquel il affirme vouloir « nettoyer au karcher » les banlieues.

> parce que j'ai eu des chefs d'établissement avec qui j'étais en conflit, pas un conflit personnel d'ailleurs mais **parce que j'étais militant, j'avançais de 0 – 0,1 par an** » Hc 42 LM Co - ei

Pour les deux enseignants militants syndicaux ayant vécu une situation de harcèlement, celle-ci s'est caractérisée par un retour à un avancement normal et non plus « au grand choix », non sans conséquences en termes de salaire. A cela se sont ajoutées des inspections sabotées :

> « L'inspecteur était un copain de la Principale avec qui on était en conflit ouvert évidemment, et avant de venir m'inspecter il a passé une heure dans son bureau voilà. Donc inutile de dire que l'inspection s'est très mal passé, je me suis fait allumé vraiment dans les grandes largeurs » Hc 42 LM Co - ei

L'un des deux enseignants s'est également vu refuser sa titularisation d'agrégé à la fin de sa première année de stage et être mis à l'épreuve une année supplémentaire, ce qui est extrêmement rare et en contradiction totale avec ses précédentes inspections et sa note obtenue à l'Agrégation.

- A ces sanctions formelles s'ajoutent souvent des tactiques d'humiliations, « des remarques de l'ordre du personnel et pas du professionnel » explique l'un, « le chantage par l'affectif, la culpabilisation, (…) le fait de toucher les gens dans leur amour propre, dans leur personnalité » précise un autre.

La remise en question de la qualité des cours lors des inspections (un inspecteur dira à un agrégé que son cours « n'est même pas du niveau d'un certifié »), le fait de dédaigner les remarques d'un·e enseignant·e lors de réunions collectives (en conseils de classe), jusqu'aux remontrances incessantes (par exemple suite à une absence pourtant justifiée de l'enseignant·e) et aux attaques devant les collègues, les élèves et/ou les parents d'élèves.
Si ces humiliations se font souvent en public d'autres, souvent plus brutales, sont émises en huis-clos et en cela pouvant difficilement constituer des preuves.

Deux issues sont identifiées pour les enseignant·e·s :

- l'attente de la mutation de leur chef·fe·s d'établissement, relativement fréquente dans la mesure où les personnels de direction restent rarement plus de 4 ans les le même établissement (c'est le cas de l'enseignante d'arts plastiques citée précédemment);
- la demande de mutation de l'enseignant·e (c'est le cas des deux enseignants militants syndicaux).

Dans les deux cas, les harceleurs (ou les harceleuses) continuent de « trainer des casseroles ».
En outre, c'est sans doute parce que l'expression de tels rapports de pouvoir sont mal connus (le harcèlement moral en emploi fait l'objet de peu d'enquêtes dans l'enseignement comme ailleurs) mais aussi mal reconnu (un des enseignants dira pâtir d'une mauvaise réputation selon la logique du « pas de fumée sans feu ») qu'ils ne donnent que rarement lieu à un traitement par l'institution, et donc à une éventuelle réparation. Il s'agit pourtant d'un enjeu impérieux au regard des risques psycho-sociaux qu'engendrent de tels agissements inégalitaires.

III.2. Stratégies pour faire face et puissance de résistance

« Toujours et en même temps qu'on est victime, on est toujours et en même temps résistante »
Elsa Dorlin

Parler du sexisme et de ses conséquences

Si les entretiens individuels ont été l'occasion de dévoiler des expériences enfouies (que ce soit parce qu'elles n'intéressaient personnes ou parce qu'elles avaient été volontairement gardées pour soi), les entretiens collectifs ont aussi été l'occasion d'une mise en commun de ces expériences qui leur ont donné du sens et sans doute davantage de réalité dans un contexte professionnel omettant quotidiennement de penser qu'il est également perméable à la discrimination. Ils ont été au l'occasion de témoigner d'une certaine rage, du sentiment d'écœurements parfois des enseignantes et des enseignants face à des situations et des interactions en emploi encore profondément marquées par la hiérarchisation des sexes. *''Moi je mets la révolution dans le bureau du proviseur !''* dira une enseignante de lettres en écoutant les expériences d'un enseignant confronté à une inégalité de traitement – en sa faveur – entre lui et ses collègues femmes de la part de son Principal et des parents d'élèves. *''Je peux pas le croire c'est affligeant qu'on en soit encore là !''*, *''c'est l'âge de pierre''* réagissent des enseignant·e·s de lettre lorsqu'une collègue leur apprend que dans son lycée, deux jeunes lesbiennes en couple se sont vues sanctionner pour « leurs effusions » au sein de l'établissement, alors même qu'il n'en n'est rien pour les jeunes hétérosexuels. Cette colère exprimée, il convient aussi de l'appréhender comme un ressort potentiel pour l'action (Dorlin, 2013)

Trois conséquences importantes identifiées par les enseignant·e·s ressortent des entretiens individuels et collectifs :

- Tout d'abord, les situations les plus délicates de harcèlement ont pu avoir des effets directs sur leur santé mentale : arrêts maladies, prises de médicaments – anxyolitiques ou anti-dépresseurs. Ces situations ne sont en effet pas sans conséquences sur la santé et il est important de ce pas sous estimer le tissus cicatriciel que laisse l'expérience d'une situation de harcèlement ;

- Ensuite, parce que ces situations ont des effets sur la vie familiale : en même temps qu'elle est considérée par beaucoup comme une ressource et un soutien en cas de difficultés professionnelles, certain·e·s enseignant·e·s (de manière intéressante uniquement des femmes dans notre population d'enquête) ;

- Enfin, ces situations sont aussi l'occasion d'exprimer un sentiment d'injustice et de donc de mettre la jour la réalité des rapports de pouvoir, de questionner le mythe de l'égalité-déjà-là dans la profession.

Le jeu du collectif

Notre enquête met en exergue l'existence de stratégies collectives de résistance entre collègues (entre femmes le plus souvent), sans doute plus faciles à mettre en place lorsque la situation de harcèlement n'est pas trop problématique. Ces dernières sont d'autant plus intéressantes à considérer que certain·e·s enseignant·e·s se sentent isolés dans ces situations, que ce soit en raison de la crainte de représailles ou de la minimisation des problèmes par les collègues, l'inspection et la direction.

Une enseignante décrit la réponse originale et organisée de ses collègues enseignantes face aux déclarations sexistes de leur chef d'établissement qui sous-tendait l'idée selon laquelle les équipes féminines :

> « Pour la fête de fin d'année **y'a des profs qui avaient préparé un sketch et qui avaient pris des photos de mecs hyper musclés**, tu sais les mecs des calendriers, les gros stéréotypes des

> beaux mecs quoi… Et elles disaient : « alors voilà nous on a besoin d'éléments stabilisateurs mais alors on les veut comme ça nos ''éléments stabilisateurs'' (éclat de rire) et elles étaient arrivées avec des perruques blondes, en parlant comme des gourdes tu vois… (…) **Il paraît que le chef d'établissement a vraiment tiqué**, moi je ne l'ai pas vu mais il paraît qu'il était super gêné ». Fa 56 AP Co - ei

Cette stratégie fait écho à une autre, révélée dans le focus group, où les enseignantes ont affichées des sculptures des pleureuses sur leur casier de la salle des enseignant·e·s suite à une remarques désobligeantes du Principal.

Dans des situations plus problématiques de tentatives ou d'actes de harcèlement sexuel, éviter l'isolement et la confrontation individuelle en se faisant par exemple accompagner peut également constituer une stratégie efficace d'évitement :

> « Le proviseur que nous avions avant était un **sexiste notoire**. Quand je suis arrivée on m'a expliqué **qu'il ne fallait pas aller le voir seule, toujours accompagnée d'une collègue**. Il faisait des remarques sexistes, il n'aimait pas les femmes, ni les jeunes d'ailleurs, pas les agrégés non plus, ni les personnes qui ont des idées. […] Il disait « vous cherchez les toilettes ? Oui les femmes ça fait tout le temps pipi ». Fa 36 LV Ly - ei

Enseigner le genre : un défi à relever collectivement

La prise de conscience des inégalités entre les femmes et les hommes pour les enseignant·e·s passent aussi nécessairement parfois par la volonté de transmission de pratiques plus neutres du point de vue du genre, ou pour le dire autrement, par la mise en place d'une pédagogie plus égalitaire. Ainsi, plusieurs enseignant·e·s ont témoigné de l'intégration de (ou de l'intérêt pour) cette problématique dans leur activité professionnelle. Celle-ci passe alternativement via la mise en place de projets autour du genre (les ateliers sur les sexualités par les enseignant·e·s de SVT ou EPS par exemple), une réflexion sur leur rapports aux élèves, et/ou l'intégration de ces sujets au sein de leurs enseignements (étude du sexisme dans les publicités en Arts Plastiques, enseignement mixte de sports connotés féminins – comme la danse – ou masculins – comme le rugby – en EPS).

Prenant le prétexte du volet méthodologique du programme d'histoire – géographie, l'expérience de cette enseignante d'histoire-géographie, diplômée d'un double Master d'histoire (mention histoire des femmes) et de Sciences Sociales appliquées aux inégalités entre les femmes et les hommes, offre un bel aperçu de ce que ces pratiques enseignantes sous-tendent, tant en termes de compétences enseignantes nécessaires, de valorisation par la hiérarchie, que de soutien de l'équipe enseignante. S'appuyant sur sa formation mais aussi sur des ouvrages pédagogiques existants en la matière, elle explique :

> « **Je veux juste dire (aux élèves) : ''ben voilà, on fait une histoire où l'on parle beaucoup des hommes parce que l'histoire elle est faite comme ça, parce que ceux qui ont fait l'histoire, dans la politique et caetarra c'étaient plutôt des hommes**, parce qu'on laissait pas la place aux femmes, et justement, ben c'est voir ça'', j'avais envie de montrer ça... (…) Je fais vraiment juste de l'histoire des femmes basique, j'ai un manuel d'histoire des femmes sur lequel je m'appuie, enfin d'histoire mixte. Je fais le cours normal en fait, sans faire d'histoire des femmes et j'avais des cours de méthodologie, et du coup **j'ai pris le prétexte de cette méthodologie pour faire un petit peu d'histoire des femmes** » Fc 30 HG – Co et Ly, ei

> « C'est marqué dans les programmes et en plus je me souviens que l'année dernière **quand j'avais été inspectée, mon inspecteur m'avait dit : ''ah c'est très bien ce que vous faites !''**, l'année dernière je le faisais en aide personnalisée, où je prenais des exemples d'histoire des femmes pour

> faire l'aide personnalisée et **il me disait que c'était bien que je fasse ça, que c'était un atout, qu'il fallait que je le mettre en valeur, que tout le monde n'a pas cette compétence là et que c'était bien de le faire quoi** » Fc 30 HG – Co et Ly, ei

La valorisation d'un tel travail vient alors jouer un rôle de réassurance et de légitimation dans un contexte d'isolement (relatif) d'une telle pédagogie, mais également d'antiféminisme ambiant (Devreux et Lamoureux, 2013). Prenant la forme de discours et de pratiques réactionnaires, celui-ci a été ravivé par la volonté politique récente d'opérer quelques changements de fond pour la promotion effective de l'égalité entre les sexes – et donc de ne plus se limiter à des réformes symboliques (Mazur, 2004). Il est particulièrement visible dans l'Education Nationale où l'introduction du concept de « genre » dans les manuels scolaires de SVT en 2012, la mise en place des ABCD de l'égalité en 2013, ou la nomination récente (2014) d'une femme Ministre ayant précédemment occupé le poste de Ministre du droit des femmes (et ayant soutenu les ABCD de l'égalité ou le mariage pour toutes et tous) à la tête du ministère de l'Education Nationale a ravivé les débats autour de la soit-disante « théorie du genre ».

L'entretien mené avec cette enseignante d'histoire – géographie confirme à ce titre l'importance du soutien des autres enseignant·e·s de l'établissement, dans la mesure où ce type d'enseignement, s'il créé le plus souvent de stimulantes réflexions entre les filles et les garçons au dire de l'enseignante, est également susceptible de susciter des résistances de la part d'élèves (ici une classe de garçons) :

> « Ils ont dit que je détestais les hommes, **ils se sont plaints ensuite à la prof principale en leur disant que je faisais des cours... que je supportais pas les hommes**, à l'inverse que je leur faisais du pro... du : ''Les femmes doivent gouverner le monde etc''. alors que c'était pas du tout ça (…) Bon déjà elle (la professeure principale) leur a dit qu'ils avait pas intérêt de dire ça au conseil de classe, etc, donc elle m'a soutenue à ce niveau là, mais bon elle m'a dit : 'voilà, fait attention, ils transforment tes propos, ils...' Fc 30 HG – Co et Ly, ei

Conclusions : des pistes pour lutter contre les inégalités et le sexisme

La présente enquête montre que la prégnance du discours autour de « l'égalité-déjà-là » masque bien le caractère androcentré de certaines modalités d'accès aux positions les plus prestigieuses et les mieux rémunérées de la hiérarchie, de certaines normes d'organisation du travail enseignant, et de certaines pratiques et discours au sein des organisations enseignantes.

La mise en place d'une égalité effective dans l'enseignement du second degré nécessite des réformes structurelles de l'existant. A partir des constats identifiés dans ce chapitre, ces changements s'articulent autour de 5 axes majeurs :

Engager une réflexion sur l'organisation spatio-temporelle du travail enseignant

La présente enquête montre les enjeux d'une réflexion sur l'organisation spatio-temporelle quotidienne du travail enseignant. En outre, la mise à disponibilité de bureaux ou de salles dans les établissements scolaires à disposition des enseignant·e·s permettrait un cloisonnement plus important des responsabilités entre la vie professionnelle et la vie familiale.
En effet, la norme de l'autonomie spatio-temporelle très prégnante dans la profession enseignante, si elle est une source de reconnaissance importante du travail des enseignant·e·s, repose également sur des cadres normatifs masculins. Dans un contexte de déclin progressif du modèle sociétal de « l'homme pourvoyeur principal des ressources », certains hommes mais surtout des femmes, rencontrent des difficultés importantes pour cloisonner leurs espaces-temps, tout particulièrement lorsque ces derniers ont un ou plusieurs enfants.

Parvenir à la parité entre les femmes et hommes dans les tous lieux décisionnels

Une réflexion sérieuse devrait être menée sur les manières de parvenir à un réel équilibrage des réunions, des commissions paritaires, des jurys des concours (etc.) afin de réduire les risques de logiques de reproduction sociale (effets de l'entre-soi) et de propos ou attitudes sexistes.

Cette réflexion doit prendre en compte les blocages exogènes au fonctionnement interne de l'Education Nationale, notamment le phénomène de la division sexuelle du travail rémunéré et non-rémunéré. La délocalisation de certains concours comme celui de l'Agrégation pourrait permettre une augmentation significative de la part des femmes qui refusent d'y participer en raison de leurs engagements familiaux (et dans le même temps une limitation des déplacements professionnels de ceux – et de celles – qui y participent).

Favoriser la prise de conscience du genre dans les établissements du second degré

La formation à l'égalité permet de dépasser les discours du « sens commun » et de prendre consciences des inégalités qui nous entourent. Elle a un rôle dans la transmission aux élèves mais ne doit pas concerner uniquement les élèves. La formation, initiale et continue, des enseignant·e·s constitue un enjeu important pour donner aux femmes et hommes des outils afin de lutter contre les stéréotypes, de construire leurs trajectoires professionnelles non en fonction de destins tracés par un « ordre du genre » inégalitaire mais en fonction de la vie

qu'elles et ils souhaitent mener. En outre, la sensibilisation permet dépasser le discours du « sens commun » et de passer à l'action.

Cette formation ne doit pas s'adresser uniquement aux personnels enseignants mais à l'ensemble des personnels de l'Education Nationale. Du côté de l'inspection par exemple, notre enquête montre la pertinence des pratiques de valorisation et de légitimation par les inspectrices et les inspecteurs de certains profils d'enseignant·e·s ayant suivies des formations universitaires sur les questions de genre et/ou d'égalité (histoire des femmes, philosophie, sociologie et sciences politiques, etc.). Celle-ci passe par une incitation à introduire cette question dans leurs enseignements et un soutien en cas de difficultés rencontrées lors de leurs cours.

Le recueil de pratiques féministes dans un guide mobilisant les expériences des enseignantes

Notre enquête montre que les femmes (et certains hommes) vivent des expériences inégalitaires et sexistes, qu'elles et ils mettent parfois en place des stratégies efficaces pour y résister. La mobilisation des expériences dans un tel guide contribuerait :

- à rendre visible une réalité souvent occultée dans la profession enseignante.
- à mobiliser les expériences vécues à des fin de partage : savoir comment reconnaître et réagir à des situations professionnelles plus ou moins graves, être plus aptes à s'en protéger.

Certains essais et guides existants fournissent un aperçu intéressant de ce qu'il pourrait être, en l'appliquant à la profession d'enseignant·e·s du second degré[19].

La mise en place d'étude approfondie sur les minorités sexuelles dans l'enseignement du second degré

Alors même que les personnels de l'Education Nationale ont un rôle à jouer dans la lutte contre les discriminations faites aux jeunes issues des minorités sexuelles, il importe de prêter une attention particulière aux inégalités que vivent ces groupes, depuis les réponses institutionnelles apportées en cas d'exercice d'une forme de violence homophobe jusqu'à leurs stratégies possibles pour y résister et pour transmettre des discours positifs aux jeunes.
Il est également important de mettre à l'épreuve le caractère potentiellement hétérocentré de certains mécanismes d'accès aux positions les plus prestigieuses : la non-conformité avec un ordre de genre qui perpétue des représentations autours d'hommes et de femmes en couple avec enfants (et d'homosexuel·le·s sans enfants) ne contribuent-elles pas à exclure les minorités sexuelles de certains postes et de certaines responsabilités ?

---

[19] Voir notamment les trois références suivantes :
Grésy, Brigitte (2009), *Petit traité contre le sexisme ordinaire*, Paris, Albin Michel.
Zelinger, Irène (2008), *Non, c'est non : Petit manuel d'autodéfense à l'usage de toutes les femmes qui en ont marre de se faire emmerder sans rien dire*, accessible gratuitement en ligne : http://www.editions-zones.fr/spip.php?article60
Collectif CLASHES (2014), *Guide d'informations sur le harcèlement dans la recherche et l'enseignement supérieur*.

Notre enquête montre en tout cas que la croyance en un milieu professionnel neutre du point de vue du genre est un piège contre lequel il convient de lutter afin de ne pas tomber dans l'impasse de la reproduction insidieuse d'un « ordre de genre » excluant.

Annexe 1. Récapitulatif des entretiens individuels (ei)

Sexe	Age	Statut	discipline	établissement	Nombre d'enfant(s)	Académie	Temps de travail
F	29	Certifiée	Lettres Modernes (LM)	Collège (Co)	0	Toulouse	Temps partiel
F	30	Certifiée	Histoire et géographie (HG)	Collège (Co)	0	Toulouse	Temps plein
F	35	Agrégée	Histoire et géographie (HG)	Lycée (Ly)	1	Créteil	Temps plein
F	36	Agrégée	Langues Vivantes, Anglais (LV)	Lycée (Ly)	1	Toulouse	Temps plein
F	40	Certifiée	Anglais Vivantes, Anglais (LV)	Collège (Co)	2	Toulouse	Temps partiel
F	56	Agrégée	Arts-Plastiques (AP)	Collège (Co)	2	Poitiers	Temps plein
F	58	Certifiée	Documentation (Doc)	Collège (Co)	2	Grenoble	Temps plein
H	32	Certifié	Sciences et Vie de la Terre (SVT)	Collège (Co)	0	Créteil	Temps plein
H	36	Certifié	Histoire et géographie (HG)	Collège (Co)	2	Créteil	Temps plein
H	42	Certifié	Lettres Modernes (LM)	Collège (Co)	3	Toulouse	Temps partiel
H	44	Agrégé	Histoire et géographie (HG)	Collège (Co)	2	Toulouse	Temps plein
H	45	Certifié	Education Physique et Sportive (EPS)	Collège (Co)	1	Toulouse	Temps plein
F	32	Agrégée / TZR	Lettres Classiques (LC)	Lycée (Ly)	0	Toulouse	Temps plein
F	36	Certifiée	Mathématiques (Mat)	Lycée (Ly)	2	Toulouse	Temps plein
F	39	Certifiée	Bio-Chimie (Bio-Ch)	Lycée (Ly)	2	Lyon	Temps plein
F	40	Agrégée	Philosophie (Philo)	Lycée (Ly)	2	Toulouse	Temps plein
F	52	Agrégée	Lettres Modernes (LM)	Lycée (Ly)	4	Paris	Temps plein
H	37	Agrégé	Histoire et géographie (HG)	Lycée (Ly)	1	Créteil	Temps plein
H	42	Agrégé	Sciences Physiques et Chimie (ScPh-Ch)	Lycée (Ly)	3	Toulouse	Temps plein
H	56	Agrégé	Sciences Physiques et Chimie (ScPh-Ch)	Lycée (Ly)	4	Toulouse	Temps plein

Bibliographie

Acker, J. (1992) From sex roles to gendered institution, Contemporary Society, Vol 21, n° 5, 565-569.

Albanel X. (2009). *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*,Toulouse : Octarès.

Angeloff, Tania (2000). *Le temps partiel : Un marché de dupes*. Paris : Syros.

Bard, C. (2012). *Féministe au-delà des idées reçues*, Paris : Le cavalier bleu.

Baudelot C. & Gollac M. (2003) *Travailler pour être heureux ?,* Paris : Fayard.

Baudelot C. et Serre D., Les paradoxes d'une satisfaction. Ou comment les femmes jugent leur salaire, *Travail, genre et sociétés* 2006/1, N° 15, p. 121-138.

Bereni L., Marry C., Pochic S., Revillard A., (2011), « Le plafond de verre dans les ministères. Regards croisés de la sociologie du travail et de la science politique », *Politiques et Management Public*, vol. 28, n°2, p. 139-156.

Cacouault-Bitaud, M. (2007). *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXème siècle*, Paris : La Découverte.

Cacouault-Bitaud, M. (2008). *La direction des collèges et des lycées : une affaire d'hommes ? Genre et inégalités dans l'Education Nationale*. Paris : L'Harmattan.

Chamberlan, L. (2007) Gais et lesbiennes en milieu de travail. Rapport synthèse de recherche, IREF/UQÀM, 2007, 122 pages
http://www.colloquehomophobie.org/ressources-documentaires/recherches/

Collectif CLASHES (2014), *Guide d'informations sur le harcèlement dans la recherche et l'enseignement supérieur*.

Collectif 11 (2014). *Au tribunal des couples. Enquête sur les affaires familiales*, Paris : Odile Jacob

Connell R. W., (2005), *Masculinities*, University of California Press, Berkeley.

Delphy C. (2004), Retrouver l'élan du féminisme, *Le monde diplomatique* n° 206, p. 24-25

Devreux A.-M. & Lamoureux D. (2012), « Les antiféminismes : une nébuleuse aux manifestations tangibles », *Cahiers du genre et recherches féministes*, n° 52/1, p. 7 à 22.

Devreux Anne-Marie (2004). « Les résistances des hommes au changement social : émergence d'une problématique », *Cahiers du genre*, n° 36 : 5-20.

Dorlin E. (2013). Le féminisme a pour ambition de révolutionner la société, *L'humanité*, 9 aout.

Dworkin A. (2012), *Les femmes de droites*, Montréal : Les éditions du remue-ménage

Gourarier, M., Rebucini J, Voros, F. (2014) « Hégémonie » Appel à contribution pour la Revue *Genre, sexualité et société*, n° 13.

Gregory A. & Windebank J. (2000). *Women's work in Britain and France: Practice, theory and policy*, London: Palgrave MacMillan.

Jarty J. (2013). « 'Conciliation' emploi-famille. Pourquoi les pratiques des enseignants français et espagnols ne se ressemblent-elles pas ? », *Enfances, Familles et Générations*,

numéro coordonné par B. Fusulier et D.-G. Tremblay « Articuler travail/famille : une entrée par les groupes professionnels ».

Jarty J. (2012), « Une profession « women friendly » ? Analyse sexuée des temps enseignants en Espagne et en France », *Laboreal*, numéro thématique de juillet 2012, « Les temps de travail sont-ils sexués ».

Jarty J. (2011), « Le travail invisible des enseignants 'hors les murs' », *Ethnographiques.org*, numéro coordonné par Bidet, A. et Schoeni, D. "Analyser les présences au travail : Visibilités et invisibilités", 23, disponible en ligne, URL : http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty

Jarty Julie (2010) « L'emploi, la famille et l'articulation des temps de vie dans l'enseignement du second degré. Une comparaison France – Espagne », Université de Toulouse 2 – Le Mirail et Université Autonome de Barcelone.

Jarty J. (2009), « Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire », *Temporalités* [En ligne], 9, disponible en ligne, URL : http://temporalites.revues.org/index1057.html

Kergoat D. (2012) Se battre, disent-elles…, Paris, La Dispute.

Kergoat D. (2004) "Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe", in *Dictionnaire critique du féminisme*, Helena HIRATA, Françoise LABORIE, Hélène LE DOARE, Danièle SENOTIER coord. 315 p. : 35-44.

Lapeyre, N & Le Feuvre N (2004) « Concilier l'inconciliable ? Le rapport des femmes à la notion de conciliation travail - famille dans les professions libérales en France », *Nouvelles Questions Féministes*, 23(3) : 42-58.

Le Feuvre, N. (à paraître) « Quelques défis pour l'appréhension sociologique des souffrances au travail sous l'angle du genre », in Bercot G. *La santé au travail au prisme du genre : Épistémologie, enquêtes et perspectives internationales*

Le Feuvre, N. (2012) « Les enjeux de santé au travail chez les seniors des deux sexes: Du pareil au même? », in S. Le Garrec (dir.). *Le travail contre la santé ? Les enjeux de santé au travail des senior*s, Editions Schultess & l'Harmattan.

Lhuilier D. (2010), « Les « risques psychosociaux » : entre rémanence et méconnaissance », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 2n° 10, p. 11-28.

Loriol M. (2003), « Donner un sens à la plainte de fatigue au travail », *L'Année sociologique*, n°2Vol. 53, p. 459-485.

Löwy I. (2006). *L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*, Paris : La Dispute.

Martial, A. (2012), « La filiation, entre le social et le biologique », *Les Cahiers français*, n° 371, La documentation française, p. 68-73.

Mazur, A. (2004), La France est-elle toujours le pays des réformes symboliques ? *Travail, Genre et Sociétés* 2, n°12 : 173-181.

Molinié A-M (2012) Introduction. In Actes du colloque *Ils et elles parcours professionnels, travail et santé des femmes et des hommes*, Creapt CEE.
http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000207/0000.pdf

Périvier H. et Silvera E. (2012) « Maudite conciliation », *Travail Genre et Société*, 2, n°24.

Moreau M.-P. (2012) *Les enseignants et le genre : les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*, Paris : PUF.

Smithson J. & Stokoe E. (2005). "Discourses of work-life balance: Negotiating genderblind terms in organizations", *Gender, Work and Organization,* 12(2): 147-168