



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université de Toulouse II - Le Mirail (France), en co-tutelle avec
London Metropolitan University (Royaume-Uni)

Discipline ou spécialité : Sociologie

Présentée et soutenue par Marie-Pierre Moreau
Le 5 décembre 2009

Titre : Comparer pour comprendre:
*La différenciation sexuée des parcours professionnels et familiaux
des enseignant-e-s du second degré en France et en Angleterre*

JURY

Marlaine Cacouault, Professeure, Université de Poitiers (rapporteuse)
Marilyn Osborn, Professeure, Bristol University (rapporteuse)
Jens Thoemmes, DR CERTOP-CNRS, Université Toulouse II - Le Mirail (Président du jury)
Nicky Le Feuvre, Professeure, Université de Toulouse II - Le Mirail et Université de Lausanne
Merryn Hutchings, Professeure, London Metropolitan University
Lyn Thomas, Senior Lecturer, London Metropolitan University

Ecole doctorale : Temps, Espaces, Sociétés, Cultures (TESC)

Unité de recherche : CERTOP-CNRS

Directeur(s) de Thèse : Prof. Nicky Le Feuvre, Prof. Merryn Hutchings, Dr Lyn Thomas

Rapporteurs : Prof. Marlaine Cacouault et Prof. Marilyn Osborn

Sommaire

<i>Remerciements</i>	5
<i>Résumé</i>	6
<i>Introduction</i>	9
PARTIE 1. CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	15
Chapitre 1. Cadre théorique	17
1.1. Les apports des théories des rapports sociaux de sexe	17
1.1.1. La prise en compte du genre dans la sociologie du travail et des groupes professionnels	17
1.1.2. Sexe, genre et division sexuelle du travail	22
1.1.3. Reconstruire l'interface travail-non travail : la prise en compte du travail domestique dans l'analyse des trajectoires professionnelles	26
1.1.4. Le marché du travail comme espace de production des inégalités professionnelles	27
1.2. Les apports de la sociologie des groupes professionnels.....	32
1.2.1. La lecture fonctionnaliste des groupes professionnels	32
1.2.2. Les apports de l'approche interactionniste des groupes professionnels	34
1.2.3. Les apports des approches néo-webériennes et néo-marxistes des groupes professionnels	36
1.2.4. Le renouvellement de la recherche sur les groupes professionnels.....	38
1.3. Les apports de l'approche post-structuraliste des groupes professionnels	41
1.4. Conclusion	45
Chapitre 2. Méthodologie	47
2.1. La collecte des données	47
2.1.1. Données secondaires	47
2.1.2. Données primaires	48
2.2. L'analyse des données	54
2.3. La démarche comparative.....	56
2.3.1. Comparer les inégalités de genre.....	56
2.3.2. Préciser l'approche comparative	58
2.4. Conclusion	67
Chapitre 3. La construction des normes sexuées d'activité en France et en Angleterre	69
3.1. Mise en perspective socio-historique des normes sexuées de l'activité en France et en Angleterre	69
3.1.1. Mode de production domestique et économie familiale dans l'Angleterre et la France préindustrielles	70

3.1.2. Le 19 ^{ème} siècle et le passage du mode de production domestique au mode de production industriel.....	71
3.1.3. Expansion du salariat, tertiarisation de la main d'œuvre et généralisation de l'emploi féminin au cours du 20 ^{ème} siècle.....	75
3.2. Normes sexuées d'activité dans la France et l'Angleterre contemporaines	80
3.2.1 L'activité de travail rémunérée.....	80
3.2.2. Le travail non rémunéré: la division du travail domestique	99
3.3. Les effets des politiques publiques sur les normes sexuées d'activité des hommes et des femmes.....	111
3.3.1. L'influence de l'Union européenne sur les politiques nationales.....	112
3.3.2. Les politiques publiques en France : entre familialisme et égalitarisme	115
3.3.3. Les politiques publiques en Grande-Bretagne: une approche individualiste et libérale.....	120
3.4. Conclusion	128
<i>PARTIE 2. ÊTRE ENSEIGNANT-E : LOGIQUES PROFESSIONNELLES</i>	<i>133</i>
Chapitre 4. L'enseignement du second degré: Structures et modes de régulation de l'emploi enseignant	135
4.1. Eléments généraux d'organisation de l'enseignement du second degré.....	135
4.1.1. L'enseignement du second degré en France.....	135
4.1.2. L'enseignement du second degré en Angleterre	138
4.2. L'emploi enseignant dans une perspective comparative	142
4.2.1. L'emploi enseignant dans le secteur public en France	143
4.2.2. L'emploi enseignant dans le secteur public en Angleterre.....	144
4.3. Modes de gestion de l'emploi enseignant.....	146
4.3.1. Modes de gestion de l'emploi enseignant en France.....	146
4.3.2. Modes de gestion de l'emploi enseignant en Angleterre.....	151
4.4. Conclusion	157
Chapitre 5. La construction des identités professionnelles enseignantes.....	159
5.1. Penser les identités professionnelles.....	159
5.1.1. Les identités professionnelles enseignantes	161
5.1.2. Les identités professionnelles enseignantes dans un contexte de changement	162
5.2. La formation initiale comme fondement des identités professionnelles.....	165
5.2.1. La formation initiale des enseignant-e-s du second degré en France : un modèle « universitaire et réflexif »	165
5.2.2. La formation initiale des enseignant-e-s du second degré en Angleterre : un modèle « empirique et techniciste ».....	169
5.3. Les constructions discursives des identités professionnelles enseignantes	173
5.3.1. Enseignant-e-s du secondaire en France.....	173

5.3.2. Enseignant-e-s du secondaire en Angleterre	193
5.4. Progressions de carrière et identités professionnelles enseignantes	213
5.5. Conclusion	217
Chapitre 6. Le syndicalisme enseignant.....	221
6.1. Le syndicalisme en France et en Angleterre.....	221
6.2. Le paysage syndical enseignant en France et en Angleterre.....	227
6.2.1. Le paysage syndical enseignant en France.....	227
6.2.2. Le paysage syndical enseignant en Angleterre.....	229
6.3. Motivations et conceptions du syndicalisme chez les enseignant-e-s	232
6.3.1. Motivations et conceptions du syndicalisme enseignant en France	232
6.3.2. Motivations et conceptions du syndicalisme enseignant en Angleterre	244
6.4. Conclusion	257
<i>PARTIE 3. PRATIQUES ET EXPERIENCES SEXUEES DES ENSEIGNANT-E-S DU SECOND</i>	
<i>DEGRE.....</i>	<i>261</i>
Chapitre 7. La différenciation sexuée des carrières enseignantes.....	263
7.1. La « féminisation » de l’enseignement secondaire.....	263
7.2. Les variations du taux de féminisation par cycle, type de poste et matière.....	267
7.2.1. L’inscription différenciée des hommes et des femmes dans le marché du travail	
enseignant en France	267
7.2.2. L’inscription différenciée des hommes et des femmes dans le marché du travail	
enseignant en Angleterre.....	272
7.3. Les conditions de travail dans l’enseignement secondaire	276
7.3.1. Les écarts de rémunération.....	276
7.3.2. La quotité de travail.....	282
7.4. Conclusion.....	283
Chapitre 8. Les constructions discursives du genre	287
8.1. L’ analyse de la construction discursive du genre	287
8.2. La place du genre dans les débats et les politiques publiques sur l’école.....	290
8.2.1. La place du genre dans les débats et les politiques publiques sur l’école en France....	290
8.2.2. La place du genre dans les débats et les politiques publiques sur l’école en Angleterre	
.....	297
8.3. La construction discursive du genre par la population d’enquête.....	307
8.3.1. La construction discursive du genre par les enseignant-e-s en France.....	307
8.3.2. La construction discursive du genre par les enseignant-e-s en Angleterre.....	320
8.4. Conclusion	335
Chapitre 9. La différenciation sexuée des parcours enseignants à travers le prisme des temporalités	
.....	343

9.1. Les temporalités sociales en contexte.....	344
9.1.1. Les temporalités de l'activité professionnelle.....	344
9.1.2. Les temporalités du travail domestique et du <i>care</i>	355
9.2. L'articulation des différentes temporalités: des configurations sociétales genrées.....	369
9.2.1. Les configurations temporelles des enseignant-e-s français-es.....	370
9.2.2. Configurations temporelles genrées chez les enseignant-e-s anglais-es.....	396
9.3. Conclusion.....	425
<i>Conclusions générales</i>	433
<i>Références</i>	443
<i>Annexes</i>	479
Annexe 1 : Grille d'entretien en français.....	481
Annexe 2 : Grille d'entretien en anglais.....	485
Annexe 3 : Grille d'analyse de contenu thématique.....	489
Annexe 4 : Description de la population d'enquête (entretiens principaux).....	494
Annexe 5 : Acronymes en usage dans le champ d'étude.....	498
Annexe 6 : Glossaire.....	501

Remerciements

J'adresse mes remerciements :

Aux membres du jury : Marlaine Cacouault (Université de Poitiers), Marilyn Osborn (Université de Bristol) et Jens Thoemmes (Université de Toulouse-Le Mirail).

A mes directrices de thèse, Nicky Le Feuvre (Université de Toulouse-Le Mirail et Université de Lausanne), Merryn Hutchings et Lyn Thomas (London Metropolitan University), pour avoir accepté d'encadrer ma thèse et m'avoir ensuite soutenue tout au long de mon parcours, apportant un regard à la fois expert et constructif, critique et amical sur mon travail.

A mes collègues du CERTOP-CNRS à l'Université de Toulouse-Le Mirail, laboratoire dans le cadre duquel j'ai effectué ma thèse. Merci en particulier à mes collègues du pôle SAGESSE, doctorant-e-s et statutaires, pour m'avoir offert un environnement intellectuel riche et stimulant. Merci aussi à Annie Couillens, documentaliste, pour son soutien efficace.

A mes collègues de l'Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University, où j'ai travaillé depuis janvier 2003, comme *Research Assistant* puis *Research Fellow*, et où j'ai effectué ma thèse en co-tutelle. Merci à son directeur, Professeur Alistair Ross, qui m'a accordé la flexibilité et la confiance nécessaires pour mener à bien ce projet en parallèle de mon activité salariée. Merci en particulier à mes collègues Sumi Hollingworth, Carole Leathwood, Heather Mendick et Barbara Read. Cette thèse a largement bénéficié de leurs encouragements et de nos nombreuses discussions.

A tous les interviewé-e-s, que je ne peux pas citer pour des raisons de confidentialité, mais aussi à tous ceux et celles qui ont facilité mon accès au terrain de recherche, en particulier Victoria Bevam, Esthel Cantarano, Hilary Chamberlain, Jenny Crompton, Bernard Moreau et Pam Rhodes.

A mes parents, mes grands-parents et ma famille pour leurs encouragements tout au long de mon cursus scolaire puis universitaire.

A mes ami-e-s, en France, en Angleterre et ailleurs.

A Julien et Nina, pour leur infinie patience et leur joie de vivre.

Résumé

A partir d'une perspective qui emprunte aux théories des rapports sociaux de sexe, à la sociologie des groupes professionnels et aux approches de la comparaison internationale, la thèse s'attache à saisir la construction de la différenciation sexuée des parcours professionnels et personnels des enseignant-e-s du secondaire en France et en Angleterre. L'analyse s'appuie sur des données primaires (plus de 60 entretiens semi-directifs auprès d'enseignant-e-s dans les deux pays) et secondaires (corpus statistique, rapports officiels, etc.). Les inégalités de genre et la construction subjective qu'en font les enseignant-e-s nécessitent la prise en compte du contexte sociétal (notamment les normes sexuées de l'activité salariée et domestique et les politiques de gestion de l'interface famille-travail), des spécificités en matière de conditions de travail et de modalités de carrières au sein de la profession enseignante, et des trajectoires biographiques individuelles. Grâce à l'articulation de ces différents niveaux d'analyse dans une perspective comparative, la thèse contribue à mettre en exergue le caractère socialement construit de la différence des sexes. Si les inégalités hommes-femmes se manifestent dans les carrières enseignantes dans les deux pays, elles épousent cependant des contours différents selon le contexte sociétal. Tout en mettant à jour les mécanismes de reproduction des rapports sociaux de sexe, la thèse permet aussi de saisir leur dynamique et de montrer que les inégalités entre les hommes et les femmes n'ont rien d'une fatalité.

Mots-clés : genre - travail - enseignants du second degré - comparaison internationale

Drawing on gender theories, the sociology of occupations and cross-national comparative perspectives, this doctoral thesis endeavours to understand the construction of gender-differentiated career and personal paths among secondary school teachers in England and France. The analysis is based on primary data (over 60 semi-structured interviews with men and women teachers in both countries) and secondary data (statistical datasets, official reports, etc.). Gender inequalities and their subjective construction by teachers require a combined analysis of the societal level (including the gendered norms of paid and unpaid work and work-life policies), the specific working conditions and career paths within the teaching profession, and individual biographies. Thanks to the articulation of these different levels of analysis from a cross-national comparative perspective, the thesis underlines how gender inequalities are socially constructed. Although gender inequalities can be identified in teaching careers in both countries, they nevertheless take different forms according to the national context. The thesis analyses the mechanisms behind the reproduction of gender structures, as well as those leading to their transformation, showing that inequalities between men and women are not inevitable.

Keywords: gender - work - secondary school teachers - cross-national comparison

A mes grands-parents

Introduction

À partir d'une perspective théorique qui s'inscrit au croisement des théories des rapports sociaux de sexe, de la sociologie du travail et de la comparaison internationale, cette thèse vise à répondre à la question suivante : comment se construisent les inégalités de parcours chez les enseignants et les enseignantes du second degré, en France et en Angleterre? En mobilisant une perspective comparative, il s'agit donc de mettre à jour les processus qui mènent à la différenciation sexuée des trajectoires professionnelles et personnelles des enseignant-e-s dans deux contextes sociétaux différents.

La question de la différenciation sexuée des parcours des enseignant-e-s est rarement posée, tant par ceux et celles en charge des décisions politiques et de leur mise en œuvre, que par les sociologues du travail ou de l'éducation. Ce constat s'applique à l'ensemble des Etats membres de l'Union européenne, bien qu'à des degrés divers selon les traditions intellectuelles et politiques dominantes. Cette invisibilité sociologique et politique pose question. Ni la féminisation statistique de cette profession, ni la sur-représentation des hommes (ou sous-représentation des femmes) dans les segments les plus prestigieux de la profession ne semblent favoriser l'émergence d'un corpus théorique unifié. En comparaison, l'entrée des femmes dans des métiers traditionnellement considérés comme « masculins », comme d'ailleurs celle des hommes dans les métiers « féminins », a suscité davantage d'intérêt. Comme l'observe Catherine Marry à propos de l'enseignement supérieur, les métiers perçus comme des « métiers de femmes », tout comme ceux perçus comme des « métiers d'hommes », sont rarement analysés à partir d'une perspective genrée :

Les disciplines (mathématiques, physique, biologie) et institutions (grandes écoles...) les plus prestigieuses fascinent plus les chercheurs que les plus obscures; et l'exception éveille plus leur curiosité (ou convoitise) que la banalité de la règle - cela vaut aussi bien pour les femmes dans des métiers de femmes que pour des hommes dans des métiers d'hommes : ces derniers ne sont guère interrogés dans une perspective d'un « masculin non neutre ». (Marry, 2003 : 3).

L'entrée des femmes dans des métiers perçus d'un point de vue normatif comme « masculins » susciterait l'étonnement, la curiosité, dans la mesure où ces choix professionnels viendraient alors « troubler le genre » (Butler, 1990) et les arrangements binaires nettement ordonnés autour de celui-ci (Mendick, 2006). Au contraire, la féminisation statistique de l'enseignement viendrait légitimer le discours dominant selon lequel « prof, c'est bien... pour une femme », selon le titre d'un article de Marlaine Cacouault (1987), ou encore *women-friendly*, selon une expression fréquemment utilisée pour caractériser cette profession dans les pays anglo-saxons (Moreau, Osgood et Halsall, 2005, 2007, 2008).

Les conditions d'exercice du métier d'enseignant-e contribueraient aussi à l'invisibilité politique et sociologique de cette question. Si les temporalités de cette activité professionnelle varient selon les Etats membres, elles se caractérisent en règle générale par une relative flexibilité par rapport à des emplois exigeant le même niveau de qualification. Dans un contexte où le travail domestique et de soin est assigné prioritairement aux femmes (et accompli dans sa large majorité par celles-ci), ces temporalités professionnelles sont perçues comme favorables à l'emploi féminin car facilitant le cumul des activités dites de production et de reproduction. Cette vision est doublement problématique dans la mesure où elle ne questionne ni l'assignation prioritaire du travail domestique et de soin aux femmes, ni le fait que la présence d'une forte proportion de femmes dans une profession n'entraîne pas nécessairement une situation d'égalité professionnelle. De même que l'accroissement des taux d'activité des femmes au cours du 20^{ème} siècle n'a pas résulté en leur accès dans des proportions similaires aux échelons les plus élevés des hiérarchies professionnelles, la féminisation statistique de la main d'œuvre enseignante n'est pas associée avec une présence équivalente des femmes aux niveaux les plus prestigieux de la hiérarchie professionnelle interne. Enfin, parmi les Etats membres, la vaste majorité des enseignant-e-s possède le statut d'employé du secteur public. Or, l'intervention des autorités publiques est souvent interprétée comme le garant de l'égalité professionnelle (Fortino, 2002), ce qui contribuerait à expliquer le nombre limité de travaux sur l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes dans le secteur public, enseignant-e-s compris.

Certes, dans certains pays (comme, par exemple, au Royaume-Uni et dans la plupart des pays anglo-saxons), la question de la féminisation de la profession a émergé comme un problème politique. Mais c'est davantage pour en souligner les méfaits sur la réussite scolaire et le comportement des garçons que pour discuter de la question de l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes. Dans le contexte de ce débat, la féminisation est entendue dans un sens statistique *et* normatif : la féminisation du groupe professionnel enseignant entraînerait la féminisation de l'espace scolaire, qui favoriserait les valeurs féminines, dont les femmes (enseignantes et élèves) seraient nécessairement porteuses. Le caractère problématique de cette vision est longuement discuté dans cette thèse. Ce débat a essentiellement porté sur le premier degré et, dans une moindre mesure, le second degré. Ainsi, le second degré serait davantage perçu donc une sorte de voie intermédiaire, à mi-chemin entre le primaire, « dominé » par les femmes, et l'enseignement supérieur, en voie rapide de féminisation dans de nombreux pays (Ollagnier et Solar, 2006), mais encore pensé comme « masculin ».

Pour l'ensemble de ces raisons, mais aussi parce qu'une certaine hostilité à l'égard de la prise en compte du genre a longtemps dominé les différents courants théoriques de la sociologie du travail (Laufer, Marry et Maruani, 2003), l'étude des parcours enseignants à partir de la perspective des rapports sociaux de sexe constitue encore aujourd'hui un champ lacunaire, avec cependant quelques

exceptions (par exemple, Acker, 1989 ; Cacouault, 1986 ; Cacouault-Bitaud, 2007, 2008 ; Coleman, 2000, 2002). Pourtant, il s'agit là d'une question essentielle pour la recherche et les politiques publiques, et ce pour plusieurs raisons. En premier lieu, l'enseignement constitue un des principaux secteurs d'emploi pour les femmes. S'il est important de comprendre les freins à l'entrée des femmes dans les métiers où elles sont minoritaires, il apparaît aussi nécessaire de saisir la construction des inégalités de genre dans les secteurs où celles-ci se concentrent si l'on veut efficacement pouvoir changer le *statu quo*. Or, l'apparente mixité d'un groupe professionnel ne permet pas de conclure à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes qui le composent (Fortino, 2002), de même que sa féminisation ne permet pas de conclure à l'existence de privilèges féminins. Les données statistiques disponibles sur la main d'œuvre enseignante française et britannique, présentées de manière détaillée dans la thèse, soulignent à ce propos la forte différenciation sexuée des parcours au sein même de ce groupe professionnel. Si ce qui fait l'enseignant-e ou sa carrière varie d'un contexte sociétal à l'autre, les hommes sont toujours sur-représentés dans les segments les plus valorisés de la profession. En second lieu, les enseignant-e-s représentent un groupe professionnel autour duquel se cristallisent des enjeux particuliers en matière de reproduction/transformation des normes de genre, en ce sens qu'ils/elles travaillent auprès d'enfants. La différenciation sexuée des carrières risque alors de justifier une division sexuelle du travail selon laquelle il serait légitime pour un homme d'occuper une position de pouvoir, pour une femme un poste moins élevé dans la hiérarchie et au contact des enfants (Hutchings, 2002). Enfin, comme le rappelle Nicky Le Feuvre, la « féminisation » (ou la « masculinisation ») d'une profession n'entraîne pas sa seule transformation socio-démographique. Les différents paradigmes mobilisés pour comprendre la féminisation des professions (« reproduction du genre », « virilité », « féminité », « transformation du genre ») (Le Feuvre, 1999a, 2006a) s'accordent à reconnaître les effets de cette féminisation, soit sur la profession, soit sur les identités professionnelles et de genre. Ignorer le genre, ce n'est donc pas ignorer une question spécifique, c'est prendre le risque de ne pas saisir les enjeux au cœur d'un groupe professionnel et son évolution dans le temps. Cela confine, comme le suggèrent Jacqueline Laufer, Catherine Marry et Margaret Maruani, à la « faute professionnelle » (Laufer *et al.*, 2001).

L'analyse de la différenciation sexuée des parcours enseignants s'appuie ici sur la valeur heuristique de la comparaison internationale, mise à jour par les travaux de l'analyse sociétale (Maurice, 1989, 2002 ; Maurice, Sellier et Sylvestre, 1982, 1992) et ceux de la sociologie du travail intégrant les théories des rapports sociaux de sexe (par exemple, Crompton, 1999, 2001, 2006 ; Crompton et Le Feuvre, 2000, 2003 ; Crompton *et al.*, 2007a, 2007b ; Daune-Richard, 1999, 2001, 2004 ; 2005 ; Gregory et Windebank, 2000 ; Hantrais, 1990 ; Le Feuvre, 1999, 2000 ; Le Feuvre et Andriocci, 2005 ; Le Feuvre et Walters, 1993). Par contraste, la comparaison internationale permet de saisir les logiques sociétales à l'œuvre lors de la (re)production/transformation des rapports sociaux. En facilitant l'identification de variations sociétales, elle favorise la perception des phénomènes étudiés comme construits sociaux.

Cette qualité apparaît particulièrement utile dans le cas de recherches sur le genre, dans la mesure où des catégories comme le « masculin » et le « féminin » font communément l'objet d'un processus de naturalisation (Guillaumin, 1992). En dépit du caractère commun à toutes les sociétés connues de la catégorisation binaire masculin/féminin (Héritier, 1996, 2002), grâce à la comparaison internationale le contenu de ces catégories et les normes de sexe n'apparaissent plus comme immuables. Cette perspective ouvre aussi une voie nouvelle pour saisir le changement social et la dynamique des sexes, en montrant que les inégalités entre les hommes et les femmes n'ont rien d'une fatalité (Laufer *et al.*, 2001).

En faisant de la comparaison internationale un outil heuristique, il s'agit de saisir : d'une part, les formes particulières de la sexuaction des parcours professionnels et « personnels » des enseignant-e-s en allant au-delà du simple constat de la sous/sur-représentation des hommes et des femmes dans certains segments du marché du travail enseignant, notamment en identifiant les « micro-formes » de la différenciation sexuée des parcours et leur caractère dynamique ; d'autre part, le processus de construction sociale des inégalités de parcours chez les enseignant-e-s. Lors de l'étude de ce processus de différenciation, une attention particulière est accordée à ce qui relève du contexte sociétal (par exemple, les normes d'activité des hommes et des femmes, les politiques de gestion de l'interface emploi-famille), du groupe professionnel (processus de régulation et conditions de travail des enseignant-e-s) et des individus (manière dont leurs pratiques légitiment ou questionnent les arrangements dominants entre les sexes).

La France et l'Angleterre présentent un mélange de similarités et de différences potentiellement fructueux de ce point de vue (Broadfoot et Osborn, 1993). Ces deux pays partagent certaines caractéristiques, en particulier une adhésion formelle au principe d'égalité entre les hommes et les femmes (bien qu'en des termes différents, explicités par la suite), malgré la persistance d'inégalités sur le marché du travail et dans la sphère domestique et familiale. Mais ces pays présentent aussi des divergences importantes, notamment du point de vue des politiques publiques régulatrices de l'interface famille-travail et des modalités sexuées de l'activité que ces politiques contribuent à légitimer, des modes de régulation de la profession enseignante et des conditions d'exercice du métier. De manière plus générale, la construction des Etats providences français et britannique renvoie à des logiques contrastées, dont les modalités précises seront détaillées par la suite, avec d'un côté un Etat beveridgien, dont l'intervention a pour fonction principale de pallier aux défaillances individuelles, de l'autre un Etat bismarckien fortement interventionniste (Esping-Andersen, 1990).

Cet exercice comparatif ne va pas de soi puisque notre objet d'étude se situe à la croisée de plusieurs champs scientifiques (théories des rapports sociaux de sexe, théories de la comparaison internationale, sociologie du travail) qui se sont développés de manière relativement autonome. Comme l'ont observé

Laufer, Marry et Maruani (2001, 2003), les courants dominants de la sociologie du travail tendent à ignorer les questions de genre ou, au mieux, à en faire une variable permettant d'affiner l'analyse. Ce constat s'applique aussi aux travaux fondateurs de la comparaison internationale (cf. Maurice *et al.*, 1982, et les critiques qui en ont été faites, par exemple: Marry, 1998 ; Marry *et al.*, 1998 ; O'Reilly, 2000). Quant aux sociologues du travail qui se sont appuyés sur la perspective des rapports sociaux de sexe, combinée ou pas avec une approche comparative, leurs travaux sont souvent perçus comme une sorte de sous-champ de la spécialité en question et ont exercé une influence limitée sur ce qui continue d'être perçu comme le « cœur » de la discipline.

La thèse est organisée en trois parties, qui reflètent l'articulation entre plusieurs niveaux d'analyse. Il s'agit ici de trouver une voie conceptuelle intermédiaire (Le Feuvre *et al.*, 2003), qui reconnaît la complexité du social en prenant en compte plusieurs niveaux du réel. Comprendre la différenciation sexuée des parcours enseignants nécessite alors d'appréhender les normes de sexe au niveau macro-social ou sociétal, ce que Connell (1987) appelle « l'ordre du genre » ou *gender order* ; méso-social (le « régime de genre » ou *gender regime*, spécifique aux univers scolaires français et anglais et qui ne constitue pas le simple reflet de l'ordre du genre) et micro-social (soit à travers les expériences biographiques et les constructions identitaires des hommes et des femmes) (Le Feuvre, 1999).

La première partie (*Cadrage théorique et méthodologique*) vise à la construction de la différenciation sexuée des parcours des enseignant-e-s en objet d'étude sociologique et à leur localisation dans un contexte national. Elle décrit les cadres théoriques et méthodologiques de la recherche. Dans le Chapitre 1 (*Cadre théorique*), il s'agit de mettre en évidence la manière dont les apports théoriques des différents champs de recherche dans lesquels la thèse s'inscrit contribuent à la conceptualisation de notre objet d'étude. Dans le Chapitre 2 (*Méthodologie*), la démarche adoptée (qualitative et basée sur des entretiens pour l'essentiel) est décrite de manière détaillée. Le Chapitre 3 (*La construction des normes sexuées d'activité en France et en Angleterre*) discute des normes dominantes de l'activité domestique et professionnelle des hommes et des femmes dans ces deux contextes sociétaux. Les politiques publiques visant à réguler l'interface travail-famille et les questions d'égalité professionnelle et la construction des normes sexuées de l'activité de travail y sont analysées de manière détaillée dans une perspective socio-historique.

La seconde partie (*Être enseignant-e : logiques professionnelles*) s'attache à explorer ce qu'être enseignant-e veut dire dans chacun des contextes nationaux retenus pour l'analyse. Dans le Chapitre 4 (*L'enseignement du second degré: structures et modes de régulation de l'emploi enseignant*) sont présentées les caractéristiques des systèmes d'enseignement secondaire des deux pays considérés et les modes de régulation de la profession. Les Chapitres 5 (*La construction des identités professionnelles enseignantes*) et 6 (*Le syndicalisme enseignant*) s'appuient principalement sur les données issues du

terrain d'enquête, analysées en lien avec les cadres sociétaux décrits dans la première partie et les environnements scolaires décrits dans le Chapitre 4. Le Chapitre 5 analyse de manière spécifique la construction des identités professionnelles enseignantes françaises et anglaises et les tensions auxquelles les enseignant-e-s sont confrontés lors de ces processus, du fait d'injonctions normatives changeantes et parfois en contradiction avec les cultures professionnelles dominantes. Lors du Chapitre 6, sont considérées les pratiques syndicales des enseignant-e-s et la manière dont ils/elles se représentent les organisations syndicales. Ce chapitre se constitue un prolongement du Chapitre 5, les discours enseignants sur les syndicats étant riches en enseignement sur la construction des identités professionnelles.

Lors de la troisième partie (*Pratiques et expériences sexuées des enseignant-e-s du second degré*), l'attention se tourne plus spécifiquement vers la construction des inégalités entre les hommes et les femmes. Dans le Chapitre 7 (*La différenciation sexuée des carrières enseignantes*), nous explorons les contours précis de la différenciation sexuée des carrières dans les deux pays considérés à partir des données statistiques disponibles. Les Chapitres 8 (*Les constructions discursives du genre*) et 9 (*La différenciation sexuée des parcours enseignants à travers le prisme des temporalités*) s'appuient principalement sur les données collectées lors du terrain d'enquête. Le Chapitre 8 vise à l'identification de discours dominants sur le genre et considère la manière dont les enseignant-e-s légitiment ou questionnent la différenciation sexuée des carrières. Le Chapitre 9 discute de l'articulation des diverses temporalités sociales (professionnelles, domestiques, de l'engagement syndical et du « temps libre ») et de la manière dont celles-ci donnent lieu dans chaque contexte sociétal à des configurations temporelles plus ou moins égalitaires du point de vue du genre.

PARTIE 1. CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Chapitre 1. Cadre théorique

Ce premier chapitre vise à identifier les apports conceptuels des différents courants sociologiques pour l'analyse de la différenciation sexuée des parcours professionnels et « personnels » des enseignant-e-s. La différenciation sexuée des carrières enseignantes est appréhendée à partir de trois champs: la sociologie du genre et des rapports sociaux de sexe, la sociologie du travail et des groupes professionnels, les théories de la comparaison internationale. Les apports conceptuels des deux premiers champs sont discutés dans ce chapitre de manière détaillée et, de manière plus transversale, dans l'ensemble de la thèse. Les aspects ayant trait à la comparaison internationale sont débattus de manière plus approfondie dans le Chapitre 2 (*Méthodologie*).

Les comparaisons internationales ont longtemps failli à appréhender la diversité au sein même des espaces et des groupes comparés. Ce constat s'applique aujourd'hui encore à la large majorité de ces travaux. À la suite de Laufer *et al.* (2001, 2003), des constats similaires peuvent être formulés à l'égard du traitement des inégalités de genre par les courants dominants de la sociologie du travail, à savoir que les différences intra-nationales entre groupes sociaux (qu'il s'agisse de différences liées au genre, à la classe sociale ou à l'ethnicité) ont été, en règle générale, soit ignorées, soit traitées comme des variables secondaires venant *affiner* l'analyse. Réconcilier les théories de la comparaison internationale, la sociologie du travail et des professions et les théories des rapports sociaux de sexe apparaît alors comme un exercice difficile mais potentiellement fécond (Moreau, 2006, 2008).

1.1. Les apports des théories des rapports sociaux de sexe

1.1.1. La prise en compte du genre dans la sociologie du travail et des groupes professionnels

Si les travaux sur les groupes professionnels favorisent la compréhension des identités professionnelles et des carrières, leur apport théorique s'avère souvent insuffisant pour saisir les trajectoires des individus dans leur dimension sexuée. La faible prise en compte du genre et de la division sexuelle du travail par les courants dominants de la sociologie du travail et des groupes professionnels a été dénoncée par les sociologues du travail dont l'ancrage théorique accorde une certaine centralité au genre. Lorsqu'elle se développe dans les années 1950, la sociologie du travail confond l'ouvrier de la grande industrie avec la figure (générique) du travailleur (Laufer *et al.*, 2001). Cette approche semble aujourd'hui encore caractériser tout un pan de la sociologie du travail. Les sociologues revendiquant une approche genrée du marché du travail s'étonnent de cette « invisibilité sociologique du travail féminin » (Maruani, 2001), de cette « cécité » (Battagliola, 2004), ou encore de ce « mutisme » :

Au commencement était une sociologie du travail mâle ou asexuée, qui ne connaissait ni les femmes ni leur travail ... La sociologie du travail, dont l'objet est précisément de décrypter les clivages, les hiérarchies et les segmentations qui parcourent le monde du travail, est longtemps restée muette sur les inégalités entre travail masculin et féminin. (Maruani, 2001 : 43).

À partir des années 1950 et 1960, alors que le taux d'activité professionnelle des femmes s'accroît dans la plupart des pays occidentaux, un corpus de recherche sur le travail féminin se constitue progressivement (Picot, 2000). Les travaux de chercheuses comme Madeleine Guilbert, Viviane Isambert-Jamati, ou encore Andrée Michel vont contribuer à la visibilisation du travail féminin et à la reconnaissance des conditions de travail moins avantageuses des femmes (Guilbert, 1966 ; Guilbert et Isambert-Jamati, 1958 ; Isambert-Jamati, 1955 ; Michel, 1959). Mais la sociologie naissante du travail des femmes, comme d'ailleurs le travail des femmes, est perçue comme déviante par rapport à la norme que représente la sociologie du travail (en réalité, sociologie du travail masculin, mais qui se présente comme universelle). Elle est construite comme un champ d'étude « spécifique » (rattaché à la sociologie des rapports sociaux de sexe et, avant l'émergence de ce corpus théorique, à la sociologie de la famille, comme le suggère Commaille, 1981). À partir des années 1970, l'irruption du mouvement féministe et l'entrée accrue des femmes dans les institutions de recherche vont contribuer à transformer de manière radicale la pensée du travail (Maruani, 2000). Il en résulte, notamment, une redéfinition du concept même de travail, qui recouvre dorénavant les activités professionnelles, rémunérées et visibles, mais aussi les activités domestiques et de soin, essentiellement accomplies par des femmes, le plus souvent gratuitement. À partir du début des années 1980, alors que l'emploi des femmes est un phénomène en pleine expansion dans la plupart des pays occidentaux, tout un corpus de travaux vise à appréhender la manière dont l'assignation prioritaire des femmes aux activités de reproduction contribue à placer celles-ci dans une situation de subordination professionnelle (Collectif, 1984 ; Daune-Richard, 1984 ; Dussuet, 1983 ; Kergoat, 1984). L'analyse du travail ne peut plus, en théorie, faire l'économie de la prise en compte de l'investissement différencié des hommes et des femmes dans l'espace domestique et familial. Comme le souligne Margaret Maruani : « Pour comprendre la place différente des hommes et des femmes dans le monde du travail, il faut regarder du côté de la division sexuelle du travail dans la sphère familiale. » (2001 : 47).

Mais, rapidement, l'analyse des inégalités professionnelles au regard du seul espace familial et domestique va s'avérer insuffisante. À partir de la fin des années 1980, des travaux analysant le marché du travail comme un lieu producteur d'inégalités voient le jour (par exemple, Cacouault, 1987 ; Collin, 1992). Plus récemment encore, alors que la question de l'égalité entre les hommes et les femmes prend une place grandissante dans l'agenda politique européen, des chercheuses se saisissent de la comparaison internationale comme outil d'analyse de la différenciation sexuée des trajectoires individuelles (par exemple, Crompton, 1999, 2001 ; Crompton et Le Feuvre, 2000 ; Crompton, Lewis

and Lyonette, 2007a, 2007b ; Daune-Richard, 1998, 2004, 2005 ; Gregory et Windebank, 2000 ; Le Feuvre, 1999 ; O'Reilly and Fagan, 1998 ; Pfau-Effinger et Geissler, 2002). L'ampleur et la richesse de ce corpus de recherche attestent de la valeur heuristique de la comparaison internationale pour saisir les mécanismes sociaux à l'œuvre dans la division sexuelle du travail.

Au cours de cette même période, s'opère un autre glissement majeur dans la problématisation du genre. Des travaux se développent, qui ne relèvent plus tant de la sociologie du travail des femmes que de la division sexuelle du travail. A un niveau institutionnel, cela se traduit par l'émergence des *gender studies* (études genre), là où la terminologie et l'approche dominante étaient jusque-là celles des *women's studies* (études femmes). Se développe aussi l'idée que les identités masculines, comme les identités féminines, gagneraient à être explorées comme des identités sexuées socialement construites et que le genre n'est pas seulement l'affaire des femmes (Connell, 1995 ; Haywood et Mac an Ghail, 2003 ; Mac an Ghail, 1994). L'analyse de la construction sociale des masculinités et des féminités se fait à partir d'une approche qui reconnaît, tout au moins dans les travaux cités ici, l'existence de rapports sociaux de sexe dans lesquels les femmes, de même que les hommes qui adhèrent à un type non-hégémonique de masculinité (Connell, 1987, 1995), occuperaient une position de subordination dans certaines sphères de la vie sociale.

Au-delà des apports théoriques de ces travaux pour l'analyse de la division sexuelle du travail, des réserves s'imposent. D'une part, le prisme des théories des rapports sociaux de sexe n'a pas mobilisé avec la même intensité dans tous les secteurs d'activités ou dans toutes les professions. Comme le note Catherine Marry (2003), l'attention a souvent porté sur des domaines où la présence des femmes est perçue comme « surprenante », voire « exceptionnelle », c'est-à-dire les domaines dont celles-ci ont historiquement été exclues. En comparaison, les femmes dans les métiers dits de femmes, tout comme d'ailleurs les hommes dans les métiers dits d'hommes, auraient moins retenu l'attention. L'approche des rapports sociaux de sexe paraît alors moins pertinente, peut-être en lien avec le fait que les professions dans lesquelles les femmes sont entrées massivement sont généralement perçues comme un prolongement de leurs fonctions maternelles « naturelles ».¹ Comme on l'a évoqué lors de l'introduction, la présence des femmes dans les « métiers de femmes » fait rarement l'objet d'un questionnement sociologique (Marry, 2003). Ce constat s'applique aussi à la profession enseignante : en dépit du grand nombre de travaux portant sur cette profession, seules quelques œuvres, ça et là, en proposent une analyse genrée. D'autre part, comme le note Margaret Maruani, « La féminisation de la population active n'a pas seulement modifié la position professionnelle des femmes. Elle a transformé le monde du travail dans son ensemble. » (2001 : 52). Ces développements théoriques ont pourtant eu des répercussions limitées sur les courants dominants de la sociologie du travail, dans la mesure où la

¹ Une vision qui, au cours du XX^{ème} siècle, s'est imposée à propos des métiers de l'enseignement.

diversification de la recherche sur la division sexuelle du travail est associée « avec sa relégation aux marges de la sociologie du travail » (*ibid.* : 50).

Cette cécité longtemps reprochée à la sociologie du travail caractérise aussi les travaux de la sociologie de l'éducation, qui, en France tout au moins, ont largement ignoré la question des inégalités de genre, chez les enseignant-e-s plus encore que chez les élèves, alors même que celles-ci auraient pu en constituer un objet légitime. Selon Zaidman (2000), cette absence serait liée en France à la prééminence historiquement accordée par la sociologie aux inégalités entre classes sociales. Depuis les années 1960, dans ce pays, les sociologues de l'éducation ont surtout traité de l'école comme du lieu de la reproduction des classes sociales. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970 ; Bourdieu, 1989) ou encore ceux de Baudelot et Establet (1971) en constituent des exemples bien connus, même si, plus récemment, ces auteurs ont introduit une perspective genrée dans leurs recherches (Baudelot et Establet, 1992, 2007 ; Bourdieu, 1998). Si certains travaux traitent de la question des inégalités scolaires entre filles et garçons (par exemple, Duru-Bellat, 1990; Zaidman, 1996), la question des inégalités de sexe demeure périphérique à la grande majorité des travaux des sociologues de l'éducation (Zaidman, 2000). Ce serait plus encore le cas des recherches portant sur la population enseignante qui, au pire, ignore la question du genre, au mieux, la considère comme une variable socio-démographique, alors même que les analyses portant sur l'origine sociale des enseignant-e-s abondent (voir, par exemple, Chapoulie, 1987; Hirschhorn, 1993; Hüberman, 1989).

Comme on l'a déjà noté, force est de constater que l'on peut difficilement parler d'une abondance de travaux portant sur les enseignant-e-s à partir d'une perspective de rapports sociaux de sexe en France. Comme le note Marlaine Cacouault-Bitaud,

La prise en considération de la « variable sexe » dans les études sur les corps enseignants ne débouche pas sur de véritables remises en cause théoriques et méthodologiques. Ou bien les matériaux recueillis sont sous-exploités... ou bien les interprétations proposées par les sociologies reconduisent à leur insu... des stéréotypes classiques sur les femmes et les professions féminisées. Quand la vie familiale est un facteur explicatif du déroulement des carrières [Chapoulie, 1987], elle joue uniquement sur les carrières des enseignantes ce qui les constitue comme des travailleuses spécifiques et les enferme, non plus dans leur « nature », mais tout au moins dans leur « condition » de femme. (Cacouault-Bitaud, 2003: 161).

Ce point est illustré par Cacouault à partir d'une analyse approfondie de plusieurs enquêtes sur les enseignant-e-s du primaire et du secondaire (Berger, 1960, 1979 ; Berger et Benjamin, 1964 ; Careil, 1998 ; Geay, 1999 ; Ozouf et Ozouf, 1992). Selon celle-ci, lorsque la question du genre est évoquée, c'est en référence au « penchant » féminin, témoignant d'une approche différentialiste selon laquelle les expériences socialisatrices différentes des femmes suffiraient à expliquer la différenciation des

parcours. Notamment, cette auteure reproche à Chapoulié d'expliquer les choix professionnels des enseignantes principalement par un souci de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle et par leur manque d'ambition (Cacouault-Bitaud, 1998). Plutôt, elle en appelle à la reconnaissance de la diversité des stratégies individuelles, de la complexité des décisions, des caractéristiques du poste convoité et des règles institutionnelles. Les travaux de Krüger sur les directeurs et directrices d'établissement lui font ici écho, en remettant en cause là aussi l'existence d'un quelconque penchant féminin. Ils montrent, par exemple, que les femmes occupant des fonctions de direction dans les établissements scolaires ont un rapport au pouvoir très proche de celui de leurs confrères (Krüger, 1996).

En France, La formation du champ « genre et éducation » reste donc à réaliser, contrairement à ce que l'on observe dans les pays anglo-saxons, comme, par exemple, au Royaume-Uni, où il existe une revue (*Gender & Education*) et une association du même nom dédiées à cette thématique. Dans ces pays, un corpus important de travaux relevant souvent d'une perspective socio-constructionniste, voire post-structuraliste, a cherché à expliquer la féminisation de la profession enseignante et la sous-représentation des femmes de ses segments les plus prestigieux par la construction d'identités ou de subjectivités genrées (*the construction of gendered subjecthood*, pour reprendre une expression que nous avons utilisée ailleurs, voir Moreau *et al.*, 2005). Certains de ces travaux montrent comment la décision de devenir enseignant-e ou directeur/trice d'établissement et, de manière plus générale, les aspirations professionnelles sont liées aux expériences au cours de l'enfance et à la construction de l'identité de genre (Francis, 1999 ; Francis and Skelton, 2001 ; Francis *et al.*, 2004 ; Hall, 1996 ; Hutchings, 2002 ; Reay et Ball, 2000).

Par ailleurs, certains auteurs soulignent que l'enseignement est construit comme un métier acceptable pour une femme, mais moins pour un homme, avec cependant des variations importantes, qui dépendent du pays et du cycle d'enseignement (primaire, secondaire ou supérieur). Ces travaux s'appuient bien souvent sur une perspective féministe post-structuraliste. Par exemple, Skelton (2002) note que l'enseignement n'est pas considéré comme offrant un salaire suffisant pour le principal pourvoyeur de besoins. Son enquête nationale montre que les futures enseignantes qu'elle a interviewées adhèrent aux stéréotypes de genre et à une vision relativement traditionnelle de la masculinité et de la féminité. Gannerud fait aussi référence à ce qu'elle décrit comme « a long-lasting appreciation of the relationship between teaching as 'women's work' and related to mothering, where the positioning of women close to children is both normal (needing no analysis) and acceptable (needing no critique) » (2001: 61). Il découle de ces représentations que, dans la plupart des pays occidentaux, plus les enfants sont jeunes, plus la présence de femmes auprès d'eux est perçue comme socialement acceptable: « In the gender order of Western countries teaching and socialisation of young children has been considered as suitable work for women. » (Gannerud, 2001: 57). Ashley et Lee

(2003) soulignent que l'enseignement auprès de jeunes enfants est largement perçu comme « pas naturel » (*unnatural*) pour des hommes, avec le risque pour ceux-ci d'être perçus comme représentant un danger pour les élèves (Cameron *et al.*, 1999). Ces travaux s'inscrivent en rupture avec les théories de la socialisation, selon lesquelles l'intériorisation de rôles sexués suffirait à expliquer la féminisation du métier et la sous-représentation des femmes dans ses segments les plus prestigieux. Ils mettent au contraire l'accent sur les expériences communes aux femmes, mais aussi sur leur diversité (Blackmore, 1999) et sur le fait que celles-ci n'ont pas nécessairement des ambitions ou des manières de travailler différentes de celles des hommes (Krüger 1996). Certains travaux révèlent la manière dont les projets professionnels des femmes sont contraints par le manque d'opportunités plutôt que des « choix » ou des « aspirations » spécifiques. Il s'agit, par exemple, de noter comment certaines femmes perçoivent l'enseignement comme un des rares projets professionnels possibles dans un marché du travail marqué par une forte ségrégation sexuée (Mosconi, 1983). Shakeshaft dénonce les présomptions à l'égard des aspirations professionnelles des femmes (*blaming the victim*) et souligne que : « using internal barriers as an explanation for women's perceived lack of achievement is inadequate ... It is not women's psyche that is at fault and thus needs changing, but rather the social structure of society. » (1989: 556-7).

1.1.2. Sexe, genre et division sexuelle du travail

Les théories des rapports sociaux de sexe constituent un champ de recherche riche et la principale ressource théorique pour cette thèse. Les concepts de sexe, genre, rapports sociaux de sexe et de division sexuelle du travail sont centraux aux travaux relevant de cette approche. Si le genre et le sexe sont souvent utilisés comme synonymes, ils font pourtant référence à des univers théoriques très différents. Comme le note Nicky Le Feuvre (2000), dans la logique du déterminisme biologique, les comportements sociaux des hommes et des femmes, la construction des identités masculines ou féminines, découleraient des spécificités anatomiques ou sexuelles. Il s'agit ici d'une perspective à la fois dichotomique et naturalisée, décrite par Thomas Laqueur (1992) comme une invention récente de la culture occidentale, et selon laquelle le sexe définit le genre. Selon celui-ci, le « modèle du sexe unique », fondé par Aristote et Galien et selon lequel la différence entre les hommes et les femmes consiste en une différence de graduation dans l'échelle de perfection, aurait dominé jusqu'au milieu du 18^{ème} siècle. Selon le modèle des deux sexes, qui caractériserait les sociétés contemporaines, les différences entre hommes et femmes consistent avant tout en une différence de nature. Ce modèle ne parviendrait cependant à expliquer ni les différences entre hommes, ni les différences entre femmes.

Dans une approche qui relève davantage du constructivisme social, privilégiée, entre autres, par Bourdieu (1998), Delphy (1998), Guillaumin (1992), Le Feuvre (2001) et Mathieu (1991), le genre est

perçu comme précédant le sexe et crée les oppositions binaires homme-femme et masculin-féminin, en faisant du sexe une division socialement significative. Cette position est fort bien résumée dans l'extrait qui suit :

Pour saisir avec finesse la dynamique des mécanismes de sexuation des pratiques et identités sociales au sein de nos sociétés complexes, il nous paraît indispensable d'admettre au préalable que le sexe biologique des acteurs (actrices) sociaux (sociales) pourrait être sans conséquence aucune pour leurs 'chances de vie', leurs trajectoires et expériences sociales, leurs identités subjectives. Il s'agit donc de réfuter avec véhémence toute conceptualisation du genre qui, dans la chronologie analytique, place les différences socioculturelles après la bipartition sexuée de l'espèce humaine... le genre (système de relations sociales) crée le sexe (ou plutôt la binarité sexuée de l'espèce humaine) en tant que division socialement significative, ayant du sens pour les acteurs sociaux. (Le Feuvre, 2002 : 11-12, souligné par l'auteure).

Le concept de genre est apparu en anthropologie à la fin des années 1960 (Perrot, 2000). D'usage courant et relativement ancien dans les pays anglo-saxons, il ne s'est imposé que récemment en France. Dans l'ensemble, les recherches issues du monde francophone continuent de privilégier le concept de *rapports sociaux de sexe* (Kergoat, 1984). Les notions de genre et de rapports sociaux de sexe ne constituent pas des équivalents stricts, notamment parce que la langue anglaise ne différencie pas entre rapport et relation (dans les deux cas, le terme *relationship* est de rigueur). Contrairement au concept de rapports sociaux de sexe (lui-même dérivé du concept de rapports sociaux de classe), le genre n'implique pas nécessairement la dimension de conflit inhérente à la notion de rapports sociaux. Dans le cadre de cette thèse, nous employons indifféremment les deux termes, mais toujours en leur donnant le sens de rapports sociaux de sexe.

Nous nous appuyons, ainsi, sur la définition que donne Danièle Kergoat des rapports sociaux de sexe dans le *Dictionnaire critique du féminisme*. Selon cette définition, les rapports sociaux de sexe sont caractérisés par quatre dimensions principales:

La relation entre les groupes ainsi définis est antagonique; les différences constatées entre les pratiques des hommes et des femmes sont des construits sociaux, et ne relèvent pas d'une causalité biologique; ce construit social a une base matérielle et pas seulement idéologique - en d'autres termes, le « changement des mentalités » ne se fera jamais spontanément s'il reste déconnecté de la division du travail concrète-, on peut donc en faire une approche historique et le périodiser; ces rapports sociaux reposent d'abord et avant tout sur un rapport hiérarchique entre les sexes; il s'agit bien là d'un rapport de pouvoir, de domination. (2000 : 40).

A cela, elle ajoute que : « Ce rapport social a, par ailleurs, des caractéristiques singulières : il se retrouve, on l'a vu, dans toutes les sociétés; de plus, il est structurant pour l'ensemble du champ social

et transversal à la totalité de ce champ. » (2000 : 40). Un élément essentiel de cette définition est la reconnaissance des différences hommes-femmes comme construits sociaux et donc la rupture avec tout déterminisme biologique. Comme le rappelle Kergoat :

« Les situations des hommes et des femmes ne sont pas le produit d'un destin biologique mais sont d'abord des construits sociaux. Hommes et femmes sont bien autre chose qu'une collection - ou que deux collections - d'individus biologiquement distincts. Ils forment deux groupes sociaux qui sont engagés dans un rapport social spécifique: les rapports sociaux de sexe. » (Kergoat, 2000 : 35).

Les rapports sociaux de sexe apparaissent donc comme des rapports de domination, puisque, comme le suggère Kergoat, la bi-catégorisation des hommes et des femmes, du masculin et du féminin, est aussi une hiérarchisation, les « qualités féminines » étant souvent définies en creux ou négativement par rapport aux « qualités masculines » (Bourdieu, 1998 ; Hirata *et al.*, 2000). Ceci n'est pas sans rappeler la « valence différentielle » des sexes dont discute Françoise Héritier (1996, 2002). Conceptualiser les différences entre les hommes et les femmes en termes de rapports sociaux de sexe revient donc à adopter une grille de lecture qui « pose comme centrale la problématique de la domination entre les sexes et ses conséquences » (Hirata *et al.*, 2000 : ix). On voit donc clairement que le genre n'est pas un attribut, c'est un rapport de pouvoir. Comme le note Joan Acker,

Gender refers to patterned, socially produced, distinctions between female and male, feminine and masculine. Gender is not something that people are, in some inherent sense, although we may consciously think of ourselves in the way. Rather, for the individual and the collective, it is a daily accomplishment... that occurs in the course of participations in work organisations as well as many other locations and relations... gender, as patterned differences, usually involves the subordination of women, either concretely or symbolically. (1992 : 250-51).

Selon l'approche théorique explorée ici, la division sexuelle du travail est indissociable des rapports sociaux de sexe. Pour Kergoat : « Rapports sociaux de sexe et division sexuelle du travail sont deux termes... qui forment épistémologiquement système; la division sexuelle du travail a le statut d'enjeu des rapports sociaux de sexe. » (2000 : 39-40). L'introduction du concept de division sexuelle du travail suggère que la seule division *sociale* du travail, dans le sens durkheimien du terme, est insuffisante pour saisir l'inscription différenciée des hommes et des femmes dans l'espace social. La division sociale du travail est aussi une division sexuelle, puisque hommes et femmes occupent des positions différentes dans l'univers du travail. La division sexuelle du travail ne repose donc pas sur la *complémentarité* des tâches ou des rôles, comme le suggère, par exemple, l'idéologie naturaliste, mais plutôt sur la hiérarchisation entre le « masculin » et le « féminin » (Mathieu, 1991 ; Tabet, 1998).

Si toutes les sociétés sont traversées par les rapports sociaux de sexe, la division sexuelle du travail, en tant que forme de division du travail découlant des rapports sociaux de sexe, se module historiquement

et socialement:

Pas plus que les autres formes de division du travail, la division sexuelle du travail n'est un donné rigide et immuable. Si ces principes organisateurs restent les mêmes, ses modalités (conception du travail reproductif, place des femmes dans le travail marchand, etc.) varient fortement dans le temps et l'espace... Problématiser en termes de division sexuelle du travail ne renvoie donc pas à une pensée déterministe; au contraire, il s'agit de penser la dialectique entre invariants et variations, car si cette démarche suppose de débusquer les phénomènes de reproduction sociale, elle implique simultanément d'étudier les déplacements et ruptures de celle-ci ainsi que l'émergence de nouvelles configurations pouvant tendanciellement remettre en cause l'existence même de cette division. (Kergoat, 2000 : 36-37).

De manière similaire, Nicky Le Feuvre propose de prendre comme point de départ de l'analyse « le postulat d'une variabilité des rapports sociaux de sexe dans le temps et dans l'espace » (2002 : 11). Sans dénier la domination masculine et tout en définissant le genre comme « un système social de différenciation et de hiérarchisation qui opère une bi-catégorisation relativement arbitraire dans le *continuum* des caractéristiques sexuelles des êtres humains. » (Le Feuvre, 2003 : 52), elle suggère de regarder du côté des permanences mais aussi des dynamiques et des changements sociaux. L'activité de recherche vise donc à comprendre les processus (la différenciation), plus que les états (la différence), la reproduction de la division sexuelle du travail et sa transformation, y compris son évolution vers des modèles plus égalitaires. La comparaison internationale présente ici un intérêt particulier, dans la mesure où elle permet de saisir les modulations historiques et sociétales des rapports sociaux de sexe, leur variabilité et leur permanence.

À partir de ce qui précède, on voit donc qu'étudier le genre, ce n'est pas traiter d'un problème spécifique. Plutôt, cela revient à adopter une perspective indispensable à la compréhension sociologique de la réalité sociale dans son ensemble et de la division sexuelle du travail en particulier. Comme le notent Hirata *et al.* : « La réalité sociale, dans sa dynamique et sa complexité, ne peut être correctement appréhendée si l'on exclut l'effet structurant des rapports sociaux entre les hommes et les femmes. » (2000 : ix). À partir de là, le genre ne représente pas simplement une variable supplémentaire venant « affiner l'analyse », mais plutôt, grâce à ses vertus heuristiques, constitue une dimension transversale indispensable à tout travail de recherche en contribuant au renouvellement de la pensée du travail dans son ensemble. Comme le note Laufer, Marry et Maruani : « Oublier le genre, ici comme dans d'autres cas, confine à la faute professionnelle. Le jour où tous les chercheurs en seront convaincus, nous aurons franchi un cap décisif: faire reconnaître la différence des sexes comme l'une des grandes questions qui traversent les sciences humaines et sociales. » (Laufer *et al.*, 2001 : 24).

1.1.3. Reconstruire l'interface travail-non travail : la prise en compte du travail domestique dans l'analyse des trajectoires professionnelles

À partir de la fin des années 1970, les recherches sur le travail féminin vont faire émerger l'idée d'une articulation des sphères de la production et de la reproduction (voir, par exemple, Kergoat, 1982) et mener à une re-conceptualisation du travail. La ligne de partage entre activités de production et de reproduction, dont l'histoire se confond avec celle de l'industrialisation et de la construction du rapport salarial à la fin du 19^{ème} siècle (cf. le Chapitre 3), est questionnée. Dans cette perspective, comprendre les inégalités professionnelles requiert de considérer les activités de reproduction, généralement accomplies par les femmes et jusque-là reléguées aux marges du travail (Battagliola, 2004).

Christine Delphy a été l'une des premières chercheuses en France à définir les activités domestiques comme des activités de travail (pour la Grande-Bretagne, voir les travaux d'Ann Oakley, 1974). Alors que la plupart des activités dites domestiques concernent des biens et services susceptibles de faire l'objet d'un échange marchand, ces activités deviennent gratuites lorsqu'elles sont réalisées dans le cadre du contrat de mariage. Ces analyses matérialistes du travail domestique, centrées sur la notion de mode de production patriarcal, et la quantification ultérieure de celui-ci (Chadeau et Fouquet, 1981), vont largement contribuer à la reconnaissance des activités domestiques comme travail. L'idée que l'assignation prioritaire des femmes à la sphère domestique et celle des hommes au travail salarié contribuent à la construction de carrières différenciées est reprise par de nombreux auteurs dans les années 1980. Elle est, notamment, centrale à l'ouvrage *Le sexe du travail* (Collectif, 1984) et continue aujourd'hui de représenter l'une des principales explications de la position de subordination des femmes sur le marché du travail (Barrère-Maurisson *et al.*, 2002 ; Barrère-Maurisson, 2004b). Kergoat, en particulier, observe à ce propos que : « La division du travail et les rapports sociaux de sexe dans la famille contribuent fortement à la production des inégalités professionnelles. » (2000 : 49). Les propos de Margaret Maruani lui font ici écho : « Si hommes et femmes ne sont pas en situation d'égalité professionnelle, c'est aussi parce qu'il y a une division inégalitaire des tâches dans la famille. » (2001 : 49).

La reconnaissance de l'activité domestique comme travail va aussi favoriser la mise en évidence de phénomènes de transfert entre travail domestique et professionnel et permettre de comprendre comment les emplois traditionnellement occupés par les femmes se concentrent dans les secteurs de soin et des services aux personnes. Les postes de travail exigeant des compétences proches de celles requises ou développées dans l'accomplissement du travail domestique sont ceux où la présence des femmes est perçue comme la plus légitime, dans la mesure où les qualités recherchées pour ces activités professionnelles seraient fondées sur les acquis de leur socialisation domestique (Kergoat, 1982 ; Le Feuvre, 2000). Dans les pays occidentaux, l'enseignement, pour une femme, a souvent été

perçu comme une extension de leur place dans la sphère domestique. Certains auteurs notent, par exemple, que les enseignantes anglaises tendent à se voir confier le volet pastoral de l'éducation (Acker et Dillabough, 2007 ; Forrester, 2005 ; Moreau *et al.*, 2005). Ces observations nous invitent à considérer plus en détail la place du marché du travail dans la production des inégalités professionnelles.

Si, pour des motifs heuristiques, la dissociation entre espaces professionnel et domestique est utile, les travaux plus récents vont montrer que c'est la manière dont les responsabilités familiales (réelles ou supposées) des femmes sont construites par les politiques de gestion des ressources humaines qui contribue à les exclure des segments les plus prestigieux du marché du travail. L'exploration des diverses temporalités sociales à laquelle nous procédons dans le Chapitre 9 montre aussi comment cette distinction perd de sa pertinence lorsque l'on prend comme point de départ les expériences concrètes des individus. Des analyses qui tentent de dépasser ce clivage se développent, avec, par exemple, l'organisation du colloque « Entre famille et travail: des arrangements de couple aux pratiques des employeurs » (MAGE & INED, Paris, 30 avril 2009). Comme le suggèrent les développements qui suivent, la subordination des femmes sur le marché du travail ne provient pas du *cumul* des inégalités forgées dans la sphère domestique et des inégalités forgées dans la sphère professionnelle, mais bien de *l'articulation* – complexe et potentiellement imprévisible – entre ces deux sphères.

1.1.4. Le marché du travail comme espace de production des inégalités professionnelles

Analyser les inégalités professionnelles entre les hommes et les femmes au seul vu de leur inscription différenciée dans l'espace domestique est rapidement apparu comme insuffisant. L'ouvrage de Margaret Maruani et Chantal Nicole (1980) est ici particulièrement illustratif de ce tournant. Dans leur étude du secteur de l'imprimerie, celles-ci montrent que les hommes et les femmes « clavistes » n'ont ni les mêmes conditions de travail, ni le même statut. Au cours des années 1980 et 1990, le fonctionnement du marché du travail apparaît de plus en plus comme un objet d'investigation légitime du point de vue des inégalités professionnelles entre les hommes et les femmes. Ce basculement est exprimé de manière particulièrement claire par Jacqueline Laufer et ses collègues :

La construction des inégalités sexuées est issue en premier lieu de l'assignation aux femmes du travail domestique... L'inégal partage du travail domestique, alors même que se développe leur activité professionnelle, est une source majeure de l'inégalité et de la moindre autonomie des femmes dans la sphère privée. (2001 : 61). Mais, écrivent-t-elles aussi:

La position infériorisée ou « dominée » des femmes dans la société ne se construit pas à partir de leur seule place dans la famille et dans le travail domestique. Elle est aussi le produit des politiques de

gestion de la main d'œuvre des entreprises et des modes d'organisation du travail... Il y a en effet un écart considérable entre les principes apparemment neutres de l'organisation taylorienne et bureaucratique et la réalité de leur fonctionnement qui est marquée par le traitement différentiel des sexes. (ibid., 61).

De manière similaire, Nicky Le Feuvre rappelle la nécessaire prise en compte des mécanismes propres au fonctionnement du marché du travail dans l'analyse de la différenciation sexuée des carrières :

La marginalisation relative des femmes sur le marché du travail salarié et l'infériorité de leurs salaires ne peuvent pas être attribuées à la « faiblesse » de leur sexe... ni à leurs seules « charges de famille ».... Ce sont bien les mécanismes économiques et sociaux du marché de l'emploi qui, en leur assignant une place prioritaire dans la famille, créent les conditions des inégalités et de la ségrégation sexuée du travail professionnel.²

Enfin, Françoise Battagliola (1984) rappelle que, si les inégalités de carrière prennent appui sur l'inscription différenciée des hommes et des femmes dans la sphère domestique, on ne saurait y lire une simple relation de causalité. Les politiques de gestion de la main d'œuvre et les pratiques professionnelles contribuent aussi à co-construire cette différenciation sexuée :

La différenciation selon le sexe des emplois occupés et des cheminements professionnels s'appuie sur les positions différentes des hommes et des femmes dans la sphère de la reproduction, mais n'en résulte pas directement. C'est en effet également à travers une politique de gestion du personnel, un ensemble de règles informelles et les stratégies des agents, que se met en place et se reproduit la division sexuelle du travail dans le cadre de la production. (1984 : 63).

Au cours des années 1980 et 1990, en France et ailleurs, se constitue un important *corpus* théorique, mettant en évidence des pratiques et des cultures organisationnelles productrices de discriminations directes ou indirectes à l'égard des femmes. Dans ce que Joan Acker appelle « l'organisation genrée » (*gendered organization*) (Acker, 1992), le travail accompli par les femmes et les qualités dites « féminines » seraient dévalorisés. Les analyses portent sur les effets des politiques des entreprises sur l'égalité professionnelle et les représentations de ceux et celles chargé-e-s de leur mise en oeuvre. En particulier, de nombreux travaux portent sur la question de la construction genrée de la qualification et des compétences (par exemple, Blackmore, 1992 ; Crompton *et al.*, 1996 ; Ferrand et Le Feuvre, 1992 ; Rees et Garnsey, 2003 ; Virkki, 2008).

En ce qui concerne l'emploi enseignant, de nombreux auteurs ont rappelé l'importance des réseaux (*networks*) et des « garde-barrières » (*gatekeepers*) dans l'accès aux fonctions de management. Ces travaux montrent que les hommes sont davantage encouragés à poser leur candidature pour un poste

² Citation extraite d'un cours en ligne, voir : <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wef/weftext/wef221.html>. accès : 21 juin 2009.

élevé dans la hiérarchie et sont plus souvent susceptibles que les femmes de bénéficier des services d'un mentor et du soutien d'un réseau, formel ou informel (Burton et Weiner, 1993 ; Evetts, 1987, 1990). A la suite des travaux de Hall (1996), les enquêtes menées par Marianne Coleman ont permis d'identifier que, chez les hommes directeurs d'établissement scolaire, le soutien et les encouragements reçus provenaient surtout des supérieurs hiérarchiques, alors que chez les femmes directrices, ils provenaient surtout de la famille et du conjoint (Coleman, 1996, 2002).

D'autres travaux ont mis à jour le caractère discriminatoire des critères de recrutement et de promotion. Plusieurs études ont considéré le rôle joué par les gouverneurs³ dans la sous-représentation des femmes dans les fonctions de management des établissements scolaires. Ces travaux mettent en évidence une vision relativement traditionnelle des arrangements entre les sexes parmi ce groupe (Coleman, 2002 ; Moreau *et al.*, 2005, 2008 ; Thornton et Bricheno, 2000). D'autres travaux ont montré comment les critères de recrutement et de promotion et leur interprétation peuvent être source de discrimination (de Lyon and Widdowson, 1989). La notion « d'engagement » (*commitment*), souvent mesurée à partir de la disponibilité dont disposent les enseignant-e-s, peut ainsi désavantager les femmes ayant des responsabilités familiales (Coldron and Povey, 1992 ; Scase and Goffee, 1989). Certains travaux suggèrent aussi que les enseignantes hésitent davantage à poser leur candidature et ne le font que lorsqu'elles possèdent toutes les qualifications requises, sans pour autant qu'elles soient sur-représentées parmi les candidats retenus (Morgan *et al.*, 1983). Boulton et Coldron (1998) ont montré que la décision de poser sa candidature constitue un processus complexe et que certains critères (dans ce cas précis, un recrutement en interne dans un contexte où la collégialité est prisée) peuvent avoir des effets genrés, sans qu'il s'agisse pour autant de discrimination intentionnelle. Selon Coffey et Acker (1991) et Leonard (1989), ces biais dans les processus de recrutement et de promotion des enseignant-e-s seraient en partie liés à la faible présence des questions de genre dans les programmes de formation de ce groupe professionnel.

Enfin, toujours en ce qui concerne les enseignant-e-s, tout un pan de la littérature a évoqué la construction « masculiniste » des fonctions de management des établissements scolaires pour expliquer la sous-représentation des femmes dans ces postes. De nombreux auteurs ont décrit comment les activités de management s'appuient sur les valeurs traditionnellement considérées comme « masculines », alors que les activités faisant appel à des qualités traditionnellement décrites comme « féminines » sont invisibilisées ou dévalorisées (Al-Khalifa, 1989 ; Blackmore, 1999 ; Moyles, 2001 ; Sachs and Blackmore, 1998 ; Vogt, 2002). En Angleterre, certains auteurs, faisant notamment référence aux « standards nationaux des directions d'établissement » (*National Standards for Headship*) (TTA, 1998), qui décrivent les compétences et qualités personnelles attendues des

³ Membres des conseils d'administration des écoles qui, dans la plupart des pays anglo-saxons, prennent les décisions relatives au recrutement et à la promotion du personnel

directeurs/trices d'établissement, ont suggéré que le type de leadership valorisé dans l'enseignement s'appuyait sur les attributs de la masculinité hégémonique (Blackmore, 1999 ; Mahony et Hextall, 2001 ; Ozga, 2000). Selon Gannerud : « A correlation between masculinity and authority seems to be obvious and unquestioned in the social order of gender and in the gender regimes of schools and thus forms an implicit discourse of subordination of women. » (2001 : 64). L'introduction du management par la performance (*performance management*) dans les écoles anglaises, la mise en compétition des établissements et les obligations de résultats qui pèsent sur les directions et l'ensemble du personnel auraient aussi encouragé les comportements compétitifs et renforcé l'existence d'un modèle de leadership masculiniste (Reay et Ball, 2000). Kanter (1993[1977]) note que lorsque les femmes progressent sur l'échelle hiérarchique, elles tendent à s'identifier de plus en plus avec ce modèle de leadership. Dans une enquête menée dans les années 1990 auprès des directeurs/trices d'établissements du secondaire en Angleterre et pays de Galles, Coleman (2004) observe que les deux tiers des femmes directrices d'établissement interviewées avaient subi des expériences de discrimination et qu'elles souffraient souvent d'un manque de légitimité en tant que directrice d'établissement. Par ailleurs, du fait de stéréotypes persistants, les enseignantes se verraient davantage confier les rôles domestiques et de *care* dans l'établissement. Coleman (2002, 2004) a aussi observé l'existence d'un climat beaucoup plus favorable au développement de carrière des femmes dans les écoles de filles, par rapport aux écoles de garçons et aux écoles mixtes.

Dans un contexte européen où le travail salarié des femmes devient de plus en plus normatif, le maintien du fameux « plafond de verre » (*glass ceiling*) (c'est-à-dire la sous-représentation des femmes dans les fonctions les plus élevées de la hiérarchie) (cf. Wirth, 2001) va mobiliser un intérêt croissant de la part des chercheurs. On pense en particulier ici aux travaux de Catherine Marry sur les femmes ingénieurs (Marry, 2004), ou à ceux de Michelle Ferrand et de ses collègues sur les carrières des normaliens et normaliennes (Ferrand *et al.*, 1999). Dans le domaine de l'enseignement, les travaux de Marlaine Cacouault-Bitaud (1998, 1999) ont mis en évidence la sous-représentation des enseignantes parmi les titulaires de l'agrégation, en lycée et dans les classes préparatoires aux grandes écoles, alors qu'en Angleterre, ceux de Marianne Coleman (2002, 2004) ont exposé la sous-représentation des enseignantes dans les postes de direction. Un projet de recherche auquel nous avons participé, visant à identifier les freins à l'accès des femmes enseignantes anglaises aux fonctions de direction, a obtenu des résultats similaires (Moreau *et al.*, 2005, 2007, 2008). La distinction opérée par Fortino (2002) entre mixité et égalité apparaît ici cruciale, puisque l'entrée des femmes dans tous les secteurs d'activité (bien qu'en des proportions variables) n'est pas associée aux mêmes chances que pour les hommes d'accéder aux positions à fort capital symbolique ou économique. La mixité⁴ ne garantit pas l'égalité professionnelle: « Lorsque les hommes et les femmes partagent un même univers

⁴ Entendue ici comme la « mise en coexistence des deux sexes dans un même espace social » (Fortino, 2002 : 10, une définition qu'elle emprunte à Zaidman, 1996).

de travail et exercent, du moins formellement, la même activité au sein d'une organisation, de subtiles distinctions dans la distribution effective des tâches interviennent et font qu'au bout du compte le travail a encore un sexe. » (Fortino, 2002 : 221).

Des secteurs d'activité jusque-là délaissés vont constituer de nouveaux terrains d'investigation, même si, dans des domaines comme l'enseignement et, de manière plus générale, la Fonction publique, on peut difficilement parler d'un champ de recherche unifié portant sur la question de l'égalité professionnelle. Des questions jusque-là réservées à certains secteurs du privé vont pourtant peu à peu être posées. On observe, par exemple, l'émergence de travaux qui questionnent le caractère protecteur de la Fonction publique vis-à-vis des inégalités professionnelles. Le terrain d'enquête de Sabine Fortino (une entreprise nationalisée et une administration de la Fonction publique d'Etat) révèle que le passage de l'espace « ségrégué » à l'espace mixte s'accompagne de discriminations sexuelles à l'embauche et lors du déroulement de carrière, selon des modalités qui dépendent des caractéristiques précises de l'organisation employeuse :

Observer la Fonction publique va permettre de questionner le rôle de la réglementation sur la réalisation de la mixité au travail. Dans quelle mesure, en effet, le statut du personnel de la fonction publique, qui garantit, sur l'ensemble du territoire national, l'égalité de traitement entre tous les agents publics, quels que soient leur sexe, leur origine sociale ou leur âge, favorise-t-il une nouvelle répartition du travail entre les sexes ? (Fortino, 2002 : 62).

En parallèle, la production de données statistiques sexuées révèle la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux de l'emploi public. Le développement de ce corpus théorique met à jour l'ancrage de la dynamique des sexes dans des cultures professionnelles, des modes d'organisation et des conditions de travail spécifiques. Les cultures professionnelles enseignantes, les conditions d'entrée dans le métier et les conditions de travail ont, par exemple, peu à voir avec ce que l'on observe chez les cadres de l'industrie, les artistes du spectacles ou encore les salariés de la marine marchande, pour citer quelques exemples. Saisir la dynamique des sexes propre au groupe professionnel enseignant nécessite donc de prendre la pleine mesure de ses caractéristiques, d'où la distinction utile entre *gender order* et *gender regime* (Connell, 1987). Cela requiert de considérer maintenant la sociologie des professions et la manière dont son outillage théorique spécifique est susceptible ou pas d'éclairer notre objet d'étude.

1.2. Les apports de la sociologie des groupes professionnels

1.2.1. La lecture fonctionnaliste des groupes professionnels

En France, les corporations furent abolies en 1792, sous le motif que ces corps intermédiaires s'imposaient entre l'Etat et les citoyens. Ce ne fut pas le cas en Angleterre, où les corporations les plus prestigieuses ont rapidement acquis le statut d'association, bénéficié d'un monopole et acquis leur indépendance vis-à-vis de l'Etat. Dès la première moitié du 20^{ème} siècle, la sociologie des professions se développe dans les pays anglo-saxons, les travaux des Anglais Carr-Saunders et Wilson (1933) étant généralement considérés comme précurseurs. En France, ces développements n'auront lieu, pour l'essentiel, qu'à partir des années 1990. L'influence du marxisme sur la sociologie française et la préférence accordée à la question des conflits sociaux et au monde ouvrier expliqueraient ce développement tardif, d'autant que les professions ont parfois été perçues dans ce pays comme une alternative aux organisations syndicales (Dubar et Tripier, 2005). A partir d'une approche fonctionnaliste qui retrace le développement historique de celles-ci, Carr-Saunders et Wilson (1933) cherchent à identifier des caractéristiques communes des professions. Ces travaux sont avant tout centrés sur les organisations professionnelles et ont été critiqués pour leur vision essentialiste des professions. Pour Carr-Saunders et Wilson, ce qui fait la profession (et le *professionnal*), c'est la conjonction d'une technique intellectuelle spécialisée, acquise via une formation prolongée et formelle, visant à rendre un service à la communauté. Le professionnalisme y est défini : « comme un mode de régulation, à la fois économiquement efficace et moralement désirable » (Dubar et Tripier, 2005 : 74). Dans cette perspective, l'appartenance à une organisation professionnelle offrirait des valeurs de référence (liberté, égalité, responsabilité) et une continuité identitaire. Comme le notent Dubar et Tripier (2005), ces analyses s'appuient sur une opposition entre la figure du professionnel et celle du salarié « ordinaire », socialement et moralement différents, entre, d'un côté, un monde défini par l'autonomie et la responsabilité, et, de l'autre, un univers marqué par la dépendance salariale et l'oppression patronale :

En établissant la coupure essentielle, non pas entre patron et salarié, capitaliste et prolétaire, mais entre professionnel et non professionnel, « intégrés » et « exclus », cette théorie, que nous avons appelée fonctionnaliste, substitue au monde des rapports sociaux de domination (ou des interactions contingentes) et aux conflits (ou aux compromis instables), un monde de la distinction morale et de la complémentarité fonctionnelle au sein duquel les professions constituent les éléments unifiés d'une totalité fonctionnelle moderne et stable. Partageant un savoir distinctif et efficace, les « professionnels » sont au cœur de l'organisation sociale dans l'exacte mesure où les « non-professionnels » sont exclus de ce savoir et rejetés aux marges de ce monde professionnel, prenant ainsi sur eux toutes les dysfonctions (et d'abord la dépendance et l'oppression) engendrées par l'autre monde. (Dubar et Tripier, 2005 : 75).

On notera que, selon Carr-Saunders et Wilson (1933), les enseignant-e-s ne constituent pas à strictement parler des *professionnels* dans le sens anglo-saxon du terme. Ils/elles représentent une forme particulière d'association dont l'interlocuteur est en premier lieu l'Etat, et non le public. Cette autonomie limitée vis-à-vis de l'Etat constitue donc un critère qui joue contre les enseignant-e-s dans leur reconnaissance comme profession.

Mais c'est surtout à partir des années 1950 et 1960 que la sociologie des professions se développe, aux Etats-Unis, à partir d'approches fonctionnalistes et interactionnistes. On retient généralement trois aspects de l'approche fonctionnaliste des professions : l'opposition entre le service du *professional* et celui du *businessman* (dont l'action est guidée principalement par la recherche du profit), l'autorité professionnelle dans un champ clairement défini et la neutralité affective. D'un point de vue fonctionnaliste, la professionnalité est fondée par la compétence, l'existence d'un code éthique commun à la profession et l'orientation vers l'intérêt général. Selon Parsons (1951, 1954), quatre secteurs d'activité recouvrent ces critères: la médecine, la technologie, le droit et l'enseignement. La notion de professionnalisation, c'est-à-dire le passage pour un groupe professionnel donné de l'*occupation* à la *profession*, est centrale à ces travaux. Si Merton (1957) reconnaît l'importance des organisations professionnelles dans ce processus, il lit dans la constitution d'un cursus universitaire spécifique un facteur essentiel de l'émergence d'une profession. L'intégration à l'université implique la socialisation des élèves à des valeurs professionnelles et légitime le savoir (tout comme la réussite aux épreuves, et non plus le simple apprentissage du métier, légitime l'exercice du métier). Reprenant une opposition qui lui est chère, Merton distingue entre la « fonction manifeste » de socialisation des études médicales et la « fonction latente » qui vise à différencier entre les individus via des spécialités dont le prestige et le statut sont hiérarchisés. C'est l'évaluation des compétences (via l'instauration d'un cursus universitaire) et la hiérarchisation des carrières qui auraient permis à la médecine américaine de se transformer en profession à la fin du 19^{ème} siècle.

L'approche fonctionnaliste des professions a fait l'objet de nombreuses critiques. Il lui a notamment été reproché d'homogénéiser les groupes professionnels (une critique souvent faite des écrits de Parsons sur la profession médicale) et de minimiser l'influence des usagers et de l'Etat sur la régulation des professions (Freidson, 1986 ; Rueschemeyer, 1983). Dubar et Tripiier (2005) reprochent aux fonctionnalistes de s'appuyer sur un édifice théorique qui ne peut au final que légitimer les professions établies :

En définitive, le système conceptuel de Parsons, comme les diverses versions du fonctionnalisme théorique, n'est pas fait pour fournir des instruments opératoires aux recherches empiriques. Il est le résultat d'une déduction logique et d'une contextualisation d'axiomes formels présentés formellement sous forme de combinaison de « variables ». Cet édifice de catégories et d'argumentaires ne peut que

justifier conceptuellement le statut des professions établies dans la société libérale puisqu'il adopte des postulats qui traduisent, en langage savant, l'idéologie qui sert de fondement à ces groupes professionnels. (Dubar et Tripier, 2005 : 82).

1.2.2. Les apports de l'approche interactionniste des groupes professionnels

A la fin des années 1950, l'interactionnisme symbolique de l'école de Chicago, et notamment les travaux d'Everett Hughes, se développent. Ils s'appuient sur des méthodes bien connues d'observation sur le terrain. Là où les fonctionnalistes proposaient une vision relativement « harmonieuse » des professions, les interactionnistes interprètent les groupes professionnels comme le site d'interactions, de négociations et de conflits. Hughes, en particulier, s'inscrit dans une double rupture sociologique : celle d'avec le fonctionnalisme, dont l'appareillage théorique ne s'applique qu'aux *professions*, celle d'avec la sociologie du travail, dominée par la figure de l'ouvrier de l'industrie. Dans ce domaine, l'approche interactionniste est guidée par quatre idées-forces. Les groupes professionnels constituent le site de processus d'interactions, au sein desquels les professionnels s'organisent, défendent leur autonomie et se protègent de la concurrence. La vie professionnelle est une construction biographique et identitaire, avec des *turning points*. Les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont interdépendants : les trajectoires biographiques (ou *careers*) dépendent de la dynamique des groupes professionnels et réciproquement. Les groupes professionnels cherchent à obtenir un statut protecteur d'un point de vue légal et à être reconnu (Dubar et Tripier, 2005). S'intéressant à des professions moins prestigieuses que celles privilégiées par ses prédécesseurs, Hughes centre l'analyse sur la division concrète du travail, notamment la manière dont les acteurs négocient et délèguent à d'autres groupes certaines tâches (notamment, le « sale boulot » ou *dirty work*), plus qu'ils n'adhèrent à des rôles pré-définis (Vrancken, 1998). Les travaux de Strauss, qui reprennent en grande partie les thèses de Hughes, vont aussi dans ce sens lorsque celui-ci analyse la manière dont les actes médicaux sont négociés au sein de l'hôpital entre les professionnels, le patient et la famille. L'hôpital devient alors le « point de confluence » entre plusieurs carrières, l'environnement extérieur « déborde » sur celui-ci (Strauss, 1992 ; Vrancken, 1998). L'organisation est donc ici pensée comme un ordre négocié entre des groupes professionnels mais aussi avec les patients. Cette perspective apparaît utile dans la mesure où elle permet, comme le notent Dubar et Tripier : « de relier les logiques professionnelles aux mécanismes de la division du travail et des dynamiques organisationnelles » (2005 : 103). Comme le rappelle Vrancken (1998), à la question « Ce métier est-il une vraie profession ? », posée par Carr-Saunders et Wilson (1933), se substitue la question : « Dans quelles circonstances les individus se caractérisant par un même métier s'efforcent-ils de transformer leur métier en profession et eux-mêmes s'efforcent-ils d'en devenir les titulaires ? » (Hughes, 1958 : 45). Les processus identitaires sont centraux à ces travaux, comme, par exemple, dans l'étude de Hughes sur le corps médical (1956).

Celui-ci discute de l'initiation au métier, de la conversion de soi à une vision du monde, du processus de construction identitaire par la socialisation professionnelle, sur lequel Dubar reviendra plus récemment (1991). Comme le notent Dubar et Tripier (2005), dans cette perspective, le devenir professionnel requiert d'effectuer une conversion identitaire et d'intégrer des représentations sur le travail et sur qui l'on est en tant que professionnel. Cette perspective sur la construction identitaire, qui n'est pas donnée, mais bien construite tant au niveau du groupe professionnel qu'au niveau individuel, sera reprise dans le Chapitre 5.

La notion de carrière est employée par Hughes et les interactionnistes dans un sens biographique (parcours de vie). Hughes parle aussi de carrière au sens de *career of an occupation* (« filière d'emploi », selon Dubar et Tripier, 2005). La carrière serait donc selon Hughes « une suite d'alternatives conditionnée par la division du travail, elle-même évolutive » (Dubar et Tripier, 2005 : 99). Cette relation entre la structuration des organisations de travail et les parcours des travailleurs s'inscrit au cœur des analyses interactionnistes. La notion de « segment professionnel » développée par Bucher et Strauss (1961), à la suite des travaux de Hughes, apparaît ici particulièrement utile dans la mesure où elle vient rompre avec l'idée fonctionnaliste d'une apparente homogénéité des professions. La profession est perçue comme un ensemble de segments plutôt qu'un tout homogène. Les *professionals* de ces divers segments auraient des activités mais aussi des identités différentes. On retrouve ici l'idée que qu'une profession n'est pas « le partage d'une même identité ou de valeurs communes », mais « un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » (Dubar et Tripier, 2005 : 100). De manière similaire, Becker, dans une monographie célèbre des musiciens de jazz (1963), montre comment une profession apparemment unifiée peut abriter des « mondes sociaux » non seulement très différents mais aussi construits en opposition les uns avec les autres.

Les travaux des interactionnistes peuvent ici venir éclairer la question de la différenciation sexuée des carrières enseignantes, en mettant en avant l'importance accordée à la distribution et négociation des activités (là où les fonctionnalistes voyaient surtout des rôles pré-définis) et les modalités dynamiques de construction des professionnalités. La notion de segment professionnel vient rompre avec l'idée fonctionnaliste de groupes professionnels homogènes et reconnaît l'existence de divisions professionnelles internes, qui sont aussi des hiérarchies (cf. le Chapitre 7). Mais, comme le rappelle Andrew Abbott, un des écueils de l'analyse interactionniste consiste à minimiser l'importance des cadres formels et légaux, ce que celui-ci décrit comme « the classic problem of interactionism – its inability to explain the evident stability of many interactions over time » (1988 : 112-113). Enfin, comme d'autres avant et après eux, les interactionnistes peinent à saisir la différenciation sexuée des carrières et des identités professionnelles. On retrouve ici la « cécité » évoquée précédemment à propos des courants dominants de la sociologie du travail.

1.2.3. Les apports des approches néo-weberiennes et néo-marxistes des groupes professionnels

A partir de la fin des années 1960, la sociologie des professions connaît un nouveau tournant, avec des approches inspirées par les travaux de Marx et de Weber, qui accordent une place centrale aux structures économiques et aux relations de pouvoir. Néo-weberiennes pour la plupart, ces orientations théoriques vont davantage accorder aux professions un rôle d'acteur économique. Dans un contexte où les professions sont critiquées pour leurs monopoles et pour les privilèges dont bénéficieraient leurs membres, ces approches questionnent leurs justifications morales et leurs motivations (Dubar et Tripier, 2005). Les professions sont pensées comme des marchés du travail fermés visant au monopole de l'activité, comme, par exemple, chez Freidson (1986) ou Sarfatti Larson (1977). Comme le rappellent Dubar et Tripier (2005), selon cette perspective :

« Les groupes professionnels ne sont pas seulement des 'entités économiques' mais aussi des groupes statutaires qui héritent ou se dotent de ressources culturelles pour tenter de faire valider leur vision du monde. » (108). Ces groupes ne sont pas constitutifs de la structure sociale, comme le suggéraient les fonctionnalistes, mais, plutôt, représentent des « construits sociaux » (Mac Donald, 1995) ou encore des « constructions historiques » (Sarfatti Larson, 1977) « qui produisent historiquement, dans et par leur rapport avec l'Etat et leur action collective, un système de justifications que l'on peut appeler le professionnalisme » (Dubar et Tripier, 2005 : 108).

Certains travaux vont s'inscrire davantage dans l'héritage d'une tradition marxiste, comme, par exemple, ceux de Terry Johnson. Selon les thèses de Johnson (1972), l'extension du capital à toutes les sphères d'activité s'accompagne de la perte d'autonomie des professions. Au professionnalisme fondé sur l'auto-contrôle, succède celui de la « protection corporative » (*corporate patronage*), en référence à la manière dont l'Etat s'appuie sur les professions offrant des services aux personnes (éducation, santé, etc.). Le concept clé des théories de Johnson est celui de l'autonomie relative, accordée par l'Etat à certains groupes professionnels, dont feraient partie les enseignant-e-s, les médecins et les travailleurs sociaux, pour assurer la reproduction de la force de travail. On assisterait donc à un partage du pouvoir entre l'Etat et les groupes professionnels. Afin d'assurer leur mobilité sociale, les nouvelles professions s'appuient sur les stratégies des anciennes corporations légitimées par l'Etat : maintien du caractère ésotérique des connaissances, barrière à l'entrée dans le corps professionnel, justification idéologique de la noblesse des activités de service aux personnes, accès de l'élite de ces groupes à des fonctions politiques. Comme le notent Dubar et Tripier, on ne serait donc pas seulement en face « d'idéologie ou d'avantages symboliques mais bien d'une association des professions au pouvoir d'Etat, ce qui implique que ses membres soient rigoureusement sélectionnés » (2005 : 118). Selon cette perspective, la possibilité de pouvoir accéder au pouvoir d'Etat différencie le *professionnal* des autres travailleurs et fonde le professionnalisme.

Alors que les théories de Terry Johnson s'appuient sur une vision des professions comme formes de pouvoir d'Etat, Eliot Freidson (1986) les conceptualise comme des organisations de consultants. Le passage de la compétence limitée (domaine technique) à l'expertise générale (champ social) caractériserait le professionnalisme moderne. Les relations entre savoir et pouvoir, la manière dont les groupes professionnels cherchent à convaincre le public qu'eux seuls sont capables de répondre à des besoins qu'ils ont eux-mêmes définis, sont au centre de ces analyses. Quant aux travaux de Magali Sarfatti Larson (1977), ils visent à la construction d'une théorie des professions à partir d'une approche comparée de la constitution des professions libérales en Angleterre et aux Etats-Unis. Dans cette perspective, la professionnalisation est définie comme un processus historique par lequel un groupe établit un monopole sur un segment du marché du travail et voit son expertise reconnue par le public avec l'aide de l'Etat. Les stratégies professionnelles (pensées comme des stratégies collectives) résultent en la « fermeture sociale » (*social closure*) d'un groupe professionnel, dont les activités passent sous le contrôle de ses membres.

Saks (2003), ainsi que Dubar et Tripier (2005), ont principalement reproché à ces travaux d'être trop centrés sur un groupe professionnel donné, de délaissier la division sociale du travail entre groupes et de sous-estimer les processus de dé-professionnalisation susceptibles d'affecter certains segments professionnels. Plus récemment, cette idée de clôture des professions a été remise en cause par Julia Evetts. Prenant acte de la salarisation d'un grand nombre de professionnels, celle-ci oppose le « professionnalisme professionnel » et le « professionnalisme occupationnel » (2003). Si, dans les deux cas, des connaissances rares dispensées par l'université fondent le professionnalisme, le premier groupe est davantage contrôlé par les pairs, le second par l'employeur. Par ailleurs, la clôture des professions est aussi remise en cause, pour ces deux types de professionnalisme, par la libéralisation des marchés et l'introduction de nouveaux modes de gestion.

Comme le suggère l'examen des travaux cités jusqu'ici, la sociologie française des professions est une invention récente. Dubar et Tripier (2005) évoquent plusieurs raisons à cela. En premier lieu, ce retard serait lié à la polysémie du mot profession dans la langue française. Une autre raison résiderait dans le traitement qui aurait été réservé en France aux travaux anglo-saxons dans ce domaine. Dubar et Tripier (2005) rappellent que ce champ de recherche n'a trouvé que peu d'échos, sauf pour en parler de manière essentiellement critique (sont cités à ce propos les travaux de Benguigui, 1972 ; Chapoulie, 1973 ; Maurice, 1972). A cela s'ajoutent des difficultés d'ordre linguistique. En anglais, le mot (*profession*) est employé en opposition avec le terme *occupation*. Comme le note G nevi ve Picot :

La sociologie des professions dans les pays anglo-saxons oppose les « vrais professions » aux autres activités de travail désignées comme des occupations. Les premières sont pourvues de droits spécifiques reconnus par l'Etat et la législation, elles organisent leur formation, contrôlent leur exercice, ont une structuration autonome, elles comportent une formation longue et théorique ainsi

qu'un savoir pratique. Les secondes ne jouissent pas de ces droits particuliers. En France, la sociologie des professions, appelée le plus souvent sociologie des groupes professionnels, ne fait pas de différence entre « vraie profession » et occupation, les membres d'une profession sont ceux qui exercent une même activité de travail; le sens du terme ici est proche de celui de « corporation ». (2000 : 105).

Ces temps seraient cependant révolus, avec l'émergence depuis les années 1980 de travaux francophones divers sur les groupes professionnels. Dubar et Tripier (2005) mentionnent notamment le numéro spécial de la *Revue française de sociologie* sur les professions artistiques coordonné par Raymonde Moulin (1986), un numéro spécial de la revue *Sociologie et Sociétés* sur la sociologie des professions (1988), les travaux de Denis Segrestin sur les corporations (1985) ou encore ceux de Catherine Paradeise sur la marine marchande (1984). En 1994, un Comité de Recherche nommé Sociologie des groupes professionnels (le terme privilégié en France) est créé au sein de l'Association Internationale de Sociologie par des chercheurs français. Au-delà de la diversité de ces travaux, les approches ont souvent en commun de mettre l'accent sur la fermeture des marchés du travail. Depuis les années 1990, l'activité scientifique dans ce domaine a gagné en intensité, avec la production de nombreux colloques et publications (par exemple, Bouffartigue et Gadéa, 1997, 2000 ; Gadéa, 2003 ; Paradeise, 1998). Les recherches francophones constituent cependant un ensemble très hétérogène qui s'accommode difficilement d'un classement à partir de références théoriques établies. Dubar et Tripier (2005) privilégient une approche thématique du fait de cet éclatement (distinguant entre les travaux sur les fonctionnaires, ceux sur les ingénieurs et les cadres du privé, ceux sur les professions libérales et indépendantes et enfin ceux sur les métiers).

1.2.4. Le renouvellement de la recherche sur les groupes professionnels

Au cours des dix dernières années, on a pu observer un renouvellement de la recherche sur les groupes professionnels, avec, d'une part, le développement de travaux portant sur l'internationalisation des professions et les interactions entre le global et le local et, d'autre part, des travaux intégrant les questions de genre, portant généralement sur la féminisation des professions. Il apparaît significatif ici que la réédition de l'ouvrage de Dubar et Tripier (2005) inclut l'introduction d'un chapitre sur chacune de ces questions.

Les travaux de Julia Evetts (1999) et de Mike Saks (1983, 1999, 2003) s'appuient sur une conceptualisation des groupes professionnels qui intègre les phénomènes de différenciation interne et d'internationalisation. Ces auteurs remettent en cause une représentation répandue parmi la sociologie des professions, qui consiste à décrire ses membres comme partageant une même expérience et

identité professionnelle : « Professional identity is assumed to be associated with a sense of shared experiences, understandings and expertise, common ways of perceiving problems and their possible solutions. » (Saks, 1999 : 14). Plutôt, l'étude des professions doit prendre en compte la diversité intranationale des expériences et des identités professionnelles :

The diversity within a profession should be given more prominence even when analysis focuses on professions within states... beyond the system of professions... and their interdependence, there is a need to recognise and examine the fact that most professions are systems within a system. Thus, at any one time there are numerous professional projects. (Evetts, 1999 : 15, souligné par l'auteure).

Ces phénomènes de différenciation interne se combinent avec une internationalisation accrue des professions, comme l'illustrent certains travaux comparatifs (par exemple, Hellberg, Saks et Benoit, 1999). Alors que la théorisation des professions a traditionnellement accordé une importance majeure à l'Etat nation dans la construction des professions, ces travaux en appellent à prendre la pleine mesure de l'internationalisation accrue des marchés, de la mobilité internationale des travailleurs, ainsi que de l'importance croissante des régulations internationales:

Since the beginning of theorising about the professions, the role of the nation state has been paramount... However,... the role of the state in regulating and supporting the professions is now being challenged by the increasing internationalisation of markets, changes in political structures and the reorganisation of the professions themselves. (Saks, 1999 : 2-3).

Ces phénomènes d'internationalisation remettraient en cause la conceptualisation des professions comme systèmes fermés (Abbott, 1988). Si le secteur éducatif n'échappe pas à ces transformations (la réforme de l'enseignement supérieur dans les pays de l'Union européenne suite au processus de Bologne l'illustre), cette exposition aux phénomènes d'internationalisation y semble bien moindre comparativement à d'autres secteurs davantage régulés par le marché. Comme le note Evetts : « It is also the case that the consequences of within-profession diversification and fragmentation are likely to be different for professions in states (national and federal) compared with international professions. » (1999 : 15). Cela paraît peu surprenant si l'on considère que, dans de nombreux pays, l'une des missions principales de l'école est de former des citoyen-ne-s qui adhèrent au projet de l'Etat nation. Les systèmes d'enseignement continuent donc d'être marqués par des cadres nationaux ce qui, d'une certaine manière, remet en cause le paradigme de la convergence dans un contexte de globalisation.

Outre ce questionnement autour des niveaux de la régulation, qui porte essentiellement sur l'internationalisation des professions, la sociologie des professions a commencé à intégrer la problématique du genre. Selon Dubar et Tripier : « Depuis le milieu des années 1990, la sociologie des groupes professionnels s'est emparée de cette question du genre en en faisant un de ses axes d'analyse les plus réguliers. » (2005: 243). En particulier, l'entrée des femmes dans les professions a donné lieu

à l'émergence d'un vaste corpus théorique, étudiant des professions aussi variées que la magistrature (Lapeyre, 2003, 2006 ; Le Feuvre et Walters, 1993 ; Le Feuvre et Lapeyre, 2005), la pharmacie et la médecine (Crompton et Le Feuvre, 1992 ; Lapeyre, 2003, 2006 ; Le Feuvre, 1999, 2001), les architectes (Lapeyre, 2003, 2006), les universitaires (Fave-Bonnet, 1999 ; Marry, 2003 ; Musselin, 2005), la catégorie des cadres (Fouquet et Laufer, 2001) ou encore les commissaires-priseurs (Quémin, 1997). Quant aux travaux sur la « masculinisation » des professions, ceux-ci se sont davantage développés dans les pays anglo-saxons, possiblement en lien avec l'existence d'un corpus théorique plus large portant sur la construction sociale des masculinités (Cross et Bagilhole, 2002 ; Simpson, 2004 ; Williams, 1993).

Dans l'ensemble, cette approche des professions, à partir des théories des rapports sociaux de sexe, est relativement nouvelle et serait davantage le fait d'auteurs qui revendiquent leur inscription dans le champ de la sociologie du travail. Jusque-là, lorsque la féminisation des professions était envisagée, c'était souvent pour la regretter et y lire une des causes principales de leur « déprofessionnalisation ». Ainsi, dans sa discussion de la profession enseignante, Abbott (1988) distingue entre activités de routine et de « non routine », accomplies par les membres des différents segments de la profession ou par des *paraprofessionals*. Le risque de dégradation du statut et des conditions d'emploi est évoqué pour ceux qui accomplissent les activités de routine. Cette « dégradation » d'une profession peut se faire de deux manières : « Degradation can arise either through the degradation of the work (and status) of given individual professionals or through the recruitment of new professionals to positions embodying the degraded work. » (1988: 127). Selon Abbott, la féminisation d'une profession, tout comme le recrutement de groupes d'origine populaire, constituent des indices de sa dégradation: « Although feminization is perhaps the most familiar form of degraded recruitment, it is not the only one, as the class change in nursing shows. » (1988: 128). Toujours selon cet auteur, cette situation serait d'ailleurs observable dans l'enseignement.

D'autres approches, à partir d'une lecture en termes de rapports sociaux de sexe, ont le mérite de ne pas préjuger d'un lien entre la dégradation d'une profession et sa féminisation, tout en reconnaissant que cette dernière est souvent associée avec des événements majeurs dans l'histoire d'une profession (mutations démographiques, réformes institutionnelles, etc. ; Lapeyre, 2006) et une transformation du métier. Nicky Le Feuvre distingue ici entre quatre types de paradigmes mobilisés pour analyser le lien entre une profession et sa féminisation, déjà évoqués (reproduction du genre, virilité, féminité et transformation du genre) (Le Feuvre, 1999, 2006a). Les travaux de Nathalie Lapeyre mettent à jour une relation entre féminisation et professions plus complexe que ne le suggérait Abbott. A travers l'étude de trois professions (les avocats, les architectes et les médecins), elle identifie des phénomènes de segmentation et de hiérarchisation entre les différentes spécialités et modalités d'activité de ces groupes. Ces lignes de démarcation sont genrées, les femmes tendant à être exclues des spécialités les

plus prestigieuses (par exemple, la chirurgie et la cardiologie dans le cas des médecins, les marchés publics et grands bâtiments dans le cas des architectes, le droit des entreprises et des affaires dans le cas des juristes). Lapeyre reconnaît cependant la possibilité pour les femmes de subvertir ces alignements ordonnés et de transformer les règles de la profession en imposant de nouvelles normes, comme l'ont aussi montré certains travaux sur les universitaires (Raddon, 2002).

A partir d'un examen détaillé des travaux disponibles dans ce champ, Dubar et Tripiier ont identifié quatre apports principaux de la sociologie des professions. D'une part, il n'existe pas de profession « séparée ». Comprendre un groupe professionnel impose de le replacer dans le système des professions. Les frontières entre groupes professionnels constituent l'objet de conflits et un enjeu de pouvoir. D'autre part, il n'existe pas de profession « unifiée », mais plutôt des « segments professionnels » comme le suggèraient Bucher et Strauss (1961), l'homogénéité apparente d'une profession ne résistant pas à un examen détaillé des statuts et des conditions d'exercice. Par ailleurs, il n'existe pas de profession « établie » : les groupes professionnels connaissent des restructurations importantes et sont soumis à des transformations historiques. Enfin, il n'existe pas non plus de profession « objective », mais plutôt des relations dynamiques entre organisations et des trajectoires au sein desquelles se construisent des identités professionnelles et individuelles. On retiendra aussi ici que la sociologie des professions peut aussi utilement se prêter à une approche comparatiste, permettant de mieux saisir les groupes professionnels comme des construits sociaux (Couture, 1988).

1.3. Les apports de l'approche post-structuraliste des groupes professionnels

L'articulation entre structures sociales et individu constitue une question centrale de la sociologie, souvent au cœur des divisions qui animent la discipline. Elle est étroitement liée à celle de la question de la reproduction et de la transformation des rapports sociaux. Les travaux qui ont mis l'accent sur la reproduction des rapports sociaux (de sexe, de classe ou autres) ont parfois été critiqués pour leur incapacité à proposer un modèle théorique susceptible d'expliquer le changement. On pense ici en particulier aux travaux de Bourdieu sur la reproduction des inégalités de classe et la domination masculine (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Bourdieu, 1989, 1998). A un autre extrême, face à l'érosion présumée des structures sociales, certaines théories ont accordé le primat à l'agentivité des acteurs et ont été critiquées pour avoir insuffisamment considéré le poids des structures sociales. C'est le cas des travaux sur la « modernité réflexive » en Angleterre (Beck, 1992 ; Beck et Beck-Gernsheim, 2002 ; Giddens, 1984) et ceux de l'individualisme méthodologique en France (Boudon, 1973, 1979).

Plusieurs auteurs ont rappelé l'importance de proposer un modèle théorique permettant de comprendre la reproduction des rapports sociaux de sexe *et* leur transformation (y compris dans le sens de rapports

sociaux plus égalitaires). De Singly, par exemple, souligne que si le discours sur la permanence des inégalités est prépondérant dans la sociologie des rapports sociaux de sexe, « un modèle interprétatif est nécessaire pour cerner les transformations » (2001 : 149). De manière similaire, Battagliola (2004) dénonce le risque de ne voir que les continuités liées à la domination des femmes. Si, comme le note Maruani, « la question des inégalités de sexe, de leurs habits neufs et de leurs vieux restes demeure » (2000 : 107), la domination masculine ne constitue pas une fatalité :

Analyser les transformations de l'activité féminine, c'est donc encore et toujours traquer les différentes formes d'inégalités, leurs reconfigurations, leurs reconductions et leurs disparitions... Il ne s'agira donc pas ici de se cantonner à l'étude de la reproduction des inégalités, sorte de fatalité inscrite dans l'activité laborieuse du deuxième sexe. Les mécanismes à l'œuvre sont de l'ordre de la construction sociale. (2000 : 3).

La comparaison internationale se prête de toute évidence bien à cet exercice en favorisant l'identification d'arrangements entre les sexes variables selon le contexte sociétal. En proposant d'admettre que « Le fonctionnement des rapports entre les individus dans leur vie privée ... ne renvoie pas totalement à la domination masculine, qu'il met en jeu également aussi d'autres aspects, alors il peut y avoir maintien de la domination masculine et néanmoins changement des rapports entre adultes dans la vie privée » (de Singly, 2001 : 150), François de Singly pose la question de la capacité d'action des individus et rappelle la nécessité de reconnaître « l'ouverture des possibles pour les deux genres » (*ibid.*: 164).

Il nous semble que les travaux post-structuralistes sont ici particulièrement pertinents dans la mesure où ils permettent de trouver un entre-deux entre une pensée déterministe et une pensée agentique du social et de l'individu. Ces positions théoriques sont exposées de manière détaillée dans le Chapitre 8 et simplement résumées dans cette section. Centrale à cette approche est la notion de discours, entendue comme un ensemble de pratiques sociales et d'idées qui forment les objets dont elles parlent (Foucault, 1969 ; MacLure, 2003). Selon cette perspective, discours et langage ne sont pas simplement descriptifs du monde, ils sont constitutifs de celui-ci, voire performatifs (Burr, 1995 ; Fraser, 1988 ; Litosseliti, 2006 ; Potter et Wetherell, 1987). Les catégories de langage utilisées participent de la construction de versions particulières de la réalité, notamment à partir d'oppositions catégorielles binaires, qui sont aussi des hiérarchisations (MacLure, 2003 ; Mendick, 2006), comme on l'a déjà souligné à propos du couple masculin/féminin. L'individu du post-structuralisme s'inscrit en rupture avec celui des théories de la socialisation, « formé » (*shaped*) par le social. Plutôt, cet individu post-moderne est à la fois « construit » par le discours (car « discursivement positionné », selon l'appartenance genrée, de classe, ethnique, etc.), mais il/elle peut aussi activement résister à ces positionnements (Burr, 1995 ; Davies, 1993 ; Walkerdine, 1997). En effet, si le discours dominant constitue un outil de légitimation d'une vision du monde, il peut toujours être subverti, puisque le pouvoir n'est jamais absolu (Foucault, 1976). C'est cette question du positionnement discursif qui

permet de saisir le poids des rapports sociaux *et* la capacité des individus à les subvertir, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives entre un individu durkheimien, dont les actions ne seraient que le résultat de déterminismes sociaux, et un individu néo-webérien, sorte d'agent libre en quête de son intérêt propre, agent des théories économiques, asocial et dénué de temporalité.

L'individu et son identité⁵ sont au centre de cet appareillage théorique post-structuraliste, sans pour autant que le poids des rapports sociaux soit minimisé. On notera que ce terme n'a émergé que récemment dans la sociologie française, peut-être parce qu'il évoque davantage la psychologie (contre laquelle s'est construite historiquement la sociologie en France) et l'individualisme, dans un paysage sociologique national marqué par les influences du structuralisme. Claude Dubar décrit l'identité comme un « 'mot valise' sur lequel chacun projette ses croyances, ses humeurs et ses position » (2000 : 1), alors que Péloile qualifie cette notion de « polymorphe et boulimique » (cité dans Dubar, 2000 : 1). Selon Dubar, on peut opposer deux conceptions majeures de l'identité : l'une essentialiste, qui s'appuie sur une croyance en des essences identitaires immuables, l'autre, retenue ici, de type plutôt « nominaliste » ou « existentialiste » et selon laquelle il n'existe pas d'essence identitaire mais des existences contingentes :

L'identité n'est pas ce qui reste nécessairement « identique » mais le résultat d'une « identification » contingente. C'est le résultat d'une double opération langagière : différenciation et généralisation. La première est celle qui vise à définir la différence, ce qui fait la singularité de quelque chose ou de quelqu'un par rapport à quelqu'un ou quelque chose d'autre : l'identité, c'est la différence. La seconde est celle qui cherche à définir le point commun à une classe d'éléments tous différents d'un même autre : l'identité c'est l'appartenance commune. (Dubar, 2000 : 3).

Dubar distingue ici entre deux modes principaux d'identification : les identifications attribuées par les autres (ou « identité pour autrui », qui correspond chez Goffman à « l'identité virtuelle » ; Goffman, 1964) et les identifications attribuées par soi-même (« identité pour soi »). Pour Dubar : « c'est la relation entre les deux processus qui est au fondement de la notion de formes identitaires. » (2000 : 4). Faisant référence aux travaux de Françoise Héritier sur les Samo, il souligne que les travaux de celle-ci ont réussi à montrer que la forme identitaire dominante est inséparable de la domination du principe masculin sur le principe féminin. Et de conclure : « la forme identitaire est inséparable d'une forme de pouvoir, de rapport social et d'altérité. » (21).

Les travaux post-structuralistes retiennent aussi cette conception de l'identité comme socialement construite. Plutôt que « naturelles » ou données, les identités de genre, ethniques, de classe sociale seraient, selon cette perspective qui est aussi la nôtre, discursivement construites (Archer *et al.*, 2003;

⁵ Certains des auteurs ayant embrassé cette orientation théorique (par exemple, Wilchins, 1993) privilégient le terme subjectivité, qui suggère une identité plus performative et moins « fixiste ».

Hall, 1992, 1996; Skeggs, 2004). L'identité est entendue comme fluide et dynamique. Ce constat s'applique aussi à l'identité professionnelle (« fluid and subject to change » selon Saks, 1999 : 295). Cette fluidité caractériserait tant l'identité collective d'un groupe professionnel, que l'identité professionnelle individuelle. Chez les poststructuralistes, la dimension subjective et performative de l'identité, constamment produite, a entraîné l'utilisation du concept de « travail identitaire » (*identity work*), selon lequel l'identité est de plus en plus conçue comme ce que l'on *fait*, plutôt que ce que l'on *est* (Mendick, 2006). Comme le note Wodak, « [Discourse] is constitutive both in the sense that it helps sustain and reproduce the social status quo, and in the sense that it contributes to transforming it. » (1997: 6). Les positions sociales des individus dépendraient donc de leurs positionnement identitaire par autrui (c'est-à-dire de la manière dont ils sont perçus par les autres et positionnés dans le discours dominant), mais aussi de leur capacité à résister et subvertir ce positionnement discursif.

Dans cette perspective théorique, les identités sont aussi appréhendées comme multiples, une approche qui prend ainsi en compte l'intersectionnalité (*intersectionality*) (Francis, 1999) des rapports sociaux (Bhavnani et Phoenix, 1994 ; Brewer, 1993 ; Crenshaw, 1989 ; Dill, 1994 ; Hall, 1996 ; Mama, 1995 ; Maynard, 1994). En France, cette prise en compte de la multiplicité des rapports sociaux a surtout porté sur l'articulation entre rapports sociaux de sexe et de classe. Leur articulation avec l'origine ethnique est plus récente. Comme le note Battagliola : « Les rapports de genre se modulent selon l'appartenance de classe, voire de 'race', même si ce dernier aspect est peu étudié en France par rapport aux études menées dans les pays anglo-saxons. » (2004 : 5). Ces travaux sont cependant en développement rapide, avec la multiplication de colloques, journées d'études et la publication d'ouvrages, notamment en ce qui concerne l'intersectionnalité des rapports sociaux de sexe et des rapports sociaux de « race » (par exemple, le colloque de l'EHESS, « *Race* », « *Classe* », « *Genre* » *comme catégories de la différence et de l'inégalité : Comment profiter des approches de l'intersectionnalité en sciences humaines et sociales?*, septembre 2009). Les identités sont conceptualisées comme multiples, ce qui implique que les individus peuvent être simultanément positionnés de diverses manières qui entrent en conflit, ce qui les amènent à tenter de transformer les normes dominantes (Raddon, 2002).

L'identité de genre peut donc être pensée comme une dimension transversale, qui interagit avec d'autres « marqueurs identitaires » (l'ethnicité, le milieu social, l'orientation sexuelle) et caractérise tous les aspects de l'expérience humaine. L'identité de genre et l'identité professionnelle ne peuvent donc être saisies isolément. Ainsi, le choix d'un métier, dans un contexte dominant, peut être une manière de dire qui on est (quel type d'homme, quel type de femme), en dérangeant ou en confortant les arrangements binaires dominants structurés par le genre (Mendick, 2006). Toutes les identités professionnelles ne sont pas accessibles à tous les individus de la même manière, certaines décisions professionnelles et scolaires peuvent demander un travail identitaire important afin de ne pas mettre en

péril une identité « masculine » et « féminine ». Cette définition de l'identité de genre, transversale, toujours présente et en activation, se distingue de ce que Dubar appelle l'identité sexuée (qu'il nomme aussi *gender identity*), et qui s'appliquerait purement à la vie privée. Cette distinction est problématique dans la mesure où elle reproduit la séparation analytique entre la sphère « privée » et la sphère professionnelle et, surtout, ne reconnaît pas la « transversalité » des rapports sociaux de sexe.

Selon cette perspective post-structuraliste, le choix de l'enseignement serait déterminé par les constructions sociales de la féminité et de la masculinité (voir, par exemple, Gray et Leith, 2004 ; Sachs, 2001 ; Tett et Riddell, 2009). Ces travaux remettent en cause une conception de l'identité professionnelle qui serait intégrée passivement par les individus dans le cadre plus général du processus de socialisation, défendue par exemple par Moore (1969), lorsqu'il évoque l'intériorisation des normes d'emploi ou encore Jaboin dans ses travaux sur les enseignant-e-s du secondaire: « L'identité professionnelle résulte alors de l'imbrication des instances à l'œuvre dans le processus de socialisation identitaire. Elle est le produit des socialisations primaire et secondaire, et s'élabore bien en amont de l'entrée dans le métier. » (2003 : 21). Selon ces auteurs, les dispositions genrées découlent de la socialisation différenciée des hommes et des femmes. Leurs aspirations diverses expliqueraient les différenciations internes à la profession. Certes, les enseignantes expriment parfois de nombreux doutes quant à leurs compétences, comme l'illustrent les récits de Clara Collet (Miller, 1996), Valerie Walkerdine (1990), Carol Steedman (1992), ou encore les expériences d'enseignantes discutées par Maria Tamboukou (2000 ; 2003). Toutefois, ces théories minimisent la diversité des expériences des hommes et des femmes, mais aussi le poids des contraintes qui peuvent mener, par exemple, à des doutes sur les compétences professionnelles. Ainsi, comme on le verra dans le Chapitre 9, les femmes comme les hommes ont des ambitions, même si les contraintes qui leur permettent de les réaliser ne s'expriment ni de la même manière, ni avec la même force.

1.4. Conclusion

Ce chapitre nous a permis d'examiner les apports conceptuels de différents courants sociologiques pour l'analyse de la différenciation sexuée des carrières enseignantes. L'inscription théorique principale de la thèse est celle des théories des rapports sociaux de sexe, en particulier les travaux qui relèvent de la sociologie du travail. La sociologie des groupes professionnels apporte avec elle un outillage théorique éclairant pour notre objet, mais cependant insuffisant en soi dans la mesure où ces travaux ont largement ignoré la question du genre ou ont simplement lu dans la féminisation d'une profession sa déprofessionnalisation. Les analyses post-structuralistes féministes, développées principalement dans les pays anglo-saxons, permettent de réconcilier la prise en compte des rapports sociaux et l'agentivité des individus. Ce cadre théorique est exploré (et mis en application) de manière

plus détaillée tout au long de la thèse. Le cadre théorique retenu intègre aussi les théories de la comparaison internationale. Dans la mesure où ces travaux ont une portée méthodologique importante, ils sont considérés dans le chapitre suivant.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1. La collecte des données

La collecte des données dans le cadre de la thèse renvoie à deux motivations: explorer le champ de recherche afin de construire notre objet d'étude dans une perspective sociologique, préciser la question de départ par la confrontation au terrain. Pour remplir cette double fonction, nous avons recueilli et analysé deux grandes catégories de données dans le cadre de la thèse : des données « secondaires » (littérature scientifique, enquêtes statistiques, rapports gouvernementaux, etc.) et des données « primaires », ou originales, issues de notre terrain.

2.1.1. Données secondaires

Les données secondaires sont de trois ordres. En premier lieu, il s'agit de la littérature scientifique du champ de recherche, notamment les ouvrages et articles, à dominance empirique ou théorique, traitant des rapports sociaux de sexe, de la comparaison internationale et de la sociologie du travail et des professions, avec une attention plus particulière portée aux travaux sur la profession enseignante. La littérature francophone et anglophone a été considérée, avec là aussi une attention plus spécifique portée aux travaux concernant la France et l'Angleterre. Cette recension de la littérature a contribué à la construction de l'objet de recherche comme objet sociologique et, de manière transversale, est venue étayer nos analyses.

Les *corpi* statistiques disponibles dans chacun des pays retenus pour la comparaison ont aussi été consultés. Ils ont permis d'informer l'activité de travail dans chaque contexte sociétal, ainsi que les caractéristiques du groupe professionnel (notamment, mais pas seulement, du point de vue de l'inscription différenciée des hommes et des femmes dans l'enseignement du second degré). Il s'agit essentiellement de résultats d'enquêtes nationales ou internationales rendues disponibles par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche (MEN), le *Department for Education and Skills* (ou DfES), devenu en 2007 le *Department for Schools, Children and Families* (DCSF) et les organismes européens ou internationaux, tels que l'OCDE, ou, plus rarement, d'enquêtes à l'initiative de chercheurs (par exemple, les travaux de Marianne Coleman sur les directions d'établissement en Angleterre et au Pays de Galles, ou ceux de Marlaine Cacouault sur les enseignant-e-s du secondaire en France). Si ces statistiques constituent des indicateurs utiles pour décrire les phénomènes à l'œuvre dans chaque pays, elles ne sont pas perçues comme le reflet d'une quelconque « réalité ». Plutôt, elles

sont appréhendées comme des constructions sociales (au même titre que des données qui seraient, par exemple, qualitatives ou de nature moins « officielle »). En ce sens, si les divergences entre pays dans la collecte des données et la construction des catégories statistiques soulèvent des problèmes de comparabilité, elles constituent aussi une source d'information précieuse, notamment quant à la manière dont la profession enseignante est construite dans les statistiques nationales.

Un troisième type de données secondaires est constitué par les documents produits et diffusés par les gouvernements et les organisations exerçant une compétence spécifique en rapport avec la profession enseignante ou l'égalité hommes-femmes : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), *General Teaching Council* (GTC), *Training and Development Agency* (TDA), *Equality and Human Rights Commission* (EHRC), etc. La consultation de ces données répond à une double motivation : obtenir des informations « factuelles » (notamment sur les cadres institutionnels qui contribuent à façonner la profession enseignante et l'activité salariée des hommes et des femmes), mais aussi identifier les discours dominants sur la profession enseignante, ainsi que les contrats de genre implicitement ou explicitement légitimés par ces textes.

2.1.2. Données primaires

L'essentiel de la thèse s'appuie sur un corpus de données primaires originales visant à répondre à la question de départ. Il est composé de 60 entretiens de type semi-directif réalisés auprès d'enseignante-s des établissements anglais et français du second degré. Selon Blanchet et Gotman (2005 [1992]), « L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). » (25). L'entretien apparaît donc ici tout à fait approprié pour appréhender le parcours professionnel, les pratiques liées à aux activités de production et de reproduction, mais aussi pour saisir les constructions discursives du métier et de l'identité professionnelle, y compris dans une dimension genrée. Le choix de l'entretien de type semi-directif est motivé par le fait qu'il constitue un outil suffisamment flexible pour saisir la parole et l'expérience de chaque interviewé dans sa singularité, tout en étant suffisamment structuré pour rendre l'analyse comparative possible.

La grille d'entretien (cf. Annexe) a été développée afin de répondre au mieux aux hypothèses. Elle est structurée à partir de thématiques spécifiques (profil socio-démographique, entrée dans la carrière, trajectoire professionnelle, temps et conditions de travail, appartenance syndicale, loisirs et réseaux de sociabilité, définition du métier d'enseignant, facteurs exerçant une influence sur le parcours professionnel, place du genre dans la carrière, arrangements familiaux), autour desquelles sont

déclinées des questions précises. Ces questions visent tant au recueil d'éléments descriptifs sur les trajectoires professionnelles et personnelles ou familiales des interviewés qu'à la saisie de leurs expériences subjectives et représentations. La grille a été développée initialement en français, puis traduite en anglais. La traduction a parfois révélé l'ambiguïté de certaines questions, ce qui a résulté en plusieurs aller-retours entre la version française et la version anglaise avant d'obtenir la version à tester lors des entretiens exploratoires. En France, la grille a été testée auprès de quatre interviewés (deux femmes et deux hommes, dont une femme et un homme directeurs d'établissement). En Angleterre, la conduite d'un projet de recherche sur une thématique similaire (*Women Teachers' Careers and Promotion*, financé par le *Higher Education European Social Fund*) a fait office de phase exploratoire. Dans le cadre de ce projet, plus de 80 entretiens individuels et six entretiens de groupe ont été menés avec des enseignantes, directeurs/trices d'établissement et membres du Conseil d'Administration dans des écoles maternelles, primaires et secondaires anglaises (la méthodologie et les résultats sont détaillés dans le rapport final : Moreau *et al.*, 2005). Toutefois, dans la mesure où les objectifs de ce projet de recherche différaient de ceux de la thèse, la version anglaise de la grille d'entretien a aussi été testée auprès d'une enseignante.

L'ensemble des interviewés était au moment de l'entretien des enseignant-e-s du secondaire, qui travaillaient pour une large majorité dans des établissements publics (seul un enseignant travaillait dans le secteur privé). En lien avec l'importance accordée dans la thèse à la question des inégalités homme-femmes, nous avons fait le choix d'un échantillon structuré, dans lequel les hommes et les femmes seraient présents dans des proportions similaires, et ce dans chaque contexte national (soit 15 enseignants et 15 enseignantes en France, 15 enseignants et 15 enseignantes en Angleterre). Par ailleurs, pour favoriser la comparabilité des trajectoires professionnelles dans les deux pays, nous avons initialement limité les entretiens aux enseignants du groupe d'âge 35-45 ans. Ce choix des 35-45 ans semblait judicieux dans la mesure où, en France comme en Angleterre, ce groupe d'âge correspond au milieu de carrière. Les enseignants de ce groupe d'âge sont suffisamment avancés dans leur carrière pour avoir développé une identité professionnelle relativement stable et des opinions précises sur le métier, tout en ayant encore des projets professionnels (qu'il s'agisse de rester dans le même poste, d'envisager une progression de carrière, ou encore une sortie du métier). On peut aussi penser que, si différenciation sexuée des carrières il y a, elle est déjà observable à ce stade du parcours professionnel, dans la mesure où la plupart des enseignants auront déjà acquis au moins dix ans d'ancienneté et auront déjà choisi d'avoir des enfants ou pas. L'âge d'un petit nombre d'individus s'est avéré être en dehors de cette fourchette (le plus souvent avec un écart d'une ou deux années par rapport aux objectifs initiaux).

En dehors de ces deux critères (âge et sexe), le recrutement de la population d'enquête a répondu à une logique de diversification, plutôt que de représentativité, du point de vue de variables perçues comme

étant *a priori* susceptible d'exercer une influence sur les expériences et identités professionnelles : la zone géographique, la qualification et le type de poste, le type d'établissement, la matière enseignée, la situation familiale. Dans les deux pays, le terrain a été effectué auprès d'enseignants établis en zone rurale, dans une grande ville de province et dans la capitale. Les enseignants français interviewés vivaient et travaillaient dans les régions suivantes: Poitou-Charentes (Charente, Charente-Maritime et Vienne), Midi-Pyrénées (Toulouse et région toulousaine), Paris et la région parisienne. Leurs collègues anglais vivaient et travaillaient dans la région Nord-Ouest (Manchester), dans le Kent et à Londres et dans sa banlieue. Les enseignants exerçaient dans des établissements de réputation variable, le plus souvent dans des Lycées d'Enseignement Général et technologique (LGEP), parfois en Lycée d'Enseignement Professionnel (LEP). Certains enseignaient dans le supérieur, en Institut Universitaire de Technologie (IUT) ou en classe de Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Côté anglais, la plupart des établissements étaient des *comprehensive schools* incluant un *sixth-form* (établissements au recrutement non sélectif, accueillant les élèves de 11 à 18 ans). Un petit nombre travaillait dans un établissement non mixte (école de filles)⁶. Les enseignants interrogés étaient tous des enseignants qualifiés, titulaires de l'agrégation, du CAPES ou équivalent en France, titulaires du *Qualified Teacher Status* (QTS) en Angleterre (obtenus à la suite d'un *Bachelor of Education* ou d'un PGCE, cf. le Chapitre 4). Les enseignants anglais occupaient des postes divers et étaient soit *classroom teacher* (« enseignant dans la classe »), soit *middle* ou *senior manager* (avec des responsabilités managériales plus ou moins importantes dans l'établissement).

La prise de contact avec les premiers interviewés s'est faite via la mobilisation de nos réseaux personnels et professionnels, auxquels nous avons transmis une annonce décrivant le thème de la recherche (une comparaison des parcours des enseignants du secondaire en France et en Angleterre), les critères de sélection de la population d'enquête, les conditions et finalités de l'entretien. Nous n'avons pas interrogé les enseignant-e-s de notre entourage proche, consciente des difficultés que cela pouvait poser (Blanchet et Gotman, 2005 [1992]). Une fois les premiers entretiens réalisés, nous avons opté pour une méthode « de proche en proche » (*ibid.*), demandant à chaque interviewé de nous mettre en contact avec d'autres enseignants. Ce mode de sélection de la population d'enquête répondait à une volonté de contournement des directions d'établissement, qui auraient pu « filtrer » les participants à notre enquête (notamment en sélectionnant ceux perçus comme de « bons » enseignants) et peut-être limiter la liberté de parole chez les interviewés. Il s'agit aussi d'un moyen pratique de diversifier notre échantillon malgré ses limites. Cette méthode ne nous a pas permis d'interviewer des enseignants des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Afin de pallier à ce problème, nous avons alors décidé de mettre en place une stratégie alternative et de cibler plus spécifiquement ce groupe en contactant plusieurs établissements avec des CPGE. Cette stratégie n'a pas non plus abouti. Il semble

⁶ En Angleterre, une proportion non négligeable d'établissements sont non-mixtes, y compris dans le secteur public. Le plus souvent, il s'agit d'écoles de filles.

que la difficulté à recruter des enseignants de CPGE soit due à plusieurs facteurs : faible effectif numérique, pyramide des âges défavorable (les enseignants de CPGE sont en moyenne plus âgés par rapport à ceux des autres corps), manque de disponibilité (les enseignants de CPGE ont des volumes horaires travaillés plus importants que ceux des autres corps, MEN, 2009). Une description détaillée de la population d'enquête est livrée en Annexe.

Des différences entre enseignants des établissements français et ceux des établissements anglais dans les modalités de mise en contact ont été observées. Ainsi, en Angleterre, les enseignants étaient davantage susceptibles de mobiliser leurs réseaux professionnels, nous orientant vers leurs collègues de la même école (et souvent de la même discipline), reflétant à la fois une identité professionnelle « organisationnelle » discutée de manière détaillée dans le Chapitre 5, ainsi que la structuration par matière des établissements scolaires. En France, peut-être en lien avec une mobilité inter-établissements plus forte (et une identité professionnelle moins organisationnelle), les prises en contact se sont souvent faites à partir de lignées familiales ou disciplinaires (mais pas nécessairement avec des collègues de l'établissement actuel). Nous n'avons essuyé aucun refus direct, peut-être par curiosité, à cause d'une certaine proximité sociale, ou encore parce que, parfois, la prise de contact se faisait via des connaissances communes. Pourtant, certains enseignants n'ont au final pas été interviewés dans la mesure où nous avons rencontré des difficultés répétées pour les joindre et convenir d'un lieu et d'une date pour l'entretien. On peut y lire, nous semble-t-il, une stratégie d'évitement de l'entretien. Ce fut surtout le cas en Angleterre, le manque de disponibilité des enseignants, lié à leur charge de travail hebdomadaire et leur faible autonomie dans la gestion des temps de travail par rapport à leurs collègues français (cf. le Chapitre 9), a rendu l'organisation du terrain beaucoup plus compliquée dans ce pays.

Nous avons initialement envisagé de mener tous les entretiens au domicile des interviewés. Il nous semblait qu'interroger les enseignants « chez eux », comme l'avait fait par exemple Boltanski (1982) dans son enquête sur les cadres, favoriserait la prise de distance vis-à-vis de la trajectoire professionnelle, limiterait le risque pour les interviewés d'endosser le rôle du « professionnel » (dans le sens anglo-saxon du terme, *professional*) lors de la situation d'entretien et ferait éventuellement tomber les résistances à discuter certains aspects de leur vie professionnelle et personnelle. En écho à la régionalisation des comportements conceptualisée par Goffman (1973), Blanchet et Gotman (2005 [1992]) évoquent la régionalisation des représentations, c'est-à-dire « le fait que toutes les représentations ne sont pas formulables n'importe où ni en n'importe quelles circonstances, mais qu'elles sont structurées en régions plus ou moins étanches et hiérarchisées » (29). Cependant, pour des raisons pratiques et du fait de la volonté même de nombreux interviewés, il n'a pas toujours été possible de rencontrer les enseignants à leur domicile: les entretiens se sont donc déroulés selon les cas soit dans l'établissement, soit au domicile de l'interviewé, plus rarement dans un lieu « neutre » (par

exemple, chez une tierce personne ou dans un lieu public). Il faut noter ici une différence majeure entre enseignants anglais et enseignants français: en lien avec les préférences exprimées par les interviewés, la *quasi* totalité des entretiens menés avec les enseignants anglais a eu lieu sur le lieu de travail (ce qui est peu surprenant dans la mesure où, dans ce pays, la prise de contact s'est souvent faite via les collègues du même établissement). En comparaison, une proportion importante des entretiens menés avec les enseignants français a eu lieu à leur domicile. Il nous semble que l'on puisse y lire les différences qui caractérisent les deux populations d'enquête en ce qui concerne l'organisation spatio-temporelle de leur activité professionnelle ; les enseignants anglais étant d'une part beaucoup plus susceptibles que leurs collègues français d'avoir un espace de travail personnel (bureau personnel ou partagé) dans l'établissement et ayant d'autre part des journées de travail plus denses et moins flexibles (cf. le Chapitre 9).

La passation des entretiens a suivi les principes préconisés par Kauffman (1996) et Blanchet et Gotman (2005 [1992]), notamment du point de vue des stratégies d'écoute et d'intervention. En début d'entretien, l'objet de la thèse, les modalités et finalités de l'entretien étaient présentés. Dans la mesure où il s'agissait d'entretiens semi-directifs, les thèmes et les questions n'ont pas toujours été abordés dans le même ordre. Leur durée a varié entre 30 minutes et deux heures, la plupart durant entre 45 minutes et une heure. Tous les entretiens principaux ont été enregistrés et retranscrits. Comme pour le lieu de passation de l'entretien, on retrouve ici aussi des différences entre les enseignants des deux pays, les entretiens avec les enseignants français étant souvent plus longs. Il est possible que cela soit lié à des différences culturelles dans l'expression verbale ou encore à une moindre aisance lors des relances du fait de l'usage d'une langue qui n'est pas ma langue natale. On peut y voir aussi un lien avec la moindre autonomie dans la gestion des temps de travail et à la disponibilité plus limitée des enseignant-e-s anglais, qui le plus souvent parvenaient à se libérer pour une durée équivalente à celle d'un cours, soit parce qu'ils avaient une *free period* (heure « réservée » à des activités autres que de l'enseignement), soit parce qu'ils/elles se faisaient remplacer par un-e collègue.

L'entretien est ici appréhendé comme une situation sociale, entre un chercheur et un interviewé aux appartenances plurielles, qui résulte en la co-production d'un récit (Kvala parle d' *inter-view* ; Kvala, 1996). Les récits ne sont donc pas simplement collectés, ils sont co-construits. Comme le notent Epstein et Johnson, « The processes of interviewing and of being interviewed [are] not simply about the giving and receiving of information but at least as much about speaking identities into being, solidifying them and constantly reconstituting them through the stories we tell ourselves and each other. ». (1998: 116) Cette co-production se fait dans un contexte social traversé par des relations de pouvoir complexes. Si le chercheur peut exercer un certain pouvoir en se présentant comme expert (par exemple, en mettant en avant des connaissances théoriques et en utilisant le jargon sociologique), l'interviewé-e peut aussi faire preuve de résistance en se positionnant aussi comme expert (par

exemple, en mettant en avant la connaissance de terrain et en utilisant la langue vernaculaire de la « communauté de pratiques » ; Wenger, 1998), ou encore en refusant de partager certaines informations. Lors des entretiens menés en Angleterre, les propos tenus par les enseignants anglais me positionnaient, par exemple, bien souvent comme extérieure à la communauté scolaire ou nationale. Ce positionnement se traduisait par l'usage de formules telles que « In this country... », une expression utilisée par neuf interviewés parmi la population d'enquête anglaise, souvent suivie par une description du système scolaire.⁷ J'ai été plus surprise d'observer ce même usage chez certains des enseignants français interrogés, généralement des hommes. Il nous semble que l'on puisse lire dans ces réactions le reflet des rapports de pouvoir multiples qui traversent toute situation d'entretien (sociologique ou pas). Ces réactions sont surtout apparues lorsque nous avons questionné les interviewés sur la différenciation sexuée des carrières et des arrangements domestiques. Plutôt que de répondre à ces questions, c'est parfois leur pertinence qui était mise en cause dans la réponse. Dans ce cas précis, ces réactions illustreraient aussi la résistance à la reconnaissance des inégalités de genre propre à l'idéologie républicaine et universaliste qui caractérise la France et à laquelle de nombreux enseignants adhèrent (cf. le Chapitre 8). Ces analyses ne sont pas non plus sans rappeler les observations de Walkerdine sur la multiplicité des rapports de pouvoir et sur leur subversion, à propos des interactions entre des écoliers et leur enseignante, Miss Baxter (Walkerdine, 1990). Les analyses formulées par Banister *et al.* (1994) à l'égard des relations de pouvoir à l'œuvre en situation d'entretien, de leur complexité et de leur dimension genrée apparaissent ici tout à fait pertinentes.

All too often we analyse interviews as disembodied voices but interviews are interactions between embodied people... It seems that where traditional power relations are departed from, where men are positioned as subordinate within the researcher-researched relation, for example, the structural power relationship becomes evident through their attempts to subvert it. (Banister et al., 1994 : 68).

À partir de ce qui précède, on voit émerger l'idée que la position de chercheur, dans le cadre de la situation de l'entretien, mais aussi dans l'ensemble de la recherche menée, n'est ni neutre ni objective. Comme l'observent Stanley et Wise: « If nothing else, we would insist on the absolute reality of this : that being alive involves us in having emotions and involvements; and in doing research we cannot leave behind what it means to be a person alive in the world. » (1993 : 161). Cette position a amené certains auteurs d'inspiration post-structuraliste à questionner le binarisme objectivité/subjectivité et l'existence même de ces termes. Comme le note Heather Mendick, parler de subjectivité viendrait renforcer l'idée qu'il existe un point de vue objectif :

I want to refuse the terms of the opposition completely, to deconstruct or trouble it. To label myself as subjective would require the existence of an objectivity that I am setting myself up against and so

⁷ Et ce après avoir expliqué que je vivais en Angleterre et travaillais depuis plusieurs années dans un institut de recherche en éducation.

ironically would reinforce the notion of objectivity and the whole gendered binary framework of which it is part. (Mendick, 2006: 34).

Rompant avec une conception positiviste de l'individu et des savoirs, l'enjeu méthodologique est donc davantage de décrire le point de vue, la perspective théorique à partir de laquelle un problème particulier est approché, d'être capable de « rendre des comptes » en explicitant autant que possible le processus de recherche et les décisions prises.

2.2. L'analyse des données

L'analyse de données empiriques n'est pas une simple opération technique, mais s'appuie sur des positions théoriques qui nécessitent d'être explicitées. L'approche théorique mobilisée pour l'analyse des entretiens emprunte aux perspectives du constructivisme social et du post-structuralisme sur l'analyse de discours⁸ (par exemple, Banister *et al.*, 1994 ; Fairclough, 2003 ; Foucault, 1969 ; Griffin, 2007). Dans cette perspective, qui s'inscrit en rupture avec une approche « réaliste » selon laquelle il existerait des structures sous-jacentes susceptibles d'être mises à jour, toutes les formes de savoir, y compris de savoir scientifique, produisent des images du monde qui opèrent comme si elles étaient « vraies » (Banister *et al.*, 1994; Gergen, 1985). En conséquence, selon les tenants de cette perspective, « Discourse analysis treats the social world as a text. » (Banister *et al.*, 1994: 92) et les discours sont saisis comme des pratiques qui forment les objets dont elles parlent (Foucault, 1969). Plutôt que de saisir des « faits » ou des « vérités », ce sont ces représentations du monde et leurs effets que nous tentons de comprendre à travers la conduite et l'analyse des entretiens. Une importance particulière est accordée lors de l'analyse de contenu au repérage des oppositions binaires qui sous-tendent ses visions du monde, à la structuration du discours à partir de ces oppositions. Par ailleurs, si la matérialisation des « textes » (entretiens) en retranscriptions nous incite à concentrer l'analyse de contenu sur les mots, il apparaît tout aussi important de prendre en compte les hésitations, silences, interruptions et leurs motifs, qui peuvent aussi véhiculer des informations tout aussi importantes pour l'analyse que le strict contenu verbal (Bardin, 2001 [1977]). Comme le note Griffin, « That analysis of language in use has two aspects: the first relates to the language itself that is used, and the second to the process of using language, for example, the amount of verbal space a speaker occupies, or the pauses or inflections she utilizes. » (2007 : 9).

Mais comment procéder, en termes pratiques, à l'analyse de contenu ? Dans son ouvrage sur l'analyse de contenu, Bardin invite le chercheur à :

⁸ Le concept de discours est discuté de manière approfondie dans les Chapitres 1 et 8.

Se « faire méfiant » à l'égard des prénotions, lutter contre l'évidence du savoir subjectif, détruire l'intuition au profit du « construit », repousser la tentation de la sociologie naïve qui croit pouvoir saisir intuitivement les significations des acteurs sociaux mais n'atteint que la projection de sa propre subjectivité. Cette attitude de « vigilance critique », d'autant plus utile pour le spécialiste des sciences humaines que celui-ci a toujours à l'égard de son objet d'analyse une impression de familiarité, exige le détour méthodologique et l'emploi de « techniques de rupture ». (2001 [1977] : 31).

L'analyse de contenu étant « l'ensemble disparate de techniques » que l'on sait (Henri et Moscovici, 1968 ; cités dans Bardin, 2001 [1977] : 31), il importe de préciser plus avant les techniques d'analyse mobilisées. Si des ouvrages comme celui de Bardin et de Demazière et Dubar (1997) ont orienté notre méthodologie d'analyse, nous avons choisi, à la manière de Christine Mennesson (2000), de ne pas appliquer ces principes de manière stricte, mais plutôt de les adapter au contexte précis de notre recherche. Ainsi, suite à la retranscription intégrale des entretiens, et après nous être imprégné des données par des lectures et une écoute répétées, nous avons procédé à l'élaboration d'une grille d'analyse thématique, telle que le préconise, par exemple, Robson (1993). Des thèmes dérivant des hypothèses ont été identifiés, chaque entretien étant ensuite soumis à ce découpage thématique (cf. Annexe). Afin de permettre la mise en œuvre tant d'une analyse horizontale (soit de type thématique, avec l'identification de variations nationales et internationales) que verticale (identification d'architectures d'entretiens), le résultat de ce découpage par thème a été conservé dans un même document pour chaque entretien. Le fait de combiner l'analyse thématique horizontale avec une analyse verticale ou par entretien permet la mise à jour de logiques individuelles, mais aussi de cohérences et incohérences dans les récits collectés. Contrairement à l'analyse thématique, cette analyse verticale ne part pas *a priori* des différences inter- ou intra-nationales. Elle permet d'appréhender pleinement les variations entre pays et entre sexes en mettant en évidence, par exemple, le fait que certaines positions sont davantage le fait de certains groupes (et d'identifier le « coût » pour ces enseignants qui échappent à la norme dominante). Elle permet ainsi d'éviter tout déterminisme, en soulignant, par exemple, que si les enseignants d'un pays ou d'un sexe donné sont davantage susceptibles de mettre en œuvre un type de logique, ce n'est pas le cas de tous les enseignants du même pays ou du même sexe. Elle favorise la mise à jour de « l'agentivité » des individus (*agency* ; Giddens, 1991) tout en saisissant pleinement le poids des structures sociales. Il nous semble que cette analyse verticale *et* horizontale a permis de « préserver 'l'équation particulière de l'individu', tout en faisant la synthèse de la totalité des données verbales provenant de l'échantillon des personnes interrogées » (Michelat, 1975 ; cité dans Bardin, 2001 [1977] : 95).

Une fois chaque entretien analysé individuellement et les données réduites suite à ce codage thématique, nous avons procédé à une comparaison en trois temps: la comparaison internationale « sans le genre », la comparaison intra-nationale avec le genre, la comparaison internationale avec le

genre. Les deux premières étapes sont insuffisantes en soi : elles ne constituent pas des modèles d'analyse mais, plutôt, représentent des artifices méthodologiques. La première étape (la comparaison internationale « sans le genre ») ne vient donc pas contredire l'importance de l'effet de genre mais permet de centrer temporairement l'analyse sur les variations internationales. Cette étape permet l'identification de modèles nationaux de la profession enseignante dans chaque pays. De la même manière, la seconde étape n'est pas une finalité en soi, sauf si l'on résume la comparaison internationale à une juxtaposition d'études de cas nationales. Elle permet d'identifier les inégalités entre les hommes et les femmes d'un même pays. La troisième étape consiste alors à comparer les inégalités hommes-femmes en France et en Angleterre et à proposer des modèles explicatifs de ces inégalités. Lors de l'écriture, ces analyses issues du terrain d'enquête ont été autant que possible articulées avec des données macro-sociales informant les cadres sociétales et des données méso-sociales concernant ce groupe professionnel. Cette méthodologie est caractéristique des travaux de l'analyse sociétale développée par Marc Maurice et ses collègues du LEST, mais aussi des travaux de Rosemary Crompton et Nicky Le Feuvre et des auteurs qui ont appréhendé la comparaison internationale en en considérant plusieurs niveaux de la réalité sociale (cf. ci-après).

2.3. La démarche comparative

Rapidement, au cours de la thèse, une première préoccupation, centrale à l'analyse, a émergé : comment comparer ? En s'appuyant sur une recension de la littérature disponible, il s'agit ici de problématiser l'approche comparative, tout en prenant la pleine mesure des limites de l'exercice comparatif et de nos choix théoriques et méthodologiques. Une attention particulière est accordée à la relation entre questions de genre et comparaison internationale.

2.3.1. Comparer les inégalités de genre

Comme la sociologie du travail et des professions, les courants dominants des théories de la comparaison internationale ont largement ignoré les questions de genre, même lorsque ces travaux se sont appuyés sur une problématisation sophistiquée de la comparaison (Maurice *et al.*, 1982). L'analyse des trajectoires professionnelles comme constructions sociales sexuées à partir d'une approche comparative reste en grande partie à mener. Ce constat s'applique aussi aux travaux sur les enseignants. Alors qu'en France comme en Grande-Bretagne, on observe une forte différenciation sexuée des carrières enseignantes, qui se traduit par des variations importantes de la part des hommes et des femmes selon le niveau d'enseignement, la discipline et le poste (DCSF, 2008a; MEN, 2008a, 2009), l'analyse de la profession enseignante s'est peu faite à partir d'une analyse de genre, en dehors

de quelques travaux d'inspiration féministe (notamment Acker, 1989, 1994 ; Cacouault-Bitaud, 1999, 1998; Coleman, 2000, 2002 ; Glover, 1991). Ce constat semble davantage encore applicable à la France qu'à l'Angleterre.

Pourtant, l'analyse comparative est propice à l'appréhension des inégalités. En contribuant à l'identification de variations selon les contextes nationaux, elle favorise la perception des phénomènes comparés comme autant de construits sociaux, alors même que les catégories du masculin et du féminin sont souvent naturalisées et saisies comme des catégories ancrées dans le biologique. Si la bi-catégorisation du masculin et du féminin, leur « valence différentielle » (Héritier, 1996, 2002), la « domination masculine » (Bourdieu, 1998) caractérisent l'ensemble des sociétés connues, ils n'apparaissent plus, grâce à la comparaison, comme des invariants culturels. On pense entre autres ici aux travaux comparatifs qui ont favorisé la mise à jour de modèles nationaux de l'emploi féminin (Daune-Richard, 2001) ou de différents contrats de genre (Lewis, 1992). Comme l'explique Glover, la comparaison internationale « allows taken-for-granted relationships or phenomena in one country to be questioned by showing that, in another country, under a different set of circumstances, that relationship does not hold » (1991: 9). L'élargissement de la comparaison permet alors de généraliser les analyses ou de raffiner le modèle théorique: « Comparisons of two or more countries can also be used in an explanatory sense to extend and clarify theory... Crossnational research allows for the generalisation or, alternatively, the specification of theory through its identification of similarities and differences between countries. » (Glover, 1991: 9). Enfin, bien souvent, la comparaison internationale est aussi utilisée à des fins d'identification de « bonnes pratiques » dans d'autres contextes nationaux, notamment lorsqu'elle répond à une commande publique. Si la modélisation théorique que permet la comparaison peut être utile dans la mise en œuvre de politiques publiques, le transfert de « bonnes pratiques » apparaît cependant problématique du point de vue de l'analyse sociétale dans la mesure où l'importance du contexte dans la construction des phénomènes sociaux n'est pas toujours reconnue.

Le mélange de contrastes et de similitudes qui caractérisent la situation des hommes et des femmes enseignants en France et en Angleterre rend ici la comparaison particulièrement pertinente (Broadfoot et Osborn, 1993). Alors que les deux pays sont dotés d'une législation qui condamne les discriminations, on observe dans les deux pays une différenciation sexuée des carrières enseignantes (DCSF, 2008a ; MEN, 2008a), avec une majorité de femmes parmi les enseignants mais, en proportion, une sous-représentation de celles-ci dans les segments du marché du travail les plus prestigieux. Mais les deux pays diffèrent significativement du point de vue de l'étendue et de la nature de l'intervention étatique en matière de protection sociale et de l'interface travail-famille et du point de vue des normes sexuées de l'activité (Daune-Richard, 2001), des modes de régulation de l'emploi enseignant et des conditions d'exercice (Cros et Obin, 2003; Ross et Hutchings, 2003).

2.3.2. Préciser l'approche comparative

Au cours de ces dernières années, de nombreux travaux d'envergure européenne ont été développés sur les systèmes nationaux d'éducation et les conditions d'emploi de la main d'œuvre enseignante (EURYDICE, 2002a, 2002b, 2004, 2008). Souvent, ils ont été suscités par l'émergence de préoccupations nouvelles en termes de politiques publiques (par exemple, la pénurie d'enseignants dans la plupart des Etats membres, ou encore des objectifs d'harmonisation des systèmes nationaux et des conditions de travail des enseignants). Ces travaux, s'ils contribuent grandement à la connaissance des systèmes nationaux d'éducation, ne s'appuient que rarement sur une problématisation de l'approche comparative, comme si ce que la comparaison recouvre allait de soi et comme si les choix théoriques et méthodologiques sous-jacents à l'approche retenue avaient un effet neutre sur les analyses produites. Il peut en résulter une simple juxtaposition de monographies, ou encore une synthèse s'appuyant sur une comparaison terme à terme, avec les risques de décontextualisation des éléments de la comparaison et de perte de sens qui s'ensuivent.

2.3.2.1. De quelques difficultés de la comparaison internationale

La comparabilité des données et des équivalences catégorielles et conceptuelles constitue un problème majeur de la comparaison (Broadfoot et Osborn, 1993 ; Hantrais et Letablier, 1998 ; Moreau, 2005). Dans le cadre de la comparaison entre deux Etats membres de l'Union européenne, on pourrait penser que la relative proximité géographique et culturelle entre les deux pays, l'existence d'un « modèle abstrait commun de représentation des régulations économiques et sociales » (Freyssinet, 1998: 6) minimiserait les problèmes de la comparabilité. Ce serait cependant oublier que nombreux sont les travaux qui opposent la France et l'Angleterre dans leurs typologies. Dans un ouvrage plus ancien, Galtung (1982) identifie plusieurs styles intellectuels dominants en Europe. Là encore, la France et l'Angleterre ne relève pas du même modèle. La France relèverait d'un style intellectuel spécifique (*gallic*) qui privilégie la théorie et l'analyse par rapport à la dimension empirique ; la Grande-Bretagne d'un style intellectuel « saxon » (*saxonic*) qui accorde une importance particulière à la collecte de données, au travail empirique et à l'analyse. Enfin, les systèmes de classification des Etats à partir de leur système de protection sociale ou encore à partir des normes de l'activité des hommes et des femmes classent rarement ces deux pays dans la même catégorie (Esping-Andersen, 1990 ; Lewis, 1992).

Au problème de l'équivalence catégorielle et conceptuelle se mêle celui de l'équivalence linguistique. Comme le notent Patricia Broadfoot et Marilyn Osborn, dans leur comparaison des perceptions que les enseignants du primaire ont de leur métier en France et en Angleterre : « Particular terms may not have exact counterparts in all cultures. A major challenge for comparative research is then to provide

conceptual definitions that have equivalent, though not necessarily identical meaning, in various cultures. » (1993: 48). Un exemple cité par ces auteurs est celui du terme anglais *accountability* qui n'a pas d'équivalent strict en français (même si on parle parfois « d'imputabilité »), de même que les notions de profession et professional, qui reviennent souvent dans la sociologie britannique du travail et des professions (cf. le Chapitre 1). On retrouve les mêmes difficultés lorsque l'on considère les théories du genre: si le concept de genre est la traduction littérale de *gender*, nombreux sont les chercheurs francophones qui préfèrent parler de rapports sociaux de sexe, un concept sans équivalent direct en anglais. Les questions des équivalences conceptuelles et linguistiques sont donc entrelacées puisque au-delà des mots, c'est aussi à une grille de lecture sous-jacente différente que les auteurs ont recours, d'autant que, dans une perspective post-structuraliste, le langage ne décrit pas une réalité externe, mais est constitutif de celle-ci (Burr, 1995 ; Fraser, 1988 ; Litosseliti, 2006 ; Potter et Wetherell, 1987).

Dans chacun des pays considérés, les travaux disponibles ne se contentent pas de décrire les objets comparés. Ils contribuent aussi à leur construction sociale. Alors que la plupart des universités britanniques ont un département *Gender studies*, *Women's studies* ou *Feminist studies* et alors que les disciplines traditionnelles des sciences humaines et sociales intègrent le plus souvent les questions de genre dans leurs enseignements, cela est moins beaucoup souvent le cas en France (ANEF, 2002). Si l'on ne peut certainement pas conclure à l'inexistence de travaux sur le genre en France, il faut cependant noter que les études féministes y ont connu des développements beaucoup plus limités par rapport à la plupart des pays occidentaux en tant que programme d'étude à part entière (Le Feuvre, 2002). Dans les disciplines des sciences humaines et sociales, l'intégration de la question du genre se serait faite de manière tardive et partielle, comme le notent, par exemple, Marry (2001) à propos de la sociologie de l'éducation, Laufer (2001) à propos de la sociologie du travail et Vallet (2001) à propos de la sociologie de la stratification et de la mobilité sociale. Laufer *et al.* (2001) parlent explicitement d'un « retard français » en la matière. Il est significatif que les travaux sociologiques français sur la main d'œuvre enseignante ignorent souvent la question du genre, avec cependant quelques exceptions notables. Dans l'ensemble, en France, le gain de légitimité des questions de genre dans la période récente s'est surtout traduit par la constitution de ces travaux en champ spécifique. Comme le note Maruani, « Tout se passe comme si la 'sociologie du travail des femmes' (ou pire, la 'sociologie des femmes') avait conquis droit de cité à condition qu'elle reste enfermée dans un ghetto: la réflexion 'générale' sur le travail d'un côté, la différence des sexes ailleurs. » (2001: 51). L'exemple du concept de travail est ici éloquent: « [La] recomposition du concept de travail, pour essentielle qu'elle ait été, ne s'est pourtant pas 'exportée'. Elle est restée l'apanage des recherches sur le travail féminin, demeurant sans effet sur la redéfinition de ce que la sociologie du travail nomme travail. » (*ibid.*, 2001: 47), c'est-à-dire le seul travail salarié rémunéré. Par ailleurs, le contexte de production de la littérature scientifique est aussi très différent. Alors que les chercheurs français bénéficient d'une forte

autonomie dans leur production scientifique, les chercheurs britanniques sont beaucoup plus dépendants des financements contractuels, dans la mesure où le travail se fait beaucoup plus souvent et depuis plus longtemps sur la base de projets en réponse à des appels d'offre. Dans ce dernier cas, la production scientifique est alors davantage susceptible de se faire l'écho des préoccupations de ceux en charge des politiques publiques (les commanditaires), le vocabulaire et les questions de recherche étant plus souvent marqués par cette empreinte.

Les problèmes de comparabilité peuvent se poser de manière aiguë dans le cas d'une recherche accordant une place centrale au travail des femmes. Ces travaux ont souvent été invisibilisés et perçus par la sociologie du travail comme déviant par rapport à la norme que constituerait le travail des hommes. Battagliola note à ce propos que « La contribution des femmes à la production familiale... a été saisie de façons diverses selon des conventions statistiques qui ont elles-mêmes leur histoire » (2004 : 3). Maruani (2002) a montré comment certaines politiques ou pratiques peuvent minimiser les chiffres du chômage chez les femmes, à travers l'exemple des critères d'indemnisation du chômage en Angleterre, et l'utilisation de l'Allocation Parentale d'Education (APE) comme une politique d'inactivité en France (cf. le Chapitre 3).

Il s'agit alors de saisir les recherches existantes dans ces deux pays comme des sources d'information qui décrivent le problème étudié mais aussi le constituant. Il s'avère donc primordial de déconstruire les catégories et les indicateurs, lorsque cela est possible. La manière dont ces catégories sont construites, le contenu des catégories utilisées pour décrire un problème apparaissent particulièrement instructifs quant aux spécificités sociétales. Plutôt que de renoncer à la comparaison, nous suggérons de prendre la pleine mesure de ces limites, voire même d'en tirer profit. En matière de catégories statistiques, la question de la relative autonomie du chiffre ou de sa dépendance au regard des catégories qui l'ont produit a fait l'objet de nombreux débats (Battagliola, 2004; Desrosières, 1992; Marchand et Thélot, 1991). Nous suggérons ici que les catégories statistiques nous livrent des informations « factuelles » qui permettent de cerner le phénomène comparé (par exemple, le taux d'emploi féminin, la part des hommes et des femmes dans les fonctions de direction des établissements secondaires), au risque sinon d'aboutir à un diagnostic d'incomparabilité (Freyssinet, 1998). Mais, comme le note Battagliola : « Loin d'être un obstacle à la connaissance sur la longue durée du travail féminin, le processus d'élaboration des conventions statistiques révèle les représentations diverses et concurrentes du travail » (2004: 3). La déconstruction des catégories, statistiques ou qualitatives, est souhaitable (Hantrais et Letablier, 1998), puisqu'elle nous informe sur les représentations des phénomènes comparés. Il est, par exemple, instructif du point de vue de la construction de la figure du

professionnel de considérer quelles catégories de personnel sont répertoriées comme enseignants dans les statistiques nationales officielles et quelles catégories « ne comptent pas ».⁹

Un autre risque souvent considéré dans le cas de la comparaison est celui de l'ethnocentrisme. Celui-ci n'est pas propre à la comparaison internationale, mais peut se poser de manière aiguë dans ce contexte. Puisque l'objet de la recherche est nécessairement construit par le regard du chercheur (Crompton, 2001), lui-même en partie déterminé par le contexte sociétal, dans le cas classique où chaque équipe nationale a la responsabilité de la collecte et de l'analyse des données pour son pays de résidence, en pensant comparer deux phénomènes, on risque fort de comparer deux grilles de lecture sous-jacentes. Le problème se pose aussi dans le cas où un seul chercheur ou une seule équipe (nationale) collecte et analyse l'ensemble des données, avec le risque alors d'analyser le phénomène observé dans le(s) pays « étranger(s) » à l'aune de celui avec lequel le chercheur est le plus familier.

L'organisation de la recherche peut aider à apporter des solutions aux questions suscitées par l'analyse comparative. Si le principe de la co-tutelle de thèse (inscription et séjour dans deux établissements universitaires, avec un-e directeur/trice dans chaque établissement, deux dans le cas des établissements anglais) ne suffit pas, en soi, à résoudre tous les problèmes de comparabilité, il offre un espace dans lequel ceux-ci peuvent être mis à jour et discutés. En ce qui concerne les difficultés liées à l'équivalence conceptuelle et linguistique (Broadfoot et Osborn, 1993), la cotutelle permet de mettre en œuvre le principe suggéré par Warwick et Osherson (1973), c'est-à-dire de discuter l'importance d'un concept dans les deux cultures, de mettre l'accent sur l'équivalence conceptuelle lors de la traduction, sur la « comparabilité des idées » plutôt que sur celle des mots (Broadfoot et Osborn, 1993: 49), et de tester les instruments de recherche dans les deux cultures. Lorsque que plusieurs équipes nationales sont impliquées dans la comparaison, la technique du « regard croisé » mise en œuvre par les chercheurs de l'IRES (dans le cas d'une comparaison franco-allemande, les deux équipes nationales contribuaient à la collecte des données dans les deux pays) apparaît, là aussi, pertinente. Le recours à cette méthode ou à une co-tutelle ne résout pas totalement les problèmes d'équivalences conceptuelles/catégorielles et d'ethnocentrisme, mais offre un cadre de discussion transnational pour les différentes étapes du processus de recherche.

2.3.2.2. *L'analyse sociétale*

Les débats qui ont accompagné le développement des théories de la comparaison internationale (d'Iribarne, 1991 ; Maurice *et al.*, 1992) révèlent qu'il existe différentes manières de concevoir et

⁹ A titre d'exemple, en Angleterre et au Pays de Galles, les chiffres du Ministère sur les enseignants n'intègrent généralement pas les enseignants à temps partiels et les *supply teachers* (enseignants remplaçants employés par des agences spécialisées) .

mettre en œuvre la comparaison internationale. Sur ce point, Hantrais et Letablier notent que « les analyses comparatives oscillent entre deux tendances selon que la visée est de faire ressortir les similitudes et la dimension universelle des observations ou bien au contraire d'ancrer les différences dans le culturel. » (1998: 148). Chacune de ces orientations a ses points forts et ses limites: « Si l'approche universaliste peut être critiquée parce qu'elle fait abstraction, par définition, du contexte temporel et spatial, vouloir trop insister sur les particularités ou les singularités de chaque contexte national aboutit également à rendre la comparaison impossible. » (*ibid.*: 150).

La perspective retenue ici s'inscrit dans le courant de l'analyse sociétale et des travaux de sociologues du travail qui introduisent une dimension de genre dans l'approche sociétale (Crompton, 1999, 2001 ; Crompton et Le Feuvre, 2000 ; Crompton, Lewis and Lyonette, 2007a, 2007b ; Daune-Richard, 1998, 2004, 2005 ; Glover, 1991 ; Gregory et Windebank, 2000 ; Hantrais, 1990 ; Le Feuvre, 1999a, 1999b ; Le Feuvre et Walters, 1993 ; O'Reilly and Fagan, 1998 ; Pfau-Effinger et Geissler, 2002). L'approche sociétale de la comparaison constitue une alternative aux approches de type universaliste ou culturaliste et à leurs limites respectives. Elle suppose que : « Toute comparaison internationale vise à mettre en évidence l'effet de contexte national sur les objets de recherche observés afin de mesurer leur degré de généralité en fonction du modèle théorique et des hypothèses que l'on veut vérifier empiriquement. » (Maurice, 1989). Cette approche privilégie la contextualisation et vise à l'identification de « cohérences sociétales » et de processus d'interdépendances sur lesquels s'appuie la comparaison. L'idée selon laquelle les phénomènes comparés possèderaient un équivalent strict dans d'autres contextes nationaux et auraient du sens en dehors de leur « enracinement culturel » est remise en cause (Maurice, 1989 ; Maurice, Sellier et Silvestre, 1992). Les individus sont pensés en articulation étroite avec les structures.

Comme le note Silvestre : « La notion d'acteur incorpore à la fois des principes de motricité, d'identité et des rapports de pouvoir et de domination. » (1986 : 59). Cependant, cette approche ne présuppose pas un déterminisme des individus par le contexte sociétal. Plutôt que « d'absorber » les structures, cette approche en appelle à la prise en compte du changement et de la reproduction, les rapports de pouvoir et la capacité des acteurs à les détourner ou les transformer. Marc Maurice souligne à ce propos : « qu'il n'y a pas d'acteur sans espace, et inversement » (Maurice, 2002), suggérant, d'une part, la déconstruction de l'opposition acteur-espace ou individu-société et, d'autre part, que la notion d'espace, de contexte, est inséparable conceptuellement de la notion d'acteur: les acteurs contribuent à produire les espaces et en même temps sont construits par ces mêmes espaces. Cette idée n'est pas contraire à l'existence de rapports de pouvoir et de domination: « Loin d'être des entités passives, déterminées par les structures économiques ou institutionnelles, les acteurs tels que nous les entendons sont dynamiques, porteurs de changement, de transformation, de capacités de négociation ou de conflit. » (Maurice, 2002 :1224).

La plupart des travaux des sociologues du travail intégrant le genre dans la comparaison privilégient une approche sociétale (sans pour autant se revendiquer de ce courant ou en appliquer strictement les principes), dans la mesure où ils/elles cherchent à souligner la contextualisation sociétale des phénomènes comparés et, ce faisant, articulent différents niveaux de la réalité sociale. Ces travaux font ainsi références aux politiques publiques en matière de gestion de l'interface famille-travail, aux normes d'activité des hommes et des femmes, aux cultures professionnelles, aux systèmes de protection sociale et d'éducation, au contrat de genre, etc. Glover (1991), dont la thèse porte sur la comparaison entre les employés de l'administration et les enseignants en France et en Angleterre, parle d' *occupational situation* pour faire référence au contexte socio-culturel des groupes comparés. De manière assez proche, Hantrais et Letablier (1998) proposent de repérer des configurations d'interaction ou des régimes d'action, afin d'identifier la manière dont les contextes contribuent au formatage des faits sociaux.

On voit donc émerger ici un principe essentiel de la comparaison, celui de la contextualisation des termes comparés. Si cette contextualisation est nécessaire pour saisir la cohérence de chaque modèle, elle ne permet pas pour autant d'éviter la simple juxtaposition d'observations nationales, comme cela est souvent reproché aux approches de type culturaliste (Hantrais et Letablier, 1998: 153). Une approche socio-historique apparaît ici tout à fait pertinente, dans la mesure où elle permet une contextualisation dans le temps et dans l'espace des termes de la comparaison et resitue ainsi les objets comparés dans une perspective dynamique. Une autre possibilité tout à fait intéressante et qui, d'une certaine manière, relève aussi de la contextualisation, est de faire porter la comparaison sur les positions relatives des individus dans chaque contexte national, à la manière de Moncel (1998) dans sa comparaison de la place de la main d'œuvre « jeune » sur le marché du travail en France et en Grande-Bretagne. De manière similaire, nous suggérons plus loin que la comparaison des trajectoires professionnelles des femmes enseignantes (ou des hommes enseignants) en France et en Angleterre n'a de sens que resituée dans le contexte plus large de la différenciation des carrières des hommes et des femmes enseignants et des rapports sociaux de sexe à l'œuvre dans chaque pays. L'articulation des différents niveaux de la réalité sociale (cf. l'introduction) permet aussi cette contextualisation des données.

Une autre question importante pour la comparaison est celle des niveaux de la comparaison et des territoires comparés. À un moment de l'histoire où le développement de phénomènes d'interdépendance transnationaux et de nouvelles formes de régulation politiques se développent, on peut se poser à juste titre la question suivante: « Que devient le 'sociétal' fondé à l'origine sur l'Etat nation, à l'heure du 'mondial' mais aussi du 'local'? » (Maurice, 2002: 1213). L'analyse sociétale,

ainsi que d'autres perspectives comparatives, ont fondé leur approche sur l'importance présumée du niveau national dans la constitution des phénomènes observés. Mais, comme le note Maurice :

Le référent national est aujourd'hui questionné et remis en cause. L'espace national est-il encore pertinent pour penser la construction des « cohérences sociétales », alors que l'espace européen s'institutionnalise, modifie progressivement les institutions et les formes de la régulation sociale, donne un nouvel intérêt au « local » par-delà les frontières nationales? (ibid : 1231).

L'approche adoptée par Broadfoot et Osborn (1993) a ouvert une piste intéressante pour la prise en compte du niveau local en introduisant une comparaison « intra-nationale » (*intra-country*) dans la comparaison internationale (*inter-country*). Concrètement, il s'agit pour ces auteurs de comparer les perceptions que les enseignants des écoles primaires françaises et anglaises ont de leur métier en introduisant une comparaison entre des territoires sub-nationaux dans la comparaison internationale. Elles interrogent ainsi utilement le primat accordé dans les travaux comparatistes à l'influence du contexte national. Cette prise en compte du local apparaît tout à fait opportune pour l'analyse comparative de la main d'œuvre enseignante puisqu'elle permet de tenir compte des variations territoriales (notamment, le recrutement de différents publics d'élèves selon le lieu d'implantation de l'établissement, qui peut avoir des répercussions sur le rôle et les attentes à l'égard des enseignants). Ces variations peuvent être particulièrement marquées en Angleterre, où les directions d'établissement et les conseils d'administration des établissements sont responsables de la politique de gestion des ressources humaines.

Par ailleurs, s'il n'est nullement question de conclure de manière hâtive à une convergence planétaire des modèles nationaux, comme le thème de la globalisation nous y incite, le développement de phénomènes d'interdépendance au niveau mondial nous oblige à repenser le territoire national et à prendre en compte les influences extérieures et les interactions entre pays comparés. En réponse aux critiques énoncées par Zimmermann *et al.* (1999) à propos de l'approche sociétal, Maurice souligne que les sociétés françaises et allemandes ne peuvent être considérées comme des entités culturelles et économiques totalement distinctes (Maurice, 2002). À partir d'une approche qui s'intéresse surtout à « l'histoire croisée » de ces deux pays, il s'agirait de passer d'une comparaison entre Etats nations à leur histoire croisée. Sans aller aussi loin,¹⁰ cette approche nouvelle permet de penser le territoire national non pas comme une entité close ou comme une réalité englobante (Zimmermann *et al.*, 1999), mais plutôt comme un territoire ouvert, sujet à et producteur d'influences externes. Schriewer (1997) souligne que l'internationalisation des phénomènes n'implique pas nécessairement une convergence de tous les systèmes nationaux vers un modèle unique. Cet auteur reconnaît l'existence d'une tension entre, d'une part, des phénomènes globaux d'interdépendance transnationale et des processus de

¹⁰ Il semble en effet que l'activité professionnelle des hommes et des femmes et les systèmes éducatifs demeurent avant tout définis par le poids des idéologies et des politiques nationales.

diffusion culturelle accélérés et, d'autre part, des processus de différenciation croissante des sociétés. On voit émerger ici l'idée d'une interaction entre les différents niveaux de la comparaison, ce que suggéraient d'ailleurs aussi Broadfoot et Osborn avec leur proposition de comparaison inter- et intranationale. Si l'on ne partage pas nécessairement la construction *quasi* réifiée du « système mondial » comme réalité *sui generis* proposée par Schriewer, ses travaux sur le développement de phénomènes d'interdépendances au niveau mondial permettent de mieux comprendre la coexistence d'influences nationales et internationales. Ainsi, si les Etats nations exercent une influence forte sur les trajectoires professionnelles des enseignants, les situations nationales s'inscrivent aussi dans le cadre plus large de phénomènes mondiaux qui les construisent et qu'ils contribuent à construire (comme, par exemple, dans le cas de l'expansion mondiale de l'éducation, de l'emploi féminin, etc.).

Enfin, s'il importe de prendre en compte les cadres institutionnels nationaux, la comparaison ne peut négliger d'autres niveaux de l'analyse. Le groupe professionnel et son histoire constituent un niveau clé de la comparaison internationale des métiers ou professions. Cette position s'inspire ici des positions de Broadfoot et Osborn (1993), mais aussi des préconisations des tenants de l'approche sociétale, qui proposent de mettre l'accent sur les « logiques intermédiaires » qui régissent les rapports entre les niveaux macro et micro-sociaux. Glover (1991) observe que la plupart des travaux de recherche donnent une vision générale de l'emploi des femmes, mais que le niveau de connaissances sur des professions spécifiques reste limité du point de vue des inégalités hommes-femmes. S'il est important de prendre en compte les cadres nationaux, discuter de l'emploi des femmes sans distinguer entre les groupes professionnels pose problème, dans la mesure où les histoires, les caractéristiques et les conditions de travail sont très variables d'un milieu professionnel à l'autre (Glover, 1991). Par ailleurs, la comparaison ne peut faire l'impasse sur les individus (ici, les enseignants), à leurs expériences et points de vue si l'on veut comprendre leurs trajectoires et choix professionnels. Notre position est ici proche de celle de Broadfoot et Osborn, qui suggèrent d'aller « beyond the formal and explicit differences enshrined in legal statutes and contracts to the actual perspectives held by individual teachers which give meaning to their actions » (1993: 8).

Cette approche s'inscrit en rupture avec une approche institutionaliste ou néo-institutionnaliste qui n'accorderait qu'une considération limitée aux résistances des acteurs, aux « déviations souvent marquantes des comportements réels par rapport au modèle idéal » (Hege, 1998). A la manière des analyses sociétales, elle s'inscrit aussi en rupture avec une conception asociale de l'individu, davantage caractéristique des théories économiques. Plutôt, il s'agit de privilégier une approche qui prend en compte les représentations, les expériences et plus largement les points de vue des acteurs, par exemple, la manière dont les enseignants se représentent leur métier. Si, comme le suggère l'analyse sociétale, l'acteur est un construit social, historique et contingent, et immergé dans la société, sa

capacité d'action doit aussi être prise en compte, comme le suggère Acker dans le cas des enseignants du primaire:

The work of the primary teacher, however concentrated on day-to-day roles and relationships, cannot escape the influence of social, economic and political change. These factors by no means determine her every move, but provide the context and constraints within which she makes her choices and finds her satisfaction. (1987: 99).

La collecte de données à partir de l'entretien individuel semble se prêter relativement bien à l'analyse comparative, puisqu'elle permet de prendre en compte les perspectives des acteurs mais aussi de collecter des données « factuelles » susceptibles d'être mises en relation avec les trames narratives, tout en favorisant l'identification de déviations par rapport à la règle et la diversité des comportements. Comme le suggère Hege, c'est en partant des acteurs, de la diversité des pratiques, des situations, des histoires individuelles, que l'on voit émerger la matrice sociétale: « Acceptant la diversité comme une donnée de base sur laquelle le chercheur n'a guère de prise, le rapprochement des situations particulières fait entrevoir des éléments d'unité. » (1998: 38).

Mais, force est de constater que ces appels répétés à la prise en compte de la diversité ont eu des répercussions limitées sur les comparaisons internationales, y compris chez les tenants de l'analyse sociétale. Comme on l'a déjà évoqué dans le Chapitre 1, les théories de l'analyse comparative ont bien souvent « éliminé » les femmes de la comparaison, parfois même avec des arguments méthodologiques à l'appui. L'exemple qui est probablement le plus connu est celui de Maurice, Sellier et Sylvestre, qui, dans leur ouvrage fondateur de l'approche sociétale (1982), comparant les systèmes d'emploi et de formation dans l'industrie française et allemande, décidèrent, pour des raisons méthodologiques, d'exclure les femmes, face à l'ampleur des écarts de salaire entre les hommes et les femmes dans les deux pays. Ce traitement du genre a donné lieu à de nombreuses critiques (notamment Marry, 1998; Marry *et al.*, 1998; O'Reilly, 2000). Laufer *et al.* notent, à propos du caractère récent de la prise en compte des femmes et de la différence des sexes par les sciences « de l'homme », que : « un autre facteur pourrait être trouvé dans les difficultés méthodologiques et conceptuelles auxquelles se heurtent l'introduction des différences de sexe dans les analyses: les femmes perturbent l'analyse ou tout au moins la rendent plus complexe. » (2001: 22). Les carrières masculines demeurant le référent universel, ce sont les femmes qui sont « éliminées » de la comparaison. Ces auteurs remarquent que la question du genre, lorsqu'elle est considérée, est souvent saisie comme une variable permettant d'affiner l'analyse, plutôt que comme un structurant majeur de l'action humaine.

La prise en compte de la diversité intra-nationale, et notamment des inégalités hommes-femmes est pourtant primordiale. Nous avons développé ailleurs deux arguments en sa faveur (Moreau, 2008).

D'un point de vue théorique, comment « l'omission » d'une classe de sexe ou même du genre, peut-elle mener à des conclusions généralisables, alors même que les expériences des unes et des autres sur le marché du travail sont fortement sexuées ? Par ailleurs, seulement retenir les hommes (ou les femmes) pose problème dans la mesure où ils et elles sont liés par un rapport social spécifique (le genre) (Kergoat, 2000). Il apparaît donc nécessaire que les travaux comparatifs de sociologie du travail prennent en compte la position relative des hommes et des femmes sur le marché du travail et dans l'espace domestique (comme l'a fait, par exemple, Moncel (1998), dans son étude franco-anglaise de l'emploi des jeunes, où la comparaison est centrée sur la position *relative* des jeunes par rapport aux adultes sur chaque marché du travail considéré). La nécessaire prise en compte de la question du genre se pose de manière d'autant plus cruciale dans les professions dites féminisées. Force est de constater pourtant, comme on l'a déjà observé, que la féminisation d'une profession semble loin de favoriser l'émergence d'analyses genrées. Un second type d'argument en faveur d'une approche comparative intégrant le genre est d'ordre empirique. L'analyse des caractéristiques des carrières des hommes et des femmes enseignants atteste de la forte dimension genrée de leurs carrières et expériences professionnelles. Celles-ci sont détaillées dans le Chapitre 4.

2.4. Conclusion

Ce chapitre a permis de décrire de manière détaillée le cadre méthodologique de la recherche. Les analyses développées dans cette thèse s'appuient sur des données « secondaires » (littérature scientifique, rapports gouvernementaux, etc.) et des données « primaires » (60 entretiens de type semi-directifs). La méthode de l'entretien semi-directif s'avère suffisamment flexible pour saisir la parole des interviewé-e-s dans sa spécificité, tout en étant suffisamment structurée (les mêmes thèmes sont explorés) pour permettre la comparaison entre des enseignant-e-s dont les expériences professionnelles et personnelles s'avèrent parfois très diverses. Une fois retranscrit, chaque entretien a fait l'objet d'une analyse thématique. Enfin, ce chapitre nous a aussi permis d'explicitier la démarche comparative retenue, démarche qui s'appuie ici sur les principes de l'analyse sociétale, combinée avec la perspective des rapports sociaux de sexe.

Chapitre 3. La construction des normes sexuées d'activité en France et en Angleterre

Le lien entre action étatique et normes sexuées de l'activité constitue un des axes privilégiés par les travaux portant sur le travail des femmes et des hommes. Comme le note Nicky Le Feuvre :

L'analyse comparée de l'activité des femmes européennes nécessite la prise en compte de plusieurs niveaux de réalité, impliquant toute une série d'acteurs sociaux, économiques et politiques. Quand il s'agit de mieux identifier les convergences et les divergences en la matière entre les différents pays européens, c'est l'analyse de l'ensemble des systèmes sociaux nationaux qui est en jeu. Parmi ces systèmes, les recherches comparatives les plus récentes sur ce thème ont attiré l'attention sur le rôle fondamental joué par un acteur institutionnel de taille - l'Etat, ou, plus précisément, par les modalités de l'intervention étatique dans la vie quotidienne des citoyens et des citoyennes. C'est ainsi que les systèmes de protection sociale (Welfare) se sont trouvés au cœur des débats sur les transformations de l'activité féminine qui sont actuellement en cours au sein des sociétés européennes. (Le Feuvre).¹¹

C'est bien l'Etat et la manière dont l'intervention étatique participe de la construction des normes sexuées d'activité dans chacun des contextes nationaux retenus qui nous intéresse ici. Une attention particulière est portée aux questions de l'articulation des sphères de la production et de la reproduction, de l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes et à leur construction comme objet légitime des politiques publiques. Dans la première section de ce chapitre, les travaux de Tilly et Scott (2002) servent de point de départ à la saisie des normes d'activité dans une perspective socio-historique (allant de la période pré-industrielle à la période contemporaine). Dans la seconde section, les formes actuelles de l'activité de travail des hommes et des femmes (entendu dans le sens retenu dans le Chapitre 1, c'est-à-dire rémunéré et non rémunéré) sont analysées. Dans la troisième section, ces normes d'activité sont articulées avec les politiques d'emploi et familiales mises en place par les Etats.

3.1. Mise en perspective socio-historique des normes sexuées de l'activité en France et en Angleterre

En resituant la construction des normes sexuées de l'activité en France et en Angleterre dans une perspective socio-historique, il s'agit de saisir ces normes comme des constructions sociales qui se transforment en fonction d'une myriade de facteurs économiques, sociaux, technologiques,

¹¹ Citation extraite d'un cours en ligne, voir: <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wef/wef221.html>, accès :15 janvier 2007.

démographiques, ainsi que des discours dominants sur la place des hommes et des femmes (notamment du point de vue des activités de production et de reproduction) à l'œuvre dans chaque contexte sociétal. Dans les développements qui suivent, nous nous appuyons sur l'ouvrage de Tilly et Scott (2002[1998]), qui proposent une synthèse très riche de l'évolution du travail des femmes en France et en Angleterre du 18^{ème} au 20^{ème} siècle, à partir de l'articulation entre activités de production et de reproduction. Les grandes étapes communes à ces deux pays, identifiées par Tilly et Scott, structurent notre propos.

3.1.1. Mode de production domestique et économie familiale dans l'Angleterre et la France préindustrielles

Dans la France et l'Angleterre du 18^{ème} siècle, l'agriculture constitue le principal secteur d'emploi. Selon certaines estimations, ce secteur employait en 1750 environ 65% de la population anglaise et 75% de la population française (Cipolla, 1976 ; cité dans Tilly et Scott, 2002). Plus encore en France qu'en Angleterre, la maisonnée typique est paysanne. Les fermes dans les campagnes, les petits ateliers dans les villes, constituent le cœur de l'activité économique.

L'économie de type « familial » qui prédomine en Angleterre et en France avant la révolution industrielle est avant tout caractérisée par un mode de production domestique dans lequel les sphères de la production et de la reproduction sont fortement interdépendantes. La maisonnée constitue l'unité économique et le couple la « communauté de travail la plus simple, la communauté élémentaire » (Gouesse : 1972 ; cité dans Tilly et Scott, 2002 : 87). Pour autant, les formes de l'activité ne sont pas homogènes dans chacun des pays considérés. Le lieu de vie (rural ou urbain) et la possession (ou non) de biens et de moyens de production affectent les activités de travail des hommes et des femmes. Ainsi, dans les unités rurales de vie, les femmes doivent accomplir une plus grande pluralité de tâches du fait que la maisonnée tend à produire ses propres biens, alors que dans les unités urbaines de vie le travail est davantage orienté vers la production de biens marchands. Cependant, dans les deux cas de figure, les espaces et temporalités des activités de production et de reproduction demeurent indissociables: « Dans tous les cas, production et vie de famille étaient indissolublement liées. La maisonnée était le centre autour duquel s'équilibraient les ressources, le labour et la consommation. » (Tilly et Scott, 2002 [1998]: 37).

On comprend alors que si les femmes étaient probablement confrontées au cours du déroulement d'une journée aux exigences diverses de leurs activités de production et de reproduction, l'accomplissement de ces activités dans un même espace signifie que le problème ne se posait pas à l'époque en termes de « conciliation ». Elles étaient « membres à part entière de l'économie familiale

ce qui leur permettait aussi de maîtriser le temps et le rythme de leur travail et d'intégrer les différentes activités domestiques » (*ibid.*: 89). La priorité accordée à l'activité économique de la famille, sur les besoins individuels de ses membres, y compris ceux des enfants, contribuait aussi à ce que cette question de la conciliation ne se pose pas. Les travaux d'Hufton (1975), de Badinter (1980) et de Tilly et Scott (2002: 95) montrent bien comment les épouses de commerçants et artisans déléguaient les activités domestiques à des servantes et comment les mères plaçaient leurs jeunes enfants en nourrice afin de ne pas briser le rythme de la production. Ces pratiques sont aussi à relier avec le discours dominant sur l'enfant en l'Europe jusqu'au 18^{ème} siècle, celui d'un enfant dont les caractéristiques physiques et émotionnels n'étaient pas perçues comme radicalement différentes de celles de l'adulte et qui n'avait qu'un droit minimal au temps parental (Ariès, 1960).

Pour autant, cette « économie familiale » était aussi marquée par une forte division sexuelle du travail. Tilly et Scott rappellent que, dans les fermes, les hommes travaillaient dans les champs, tandis que les femmes avaient la charge de l'entretien du domicile, des animaux de la basse-cour, du potager et de la vente de produits au marché en cas de surplus éventuels. Dans les villes, les épouses des artisans contribuaient de manière significative à la production économique de l'atelier par leur travail à domicile: « Les femmes des tisserands filaient *pour eux*, celles des couteliers polissaient le métal, celles des tailleurs cousaient les boutons et celles des fabricants de chaussures les ciraient » (Tilly et Scott, 2002 [1998]: 95; souligné par nous). Si les femmes faisaient partie à part entière de l'économie familiale, on voit bien dans le cas des « épouses d'artisans » qu'elles étaient surtout considérées comme des *assistantes*, et non comme des membres de plein droit de la profession.

Si la plupart des travaux font référence, de manière plus ou moins implicite, aux femmes mariées, la vie des femmes célibataires (dont on ne connaît pas la proportion exacte, mais qui, toujours selon Tilly et Scott, étaient relativement nombreuses) était particulièrement difficile dans ce système d'économie familiale. Les salaires versés aux femmes, qui s'élevaient en règle générale à la moitié ou au tiers de celui des hommes, ne leur permettait pas d'être économiquement indépendantes. Elles n'avaient souvent pas d'autres choix que celui de vivre et travailler au sein d'une unité familiale élargie.

3.1.2. Le 19^{ème} siècle et le passage du mode de production domestique au mode de production industriel

Le processus d'industrialisation s'est fait à des rythmes et suivant des processus différents dans les différentes régions du monde, avec des effets variables sur l'emploi des femmes. La Grande-Bretagne a été la première nation à s'industrialiser, à partir de 1750, via l'industrie du coton, puis celle du fer et de l'acier. Au milieu du 19^{ème} siècle, la forme d'activité prédominante y sera la fabrication

manufacturière, alors que l'agriculture et les activités de service déclinent. La production de fer, d'acier, la fabrication de machines et d'équipements lourds (qui emploient surtout des hommes) prennent de plus en plus d'ampleur, alors que le secteur textile, qui a traditionnellement employé beaucoup de femmes, périclité. En comparaison, l'économie française garde son caractère principalement agricole pendant tout le 19^{ème} siècle, même si les industries de transformation se développent dans certaines régions dès le début du 19^{ème}. Au milieu du 19^{ème} siècle, l'industrie cotonnière prend son essor dans l'Est et le Nord du pays, tandis que l'exploitation du minerai de fer et du charbon s'intensifient. Mais tout au cours du 19^{ème} siècle, les structures de production à petite échelle de l'agriculture et de l'industrie (notamment la production manufacturière, organisée autour de petits ateliers) se maintiennent, alors qu'au même moment la Grande-Bretagne est déjà bien industrialisée et dotée d'une organisation productive à grande échelle.

Avec le passage d'un mode de production domestique à un mode de production industriel, l'usine remplace la maison comme centre de l'activité de production. Les petites unités de production déclinent et l'on assiste à un essor massif du salariat, qui s'accompagne d'un déplacement géographique de la main d'œuvre et, phénomène qui exercera une influence majeure sur la vie des femmes, d'une dissociation des espaces et temporalités des activités de production et de reproduction. Avec cette dissociation entre sphère de la production et de la reproduction surgit la question de la « conciliation » de la vie professionnelle et de la vie familiale pour les femmes mariées et mères de famille, dans la mesure où elles travaillent de plus en plus souvent en dehors du domicile, tout en conservant la responsabilité principale du travail de reproduction. Comme le notent Tilly et Scott : « Dans le mode industriel de production, les femmes eurent de plus en plus de difficulté à concilier leurs activités productrices et reproductrices. » (2002 [1998] : 244). Plutôt que d'alterner activités de production et de reproduction au cours d'une journée au fil des besoins et au gré de leur disponibilité, les femmes vont alterner ces différentes activités à l'échelle de leur existence. Il devient alors de plus en plus fréquent pour celles-ci de renoncer à une activité salariée à certaines périodes de leur vie (notamment au moment du mariage ou après l'arrivée d'enfants). Cela est d'autant plus le cas qu'un « deuxième salaire » devient de moins en moins nécessaire du fait de l'accroissement des salaires réels: « c'est surtout parce que le salaire de leur mari était insuffisant que, jusqu'au début du 20^{ème} siècle, les femmes mariées allèrent travailler dans les usines textiles. » (*ibid.*: 225).

Lorsque l'état des finances familiales requiert deux salaires, une autre possibilité pour les femmes mariées consiste à rechercher un emploi permettant de concilier activités de production et de reproduction:

En économie de salaire familial, les femmes mariées accomplissaient plusieurs rôles dans la famille. Cependant, avec l'industrialisation, les exigences du travail salarié entrèrent en conflit avec les activités domestiques. Les employeurs ne s'intéressaient qu'au travail et au prix qu'ils payaient pour

lui, ils ne prenaient pas en compte les besoins de la famille. Les emplois industriels exigeaient une spécialisation, un engagement à temps plein dans le travail et, habituellement, un lieu spécifique loin du foyer. Dans le mode domestique de production, les femmes combinaient les tâches axées sur le marché et le travail de la maison, mais le mode industriel de production excluait un mélange aisé des activités des femmes mariées. La solution pour elles, c'était de ne pas travailler, à moins que les finances familiales l'exigent de toute urgence, et dans ce cas, d'essayer de trouver un emploi moins incompatible avec leurs responsabilités domestiques. (Tilly et Scott, 2002: 212).

Les normes d'activité d'alors dépendent cependant fortement de la classe sociale, et les femmes issues de la bourgeoisie sont davantage susceptibles de rester au foyer que celles d'origine modeste. À la fin du 19^{ème} et au début du 20^{ème} siècle, le maintien des femmes au foyer est d'ailleurs encouragé par les réformateurs des deux pays, qui invitent les employeurs à rémunérer suffisamment les hommes pour que leurs épouses n'aient pas à travailler. Ce changement se fait dans le contexte du développement d'une législation visant à protéger les femmes et les enfants. Les arguments mis en avant pour s'opposer au travail des femmes incluent la réduction de leur capacité domestique, et donc des ressources familiales, le risque pour les filles d'être privées d'une éducation ménagère, mais aussi la nécessité de lutter contre la mortalité infantile (*ibid.*). La présence des mères auprès de leur enfant est de plus en plus perçue comme essentielle, alors même que la conception de l'enfant change et que le thème de l'amour maternel prend une importance nouvelle (Badinter, 1980). Nombre de documents de l'époque soulignent l'importance des soins de la mère pour la survie de l'enfant. C'est dans ce contexte qu'en 1876 un groupe de médecins français fonde la Société d'Allaitement Maternel et qu'à partir de 1880, on assiste à l'ouverture de dispensaires et de centres de distribution de lait stérilisé dans les villes françaises (Tilly et Scott, 2002). Des centres similaires sont fondés en Grande-Bretagne à partir de 1900, où infirmières et assistantes sociales conseillent les mères en matière de soins aux enfants. Cette redéfinition des besoins de l'enfant, l'accent mis sur l'importance de la présence et de l'amour maternels, vont se poursuivre au cours du 20^{ème} siècle et constitueront une influence majeure sur le travail des femmes en France et en Angleterre.

En France, comme en Angleterre, les mesures législatives mises en place visent à réduire le nombre d'heures travaillées des femmes et des enfants, et à leur interdire l'accès aux travaux jugés les plus dangereux. En Angleterre, le *Mines and Collieries Act* de 1842 (qui interdit aux femmes et aux enfants de moins de 10 ans de travailler sous terre), le *Factory Act* de 1878 (qui interdit aux femmes et aux enfants de travailler au contact du carbonate de plomb), le *Factory Act* de 1891 (qui interdit le travail des enfants de moins de 11 ans, l'accès aux industries les plus dangereuses aux femmes et la reprise du travail moins de quatre semaines après un accouchement) relèvent de cette logique protectrice. Une intervention étatique accrue et visant à encadrer et limiter le travail des femmes se retrouve aussi en France, notamment avec la loi de 1892 qui limite le travail (rémunéré) des femmes à 11 heures par

jour et leur interdit le travail de nuit. La préoccupation nouvelle des Etats pour la mortalité infantile se traduit aussi par des mesures encadrant le soin aux enfants, tels que la Loi Roussel de 1874 qui, en France, vient réglementer la mise en nourrice, et, à la même époque, la création en Grande-Bretagne de registres des naissances et des gardiennes (Tilly et Scott, 2002).

Au-delà des convergences en termes de normes socio-historiques d'activité, il n'en subsiste pas moins une différence majeure entre la France et l'Angleterre: les femmes mariées sont davantage susceptibles d'exercer une activité professionnelle en France. Pour Tilly et Scott (*ibid.*), cette différence résulterait de facteurs économiques et démographiques. En termes démographiques, des différences dans l'âge au mariage et la fécondité viendraient expliquer la plus forte participation des femmes françaises mariées au marché du travail :

*Les Françaises se mariaient plus tôt que les Anglaises, mais elles donnaient naissance à moins d'enfants et cessaient d'en avoir plus tôt. Leur activité reproductrice occupait donc moins de leur temps et en laissait plus pour le travail. Dans l'ensemble, les structures professionnelles et démographiques de la France au XIXème s'unissaient pour favoriser l'emploi de plus de femmes, et de plus de femmes mariées, qu'en Grande-Bretagne. (Tilly et Scott, *ibid.*: 164).*

En termes économiques, ces différences en termes d'activité professionnelle des femmes mariées seraient liées au maintien du secteur agricole en France. En effet, alors que le processus d'industrialisation vient dissocier les espaces et temporalités de la production et de la reproduction, le secteur agricole français s'avère non seulement davantage porteur d'emploi, mais aussi davantage féminisé. Comparant les données du recensement de 1851 pour l'Angleterre et de 1866 pour la France, Tilly et Scott (*ibid.*) observent que, dans les deux pays, l'emploi des femmes se concentre dans les secteurs non mécanisés, ou traditionnels, et dans l'industrie textile. Cependant, en Angleterre, l'emploi féminin est avant tout de type industriel et domestique alors qu'en France il est avant tout de type agricole. Ainsi, à cette époque, les ouvrières du textile représentent 22% de la main d'œuvre féminine en Angleterre, contre 10% en France, alors que 40% de la main d'œuvre féminine anglaise occupe un emploi de domestique contre 22,5% en France. Seulement 8% de la main d'œuvre féminine anglaise travaille dans l'agriculture contre 40% en France. La faible part de femmes employées dans le secteur agricole en Angleterre serait due non seulement à la taille réduite de ce secteur mais aussi à son industrialisation, avec la prédominance de vastes domaines employant des ouvriers agricoles (essentiellement des hommes), en contraste avec l'agriculture française qui, au-delà des différences régionales, consiste essentiellement en des fermes de petite taille dont la force de travail est familiale. Les caractéristiques du secteur agricole auraient donc contribué au maintien en France d'une situation dans laquelle le problème de la conciliation ne se pose pas avec la même force, puisque les espaces dans lesquels les activités de production et de reproduction étaient accomplies n'étaient pas toujours dissociés. En contraste, en Angleterre, le type d'emploi ouvert aux femmes, l'organisation vers le

milieu du 19^{ème} siècle de l'économie sur une grande échelle auraient selon Tilly et Scott (*ibid.*) contribué à exclure les femmes mariées du marché du travail, d'autant que celles-ci se trouvaient pour des raisons démographiques en plus forte situation de concurrence avec les femmes célibataires.

3.1.3. Expansion du salariat, tertiarisation de la main d'œuvre et généralisation de l'emploi féminin au cours du 20^{ème} siècle

Au tournant du 19^{ème} et du 20^{ème} siècles, des changements économiques importants vont influencer sur l'emploi des femmes en France et en Angleterre. Parmi ces changements, on note le déclin, dans les deux pays, de l'industrie textile au profit d'autres industries manufacturières (industrie minière et métallurgique, chimique et électrique, par exemple). Les vastes usines destinées à la consommation de masse deviennent la forme prédominante d'organisation industrielle. Le passage de l'industrie textile à l'industrie lourde a pour effet de diminuer le nombre d'emplois offerts aux femmes dans le secteur manufacturier. En effet, l'industrie textile avait surtout recruté des femmes et des enfants, alors que l'industrie lourde offrait surtout du travail aux hommes, avec des salaires élevés en comparaison. La diminution de la part des employées de maison constitue un autre changement majeur dans les deux pays, même si ce type d'emploi demeure, comme par le passé, plus courant en Angleterre qu'en France. On peut lire dans ce déclin un effet de l'émergence d'autres opportunités pour les jeunes femmes venues des campagnes et qui, jusque-là, se servaient de ces emplois comme un moyen d'émigrer vers les villes, de la plus longue scolarisation des filles et, sous l'effet de l'augmentation du coût de la vie, de la tendance à remplacer les domestiques par du personnel de ménage payé à la journée ou à l'heure (Fraisie, 1979 ; Tilly et Scott, *ibid.*).

Mais, à la même époque, sous l'effet de la complexification de l'économie, l'administration et la bureaucratie prennent de l'ampleur, et de nombreux emplois administratifs sont créés dans les bureaux des entreprises et de l'administration publique. Par ailleurs, la production en série entraîne une distribution de masse et les grands magasins, qui emploient surtout des femmes dans les emplois de vente en pleine expansion. De même, les lois françaises et britanniques du 19^{ème} siècle sur l'instruction obligatoire ont non seulement permis aux femmes de recevoir une instruction primaire, mais ont aussi créé pour elles des emplois. C'est particulièrement le cas dans l'enseignement primaire où le métier d'instituteur se féminise (Cacouault-Bitaud, 2007). En France, ce processus est favorisé par l'exclusion des religieuses de l'enseignement et la création d'écoles de filles à la suite de la loi Jules Ferry de 1882. De la même manière, le métier d'infirmière, qui se développe rapidement du fait de la mise en place des services sociaux et de santé, va offrir de nouvelles opportunités d'emploi aux femmes (Knibiehler, 2000).

Mais ce développement du tertiaire n'est pas perçu par tous comme l'ouverture d'une manne d'emplois nouveaux pour les femmes. Certains y voient essentiellement une redistribution de la force de travail des femmes de l'industrie vers le tertiaire, plus qu'une participation accrue de celles-ci à la main d'œuvre : « Le 20^{ème} siècle fut donc témoin d'une 'migration' des femmes de la production domestique et industrielle aux emplois de bureau actuels. » (Tilly et Scott, *ibid.* : 254). S'il s'agit avant tout d'un déplacement de la main d'œuvre féminine d'un secteur à l'autre, cette ouverture des emplois du tertiaire aux femmes signifie cependant qu'une petite proportion de femmes issues des classes moyennes vont entrer sur le marché du travail pour la première fois via ces emplois, mais aussi qu'un nombre croissant de femmes vont accéder à des métiers qualifiés ou en voie de professionnalisation (devenant, par exemple, institutrices ou infirmières).

Les chiffres cités par Tilly et Scott montrent bien qu'on est encore loin d'une explosion de l'emploi des femmes. Au contraire, au début du 20^{ème} siècle, le taux d'activité des femmes mariées diminue (dans les deux pays, la part de femmes mariées en activité professionnelle en 1914 est alors plus faible que 50 ans auparavant), qui reste bien en dessous de celui des femmes célibataires. En Angleterre, en 1911, 68,3% des femmes célibataires exercent une activité professionnelle, contre seulement 9,6% des femmes mariées. En France, en 1906, l'écart est moins spectaculaire : 68% des femmes célibataires occupent un emploi, contre 56% des femmes mariées (Tilly et Scott, 2002 : 327). La culture ouvrière adopte l'image de la femme mariée au foyer comme marque de la santé, stabilité et prospérité d'une maison, et l'activité féminine caractérise avant tout celles qui ne peuvent s'en passer financièrement (les veuves et les épouses des ouvriers les plus pauvres).

Cette baisse des taux d'activité des femmes mariées au début du 20^{ème} siècle s'expliquerait par une combinaison de facteurs démographiques, économiques et structurels, notamment la réduction des secteurs de l'économie qui les avaient traditionnellement recrutées (industrie textile, métiers du vêtement et de la chaussure, par exemple), alors que la croissance du tertiaire offre de nouvelles opportunités qui seraient davantage réservées aux jeunes femmes célibataires (Tilly et Scott, 2002). Par ailleurs, l'augmentation du salaire réel des hommes qui se produisit en France comme en Angleterre de 1880 à 1914 et l'amélioration de la qualité de vie qui s'ensuit affectent négativement les taux d'activité des femmes mariées. Dans les deux pays : « Leur salaire potentiel n'était plus ces quelques pennies dont on avait désespérément besoin, mais donnait la possibilité d'acheter un peu de 'luxe' supplémentaire. » (Tilly et Scott, 2002 : 329), d'autant pourrait-on ajouter que leur salaires étaient de toute façon beaucoup plus bas que ceux des hommes, et donc n'accroissait que de manière marginale les revenus du foyer tout en limitant la disponibilité des femmes pour les travaux domestiques. Quant au taux d'activité plus élevé des femmes mariées en France, il tiendrait à la persistance, déjà évoquée, de l'économie domestique et au plus grand nombre d'entreprises familiales,

ainsi qu'au taux de nuptialité élevé qui ferait que les femmes mariées sont moins souvent en situation de concurrence avec les femmes célibataires.

Pour autant, comme le notent Tilly et Scott (*ibid.*), ce désengagement des femmes mariées du marché du travail ne se traduit pas par un accroissement de leur temps libre, mais plutôt par un surinvestissement dans le travail domestique. Non seulement la division du travail domestique se maintient, mais la distinction entre tâches « masculines » et « féminines » s'affirme plus nettement encore. On est bien dans une situation où les hommes mariés sont considérés comme les principaux pourvoyeurs de ressources et les femmes mariées les principales (voire les seules) responsables du travail domestique, qu'elles exercent d'ailleurs une activité salariée ou pas (Delphy, 1970).

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, une image différente du travail des femmes se dessine, avec un accroissement des taux d'activité féminine, qui s'inscrit en rupture avec les normes d'activité de l'avant-guerre :

L'histoire du travail des femmes ne se conforme pas à un simple modèle évolutif. Le schème patent en 1900 se poursuit avec quelques variantes durant les années vingt et trente, mais après la Seconde Guerre mondiale, la participation des femmes à la force de travail s'écarte considérablement de ce qu'elle avait été au début du siècle. Ce n'était pas la suite du modèle précédent, mais une nouvelle orientation. (Tilly et Scott, 2002: 359).

S'il est inexact de conclure à un changement radical dans la mesure où « les femmes ont toujours travaillé » (Schweitzer, 2002), même si cette activité n'a pas toujours été visible ou recensée (Gregory et Windebank, 2000; Lewis, 1992), il n'en demeure pas moins que l'activité salariée des femmes connaît un important regain au cours de l'après-guerre. En Grande-Bretagne, le taux d'activité féminin est plus élevé après la guerre qu'il ne l'avait été depuis un siècle. En 1931, 10% des femmes mariées britanniques travaillent ; en 1951 elles sont 20% dans ce cas de figure (avec cependant une baisse momentanée de leur taux d'activité durant l'immédiate après-guerre). En France, la proportion de femmes mariées et célibataires ayant un emploi diminue après la seconde guerre mondiale, sous l'effet de la disparition des fermes et petites boutiques familiales parmi les moins productives, disparition qui n'aurait été qu'en partie compensée par l'entrée massive des femmes dans le tertiaire (Gardey, 1999). En particulier, on observe, entre 1946 et 1954, l'émergence de normes d'activité discontinues chez les femmes âgées de 25 à 39 ans en France (Gregory et Windebank, 2000). Malgré cela, pendant les années 1950, les taux d'activité des femmes françaises demeurent plus élevés que dans les autres pays, et leurs trajectoires professionnelles retrouvent une certaine continuité dès les années 1960. Ce taux élevé est le produit du maintien de secteurs économiques traditionnels (fermes et petites boutiques, en dépit des difficultés croissantes que connaissent ces unités économiques familiales), dans lesquels travaux de production et de reproduction sont plus faciles à combiner. Il résulte aussi de la nature plus

interventionniste de l'Etat dans la vie privée des individus. Comme le note Julie Jarty (2005) ,à partir des travaux d'Esping-Andersen (1990) :

Les Françaises ont profité d'une « logique historique » propre aux régimes corporatistes, où la conception de l'action publique légitime l'intervention de l'Etat dans la vie privée des individus (Esping-Andersen, 1990). De ce fait, tout en restant l'apanage des femmes, les politiques répondant à la problématique de l'articulation « travail-famille » ont contribué à faire de la France un des pays qui parvient à maintenir à la fois un taux élevé d'activité féminine et un taux élevé de natalité. (Jarty, 2005 : 5).

Dans les deux pays considérés, au lendemain de la seconde guerre mondiale, les chantiers de la reconstruction créent une demande dans le secteur du bâtiment, qui emploie surtout des hommes, alors que les industries du vêtement et du textile, qui employaient de nombreuses femmes, déclinent. Mais la forte croissance de la population dans les deux pays, et plus encore en France où, après la seconde guerre mondiale, le gouvernement encourage la natalité en versant des allocations familiales calculées sur la base du nombre d'enfants (Martin, 1998), contribuent à l'expansion du secteur tertiaire et donc à la demande de main-d'œuvre féminine. Les besoins en enseignant-e-s et en infirmier-e-s sont accrus, les secteurs du commerce et les industries de consommation sont en pleine expansion. Le besoin de main-d'œuvre devient suffisamment fort pour inciter les employeurs à « s'accommoder » des femmes mariées avec enfants. En Grande-Bretagne, à partir des années 1950, des entreprises vont recourir au temps partiel et aux horaires flexibles pour recruter de jeunes mères de famille (Jephcott *et al.*, 1962). La « migration » de la main d'œuvre féminine de l'industrie vers le tertiaire, amorcée au début du 20^{ème} siècle, se poursuit. Les derniers secteurs d'activité qui avaient mis en place le *marriage bar* (c'est-à-dire l'obligation pour les femmes de quitter leur emploi au moment du mariage) lèvent cette interdiction au cours des années 1960. Dans l'enseignement, la suppression du *marriage bar* avait été généralisée en 1944 (dès 1935 dans la région de Londres). En France, le pourcentage de femmes travaillant en usine passe de 44,0% en 1936 à 40,2% en 1947 et à 32,5% en 1962. En Grande-Bretagne, l'industrie emploie 38,9% des femmes actives en 1951, mais seulement 34,8% en 1961 (Daric, 1947). Dès le recensement de 1961, on note en Angleterre l'existence d'une courbe en dos de chameau qui contraste avec les normes d'activités de l'immédiate après-guerre, lorsque les femmes mariées quittaient leur emploi très jeune et leur niveau d'activité salariée diminuait tout au cours de la vie.

Une approche socio-historique préalable à toute analyse des formes contemporaines de l'activité professionnelle des femmes permet de relativiser le caractère « nouveau » de l'emploi des femmes dans les deux contextes sociétaux analysés, confirmant que les formes d'activité des femmes sont soumises, plus encore que celles des hommes, à une forte variabilité dans le temps et dans l'espace. Comme l'observe Nicky Le Feuvre :

On a trop souvent tendance à présenter « l'arrivée massive » des femmes européennes sur le marché du travail à partir des années 1970 comme un phénomène totalement nouveau. Or, l'adoption d'une perspective temporelle plus longue fait, au contraire, apparaître le caractère exceptionnel (d'un point de vue historique) des périodes de « retrait massif » des femmes de l'activité professionnelle. Ainsi, par exemple, le taux d'activité des femmes françaises atteint son niveau le plus bas depuis le début du 19^{ème} en 1961 (28,2%, alors que celui-ci était de 29,4% en 1806). Au contraire, au début des années 1990 leur taux d'activité (37,9%) commence tout juste à dépasser celui qu'elles avaient connues pendant la période allant de 1896 à 1921 (entre 35% et 36%) - de quoi relativiser les cris d'alarme poussés par ceux qui dénoncent régulièrement les effets néfastes de la montée de l'activité féminine en cette fin de siècle ! Autrement dit, les femmes ont toujours participé à la production économique des pays européens. (Le Feuvre).¹²

À partir de cette présentation, on voit que la question de l'articulation des activités de production et de reproduction a été posée en des termes différents selon les époques. Alors qu'au cours de la période préindustrielle le mode de production domestique est associé avec une faible dissociation des temporalités et des espaces de production et de reproduction et ceci malgré la forte division sexuelle du travail, la révolution industrielle et le phénomène d'expansion du salariat qui accompagne celle-ci vont entraîner une dissociation de ces espaces et temporalités. Du point de vue de l'emploi des femmes, c'est bien leur salarisation qui constitue l'événement majeur : « D'abord actives dans le cadre de la production paysanne, du commerce et de l'artisanat, c'est incontestablement la salarisation des femmes dans les activités se déroulant à l'extérieur du foyer qui constitue le véritable changement de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle. » (*ibid.*).

Lors de la première moitié du 20^{ème} siècle, la dureté de la vie dans les familles des classes populaires s'amenuise, notamment sous l'effet de l'augmentation des salaires masculins et des premières mesures de protection sociale (Castel, 1995). L'éloignement du lieu de travail du domicile familial rend difficile la conciliation des activités de production et de reproduction. Ces différents facteurs contribuent à expliquer la diminution des taux d'activité des femmes mariées. L'industrialisation plus précoce et l'organisation économique à plus grande échelle de l'Angleterre, le maintien d'ateliers de petites unités de production familiales (ateliers et fermes) en France, combinés avec certains facteurs démographiques, contribueraient à expliquer les plus faibles taux d'activité professionnelle des femmes mariées en Angleterre par rapport à leurs homologues françaises (Tilly et Scott, 2002). Cet élément constitue une des différences socio-historiques majeures entre les deux pays. C'est avec ce contexte historique à l'esprit que nous proposons de nous tourner vers une analyse des normes

¹² Citation extraite d'un cours en ligne, voir : <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wef/wef222.html>, accès : 15 avril 2009.

contemporaines de l'activité des hommes et des femmes, en articulation avec les politiques d'emploi et familiales qui contribuent à leur formation.

3.2. Normes sexuées d'activité dans la France et l'Angleterre contemporaines

Cette section explore les formes concrètes de l'activité (rémunérée et non rémunérée) des hommes et des femmes en France et en Angleterre au tournant du 20^{ème} et du 21^{ème} siècle. Comme dans l'ensemble de la thèse, l'approche retenue participe d'un double mouvement : une comparaison des inégalités entre hommes et femmes au sein de chaque contexte sociétal et une comparaison entre contextes sociétaux (France et Angleterre), dans la mesure où c'est bien le processus de construction de la différenciation sexuée des carrières qui nous intéresse ici. Afin d'échapper à un des écueils de l'exercice comparatif qui consisterait à amplifier les différences et l'influence des contextes sociétaux sur leur construction, référence est faite autant que possible à d'autres espaces nationaux, notamment aux Etats membres de l'Union européenne et de l'OCDE. En continuité avec une conception du travail qui recouvre tant les activités rémunérées et non rémunérées, cette section s'ouvre sur une première partie portant sur les normes de l'activité rémunérée, suivie par une seconde partie portant sur les normes de l'activité domestique.

3.2.1 L'activité de travail rémunérée

L'inscription différenciée des hommes et des femmes sur le marché du travail est un phénomène bien connu qui caractérise l'ensemble des sociétés postindustrielles. En France, comme en Angleterre, mais aussi dans l'ensemble des pays membres de l'Union européenne, les marchés du travail se caractérisent par une division sexuelle qui répond à deux principes d'organisation bien identifiés: une ségrégation horizontale et une ségrégation verticale.

3.2.1.1. La ségrégation sexuée du marché du travail

Si le processus de ségrégation horizontale, défini comme la distribution inégale des hommes et des femmes entre les différents secteurs d'activité, est dynamique et varie en partie selon le contexte sociétal, il semble cependant qu'il suive en règle générale une ligne de partage similaire à celle qui sépare la sphère de la production de celle de la reproduction. Ainsi, au-delà des variations sociétales, les femmes tendent à se concentrer dans les activités de soin et de services aux personnes, perçues comme une prolongation de leurs qualités « féminines » et des activités domestiques qui leur reviennent prioritairement (Le Feuvre, 2000), les hommes dans les emplois techniques. Ce constat caractérise tous les pays européens, bien qu'à des degrés divers. Cette ségrégation du marché du

travail s'avère d'ailleurs très subtile puisqu'on la retrouve même dans les catégories d'emplois *a priori* « mixtes ». Ainsi, les analyses secondaires menées par Fagan et Burchell (2001) à partir des données de la troisième enquête européenne sur les conditions de travail révèlent que l'apparente mixité des catégories d'emplois, telles, par exemple, celle de *professional*, *associate professional* et *elementary manual* ne résiste pas à une catégorisation plus fine. Cette ségrégation horizontale du marché du travail n'opère pas de manière symétrique pour les hommes et les femmes, puisque les emplois traditionnellement occupés par les femmes tendent à se concentrer sur un segment plus réduit du marché du travail. Cette concentration est plus forte encore pour les emplois à temps partiel traditionnellement occupés par celles-ci (vente, secrétariat, nettoyage, métiers de la santé et de l'enseignement) (Fagan et Burchell, 2001), alors que les emplois à temps partiel investis par les hommes se distribuent davantage entre les différents secteurs d'activité. Selon un rapport de la Commission européenne (2002), 48% des femmes de l'Union européenne travaillaient dans quatre des soixante secteurs d'activité de la NACE (Nomenclature générale des Activités économiques des Communautés Européennes) à deux chiffres, contre seulement 32% des hommes. Enfin, et contrairement à une idée reçue, cette concentration des hommes et des femmes dans certains secteurs d'activité tend à s'accroître au fil du temps (Eurostat, 2007a).

On retrouve les mêmes tendances dans la plupart des pays européens, puisque dans dix des quinze pays qui composaient l'Union européenne en 2002, les quatre secteurs employant le plus de femmes étaient les mêmes (et figuraient parmi les principaux secteurs d'emploi dans la majorité des autres pays de l'U.E.). Cependant : « Le schéma de concentration de l'emploi masculin est beaucoup moins homogène que celui de l'emploi féminin au niveau de l'Union, qu'il s'agisse du taux global de concentration ou des secteurs d'activité concernés. » (Commission européenne, 2002 : 70). Dans tous les pays, la concentration des emplois occupés par les femmes est plus forte que celle des emplois occupés par les hommes.

Si l'on compare la situation des hommes et des femmes en France et au Royaume-Uni sur la base des chiffres du Tableau 1, plusieurs observations s'imposent. Tout d'abord, dans les deux pays considérés, de même que dans l'ensemble des pays membres de l'Union européenne, la distribution sectorielle de la main d'œuvre fait l'objet d'une forte différenciation sexuée : en France et au Royaume-Uni, la santé et l'action sociale, suivi par l'éducation, constituent les deux principaux secteurs employeurs de main d'œuvre féminine, alors que la construction et l'administration publique représentent les deux premiers secteurs employeurs d'hommes. Deuxièmement, en France comme au Royaume-Uni, la population active féminine est concentrée dans un nombre plus restreint de secteurs : en France, 61,7% des femmes occupant un emploi se concentrent dans six secteurs d'emploi, contre 42,3% des hommes. Ces données sont assez proches de la moyenne des pays membres. Au Royaume-Uni, 69,2% des

femmes occupant un emploi se concentrent dans six secteurs d'emploi, contre 44,8% des hommes. Selon cet indicateur, on observe donc une plus forte ségrégation horizontale au Royaume-Uni (et donc une plus forte mixité en France). Troisièmement, depuis l'an 2000, les degrés de concentration de l'emploi féminin et de l'emploi masculin ont augmenté dans les deux pays considérés, de même d'ailleurs que pour la moyenne des pays membre de l'Union européenne (+0,7 points pour les femmes françaises, +4,2 points pour les femmes britanniques, +0,9 points pour les hommes français, +4,0 points pour les hommes britanniques, ce qui suggère un léger renforcement de la ségrégation verticale au Royaume-Uni) (Eurostat, 2007a). Enfin, dans les deux pays considérés, comme pour la moyenne des Etats membres, l'éducation constitue un des principaux secteurs d'activité pour les femmes : il s'agit du premier d'emploi des femmes en France comme au Royaume-Uni, alors qu'il ne s'agit que du neuvième secteur d'emploi pour les hommes français, du sixième au Royaume-Uni. Depuis, il semble que l'on note une plus forte mixité, en France (-0,2 points pour les femmes, +0,1 points pour les hommes), alors qu'au Royaume-Uni, la part des femmes a fortement augmenté, de même que celle des hommes (respectivement +1,6 points et +0,4 points), ainsi que pour la moyenne des pays membres (+0,5 points pour les femmes, +0,1 points pour les hommes).

Tableau 1. Distribution de l'emploi dans les six principaux secteurs de la NACE, 2005 (%)

	France	Royaume-Uni	EU-25
<i>Pourcentage de femmes occupant un emploi dans ce secteur</i>			
Santé et action sociale	20,5	20,9	17,2
Commerce de détail	10,0	13,8	12,5
Éducation	10,1	14,3	11,4
Administration publique	10,0	7,7	7,3
Services aux entreprises	6,3	7,5	7,3
Hôtels et restaurants	3,3	5,1	5,1
Agriculture	2,5	0,7	3,8
Commerce de gros	3,1	1,8	2,6
Services personnels	1,7	2,1	2,6
Activités des ménages	4,7	0,6	2,3
Intermédiation financière	2,0	3,0	2,2
Industries alimentaires	2,4	1,0	2,2
Activités culturelles et sportives	1,7	3,0	2,1
Construction	1,3	1,8	1,5
<i>Total des 6 premiers secteurs</i>	<i>61,7</i>	<i>69,2</i>	<i>60,8</i>
<i>Pourcentage d'hommes occupant un emploi dans ce secteur</i>			
Construction	11,2	13,5	13,0
Administration publique	9,0	6,5	7,2
Commerce de détail	5,5	8,2	6,3
Services aux entreprises	6,7	7,4	6,1
Agriculture	4,6	1,7	5,2
Transports terrestres	4,6	3,8	4,2
Commerce de gros	5,0	3,0	4,1
Santé et action sociale	5,0	4,8	4,0
Éducation	4,5	4,6	3,8
Hôtels et restaurants	3,2	3,5	3,4
Commerce et réparation automobile	2,9	3,0	3,2
Travail des métaux	2,8	2,0	3,1
Fabrication de machines	2,1	2,0	2,7
Industrie alimentaire	3,1	1,7	2,5
<i>Total des 6 premiers secteurs</i>	<i>42,3</i>	<i>44,8</i>	<i>41,9</i>

Source : d'après Eurostat, 2007a : 2. Note : les chiffres en gras correspondent aux six premiers secteurs d'activité pour une catégorie donnée.

Ces données suggèrent une plus forte mixité de l'emploi des hommes et des femmes en France en comparaison du Royaume-Uni. Mais, reprenant la distinction de Sabine Fortino (2002) entre mixité et égalité, peut-on pour autant conclure à une plus forte égalité professionnelle en France ? Nous nous tournons maintenant vers l'accès des hommes et des femmes aux différents niveaux de la hiérarchie professionnelle afin d'y apporter une réponse. En ce qui concerne le groupe des enseignant-e-s, une analyse statistique détaillée est proposée dans le Chapitre 7.

Les données statistiques disponibles suggèrent que la ségrégation sexuée du travail est une ségrégation horizontale (par secteur et type d'activité), mais aussi verticale (par niveau de poste dans la hiérarchie des emplois). En effet, les emplois occupés par les hommes tendent à se distribuer de manière disproportionnée dans les niveaux hiérarchiques les plus élevés du marché du travail, y compris dans la fonction publique. Le Tableau 2 montre qu'en 2000, parmi les pays membres, la part des hommes occupant des fonctions d'encadrement (gestionnaires d'entreprise) est près du double de celle des femmes, parmi ceux et celles occupant un emploi (10,1% contre 5,7%). Il s'agit d'une constante de tous les pays européens. En France, 10,6% des hommes ayant un emploi exercent des fonctions d'encadrement, contre 6,0% des femmes. Au Royaume-Uni, 18,4% des hommes ayant un emploi exercent des fonctions d'encadrement, contre 11,0% des femmes. Le Tableau 2 montre que dans l'ensemble des Etats mentionnés, une large majorité des chefs d'entreprise sont des hommes. En moyenne, dans les pays membres, les femmes représentent seulement 28% des chefs d'entreprise. C'est en France que leur proportion est la plus importante (39%, contre 33% au Royaume-Uni). Ces indicateurs suggèrent donc des écarts moindres entre les hommes et les femmes en France par rapport au Royaume-Uni du point de vue de la ségrégation verticale du marché du travail. On constate cependant des changements importants dans la composition de certains groupes professionnels parmi les plus prestigieux, avec notamment une féminisation (entendue ici dans un sens statistique) des professions établies, par exemple, des médecins, des universitaires et des cadres (Eurostat, 2007b ; Lapeyre, 2003, 2006).

Tableau 2. Hommes et femmes occupant des fonctions d'encadrement parmi ceux occupant un emploi, 2000

	Femmes	Hommes
EU-15	5,7	10,1
Belgique	7,6	11,8
Danemark	3,7	10,3
Allemagne	3,0	6,4
Grèce	6,8	12,1
Espagne	6,8	9,1
France	6,0	10,6
Irlande	9,6	12,6
Italie	1,3	3,7
Luxembourg	4,3	7,5
Pays-Bas	7,3	16,1
Autriche	5,4	9,7
Portugal	4,6	8,2
Finlande	5,0	13,0
Suède	2,8	6,2
Royaume-Uni	11,0	18,4

Source : Eurostat, 2002 : 2.

Tableau 3. Proportion d'hommes et de femmes parmi les chefs d'entreprise, 2008 (%)

	Femmes	Hommes
UE-27	28	72
Belgique	31	69
Bulgarie	30	70
République Tchèque	28	72
Danemark	26	74
Allemagne	30	70
Estonie	32	68
Irlande	21	79
Grèce	29	71
Espagne	35	65
France	39	61
Italie	35	65
Chypre	10	90
Lettonie	34	66
Lituanie	32	68
Luxembourg	22	78
Hongrie	29	71
Malte	12	88
Pays-Bas	28	72
Autriche	32	68
Pologne	35	65
Portugal	32	68
Roumanie	27	73
Slovénie	26	74
Slovaquie	30	70
Finlande	17	83
Suède	25	75
Royaume-Uni	33	67
Croatie	21	79
Turquie	6	94
Islande	19	81
Norvège	17	83
Tous les pays	27	73

Source : Eurostat (2008a).¹³

¹³ Voir :

http://ec.europa.eu/employment_social/women_men_stats/out/social_and_economic/labour_force_survey/fr042.htm, accès : 15 juin 2009.

Ces phénomènes de ségrégation s'accompagnent aussi d'inégalités de salaire toujours en la défaveur des femmes, avec cependant des variations importantes selon le contexte national, généralement expliqués par des facteurs multiples (Grimshaw et Rubery, 2001 ; Olsen et Walby, 2004). Des données issues de l'enquête sur les structures de salaire (*Structure of Earnings Survey*, SES) mettent en évidence qu'en 2005, dans tous les pays membres, la moyenne des revenus horaires bruts des femmes était en moyenne inférieure de 15% à celle des hommes¹⁴. Ce constat était valable dans tous les pays membres avec cependant des variations internationales importantes. Ces données montrent qu'en France le salaire des femmes était inférieur d'environ 12% à celui des hommes, au Royaume-Uni d'environ 20% (Eurostat, 2008b). Gregory et Windebank (2000), qui avaient conclu, à partir de données de 1993, à un « gender pay gap » beaucoup plus important au Royaume-Uni qu'en France, expliquent cet écart par la moindre protection des salariés et la dérégulation du marché du travail qui a caractérisé le Royaume-Uni au cours des années 1980, ainsi que par la plus forte proportion d'emplois à temps partiel (la rémunération horaire des emplois à temps partiel étant inférieure en moyenne à celle des emplois à temps plein).

A partir des données qui précèdent, on observe, en France comme au Royaume-Uni, le maintien de forts niveaux de ségrégation verticale et horizontale du marché du travail, les femmes tendant à se concentrer davantage dans un nombre restreint de secteurs et dans les emplois associés avec un plus faible niveau de responsabilité. Certains auteurs suggèrent que ce phénomène de ségrégation verticale est moins prononcé en France (Dex et Walters, 1989), comme l'illustrent aussi certains des indicateurs retenus dans le cadre des enquêtes européennes, notamment du fait du « levier de qualifications » (*qualifications lever*) dont auraient bénéficié les Françaises (Crompton et Sanderson, 1986). Si la plus forte mixité du marché du travail français semble être associée à une plus forte égalité professionnelle, on ne peut associer mixité et égalité sur la seule base de cette comparaison, comme le suggère par exemple la forte ségrégation horizontale du marché du travail dans les pays scandinaves, pourtant associée à une forte égalité professionnelle en comparaison des autres pays européens. La réalité des marchés du travail s'avère très complexe avec des variations importantes selon le pays, mais aussi selon le secteur d'activité, la catégorie d'emploi ou encore l'organisation employeuse. Par ailleurs, au-delà du maintien de lignes de partage de l'emploi des hommes et des femmes, il faut s'interroger sur ces proportions non négligeables de femmes dont le positionnement sur le marché du travail ne répond pas aux principes dominants de séparation, et qui « échapperaient » *a priori* à la domination masculine (Bourdieu, 1998). Au-delà de la nécessaire prise en compte de la reproduction des inégalités, ce sont aussi les possibilités du changement social qu'il faut saisir, notamment l'accès aux segments les élevés de la hiérarchie professionnelle, en se tournant vers des modèles qui prennent en compte la possibilité

¹⁴ Pour les individus ayant entre 16 et 64 ans et effectuant au moins 15 heures de travail rémunéré par semaine.

(et la réalité) de dynamiques plus égalitaires (Le Feuvre, 2006a). C'est donc à la fois la prégnance et la perméabilité de ces principes de séparation qui seront interrogés lors de l'analyse du terrain.

3.2.1.2. Le sur-chômage des femmes

Le taux de chômage constitue un indicateur communément utilisé de l'inscription différenciée des hommes et des femmes sur le marché du travail. On retient ici la définition qu'en donne en règle générale les auteurs des rapports d'enquêtes Eurostat, c'est-à-dire le nombre de personnes au chômage âgés de 15 à 74 ans en pourcentage de la population active. La population active correspond au nombre total des personnes occupant un emploi et des chômeurs. Parmi les Etats membres, on observe en règle générale un sur-chômage des femmes : en 2007, la moyenne de l'Europe des 25 est de 8,6% pour celles-ci contre 6,6% pour les hommes (Eurostat, 2007b). Ce sur-chômage des femmes caractérise la grande majorité des pays membres, y compris la France où il atteint 9,4%, contre 7,6% pour les hommes. Le Royaume-Uni, ainsi que l'Irlande, la Lettonie, la Lituanie et la Roumanie, font figure d'exception puisque le taux de chômage des hommes y est plus élevé que celui des femmes (au Royaume-Uni, il est de 5,1% pour les femmes et de 5,7% pour les hommes). Le sur-chômage des hommes, ainsi qu'un des taux de chômage les plus bas d'Europe distinguent ici clairement le Royaume Uni de la France. Dans les deux pays, ces chiffres fluctuent de manière importante en fonction de la situation familiale (les femmes élevant seules leurs enfants étant beaucoup plus exposées au risque de chômage, en Angleterre plus encore qu'en France), ainsi que de l'origine ethnique.

Tableau 4. Taux de chômage des hommes et des femmes, Union européenne, 2007 (%)

	Femmes	Hommes
UE-27	8,5	6,7
UE-25	8,6	6,6
Belgique	8,7	7,0
Bulgarie	8,8	8,2
République tchèque	8,6	5,1
Danemark	3,8	2,7
Allemagne	8,5	7,0
Estonie	4,6	3,9
Irlande	4,0	4,6
Grèce	13,3	5,4
Espagne	11,9	6,2
France	9,4	7,6
Italie	8,7	5,3
Chypre	5,4	4,1
Lettonie	5,3	6,8
Lituanie	5,8	6,8
Luxembourg	6,9	3,6
Hongrie	8,5	7,5
Malte	8,4	6,0
Pays-Bas	4,3	3,0
Autriche	5,1	4,1
Pologne	14,2	11,2
Portugal	8,4	6,2
Roumanie	6,4	8,4
Slovénie	6,1	4,2
Slovaquie	12,3	9,9
Finlande	7,4	6,7
Suède	-	-
Royaume-Uni	5,1	5,7

Source : Eurostat (2007b) : 4.

Peut-on conclure pour autant à une situation plus favorable des femmes par rapport aux hommes au regard du risque de chômage au Royaume-Uni? Si le fort développement des activités de services a pu favoriser l'emploi féminin dans ce pays, certains auteurs ont aussi questionné la validité des mesures

du chômage, tant en ce qui concerne la comparaison internationale des taux de chômage qu'en ce qui concerne les écarts des taux de chômage entre les hommes et les femmes (et *a fortiori* la comparaison internationale des écarts des taux de chômage hommes-femmes, qui nous intéresse tout particulièrement ici). Les mesures « officielles » du chômage varient d'un contexte national à un autre, du fait de systèmes différents de mesures mis en place par les pays membres. Par ailleurs, les mères, en particulier, constitueraient une des cibles privilégiées de politiques publiques visant à transformer le chômage en inactivité, comme le montre, par exemple, l'usage de l'Allocation Parentale d'Education (APE), aujourd'hui remplacée par la Prestation d'Accueil du Jeune Enfant (PAJE), dont les bénéficiaires étaient à la fin des années 1990 pour 98% des femmes, souvent en situation précaire au regard de l'emploi (Maruani, 2000).

Comme l'observe Nicky Le Feuvre :

Comme les autres volets du système de la protection sociale, le droit des chômeurs s'est d'abord construit à partir du modèle de « l'homme pourvoyeur des ressources ». Dans les pays où ce modèle persiste, le droit aux allocations de chômage n'est souvent accordé qu'aux individus dont le parcours professionnel est continu (conditions d'ancienneté), avec un nombre minimum d'heures hebdomadaires de travail exigé. Or, les femmes qui ont interrompu leur activité professionnelle ou qui ont exercé un emploi à temps partiel ont beaucoup de difficultés à remplir les conditions exigées pour l'accès aux indemnités de chômage. De plus, dans certains pays, seuls les chômeurs qui déclarent être à la recherche d'un emploi à temps plein sont comptabilisés dans les statistiques nationales. (Le Feuvre).¹⁵

Les critères de versement d'une allocation chômage tendraient donc à minimiser les taux officiels du chômage féminin, mais à des degrés divers dans les différents Etats, en fonction des critères retenus. En d'autres termes, si le chômage est un phénomène genré, sa mesure l'est aussi. Comme le souligne Nicky Le Feuvre (*ibid.*), la mesure du chômage en usage au Royaume-Uni aurait des effets genrés particulièrement importants, du fait des critères d'enregistrement et de versement de l'allocation chômage, relativement contraignants et exigeant une forte disponibilité. Ces exigences de disponibilité et de flexibilité sont d'autant plus problématiques pour les mères que l'assignation prioritaire du soin aux enfants aux femmes se combine avec une offre de garde peu développée et coûteuse. Ces critères rendent une inscription comme chômeur plus difficile et moins désirable pour les femmes (Le Feuvre, *ibid.*). Plus récemment, Margaret Maruani (2002) observe l'existence de politiques britanniques incitant les femmes au chômage ou à temps partiel à entrer dans la catégorie « inactive ». En contraste, en France, des conditions moins strictes d'enregistrement et de versement de l'allocation viendraient limiter la sous-mesure du chômage des Françaises, même si certaines mesures (l'APE ou la PAJE, dont nous discutons plus loin), peuvent être lues comme des politiques d'inactivité (Maruani, *ibid.*). Il

¹⁵ Citation extraite d'un cours en ligne, voir : <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wef/wef222.html>, accès : 15 avril 2009

ne s'agit pas de nier ici l'existence d'un taux de chômage en France supérieur à celui du Royaume-Uni, ni de nier au Royaume-Uni l'existence du sur-chômage des hommes par rapport aux femmes. Plutôt, il s'agit de proposer une analyse critique de ces différences mais aussi de leur mesure avant de tirer des conclusions définitives. À sa manière, la (dé)construction des catégories statistiques (ici le taux de chômage des hommes et des femmes) nous informe sur la construction sexuée de l'emploi autant, voire plus, que les chiffres produits par ces mesures. En particulier, elle suggère des modèles d'activité selon lesquels l'inactivité des femmes serait plus acceptable que celle des hommes à travers la mise en place de ces « politiques d'inactivité ».

3.2.1.3. Les taux d'activité

Comme le note Margaret Maruani (2002), une analyse du chômage doit se doubler d'une analyse de l'inactivité dans la mesure où celle-ci peut parfois consister en une dissimulation du chômage, en particulier du chômage féminin. En 2004, les taux d'activité fluctuaient dans l'Europe des quinze entre 56,1% et 75,7%.¹⁶ Alors que le taux d'activité des hommes varie relativement peu d'un pays à l'autre (entre 67,9% et 80,2%, soit un écart de 12,3 points), celui des femmes semble beaucoup plus contingent (entre 45,2% et 71,6%, soit un écart de 26,4 points). Par ailleurs, si, dans tous les pays de l'Europe des quinze, le taux d'activité des hommes est supérieur à celui des femmes, reflétant une conception de la place des hommes et des femmes caractéristique du modèle de l'homme principal pourvoyeur de ressources et de ses variantes (Lewis, 1992 ; Pfau-Effinger, 1993), l'écart entre taux d'activité masculin et féminin varie fortement d'un pays à l'autre (variabilité qui est essentiellement due à celle du taux d'activité féminin, puisque le taux d'activité masculin est beaucoup plus constant).

Le taux d'activité globale du Royaume-Uni est supérieur à celui de la France (71,6%, comparé avec 63,1%), et à la plupart des pays européens. L'écart entre ces deux pays serait dû à la plus forte proportion d'individus poursuivant des études dans le groupe d'âge 15-24 ans (Gregory et Windebank, 2000). Selon un rapport de l'OCDE (2007), en 2005, 86% des 15-19 ans et 20% des 20-29 étaient scolarisés en France (contre respectivement 89% et 19% en 1995). Au Royaume-Uni, le taux de scolarisation des 15-19 ans était de 79%, celui des 20-29 ans de 29% (contre respectivement 72% et 18% dix ans plus tôt). En comparaison, la moyenne des pays de l'OCDE était respectivement 82 et 25% en 2005 (contre 74 et 18% en 2005). En ce qui concerne les écarts entre taux d'activité des hommes et taux d'activité des femmes, le Tableau 4 montre bien que le taux d'activité des femmes est toujours inférieur dans les pays couverts à celui des hommes. Les écarts entre hommes et femmes en France et au Royaume-Uni sont du même ordre, bien que légèrement supérieur au Royaume-Uni (avec

¹⁶ Le taux d'activité est défini comme : « le rapport entre le nombre d'actifs (actifs occupés et chômeurs) et la population totale correspondante » (INSEE, http://www.insee.fr/fr/nom_def_met/definitions/html/taux-d-activite.htm, accès : 10 février 2007).

un écart de 12,2 points contre 11,5 points en France), ce qui place de ce point de vue ces deux pays dans une situation intermédiaire au niveau européen.

Tableau 5. Taux d'activité des hommes et des femmes, Union européenne, 2004 (%)

	Femmes	Hommes	Ensemble
Allemagne	59,2	70,8	65,0
Autriche	60,7	74,9	67,8
Belgique	52,6	67,9	60,3
Danemark	71,6	79,7	75,7
Espagne	48,3	73,8	61,1
Finlande	65,6	69,7	67,6
France	57,4	68,9	63,1
Grèce	45,2	73,7	59,4
Irlande	56,5	75,9	66,3
Italie	45,2	70,1	56,1
Luxembourg	50,6	72,4	61,6
Pays-Bas	65,8	80,2	73,1
Portugal	61,7	74,2	67,8
Royaume-Uni	65,6	77,8	71,6
Suède	70,5	73,6	72,1
EU-15	56,8	72,7	64,7

Source: Eurostat (2006) : 5.

Les taux d'activité globaux ne rendent cependant compte que de manière partielle de l'investissement des hommes et des femmes sur le marché du travail. D'une part, dans la mesure où il s'agit du rapport entre la population active et la population totale, ils intègrent à ce titre les chômeurs. D'autre part, ils n'indiquent pas la quotité de travail, alors même que le recours au temps partiel varie selon les pays et affecte différemment les hommes et les femmes. Comme le soulignent Gregory et Windebank (2000), ces taux ne rendent pas non plus compte des écarts entre groupes de femmes, ni d'ailleurs entre groupes d'hommes, notamment sur la base de l'origine ethnique, révélant les limites de ces données lorsqu'il s'agit de prendre en compte les identités multiples des un-e-s et des autres. Enfin, ces taux d'activité globaux ne permettent pas d'étudier la variation de l'activité au cours de la vie pour un individu donné, ni les variations entre différents groupes de femmes (et d'hommes). Des données statistiques plus détaillées sont explorées plus loin afin de rendre compte de ces différents points.

3.2.1.4. Usages sociétaux et genres des quotités de travail

Le taux d'activité global d'un pays constitue un indicateur insuffisant de l'investissement sur le marché du travail, dans la mesure où il ne prend pas en compte la quotité de travail. Or, non seulement celle-ci varie fortement d'un contexte sociétal à l'autre, mais elle varie aussi fortement selon le sexe. Depuis les années 1980, l'accroissement des taux d'activité des femmes européennes se fait surtout via le temps partiel, y compris en France et en Grande-Bretagne (Gregory et Windebank, 2000). La prise en compte des taux d'activité à temps partiel devient alors un élément particulièrement important pour l'étude comparée des normes sexuées de l'activité professionnelle.

La proportion de travailleurs à temps partiel varie fortement selon le pays : elle est particulièrement élevée au Royaume-Uni, beaucoup plus faible en France. Le taux plus élevé de travailleurs à temps partiel qui caractérise le Royaume-Uni serait dû à une plus forte dérégulation du marché du travail, à la faible provision de garde d'enfants, au niveau de qualification des femmes britanniques plus faible par rapport aux Françaises, à des durées de travail plus longues pour les travailleurs à temps plein, ainsi qu'à une hostilité moindre des organisations syndicales vis-à-vis de cette mesure (Gregory et Windebank, *ibid.*).

Dans tous les pays de l'Union européenne, on note que les femmes sont toujours plus nombreuses à travailler à temps partiel que les hommes, même si le temps partiel est en augmentation rapide pour ces derniers dans certains pays (Fagan et Burchell, 2001). Il existe cependant des écarts importants entre pays. La proportion de femmes à temps partiel est significativement plus importante au Royaume-Uni qu'en France : 42,6% des femmes et 10,6% des hommes y sont employés à temps partiel, contre 30,7% des femmes et 5,8% des hommes en France (soit un écart de 32 points au Royaume-Uni contre 24,9 points en France). En Angleterre, les chiffres de l'*Equal Opportunities Commission*¹⁷ révèlent que non seulement le taux d'activité des mères de jeunes enfants est particulièrement bas, mais aussi qu'une large proportion de celles qui conservent une activité salariée optent pour un temps partiel. Ainsi, parmi les femmes anglaises ayant des enfants de moins de cinq ans, 52% travaillent, dont les deux tiers à temps partiel (Equal Opportunities Commission, 2005). Si les écarts entre les taux d'emploi des hommes et des femmes tendent à diminuer dans l'Union européenne, ce constat doit cependant être nuancé par la forte proportion de femmes travaillant à temps partiel (Eurostat, 2008b).

¹⁷ Cette Commission n'existe plus et a été regroupée en 2007 avec les autres Commissions en charge de l'égalité raciale, pour former la *Commission for Equality and Human Rights*.

Tableau 6. Part des travailleurs à temps partiel en proportion de l'emploi total, Union européenne, 2006 (%)

	Femmes	Hommes
EU-25	32,9	7,7
EU-27	31,4	7,7
Allemagne	45,8	9,3
Autriche	40,7	6,5
Belgique	42,6	7,9
Danemark	35,9	12,8
Espagne	23,5	4,5
Finlande	18,2	9,2
France	30,7	5,8
Grèce	10,4	3,0
Irlande	-	-
Italie	26,7	4,7
Luxembourg	38,2	2,5
Pays-Bas	74,7	23,2
Portugal	15,9	7,5
Royaume-Uni	42,6	10,6
Suède	40,3	11,7

Source : Eurostat, 2007b : 4.

Ces données ne prennent cependant pas en compte la durée moyenne des temps partiels, qui s'écartent plus ou moins d'un temps plein selon les pays. Les différences dans la durée des temps de travail ne caractérisent d'ailleurs pas seulement les temps partiels. En Grande-Bretagne, l'absence de régulation législative et contractuelle contraignante quant au maximum d'heures travaillées résulte en des temps pleins plus longs qu'en France, où ce maximum est défini légalement.¹⁸ Gregory et Windebank (2000) observent d'ailleurs que les femmes qui travaillent à temps plein font plus d'heures au Royaume-Uni qu'en France, même si ces différences tendent à s'amenuiser en lien avec l'augmentation du nombre d'heures travaillées en France et de leur diminution simultanée au Royaume-Uni.

En revanche, les durées des temps partiels sont plus longues en France qu'au Royaume-Uni. Gregory et Windebank (2000) observent que seulement 49,2% des Françaises qui travaillent à temps partiel ont une quotité de travail inférieure ou égale à 20 heures par semaine, comparé à 62,9% des Britanniques.

¹⁸ Le Royaume-Uni n'applique que partiellement la directive européenne sur le temps de travail qui fixe à 48 heures la durée maximale légale du temps de travail hebdomadaire moyen.

De manière similaire, seules 10,1% des Françaises à temps partiel ont une activité de travail rémunérée inférieure ou égale à 10 heures par semaine, comparé à 21,2% pour le Royaume-Uni. Du fait du temps partiel court (des femmes) et du temps plein long (des hommes), le Royaume-Uni serait le pays avec la plus forte polarité en termes d'heures travaillées dans l'Union européenne (Fagan et Rubery, 1996). Ces caractéristiques, alliées à une moindre flexibilité des temps de travail (avec notamment des pauses pour les repas relativement longues, qui contribuent à allonger la journée de travail, ainsi que des temporalités professionnelles plus rigides) amènent Linda Hantrais à parler d'une « famine temporelle » (*time famine*) plus marquée chez les femmes françaises que chez leurs consœurs britanniques (Hantrais, 1990) et ceci malgré l'existence de services de gardes d'enfants beaucoup plus développés en France (Gregory et Windebank, 2000 ; Gregory, 2000). Comme on le verra au cours du Chapitre 9, nos données suggèrent que cela n'est pas forcément le cas, tout au moins pour le groupe professionnel sur lequel portent nos analyses. Au-delà des tendances générales propres à chaque pays, il va sans dire que ces questions de temporalités dépendent en grande partie des régulations sectorielles en place. On verra alors que les régulations et temporalités des enseignants s'éloignent parfois des tendances générales observées dans chaque Etat membre.

Au-delà de la fréquence et de la durée des temps de travail, c'est aussi l'usage qui en est fait qui varie d'un contexte sociétal à l'autre et d'un sexe à l'autre. Bettio *et al.* (2000) rappellent que le travail à temps partiel, comme toute autre mesure de flexibilité, viserait à la résolution de plusieurs types de problèmes : des problèmes de compétitivité, des problèmes de conciliation entre vie familiale et professionnelle, des problèmes de chômage. En France, le travail à temps partiel serait davantage une solution de repli du fait de difficultés à obtenir un emploi à temps plein (Gregory et Windebank, 2000 ; Maruani, 2000), ce qui est beaucoup moins le cas au Royaume-Uni. Dans les deux pays, il s'agit aussi d'un outil de « conciliation » entre vie familiale et vie professionnelle. Les femmes seraient davantage susceptibles d'en bénéficier dans un objectif de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, dans la mesure où leurs demandes en la matière sont susceptibles d'être perçues comme légitimes (Moreau *et al.*, 2007). Les usages du temps partiel diffèrent donc aussi d'un sexe à l'autre. Les hommes travaillent à temps partiel surtout en début ou en fin de carrière, c'est-à-dire au moment où ils ne cherchent pas un « family wage », lorsqu'ils sont soit retraités ou étudiants (Bettio *et al.*, 2000), alors que chez les femmes le temps partiel caractérise tous les groupes d'âge, avec cependant une hausse en milieu de carrière. Les Françaises et les Britanniques ont aussi recours au temps partiel à des moments différents de leur existence. En France, comme, par exemple, en Belgique, le temps partiel se distribue de manière plus ou moins égale tout au long de la vie, ce qui suggère qu'il ne s'agit pas tant d'une mesure de conciliation que d'un temps partiel « imposé », voie d'entrée sur le marché du travail et voie de sortie aussi. En contraste, dans les pays où les carrières interrompues constituent un cas de figure fréquent, le temps partiel caractérise davantage les femmes

qui « retournent » (*returners*) sur le marché du travail (par exemple, au Royaume-Uni et en Allemagne) après une période d'inactivité professionnelle.

Comme on l'a déjà observé, les emplois à temps partiels, surtout ceux occupés par les femmes, sont traditionnellement concentrés dans un segment plus limité du marché du travail par rapport aux emplois à temps plein (Blackwell, 2001 ; Fagan et Burchell, 2001). Travailler à temps partiel, ce n'est pas seulement travailler moins. C'est aussi être davantage à risque d'occuper un emploi précaire et moins rémunéré (*ibid.* ; Maruani, 1993). Aubin et Gisserot soulignent que : « Le temps partiel n'est qu'une forme de travail tolérée : ceux - ou plus souvent celles - à qui il est accordé sont regardés comme ayant décidé de se désengager du travail au profit de leur vie personnelle. » (1994 : 63). Une enquête que nous avons menée auprès des enseignants, directeurs d'établissement et membres des Conseils d'Administration des écoles anglaises a aussi montré que le recours au temps partiel est parfois interprété comme un signe de désengagement professionnel, avec des conséquences importantes en termes de promotion et de conditions de travail (Moreau *et al.*, 2008).

3.2.1.5. La variation des normes d'activité au cours de la vie

Les normes d'activité que nous avons décrites varient considérablement au cours de la vie, plus encore chez les femmes que chez les hommes. Au début des années 1960, on observait cinq grands types de courbes d'activité féminine: la courbe d'activité en « U renversé » (plutôt caractéristique des pays scandinaves), une courbe d'inactivité dominante avec un taux d'activité bas (plutôt caractéristique des pays de l'Europe du Sud), une courbe d'inactivité dominante avec un taux d'activité moyen (Autriche, Belgique, Pays-Bas), une courbe d'activité « en dos de chameau » avec un taux d'activité moyen (France, Royaume-Uni, Allemagne, Danemark), une courbe d'activité en dos de chameau avec un taux d'activité bas (Irlande et Luxembourg) (Maruani, 1995). Depuis, ces normes d'activité ont évolué. Le modèle de la courbe d'activité en « U renversé » s'est renforcé, alors que celui de la courbe d'inactivité dominante avec un taux d'activité bas qui caractérisait surtout l'Europe du Sud s'est différencié en fonction des pays. Dans certain pays, un nouveau modèle s'est imposé. C'est ainsi le cas en France, de même qu'au Danemark, où les courbes féminines d'activité ont pris la forme d'un « U renversé », caractérisé par un modèle dominant d'activité continue. Si au Danemark cette évolution a été progressive depuis les années 1960, elle a été particulièrement rapide en France à partir de la fin des années 1960 (Maruani, 1995), ainsi d'ailleurs qu'au Portugal. Au Royaume-Uni, la courbe d'activité est restée bimodale, mais avec des taux d'activité en forte augmentation. La norme y reste donc l'activité professionnelle discontinuée (Maruani, 1995 : 110). Alors que la France et le Royaume-Uni appartenaient au groupe des pays avec un modèle d'activité féminine discontinue et un taux d'activité féminine moyen, les normes d'activité féminines en place se sont donc nettement différenciées entre les deux pays, et la discontinuité des carrières des Britanniques contraste

maintenant avec l'activité de plus en plus continue des Françaises. Cette forte variabilité des normes d'activité des femmes (tant entre contextes sociétaux que d'un point de vue diachronique) contraste avec les caractéristiques de l'emploi masculin dans tous les pays européens et indépendamment de la période considérée.

On peut lire dans l'évolution au cours de la vie des taux d'activité le reflet du modèle de « l'homme principal pourvoyeur de ressources », dans lequel les femmes sont perçues comme les principales responsables du soin aux enfants et des activités domestiques (Pfau-Effinger, 1995). La prégnance variable selon les pays de ce phénomène viendrait expliquer des taux d'activité plus ou moins élevés. De ce fait, leur accès (réel ou anticipé) à la parentalité influence leur trajectoire professionnelle, entraînant un retrait partiel ou total, temporaire ou définitif, du marché du travail. Dans la plupart des pays, l'arrivée d'enfants exerce un effet négatif sur les parcours professionnels féminins. En comparaison, la paternité influence moins les parcours professionnels masculins, du point de vue de la quotité de travail et de la continuité de l'activité. Le Tableau 7 suggère d'ailleurs une association positive chez les hommes entre parentalité et taux d'activité, voire, comme on l'a noté avec Bettio *et al.* (2000), entre parentalité et quotité de travail, puisque ce sont les groupes d'âges les moins susceptibles d'avoir des enfants en bas âge qui travaillent le plus souvent à temps partiel (de Singly, 1987). Ces effets de la parentalité dépendent cependant très largement des contextes sociétaux, notamment des politiques d'emploi et familiales à l'œuvre. Selon le Tableau 7, l'effet de la parentalité est particulièrement fort au Royaume-Uni (-19,9 points pour le taux d'activité des femmes), plus faible mais malgré tout relativement élevé en France (-10,4 points). Dans les deux pays, comme dans le reste de l'Europe des quinze, l'effet de la parentalité sur les taux d'activité des hommes est positif, plus encore en France qu'au Royaume-Uni (+4,0 points au Royaume-Uni, +6,7 points en France).

Tableau 7. Taux d'activité des hommes et des femmes entre 25 et 49 ans, en fonction de la présence d'enfants de moins de douze ans, Union européenne, 2005 (%)

Pays	Sans enfants		Avec enfants	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Allemagne	78,9	82,3	55,7	89,2
Autriche	83,2	88,8	68,4	96,7
Belgique	76,2	87,2	70,1	92,4
Danemark	-	-	-	-
Espagne	66,5	89,7	56,5	93
Finlande	79,4	78,8	70	91,8
France	77,3	84,7	66,9	91,4
Grèce	58,7	85,4	55,9	96,1
Irlande	-	-	-	-
Italie	64,7	90,6	53,4	93,8
Luxembourg	76,6	93,7	63,7	97,2
Pays-Bas	81,5	88,1	71,3	94,1
Portugal	77,3	90,6	76,6	94,5
Royaume-Uni	83,2	87,2	63,3	91,2
Suède	-	-	-	-
EU-25	76,0	85,6	61,1	91,5

Source : Eurostat (2007b).¹⁹

En France comme au Royaume-Uni et dans l'ensemble des Etats membres, les indicateurs retenus suggèrent que les femmes se trouvent dans une situation moins favorable que les hommes sur le marché du travail. Il semble cependant que l'on puisse conclure à une plus forte égalité professionnelle entre les hommes et les femmes en France par rapport à ce que l'on a pu observer au Royaume-Uni. Par exemple, la distribution sectorielle des hommes et des femmes est mieux répartie, l'écart entre les taux d'activité est plus faible (notamment lorsque l'on compare la situation des femmes françaises et britanniques ayant des enfants), les carrières des Françaises sont moins souvent interrompues que celles de leurs consœurs (alors même que leur fécondité est aussi plus élevée), elles travaillent plus souvent à temps plein, et lorsqu'elles travaillent à temps partiel, leurs quotités de travail sont plus élevées. Les écarts entre hommes et femmes dans l'accès à des fonctions de direction sont aussi plus faibles en France, de même d'ailleurs que les inégalités de salaire. Seule exception dans ce tableau qui suggère une situation professionnelle plus favorable des Françaises, elles sont plus à risque d'être au

¹⁹ Voir : http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/introduction, accès : 14 décembre 2007.

chômage, tant par rapport aux hommes français, que par rapport aux femmes britanniques. La plupart des observateurs parviennent aux mêmes conclusions:

Greater progress in gender relations have to date been achieved in France than in Britain if women's position in paid work is taken as an indication of the degree of progress. In France, full-time participation rates are considerably higher than in Britain and, as a consequence, there is a less significant disparity between men's and women's working hours. French women's continuity in employment and employment status is also less affected by the arrival of children than those of British women. (Gregory et Windebank, 2000: 42).

Les auteurs soulignent cependant la nécessité de questionner le fait que l'engagement fort des femmes sur le marché du travail serait nécessairement associé à l'existence d'un contrat de genre plus égalitaire. En effet, selon Gregory et Windebank (*ibid.*), l'investissement des Françaises sur le marché du travail ne se traduit pas automatiquement par une renégociation de la répartition du travail domestique. C'est vers cette question du travail domestique et sa distribution entre les hommes, les femmes et l'Etat vers laquelle nous nous tournons maintenant.

3.2.2. Le travail non rémunéré: la division du travail domestique

Dans le Chapitre 1, nous avons souligné la nécessité d'élargir la définition du travail aux activités non rémunérées, incluant ainsi toute activité de travail domestique ou de soin à un tiers. Nous avons aussi évoqué le fait que les différences entre les hommes et les femmes sur le marché du travail s'expliquent en partie, mais en partie seulement, par l'assignation prioritaire des femmes au travail domestique. Ainsi, comme l'observe Nicky Le Feuvre :

La répartition du travail dit « domestique » constitue un des enjeux fondamentaux de l'activité féminine, tant d'un point de vue conceptuel que du point de vue de la réalité quotidienne des femmes européennes. Les différences entre les taux et les modalités d'activité professionnelle des hommes et des femmes sont expliquées, en grande partie, par un phénomène incontournable : l'assignation prioritaire des femmes à la sphère domestique. (Le Feuvre).²⁰

Comme cela a été décrit dans la première section de ce chapitre, l'assignation prioritaire des femmes au domestique s'appuierait sur l'idéologie des sphères séparées et la dichotomie des catégories de sexe, qui s'imposent avec la révolution industrielle alors que les espaces et temporalités de la production et de la reproduction se dissocient (*ibid.*). Pour autant, si cette assignation prioritaire semble caractériser toutes les sociétés connues, ses contours précis varient selon les contextes

²⁰ Citation extraite d'un cours en ligne, voir : <http://www.helsinki.fi/science/xantippa>; accès : 15 avril 2009

sociétaux : « Certes, la force de cette assignation prioritaire varie selon les époques et selon les sociétés. Elle constitue néanmoins un des fils conducteurs qui permet de constater une convergence des expériences féminines par delà des variations ou des spécificités nationales. » (Le Feuvre, *ibid.*).

La mesure même du travail domestique est particulièrement complexe du fait que le domestique recouvre un grand nombre d'activités, qui ne sont pas nécessairement accomplies de manière linéaire et dont la visibilité est souvent limitée. Depuis les années 1970, la reconnaissance du travail domestique a été encouragée par un certain nombre de sociologues du travail s'appuyant sur la problématique du genre (par exemple, Chadeau et Fouquet, 1981), avec pour effet une prise en compte de l'activité domestique par les systèmes de comptabilité nationale. À l'issue de la Conférence de Beijing, des recommandations ont aussi été émises en faveur de la reconnaissance des activités de travail non rémunérées.²¹ Malgré cela, le travail domestique continue d'occuper une large portion du temps des individus et d'être inégalement réparti entre les hommes et les femmes (Eurostat, 2003 ; HETUS, 2009 ; Majnoni d'Intignano, 1999). Gregory et Windebank observent que l'importance *relative* du travail domestique par rapport à l'ensemble de l'activité de travail s'est accrue au cours des années 1980 et 1990, tant en France qu'en Grande-Bretagne: « Domestic work, therefore, appears to have been increasing rather than decreasing in importance relative to paid work in both Britain and France during the latter part of the twentieth century. » (2000: 47).

Contrairement à des croyances répandues, Chadeau et Fouquet (1981) et Le Feuvre (*ibid.*) suggèrent que les progrès techniques ne diminuent le temps consacré au travail domestique que de manière marginale, puisque, au fur et à mesure où les techniques évoluent, les exigences sociales évoluent aussi :

*Malgré les progrès techniques dans le domaine du travail ménager (diffusion des machines à laver le linge, du chauffage central, des plats cuisinés, etc.), celui-ci représente toujours une somme d'heures de travail qui est supérieure au temps consacré à l'activité professionnelle... Ce phénomène s'explique par la transformation constante des normes en matière d'activité domestique. Toute avancée dans la mécanisation des tâches domestiques les plus lourdes s'est généralement accompagnée d'une transformation concomitante des exigences sociales adressées aux « ménagères ». Ainsi, le temps « gagné » sur certains aspects du travail domestique est rapidement récupéré par de nouvelles responsabilités, notamment en ce qui concerne l'investissement des femmes dans le maintien d'une stabilité relationnelle et de la promotion d'un épanouissement affectif de chacun des membres du groupe familial. (Le Feuvre, *ibid.*).*

²¹ Voir : <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/economy.htm>, accès : 14 juin 2009.

La force de l'assignation prioritaire du domestique aux femmes est corroborée par un certain nombre d'enquêtes et est reflétée dans le Tableau 8. Ce tableau s'appuie sur des données relativement anciennes (datant de 1990), mais présente l'intérêt d'exposer le point de vue des hommes et celui des femmes, dans un domaine où la perception du travail accompli apparaît particulièrement subjective. Selon ce travaux, la proportion d'hommes vivant dans l'Europe des douze déclarant n'accomplir aucune tâche domestique s'élevait alors à 61,6%, avec cependant des variations considérables d'un pays à l'autre (allant de 42,7% en ex-Allemagne de l'Est à 84,0% en Irlande). La proportion d'hommes déclarant n'accomplir aucune tâche domestique était nettement supérieure au Royaume-Uni qu'en France (74,2%, contre 58,4% en France). Par ailleurs, les déclarations des hommes et des femmes étaient davantage concordantes en France, avec une sur-déclaration des conjointes (ou sous-déclaration des conjoints) de +2,3 points. Au Royaume-Uni, l'écart était non seulement plus important mais se fait dans l'autre sens : les hommes sont davantage susceptibles de sur-estimer leur investissement domestique par rapport aux déclarations de leur conjointe (3,6 points d'écart). On peut s'interroger sur la raison de la « sur-déclaration d'un sous-investissement » de la part des hommes en France, par rapport à leurs conjointes. Les écarts dans les déclarations des hommes et des femmes suggèrent que le poids des représentations influence les réponses, tout comme les pratiques elles-mêmes :

*Il est probable que, en dehors des pratiques réelles des individus (qui sont excessivement difficiles à contrôler du fait du caractère essentiellement « privé » de l'espace dans lequel ces tâches sont accomplies), ces déclarations reflètent également, du moins en partie, le système de valeurs quant aux rôles respectifs des hommes et des femmes qui dominant dans chacun des pays concernés. Ainsi, dans la majorité des pays, il semblerait que l'image d'un conjoint « qui aide » soit valorisée par les femmes (qui surestime, du coup, la participation réelle de leurs conjoints dans la sphère domestique), alors que dans d'autres les hommes sont plutôt tentés de se distancier vis-à-vis des pratiques majoritairement définies comme « féminines », même si ils ne rechignent pas, dans les faits, à donner un coup de main à l'abri des regards indiscrets. (Le Feuvre, *ibid.*).*

Certains hommes minimiseraient leur investissement domestique dans la mesure où celui-ci serait perçu comme incompatible avec le type de masculinité valorisé.

Tableau 8. Proportion d'hommes n'accomplissant aucune tâche domestique, d'après eux-mêmes et d'après leurs conjointes en Europe, 1990

	D'après les hommes eux-mêmes	D'après leurs conjointes
Allemagne (Est)	42.7%	62.7%
Allemagne (Ouest)	60.7%	71.1%
Belgique	60.8%	61.0%
Danemark	51.1%	47.5%
Espagne	76.6%	79.7%
France	58.4%	60.7%
Grèce	47.2%	49.8%
Irlande	84.0%	31.9%
Italie	55.6%	60.2%
Luxembourg	58.9%	64.9%
Pays-Bas	45.7%	46.2%
Portugal	71.9%	69.3%
Royaume-Uni	74.2%	70.6%
Europe des douze	61.6%	65.4%

Source : Kempeneers et Lelièvre, 1991; cité dans Le Feuvre, *ibid.*

Des données plus récentes issues des enquêtes emplois du temps (*Time use surveys*), généralement basées sur le recueil quotidien d'information dans un carnet, confirment que les femmes consacrent plus de temps au travail domestique que les hommes. Dans les tableaux qui suivent (tirés de la *Harmonised European Time Use Survey*, HETUS), on voit que dans tous les pays couverts par cette enquête, les temps de travail domestique des femmes sont nettement supérieurs à ceux des hommes. En France, les hommes consacrent en moyenne 2 heures 24 par jour au travail domestique contre 4 heures 34 pour les femmes. Au Royaume-Uni, le temps quotidiennement consacré au travail domestique par les femmes est de 2 heures 18, contre 4 heures 15 pour les hommes. Les différences sont en réalité plus importantes puisque ne sont comptabilisées ici que les activités domestiques accomplies comme « activités principales ». Or, les femmes consacrent aussi plus de temps au travail domestique dans leurs « activités secondaires » que les hommes.²² On notera cependant que ces tableaux sont d'une utilité limitée dans la mesure où ils ne distinguent pas entre population occupant

²² Source : <https://www.testh2.scb.se/tus/tus/>; accès: 15 avril 2009.

un emploi et population sans emploi ou ne faisant pas partie de la « population active », ni ne permettent de distinguer en fonction de la situation familiale.

Tableau 9. Activité principale des hommes (20-74 ans), en heures et minutes, Union européenne, 2007

	Belgique	Bulgarie	Estonie	Finlande	France	Allemagne	Italie	Lettonie	Lithuanie	Norvège	Pologne	Slovénie	Espagne	Suède	Royaume -Uni
Soin personnel	10:45	11:54	10:35	10:23	11:44	10:40	11:16	10:46	10:53	10:06	10:44	10:31	11:11	10:12	10:22
Emploi	3:07	3:32	4:27	3:48	3:48	3:27	4:15	5:00	4:45	4:04	4:01	3:53	4:21	4:11	4:10
Etude	0:11	0:03	0:06	0:13	0:15	0:15	0:11	0:09	0:09	0:12	0:14	0:15	0:18	0:14	0:08
Travail domestique	2:28	2:37	2:33	2:16	2:24	2:22	1:35	1:50	2:09	2:21	2:22	2:38	1:37	2:29	2:18
Loisirs	5:58	4:46	5:02	5:56	4:44	5:42	5:05	4:45	4:47	5:52	5:20	5:31	5:16	5:18	5:22
Voyages	1:30	1:07	1:12	1:12	1:03	1:29	1:35	1:28	1:13	1:21	1:13	1:10	1:16	1:30	1:30
Non spécifié	0:01	0:02	0:04	0:12	0:02	0:05	0:03	0:02	0:03	0:03	0:05	0:02	0:02	0:06	0:08
Total activité principale	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00

Source: HETUS, <https://www.testh2.scb.se/tus/tus/>; accès: 15 avril 2009.

Tableau 10. Activité principale des femmes (20-74 ans), en heures et minutes, Union européenne, 2007

	Belgique	Bulgarie	Estonie	Finlande	France	Allemagne	Italie	Lettonie	Lithuanie	Norvège	Pologne	Slovénie	Espagne	Suède	Royaume -Uni
Soin personnel	11:11	11:38	10:30	10:38	11:53	10:58	11:12	10:53	10:56	10:27	11:03	10:32	11:05	10:38	10:43
Emploi	1:53	2:34	3:05	2:33	2:17	1:56	1:52	3:29	3:31	2:38	2:15	2:42	2:06	2:54	2:24
Etude	0:16	0:06	0:07	0:16	0:14	0:13	0:14	0:12	0:10	0:15	0:14	0:19	0:20	0:19	0:09
Travail domestique	4:10	5:01	4:53	3:56	4:34	4:14	5:20	3:56	4:29	3:47	4:45	4:56	4:55	3:42	4:15
Loisirs	5:06	3:47	4:18	5:17	4:05	5:15	4:06	4:08	3:45	5:40	4:32	4:27	4:26	4:57	4:55
Voyages	1:22	0:52	1:02	1:07	0:54	1:19	1:14	1:20	1:05	1:11	1:06	1:02	1:05	1:23	1:25
Non spécifié	0:02	0:02	0:05	0:12	0:03	0:05	0:03	0:03	0:04	0:03	0:05	0:02	0:02	0:06	0:10
Total activité principale	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00	24:00

Source: HETUS, <https://www.testh2.scb.se/tus/tus/>; accès: 15 avril 2009.

Par ailleurs, lorsque les hommes prennent part au travail domestique, ils ne s'investissent pas dans les mêmes activités que les femmes. Le Tableau 11 suggère que les hommes qui participent aux tâches domestiques sont davantage susceptibles de prendre en charge les activités qui ont lieu en dehors de la maison comme faire les courses. Faire la cuisine et le ménage, deux activités qui représentent la

majeure partie du temps de travail domestique ne concernent que 30% et 29% des hommes qui 'font quelque chose' à la maison. En outre, il existe des différences remarquables entre pays quant aux types de tâches accomplies par les hommes, ce qui souligne le caractère socialement construit des activités qu'il est acceptable d'accomplir pour un homme ou une femme. Chez les hommes français, il est intéressant de constater que véhiculer les enfants arrive en premier, suivi de près par faire la vaisselle et les achats, plus rarement habiller les enfants, la cuisine et le ménage. Au Royaume-Uni, l'activité qui revient le plus souvent est la vaisselle, suivie par les courses, la cuisine, et, dans une moindre mesure, faire le ménage, habiller les enfants et assurer leur transport.

Tableau 11. Nature des tâches domestiques effectuées (de temps en temps) par les hommes qui « font quelque chose » à la maison, d'après leurs conjointes, Europe, 1990 (%)

	Courses	Vaisselle	Véhiculer les enfants	Habiller les enfants	Cuisine	Ménage
Allemagne (Est)	64	53	48	27	23	27
Allemagne (Ouest)	70	46	30	21	22	34
Belgique	49	55	35	26	29	29
Danemark	39	55	23	32	36	26
Espagne	48	25	42	57	30	29
France	48	48	49	38	37	35
Grèce	91	16	16	22	20	13
Irlande	16	18	72	14	10	7
Italie	69	5	39	30	23	12
Pays-Bas	53	66	6	28	28	34
Portugal	75	37	36	35	39	26
Royaume-Uni	51	72	26	37	48	42
Europe des douze	59	42	35	31	30	29

Source : Kempeneers et Lelièvre, 1991 ; cité dans Le Feuvre, *ibid.*

Des données Eurostat plus récentes issues des enquêtes emplois du temps (Aliaga, 2006) confirment le maintien de cet investissement différencié des hommes et des femmes, avec des lignes de partage relativement inchangées. Les Tableaux 12 et 13 reprennent les données HETUS, en détaillant le travail domestique par activité spécifique. Ils confirment l'investissement différencié des hommes et des femmes dans les activités domestiques. En France, l'activité domestique des hommes est avant tout

consacrée à des activités de construction et de réparation, ainsi qu'aux courses. En Angleterre, ce temps est davantage consacré à la préparation des repas et aux courses. Dans les deux pays, la préparation des repas, le ménage et les courses constituent les activités domestiques auxquelles les femmes consacrent le plus de temps. Même lorsque les hommes et les femmes accomplissent les mêmes tâches, le temps qu'y consacre les femmes est généralement beaucoup plus important.

Tableau 12. Activité principale des hommes (20-74 ans), en heures et minutes (activité principale seulement), Union européenne, 2008

	Belgique	Bulgarie	Estonie	Finlande	France	Allemagne	Italie	Lettonie	Lithuanie	Norvège	Pologne	Slovénie	Espagne	Suède	Royaume-Uni
Préparation des repas	0:22	0:15	0:21	0:21	0:16	0:16	0:11	0:16	0:20	0:25	0:25	0:16	0:19	0:25	0:26
Vaisselle	0:10	0:05	0:06	0:04	0:08	0:08	0:05	0:04	0:04	0:08	0:06	0:04	0:04	0:10	0:09
Ménage	0:08	0:06	0:09	0:08	0:11	0:11	0:09	0:06	0:10	0:14	0:09	0:08	0:07	0:15	0:11
Autre travail d'entretien	0:18	0:22	0:22	0:26	0:08	0:14	0:06	0:21	0:29	0:04	0:20	0:24	0:06	0:05	0:09
Lavage du linge	0:01	0:01	0:01	0:02	0:01	0:02	0:00	0:01	0:01	0:02	0:01	0:00	0:01	0:03	0:02
Repassage	0:01	0:00	0:00	0:00	0:01	0:01	0:00	0:00	0:00	0:00	0:01	0:00	0:00	0:01	0:02
Travaux d'art et confection	0:00	0:00	0:01	0:01	0:00	0:00	0:00	0:00	0:01	0:01	0:00	0:01	0:00	0:00	0:00
Jardinage	0:19	0:36	0:16	0:06	0:18	0:17	0:16	0:17	0:11	0:10	0:12	0:32	0:09	0:12	0:12
Prendre soin des animaux d'élevage	0:00	0:32	0:04	n/a	0:03	0:01	0:01	0:03	0:12	n/a	0:02	0:15	0:03	0:01	0:01
Prendre soin des animaux domestiques	0:03	0:01	0:01	0:02	0:05	0:03	0:01	0:01	0:01	0:01	0:02	0:02	0:01	0:01	0:03
Promener le chien	0:05	0:02	0:05	0:05	n/a	0:03	0:02	0:03	0:02	0:04	0:07	0:04	0:03	0:07	0:06
Construction et réparation	0:19	0:16	0:29	0:21	0:32	0:19	0:06	0:17	0:17	0:23	0:19	0:24	0:06	0:20	0:17
Courses et services	0:24	0:13	0:20	0:26	0:30	0:29	0:22	0:12	0:13	0:21	0:21	0:16	0:19	0:22	0:24
Soin physique, supervision de l'enfant	0:05	0:02	0:06	0:07	0:05	0:05	0:04	0:02	0:03	0:12	0:05	0:05	0:07	0:10	0:07
Lire, parler avec l'enfant, l'aider avec ses devoirs	0:04	0:05	0:04	0:05	0:04	0:05	0:07	0:02	0:04	0:05	0:10	0:07	0:04	0:06	0:05
Autre travail domestique	0:08	0:01	0:06	0:04	0:04	0:09	0:04	0:06	0:01	0:12	0:01	0:02	0:06	0:12	0:04
Travail d'organisation	0:07	0:00	0:02	0:06	0:01	0:09	0:02	0:00	0:00	0:03	0:01	0:02	0:01	0:05	0:03

Source: HETUS, <https://www.testh2.scb.se/tus/tus/>; accès: 15 avril 2009.

Tableau 13. Activité principale des femmes (20-74 ans), en heures et minutes (activité principale seulement), Union européenne, 2007

	Belgique	Bulgarie	Estonie	Finlande	France	Allemagne	Italie	Lettonie	Lithuanie	Norvège	Pologne	Slovénie	Espagne	Suède	Royaume-Uni
Préparation des repas	0:57	1:37	1:19	0:55	1:01	0:49	1:19	1:06	1:18	0:51	1:30	1:24	1:20	0:50	0:59
Vaisselle	0:20	0:36	0:25	0:15	0:25	0:21	0:35	0:22	0:22	0:21	0:29	0:28	0:29	0:21	0:18
Ménage	0:26	0:31	0:34	0:26	0:58	0:39	1:24	0:27	0:38	0:33	0:34	0:39	0:50	0:30	0:38
Autre travail d'entretien	0:28	0:13	0:14	0:23	0:07	0:15	0:06	0:15	0:21	0:02	0:14	0:16	0:11	0:02	0:12
Lavage du linge	0:09	0:19	0:14	0:13	0:07	0:13	0:10	0:09	0:11	0:11	0:14	0:09	0:11	0:12	0:11
Repassage	0:19	0:06	0:07	0:05	0:15	0:10	0:20	0:03	0:04	0:04	0:07	0:16	0:12	0:05	0:11
Travaux d'art et confection	0:06	0:16	0:14	0:10	0:08	0:07	0:08	0:09	0:11	0:12	0:05	0:07	0:10	0:04	0:05
Jardinage	0:10	0:24	0:19	0:08	0:09	0:13	0:06	0:20	0:15	0:09	0:10	0:25	0:03	0:10	0:07
Prendre soin des animaux d'élevage	0:00	0:16	0:06	n/a	0:02	0:01	0:01	0:06	0:17	n/a	0:01	0:11	0:01	0:01	0:01
Prendre soin des animaux domestiques	0:03	0:01	0:02	0:03	0:05	0:04	0:01	0:02	0:02	0:01	0:02	0:02	0:01	0:03	0:05
Promener le chien	0:03	0:01	0:05	0:07	n/a	0:04	0:02	0:04	0:02	0:03	0:06	0:03	0:02	0:07	0:06
Construction et réparation	0:04	0:02	0:03	0:04	0:04	0:03	0:01	0:01	0:02	0:04	0:02	0:02	0:01	0:04	0:04
Courses et services	0:33	0:16	0:29	0:32	0:41	0:38	0:36	0:21	0:21	0:27	0:30	0:21	0:35	0:29	0:39
Soin physique, supervision de l'enfant	0:16	0:13	0:25	0:21	0:20	0:16	0:18	0:14	0:16	0:25	0:22	0:19	0:25	0:20	0:23
Lire, parler avec l'enfant, faire les devoirs	0:07	0:10	0:10	0:08	0:08	0:09	0:10	0:07	0:09	0:09	0:17	0:11	0:05	0:08	0:10
Autre travail domestique	0:10	0:02	0:06	0:05	0:04	0:12	0:05	0:08	0:01	0:14	0:02	0:03	0:19	0:14	0:05
Travail d'organisation	0:03	0:00	0:01	0:04	0:01	0:07	0:01	0:00	0:00	0:01	0:00	0:00	0:01	0:03	0:03

Source: HETUS, <https://www.testh2.scb.se/tus/tus/>; accès: 15 avril 2009.

Comme le notent aussi Gregory et Windebank (2000), il apparaît à la lecture de ces tableaux que les femmes investissent davantage les activités dites de routine (cuisine, nettoyage, courses), les hommes les activités « non-routinières » (soit les activités de bricolage, jardinage, entretien d'un véhicule), reprenant ainsi la distinction de Warde et Hetherington entre *routine* et *non routine work* (Warde et Hetherington, 1993). Cependant, même si, dans les deux pays, le travail domestique accompli par les hommes revêtent davantage un aspect non routinier, ce travail est loin d'être toujours accompli par les hommes (voire est davantage accompli par les femmes lorsque celles-ci travaillent à temps partiel).

Une question essentielle demeure: qui prend la responsabilité générale pour l'organisation du travail domestique et qui « aide » ? En effet, au-delà de la répartition sexuée des activités domestiques elles-mêmes et du temps passé à les accomplir, c'est aussi la « charge mentale » (Haicault, 1984) liée à l'organisation et la planification de ces tâches qui doit être considérée. Or, les enquêtes emplois du temps ne permettent pas de saisir la charge mentale ou l'investissement émotionnel dans le travail domestique et de soin (Luxton, 1997). Force est de constater que ce travail d'organisation et de planification revient avant tout à la conjointe, en Grande-Bretagne (Brannen et Moss, 1990), comme en France (Chabaud *et al.*, 1985 ; Fougeyrollas-Schwebel, 1994 ; Haicault, 1984 ; Nicole-Drancourt,

1989). De fait, les femmes conservent de manière disproportionnée la responsabilité de coordination des activités domestiques et de *care*, les hommes se positionnant/étant positionnés comme « assistants » (« he helps out » comme le disait à propos de leur mari certaines des femmes interrogées par Windebank):

*La participation des hommes au travail domestique se limite à une « aide ponctuelle » apportée aux femmes, qui demeurent ainsi les responsables du bon déroulement de l'organisation domestique. Cette aide peut donc être accordée (ou niée) au bon vouloir des hommes, dont la légitimité s'enracine à l'extérieur de l'espace domestique, alors que les femmes se trouvent non seulement à effectuer la grande majorité des tâches, mais également à coordonner les « aides » que les différents membres de la famille sont susceptibles de leur apporter de temps en temps. (Le Feuvre, *ibid.*).*

Cette charge mentale caractériserait les femmes de tout milieu social. En effet, même dans le cas de foyers ayant des ressources suffisantes pour déléguer le travail domestique, la gestion de la délégation, et parfois son coût, est assurée par les femmes:

*Il est important de noter que ce travail de gestion domestique est assumé même par les catégories de femmes les plus privilégiées de ce point de vue, à savoir celles qui gagnent suffisamment bien leur vie sur le marché de l'emploi pour sous-traiter une partie des tâches domestiques auxquelles la société les assigne à des personnes extérieures au foyer (le plus souvent à d'autres femmes). D'ailleurs, c'est à travers l'analyse de telles pratiques que l'on arrive à saisir toute l'importance de l'assignation prioritaire des femmes aux responsabilités domestiques et familiales. Bien que les femmes touchent, en moyenne, des salaires inférieurs à ceux des hommes, elles sont nettement plus nombreuses que ces derniers à utiliser leur propre salaire pour rémunérer les personnes extérieures au foyer qui sont embauchées pour assurer la prise en charge des tâches domestiques ou des enfants en bas âge. Cette répartition inégalitaire des dépenses liées au bon fonctionnement de la vie familiale permet de comprendre à quel point les femmes sont considérées (et parfois arrivent à se considérer) comme les seules responsables du travail domestique et de la garde des enfants. L'activité professionnelle peut ainsi être vécue comme quelque chose qui les empêche d'accomplir correctement leur travail et dont elles cherchent à limiter les conséquences pour leur entourage - soit en grignotant sur le peu de temps libre dont elles bénéficient pour effectuer ce travail elles-mêmes, soit en prenant en charge le coût financier de leur 'substitution' plus ou moins ponctuelle. (Le Feuvre, *ibid.*).*

Si l'investissement domestique des hommes et des femmes varie en fonction de leur situation au regard du marché du travail, les femmes accomplissent en règle générale la majorité de ce travail quelle que soit leur situation professionnelle (Fagan et Burchell, 2001 ; Gregory et Windebank, 2000). Le Tableau 14 confirme que, dans les deux pays, indépendamment de la quotité de travail des mères, ce sont toujours elles qui effectuent la majorité des activités domestiques considérées ici (score supérieur à 3). Les deux seules exceptions (britanniques) sont les courses pour la maison et la vaisselle, répartis équitablement entre le père et la mère lorsque la mère travaille à temps plein.

Tableau 14. Répartition des activités domestiques en France et en Grande-Bretagne selon la situation professionnelle de la mère

Score moyen*	Grande-Bretagne			France		
	Mère travaillant à temps plein	Mère travaillant à temps partiel	Ensemble	Mère travaillant à temps plein	Mère travaillant à temps partiel	Ensemble
Préparation du repas du soir	3,06	4,17	3,81	3,80	4,55	4,1
Courses pour la maison	3,00	3,71	3,48	3,60	4,24	3,94
Vaisselle	3,00	3,14	3,09	3,46	3,24	3,34
Repassage	3,93	4,56	4,37	4,86	4,50	4,66
Lavage des vêtements	4,56	4,51	4,53	4,67	4,48	4,57
Passage de l'aspirateur	3,60	4,06	3,91	3,67	3,88	3,79
Epoussetage et nettoyage	3,94	4,12	4,06	3,90	3,96	3,94

* 1= père seulement, 2=père plus que la mère, 3=partagé, 4=mère plus que le père, 5=mère seulement

Source : Enquête de Windebank, citée dans Windebank et Gregory, 2000 : 55.

Selon ces données, ce rééquilibrage lors du passage à un temps complet serait plus réduit en France, peut-être parce que, contrairement au Royaume-Uni, l'écart entre les temps partiels et les temps pleins est faible (du fait de temps partiels relativement longs, mais aussi parce que, en France, les pleins temps représentent un effectif horaire plus faible qu'en Angleterre). S'appuyant sur ces données, Gregory et Windebank (2000) suggèrent que la prophétie des années 1960 selon laquelle l'accroissement des taux d'activité féminine se traduirait par une renégociation de l'investissement domestique des femmes (Young et Wilmott, 1975) ne s'est pas matérialisée. Si cela avait été le cas, l'engagement plus important des femmes françaises dans l'activité salariée se serait traduit par un meilleur partage des tâches domestiques en comparaison avec la Grande-Bretagne. Face au fait que la plus forte égalité professionnelle observée en France n'est pas égalée dans la sphère domestique, les auteurs défendent l'hypothèse selon laquelle :

The greater flexibility in labour markets and lack of state support in Britain leads to a more equal gender division of child care in the British group than in the French because both partners needed to be involved in caring for children in order to liberate the labour power of the woman in which men have a financial or emotional interest. (2000 : 64).

L'intervention de l'Etat soulagerait les hommes de leurs responsabilités familiales et domestiques, plus qu'elle ne serait associée avec un partage égalitaire. On peut cependant s'interroger sur la validité de ces conclusions, dans la mesure où les analyses de Gregory et Windebank portent sur un échantillon de très petite taille et que le sur-investissement des hommes britanniques dans le travail domestique par rapport à leurs confrères français ne concerne pas toutes les tâches listées et l'ampleur des écarts est minime. En dépit des efforts déployés par Gregory et Windebank pour souligner la meilleure performance domestique des hommes britanniques par rapport à leurs confrères français, les données apparaissent insuffisantes pour tirer toute conclusion définitive, d'autant qu'elles contredisent d'autres sources citées précédemment dans ce chapitre selon lesquelles la part d'hommes ne participant jamais aux activités domestiques est plus élevée en Grande-Bretagne qu'en France. On peut aussi regretter ici le fait que ces travaux fassent référence uniquement aux femmes mariées vivant en couple, ignorant ainsi d'autres formes de conjugalité.

Par ailleurs, certains travaux témoignent d'une vision plus nuancée quant aux effets de l'activité professionnelle des femmes sur la répartition de l'activité domestique. L'étude de Sullivan (2000) s'appuie sur plusieurs bases de données représentatives de la population britannique datant de 1975, 1987 et 1997. Celle-ci observe que si les femmes effectuent toujours la majeure partie du travail domestique, on observe un rééquilibrage sur la période considérée avec une évolution vers un modèle plus égalitaire, tout du moins du point de vue du *temps* consacré aux activités domestiques. Dans les classes sociales élevées, cela se traduirait par une répartition du travail domestique *quasi* égalitaire, alors que dans les classes sociales plus modestes, l'investissement des hommes serait en nette augmentation. Cette thèse pointe donc vers une dynamique égalitaire en marche. De manière similaire, les travaux de Gershuny identifient des changements dans la répartition des activités domestiques en fonction de la situation de la conjointe au regard de l'emploi, remettant ainsi en cause l'idée d'une division immuable du travail domestique. Ainsi, l'investissement domestique des hommes augmente de manière significative lorsque leur conjointe prend un emploi ou lorsque celle-ci augmente sa quotité de travail (Gershuny, 1995). Il augmente aussi lorsque l'investissement professionnel est de longue date et lorsque les femmes gagnent des revenus similaires à ceux de leurs conjoints (Crompton et Harris, 1999 ; Gershuny *et al.*, 1994), ce qui amène Gershuny *et al.* à parler d'un modèle conjugal adaptatif (*adaptive partnership*) (*ibid.*), en mobilisant l'idée d'un décalage temporel dans le processus d'adaptation (*lagged adaptation*). On peut lire dans cette manière d'envisager les évolutions en matière de division sexuelle du travail domestique une alternative au modèle de la

« révolution partielle » (*stalled revolution*) évoqué par Hochschild et Machung (1989). Des constats similaires ont été formulés par Chenu (2003) à l'égard de la situation française : en un demi-siècle, le temps consacré aux activités domestiques a diminué de manière significative pour les femmes vivant en couple. Ces auteurs reconnaissent cependant le maintien d'une division inégalitaire du travail domestique. Comme le remarquent Gershuny *et al.* (1994), en Grande-Bretagne, les femmes employées à temps plein ont les volumes horaires travaillés (activités professionnelle et domestique comprises) les plus importants. En d'autres termes, lorsque les femmes prennent un emploi ou augmentent leur quotité de travail salarié, les hommes n'accroissent pas en proportion leur investissement domestique. Chenu, de son côté, parle d'une convergence limitée concernant les emplois du temps masculin et féminin (2003). Ces travaux ont le mérite de reconnaître le maintien d'une division sexuée du travail domestique *dans la plupart* des foyers, tout en rompant avec l'idée d'une fatalité qui voudrait que toutes les femmes, indépendamment de leurs circonstances, assument la *quasi*-totalité du travail domestique. Ils reconnaissent le caractère dynamique de ces arrangements et les interactions entre temporalités sociales (explorées de manière plus détaillée, à partir des données issues du terrain, dans le Chapitre 9).

Dans les deux contextes sociétaux étudiés, on observe donc une assignation prioritaire du travail domestique et de *care* aux femmes. L'investissement des hommes dans la sphère domestique apparaît limité et se cantonne souvent à des activités non routinières. Par ailleurs, la charge mentale qu'implique la gestion du domestique et du *care* reste avant tout le fait des femmes. Même lorsque les femmes travaillent à temps plein, elles continuent d'accomplir la majeure partie de ces activités, le passage d'un temps partiel à un temps complet n'aboutissant qu'à un rééquilibrage limité, avec des implications fortes pour leur disponibilité. Les résultats des différentes enquêtes suggèrent qu'il est difficile d'établir très clairement qui, des hommes français ou britanniques, est le plus participatif. On retiendra cependant que, selon les enquêtes européennes (qui apparaissent plus fiables que l'enquête de Windebank du fait de la taille de leurs échantillons), la proportion d'hommes ne participant *jamais* aux tâches domestiques est supérieure au Royaume-Uni par rapport à la France. Par ailleurs, en France, des évolutions récentes, telles que la « loi sur les 35 heures », suggèrent que l'investissement des pères dans le soin aux enfants s'est accru au cours de la période récente, notamment chez les pères ayant un niveau de qualification élevé et dont les conjointes travaillent à temps plein (Méda *et al.*, 2004). Pour autant, Silvera (2002a, 2002b) soutient que cette législation n'aurait pas eu d'impact sur la division traditionnelle du travail entre les hommes et les femmes.

3.3. Les effets des politiques publiques sur les normes sexuées d'activité des hommes et des femmes

La pertinence de la comparaison France-Angleterre doit beaucoup à l'existence de modalités d'activité professionnelle et de modèles d'intervention contrastés des politiques publiques dans ces deux pays. Comme le suggèrent Gregory and Windebank:

Britain and France are countries that have proven to be particularly illuminating when compared. These are nations that have similar levels of women's employment, but highly different patterns of women's participation in the labour force, all set in the context of divergent policy environments. As such, at one level, Anglo-French comparisons reinforce the notion that policy is highly influential in women's working lives. (Gregory et Windebank, 2000: 1).

La typologie des systèmes de protection sociale proposée par Esping-Andersen (1990) distingue très clairement le cas de la France de celui du Royaume-Uni. La France incarnerait un modèle conservateur et corporatiste d'inspiration bismarckienne, basé sur le principe assurantiel. Le Royaume-Uni relèverait d'un modèle libéral d'inspiration beveridgienne, dont la régulation est principalement assurée par le marché, et dans lequel l'intervention étatique est limitée et les risques assumés avant tout par les individus. Selon cette typologie, le modèle socio-démocrate, fortement régulé par l'Etat et dans lequel la protection sociale est universelle et indépendante des revenus serait incarné par la Suède. La typologie que propose Jane Lewis du modèle de « l'homme pourvoyeur principal de ressources » (*male breadwinner*), qui accorde une place centrale, contrairement à celle d'Esping-Andersen, aux rapports sociaux de sexe, ne classe pas non plus dans la même catégorie la France et le Royaume Uni. Le Royaume-Uni constituerait une version « forte » de ce modèle, alors que la France en constituerait une version « modérée », la Suède étant caractéristique de sa version « faible » (Lewis, 1992). Cette catégorisation de la France trouve aussi un écho dans les travaux de Gregory et Windebank (2000), qui décrivent ce pays comme étant à mi-chemin (*halfway house*) entre un modèle libéral anglo-saxon et un modèle scandinave plus favorable à l'égalité des sexes. Le recours à des classements par pays amènent cependant une illusion d'homogénéité au sein de chaque Etat nation, qui demande à être nuancée : les parcours et les expériences professionnels et familiaux des femmes au sein de chaque pays varient fortement en fonction du milieu social (Perrons *et al.*, 2007) et du type d'emploi (Glover, 1991). Par ailleurs, ces modèles sont en évolution rapide et certains travaux formulent l'hypothèse du déclin du modèle de « l'homme pourvoyeur principal de ressources » (Crompton, 1999 ; Crompton, Lewis et Lyonette, 2007), alors que d'autres favorisent la typologie proposée par Pfau-Effinger (1998), qui visibilise davantage la situation des femmes dans la classification des systèmes nationaux de protection sociale et d'emploi (cf. le Chapitre 9).

Dans cette section, nous nous intéressons précisément aux politiques d'emploi et familiales qui contribuent à modeler les normes d'activité des hommes et des femmes en France et en Angleterre explorées dans la section précédente de ce chapitre. Avec la dissociation des espaces et temporalités de la production et de la reproduction qui a accompagné la révolution industrielle, puis avec la hausse des taux d'activité des femmes au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle, la conciliation vie familiale - vie professionnelle est devenue une question cruciale d'un point de vue économique et social, dans la mesure où l'investissement accru des femmes sur le marché du travail n'a pas été associé à un engagement équivalent des hommes dans le travail domestique. Par ailleurs, avec l'entrée des femmes dans tous les secteurs d'activité, y compris ceux réservés jusque-là aux hommes, s'est posée la question de l'égalité professionnelle, puisque la mixité au travail n'a pas été synonyme d'égalité dans l'emploi (Fortino, 2002). Une attention plus particulière est donc portée au traitement des questions de la conciliation vie familiale - vie professionnelle et de l'égalité professionnelle par les politiques publiques.

3.3.1. L'influence de l'Union européenne sur les politiques nationales

Si la comparaison internationale tend à mettre l'accent sur le niveau national, il n'en demeure pas moins que les initiatives des Etats sont souvent le résultat d'un jeu complexe entre plusieurs niveaux de l'action publique. En ce qui concerne les questions de l'égalité professionnelle et de la conciliation vie familiale - vie professionnelle, force est de constater que l'Union européenne a exercé une influence forte et créé dans de nombreux Etats membres une impulsion clé dans l'émergence de cadres législatifs sur la question de l'égalité des sexes. Cela a amené certains auteurs à décrire les politiques européennes d'égalité comme « les plus progressistes au monde » (Pollock et Hafner-Burton, 2000). Teresa Rees note que: « The principle of equal treatment for men and women was enshrined in the 1957 Treaty of Rome... long before the issue had become one of significance in many of its constituent Member States. » (1998: 1). Dans le cas de la Grande-Bretagne, le *Sex Discrimination Act* a d'ailleurs été mis en place avant tout par nécessité de se conformer aux exigences de la Commission européenne en matière d'égalité de traitement, et notamment à l'article 119 du Traité de Rome (Coussey et Jackson, 1991). Plus récemment, cette influence européenne sur les politiques de l'Etat britannique se retrouve dans les orientations du gouvernement en matière de conciliation vie familiale - vie professionnelle.

Cette influence supra nationale aurait d'ailleurs contribué à créer un effet de convergence (limité cependant) entre les différents Etats européens (Gregory et Windebank, 2000), via la mise en place de directives européennes comme des outils clés de la politique d'influence de la Commission européenne, obligeant les Etats-membres à amender leur législation pour se conformer aux règles

fixées au niveau communautaire. L'accent mis sur l'utilisation d'instruments légaux pour avancer la situation des femmes aurait cependant eu des effets limités en matière d'égalité de fait : « EC policies have only achieved a certain degree of formal equality of women employed in full-time standard work and have opened new - but unequal - employment opportunities for women. » (Rossilli, 2000: 7).

Au cours des années 1970, plusieurs directives européennes interdisant toute discrimination en termes de salaire et de traitement des hommes et des femmes sur le lieu de travail sont adoptées. Ces directives mettent avant tout l'accent sur les femmes engagées dans des activités de travail rémunéré, « as it was assumed at this stage that this EC had competence over people only in their capacity as paid workers » (*ibid.* : 46). Comme le note Hoskyns, c'est seulement avec le Traité de l'Union européenne de 1993 que l'U.E. va traiter les individus comme des citoyens, et plus seulement comme des travailleurs. L'action communautaire en matière d'égalité hommes-femmes conserve cependant un caractère peu coercitif et s'insère dans une approche néo-libérale de l'intervention des pouvoirs publics. Ainsi, si les directives des années 1970 et 1980 ont fourni de meilleures garanties contre la discrimination sexuelle par leur action régulatrice, elles n'en demeurent pas moins des outils au service d'une économie de type néo-libéral, qui visent à favoriser le caractère « juste » de la compétition sur le marché du travail sans remettre en cause les origines structurelles des inégalités :

Hence, these Directives [in the 1970s], as well as the Directives of the 1980s, have acted principally as catalysts on the legislation of Member States to advance the formal equality of women workers and to provide better individual guarantees against direct sex discrimination. Like the Article 119, they were aimed at establishing common rules for employers so as to avoid the use of female workers for unfair competition within the common market. (Hoskyns, 2000 : 6).

Le choix d'une politique d'influence plus que de coercition s'inscrit dans cette même logique néo-libérale. Cette logique est particulièrement visible dans le cadre de la Directive de 1976 sur l'égalité de traitement : si cette directive a rendu le recours à l'action positive possible, elle l'a permis plus qu'encouragé (Hoskyns, 2000). Par ailleurs, les interprétations restrictives de la Cour européenne des actions positives limitent leur développement (Rossilli, 2000). Au cours des années 1980 et 1990, la Commission tente d'introduire davantage de régulation sociale, en développant des politiques d'égalité hommes-femmes avec les programmes d'action sur l'égalité des chances adoptés et mis en œuvre à partir de 1982. Pourtant, il en résultera seulement une série de recommandations qui ne seront pas coercitives d'un point de vue légal mais encourageront les Etats-membres à développer des actions positives dans des domaines, tels que la formation, la flexibilité des temps de travail mais aussi le partage des responsabilités familiales (par exemple, la Directive de 1992 sur la garde d'enfants). En particulier, comme le suggère Rossilli, les actions de la Commission auraient sensibilisé les gouvernements nationaux et les employeurs aux avantages des mesures de conciliation de la vie familiale et professionnelle: « In this way, the Commission has sensitized governments and employers

to the benefits of flexible schedules and work life cycles that reconcile paid work with family responsibilities for both sexes. » (2000: 7). Par ailleurs, la Commission a cofinancé des programmes pilotes d'action positive, mettant avant tout l'accent sur la formation professionnelle, notamment dans les emplois et les secteurs technologiques, qui ne se sont pour autant pas toujours traduits par un accroissement significatif des financements publics nationaux ou régionaux, mais ont permis de promouvoir l'institutionnalisation des politiques d'égalité: « On the whole, the cofinanced programmes have served to foster the institutionalization of equal opportunity policies. » (2000 : 8).

Depuis les années 1990, les mesures visant à promouvoir « l'employabilité » des femmes ont été encouragées par la Commission européenne et ont pris une importance nouvelle dans la plupart des programmes nationaux gouvernementaux: « The measures to promote the employability of women have gained a central place in the employment policies of all member governments, and women have become the targets of policies to promote flexible working arrangements schedules, and contracts. » (2000 : 8). Plus récemment, on a aussi pu observer que les femmes *et* les hommes sont devenus les cibles des politiques de la Commission européenne. Ainsi, le Traité d'Amsterdam a inscrit la promotion de l'égalité hommes-femmes parmi les missions de l'Union (sans pour autant y inscrire l'égalité comme un droit fondamental.²³ Celui-ci met en oeuvre le principe de non-discrimination établi dans le Traité de Rome (article 119, devenu depuis l'article 141) en ajoutant deux dispositions et en prévoyant que le Conseil puisse prendre des mesures nécessaires afin de combattre *toute* forme de discrimination basée, entre autre, sur le sexe, et pas seulement sur les inégalités de salaire. Mais le Traité d'Amsterdam, et c'est peut-être là où réside son innovation, légitime l'action positive pour le sexe « sous représenté », qu'il s'agisse des hommes ou des femmes (Rossilli, 2000). Fouque observe que cela risque de mener à des discriminations dans les professions dominées statistiquement par les femmes :

Ainsi ont simplement été intégrés à l'article 119 les termes figurant dans l'Accord sur la politique sociale, qui prévoient la non interdiction des « avantages spécifiques destinés à faciliter l'exercice d'une activité professionnelle par le sexe sous-représenté », et non pas la formule « pour améliorer la situation des femmes dans la vie professionnelle ». Ce peut être la voie ouverte à des discriminations contre les femmes dans les professions où elles sont majoritaires. (ibid.).

On voit ici que les politiques de la Commission ont encouragé la mise en place de mesures favorisant l'égalité professionnelle et sont susceptibles d'avoir créé un phénomène de convergence au sein des Etats-membres : « Although there are still considerable differences among Member States, to a large extent, EC intervention has made national legislation converge towards a common standard, and has

²³ Voir : Fouque, <http://www.helsinki.fi/science/xantippa/wle/wlf13.html>, accès : 15 avril 2009.

caused the social conditions of women throughout Europe to follow a similar pattern. » (Gregory et Windebank, 2000: 11).

Mais, de par les modes d'intervention retenus (Directives et programmes d'action, qui incitent sans contraindre), les politiques européennes laissent aux gouvernements une marge de manœuvre importante dans le processus de décision, qui favorise le maintien de spécificités sociétales au sein de l'Union. La Directive sur le congé parental adoptée en 1996 fournit ici un exemple intéressant, puisqu'elle accorde aux gouvernements le pouvoir de décider si et dans quelle mesure le congé sera transférable d'un parent à l'autre, ainsi que le niveau de rémunération du congé. Si les politiques nationales doivent être lues en conjonction avec les politiques européennes, les développements qui précèdent suggèrent que le niveau national, vers lequel nous nous tournons maintenant, conserve une importance clé en matière d'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes.

3.3.2. Les politiques publiques en France : entre familialisme et égalitarisme

3.3.2.1. Les visées natalistes des politiques publiques françaises

En France, les politiques d'articulation de la vie professionnelle et de la vie familiale ont historiquement été tiraillées entre des principes d'inspiration familialiste ou nataliste et des principes d'inspiration égalitariste (Commaille, 2002 ; Daune-Richard, 1999). Commaille évoque les « injonctions contradictoires des politiques publiques à l'égard des femmes » (2002, d'après le titre de son article). De nombreux écrits ont aussi montré comment les politiques publiques françaises ont encouragé la participation des femmes au marché du travail, mais aussi leur fécondité (Fagnani, 2000 ; Jenson et Sineau, 1997), avec des priorités diverses selon les époques. Les travaux de Jacqueline Martin (1991, 1998a, 1998b) montrent bien, par exemple, comment entre 1942 et 1982, en France, diverses mesures ont visé à freiner l'accès des femmes mariées au marché du travail afin d'en faire avant tout des mères, des ménagères et des éducatrices. Celle-ci montre en particulier comment l'Allocation de Mère au Foyer (AMF), créée en 1938, puis de l'Allocation de Salaire Unique (ASU), qui la remplaça en 1941 (loi du 29 mars), a constitué un outil au service de politiques natalistes. Comme le rappelle Jacqueline Martin : « Versée au jeune couple sans enfant, dès le mariage et durant les deux premières années de celui-ci, son objectif est de modifier le comportement d'activité de la jeune épouse, favorisant ainsi les naissances en encourageant son maintien au foyer. » (1998b : 1120). L'ASU va efficacement promouvoir le modèle de la femme au foyer jusque dans les années 1960, lorsque les montants versés vont devenir insuffisants pour inciter les mères de deux enfants à ne pas travailler. L'ASU périclité donc à partir des années 1960, même si elle n'est officiellement supprimée qu'en 1978.

Mais les visées natalistes des politiques publiques françaises n'ont pas disparu avec l'ASU. Aujourd'hui encore, certaines mesures visent à infléchir, sous la forme d'incitations financières, le taux d'activité des mères de jeunes enfants, en encourageant leur retrait partiel ou total du marché du travail pour se consacrer à leurs enfants. Parmi les plus connues figure l'Allocation Parentale d'Education (APE). Créée en 1985, elle s'adresse aux parents d'au moins trois enfants âgés de moins de six ans, qui ont cessé de travailler ou travaillent à temps partiel, et ont exercé une activité professionnelle pendant au moins deux ans au cours des 10 dernières années. Sous réserve de remplir toutes ces conditions, les personnes éligibles bénéficient d'une allocation mensuelle d'un montant relativement modeste. Si ceux qui en bénéficiaient avant le 1^{er} janvier 2004 peuvent continuer d'en bénéficier aujourd'hui, les parents d'enfants nés après cette date ont accès à un autre dispositif : celui de la Prestation d'Accueil du Jeune Enfant (PAJE), mise en place depuis le 1^{er} janvier 2004, qui remplace l'Allocation Pour Jeune Enfant (APJE), l'Allocation d'Adoption (AAD), l'Aide à l'Emploi d'une Assistante Maternelle Agréée (AFEAMA), l'Allocation de Garde d'Enfant à Domicile (AGED) et l'APE. La mise en place de ces mesures est cohérente avec une vision de l'Etat « à la française », selon laquelle l'intervention dans la vie privée des citoyens est perçue comme légitime (Esping-Andersen, 1990). Elle vise aussi à améliorer la qualité des prestations et à limiter le travail non déclaré (Jarty, 2005).

Ces dispositifs ont été critiqués pour inciter le retrait des femmes du marché du travail, notamment celles ayant des revenus faibles du fait de la faiblesse des montants accordés (Afsa, 1999). Suite à une interruption de l'activité salariée de plusieurs années, il semble légitime de s'interroger à propos des effets d'une telle mesure sur les chances de retrouver un emploi. S'il s'agit en théorie d'allocations *parentales* (comme le suggère le vocable neutre retenu pour désigner ces mesures) et non *maternelles*, ce sont dans leur très grande majorité les femmes qui ont recours à ces mesures (Jarty, 2005). À titre d'exemple, en 2002, 98% des bénéficiaires de l'APE étaient des femmes (Périvier, 2003; cité dans Jarty, *ibid.*). Ces politiques, qui visent à favoriser la conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle, ne remettent pas en cause l'assignation prioritaire des femmes au soin aux enfants, et posent implicitement la conciliation de la vie familiale et professionnelle comme un problème féminin. Comme le note Julie Jarty :

Si le référentiel de l'action publique en direction des familles s'est progressivement doté d'une empreinte individualiste, voire féministe, jouant en faveur de l'activité des Françaises, le familialisme reste prégnant et l'ajustement des temps de vie demeure un problème social qui se décline exclusivement au féminin. (2005 : 6).

La quasi absence de mesures destinées à favoriser la conciliation vie familiale-vie professionnelle des pères suggère que c'est bien le cas. En effet, le congé paternité, dont peuvent bénéficier tous les « actifs », n'a été instauré qu'en 2002 (loi du 21 décembre 2001 de financement de la sécurité sociale

pour 2002). Sa durée limitée (11 jours consécutifs, ou 18 jours en cas de naissances multiples, cumulables avec les 3 jours dont bénéficie les salariés selon le Code du Travail) et son caractère facultatif sont loin d'en faire une mesure remettant en cause de manière radicale les arrangements entre les sexes. Certains auteurs suggèrent d'ailleurs que les politiques de conciliation vie familiale-vie professionnelle auraient pour effet de renforcer le *statu quo* (Delphy, 1993). Les pères bénéficiaires de l'APE sont atypiques par rapport à ceux remplissant les conditions d'accès mais n'y ayant pas recours. Comme le montrent les travaux de Boyer (2004), ils sont davantage susceptibles de vivre avec une conjointe dont le statut socio-économique, le niveau de revenu ou le niveau de qualification est plus élevé. Ils sont aussi davantage susceptibles d'avoir des arrangements (professionnels et domestiques) égalitaires au sein du couple (*ibid.*).

Enfin, ces mesures se combinent avec un régime fiscal défavorable pour les foyers bi-actifs.²⁴ Dans un régime de sécurité sociale basé sur l'activité professionnelle, les femmes qui n'exercent pas d'activité professionnelle, ou dont l'activité n'ouvre pas de droit en la matière, n'ont pas de couverture sociale propre, mais bénéficient de droits « dérivés » (de l'activité de leur conjoint). Ce modèle reste valable aujourd'hui, même si l'on observe une tendance à valoriser l'accès au droit à titre individuel depuis plusieurs années, notamment depuis la loi du 10 juillet 1982 instituant le statut de conjoint collaborateur (et générant donc des droits propres en matière de couverture sociale) pour les femmes qui travaillent avec un mari agriculteur, artisan, commerçant, ou profession libérale.

3.3.2.2. *Les visées égalitaires des politiques publiques françaises*

Après la seconde guerre mondiale, l'Etat français a établi le principe de l'égalité hommes-femmes, en l'inscrivant dans le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. La mobilisation du mouvement féministe dans les années 1970, l'élection du premier gouvernement socialiste de l'après-guerre en 1981 (avec notamment la création d'un Ministère du Droit des Femmes) et plus récemment l'influence des politiques européennes ont constitué les trois grandes influences majeures qui ont contribué à inscrire la question de l'égalité hommes-femmes sur l'agenda politique. Mais c'est seulement depuis les années 1970 que les pouvoirs publics français ont adopté un appareillage juridique visant à garantir le principe de l'égalité hommes-femmes sur le marché du travail. En 1972, les Françaises ont acquis le droit à une rémunération égale à celle des hommes pour un travail de valeur égale, sept années après avoir acquis le droit d'exercer un emploi sans l'accord préalable de leur conjoint. La loi Roudy du 13 juillet 1983, qui stipule le droit à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes, a marqué un tournant important en rompant avec la logique de protection des femmes lorsque celle-ci va à l'encontre de la logique d'égalité entre les sexes (en dehors des besoins définis comme spécifiques,

²⁴ Voir : Le Feuvre, www.helsinki.fi/science/xantippa, accès le 21 juin 2009.

c'est-à-dire liés à la grossesse ou à la maternité). Une des conséquences de cette loi sera l'assouplissement de l'interdiction du travail de nuit des femmes (loi du 19 juin 1987). Dans un objectif de rééquilibrage, la loi Roudy instaure un dispositif dans lequel les entreprises sont encouragées à négocier un plan pour l'égalité professionnelle. La production d'un rapport sur la situation comparée des hommes et des femmes dans l'entreprise devient obligatoire pour les entreprises de plus de 50 salariés. Les contrats pour la mixité des emplois orientés vers les petites et moyennes entreprises (moins de 600 salariés) constituent une autre mesure de ce dispositif. Ils ne reposent pas sur un accord collectif d'entreprise, contrairement au plan d'égalité professionnelle, mais sur des mesures individuelles prises au cas par cas. En dépit des aides financières de l'Etat, ce dispositif est resté peu appliqué et a eu des effets limités. Notamment, l'application des plans d'égalité à partir d'une démarche de gestion des ressources humaines aurait mené à une altération des objectifs initiaux (Junter-Loiseau, 1995 ; Mazur, 2004).

La loi du 10 juillet 1989, qui vient compléter la loi Roudy, a rendu caduque toutes les dispositions conventionnelles opérant une discrimination entre les sexes. Elle a été suivie par l'accord interprofessionnel du 23 novembre 1989 sur l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes. La loi du 23 décembre 1985 prévoit que : « chaque époux peut librement exercer une profession, percevoir ses gains et salaires et en disposer après s'être acquitté des charges du mariage » (article 225 du Code civil). Un certain nombre de dispositions spécifiques ont aussi été intégrées au Code pénal dans un souci de lutter contre les discriminations basées sur le sexe. La loi du 25 juillet 1985 a étendu les sanctions prévues en cas de discriminations aux discriminations fondées sur le sexe et la situation de famille. La loi du 12 juillet 1990 a prévu un dispositif de sanctions à l'égard des « agents dépositaires de l'autorité publique » qui se rendraient coupables d'agissements discriminatoires. La loi du 22 juillet 1992 a défini les discriminations et les sanctions prévues, notamment en cas de pratique discriminatoire en matière d'embauche et de licenciement. Deux lois visent à sanctionner le harcèlement sexuel, y compris sur le lieu de travail : la loi du 22 juillet 1992 définit et sanctionne le harcèlement sexuel en tant que délit ; la loi du 2 novembre 1992 introduit dans le Code du travail des dispositions relatives au harcèlement sexuel visant à empêcher les mesures discriminatoires qui pourraient être prises par l'employeur à l'égard des victimes ou témoins de ces comportements.

La loi Génisson du 9 mai 2001 sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes actualise et renforce la loi de 1983 en définissant les axes de sa mise en œuvre. La loi du 6 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations à l'emploi précise le régime juridique de la preuve et la notion de discrimination. Si cette loi a résulté en de nombreux accords concernant l'égalité hommes-femmes sur les questions de recrutement, promotion, paie, formation et conciliation vie familiale-vie professionnelle, il est difficile d'en prédire les effets à long terme, dans la mesure où elle a été appliquée de manière très diverse d'un lieu de travail à l'autre (Silvera et Laufer, 2005).

Le 8 mars 2003, une Charte de l'égalité entre les hommes et les femmes fut remise au Premier ministre, suite à un travail de concertation engagé par le ministère de la Parité et de l'Égalité professionnelle. Le 1er mars 2004, les employeurs et les syndicats ont signé un accord national interprofessionnel relatif à la mixité et à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes visant à réduire les inégalités salariales, faciliter l'accès à la formation professionnelle pour les femmes, faire en sorte que la parentalité ne freine pas les évolutions de carrière et mettre fin au déséquilibre entre les hommes et les femmes lors du recrutement. Enfin, la loi du 23 mars 2006 relative à l'égalité salariale entre les femmes et les hommes vise à la suppression des écarts de salaire entre les hommes et les femmes au cours des cinq années suivantes, à favoriser la conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale et à faciliter l'accès des femmes à la formation professionnelle et à l'apprentissage. Malgré ce cadre juridique en faveur de l'égalité professionnelle, les politiques d'égalité professionnelle hommes-femmes seraient restées relativement inefficaces, du fait de niveaux de tolérance relativement élevés à l'égard des inégalités hommes-femmes et d'une approche qualifiée par Amy Mazur « d'universalisme sexiste » (1995). Le Feuvre et Andriocci (2005) lient cette efficacité limitée des politiques d'égalité professionnelle à un manque de volonté politique, à l'insuffisance des ressources financières allouées à la mise en œuvre et l'évaluation des dispositifs et à la juxtaposition de ces mesures avec des politiques familiales ayant des effets contraires. Pour Mazur (2004), les politiques menées en France depuis les années 1970 sont avant tout des réformes symboliques, suivies de peu d'effet sur le terrain.

Dans un pays qui conjugue un taux de natalité élevé avec un taux d'activité féminine tout aussi élevé et où l'interventionnisme d'Etat dans la vie privée des citoyens constitue la règle, la question de la « conciliation » constitue une préoccupation centrale pour l'Etat (Esping-Andersen, 1990). Cette intervention (sous la forme de provision de gardes d'enfants, collectives ou individualisées, et d'aides financières) a contribué à faire de la France un pays avec un taux d'activité élevé pour les femmes, avec des carrières continues et à temps plein, combiné avec un taux de natalité lui aussi élevé (Fagnani, 1992, 2000, 2001). Notamment, la provision de structures collectives de garde d'enfants pour les familles, mais aussi des aides individualisées encourage le maintien des femmes dans l'activité salariée, et ce généralement à temps plein, même après l'arrivée d'enfants. À ce système de garde, on pourrait d'ailleurs ajouter l'école. En effet, les modalités de scolarisation des jeunes enfants avec l'existence des écoles maternelles publiques et gratuites dans lesquelles près de 100% des enfants de trois ans sont scolarisés (Hussenet, 2005) et la forte amplitude des horaires d'ouverture des établissements scolaires semblent favoriser l'exercice d'une activité professionnelle chez les mères (Aubin et Gisserot, 1994). Les écoles proposent aussi des services de garderie qui accueillent aussi les enfants avant ou après l'école, et ce gratuitement ou à un coût très réduit, alors que les municipalités et

certains employeurs subventionnent aussi des activités pendant les périodes de vacances et des garderies pendant les périodes scolaires.

De l'étranger, ces politiques ont souvent été décrites comme « *generous and active* » (Hantrais, 1990 : 127). Pourtant, les solutions en place ont été dénoncées de l'intérieur comme insuffisantes, notamment en ce qui concerne les places en crèche, qui n'ont pas toujours permis de répondre à la demande, comme le soulignaient Aubin et Gisserot (1994). Depuis, la France a mené une opération de développement des places disponibles en crèche. Il existe cependant des variations importantes d'une ville à l'autre du fait de l'absence d'obligation pour les autorités publiques ou les employeurs de proposer des services de garde. En 2005, 46% des parents ayant au moins un enfant de moins de 6 ans faisaient appel à un service rémunéré pour la garde de leur enfant (généralement un mode de garde individualisé, assistante maternelle ou garde à domicile, plus rarement à un mode de garde collectif, crèche, garderie, centre d'accueil), services qui sont largement subventionnés par l'Etat (Micheaux et Monsot, 2007). Par ailleurs, 13% des mères assurent la garde elles-mêmes, contre 11% des conjoints, alors que la famille, les voisins ou les amis assurent la garde dans 30% des cas. Les parents seraient d'autant moins hésitants à avoir recours aux structures de garde collective que la France a bénéficié d'une longue tradition de prise en charge collective des enfants avec la création de l'école maternelle à la fin du 19^{ème} siècle (Fagnani, 2001). Toujours en matière de garde d'enfants, un certain nombre de mesures ont été mises en place afin d'encourager le recours à des modes de garde à domicile (comme, par exemple, l'Allocation de Garde d'Enfant à Domicile de 1986, ou AGED, ou encore l'Aide à la Famille pour l'Emploi d'une Assistante Maternelle Agréée de 1990, ou AFEAMA). Il existe cependant des variations importantes selon la classe sociale, les femmes des catégories cadres et professions intermédiaires étant davantage susceptibles de faire appel à un service rémunéré ou à leur conjoint. Par ailleurs, ces politiques de conciliation ne remettent pas en cause l'assignation prioritaire du domestique et du care aux femmes (Junter-Loiseau, 1999), contribuant à construire ces questions comme des « questions de femmes », et dans certains cas résulteraient même en davantage de discriminations entre les hommes et les femmes (Laufer, 2003), notamment lorsque cela se traduit par un recours accru au temps partiel.

3.3.3. Les politiques publiques en Grande-Bretagne: une approche individualiste et libérale

Comme en France, on observe en Angleterre la coexistence de politiques familiales et d'emploi répondant à des objectifs contradictoires. Pour autant, on est ici dans une configuration très différente de la France en matière de politiques publiques, marquée par un interventionnisme d'Etat beaucoup plus faible, notamment dans le domaine de la vie privée. L'accent est davantage mis sur la responsabilité individuelle, plus que sur la responsabilité étatique dans le traitement de la question de

la conciliation vie familiale-vie professionnelle. Si les politiques britanniques sont peut-être plus enclines à la reconnaissance des inégalités entre les hommes et les femmes, leur traitement s'appuie sur une logique davantage néo-libérale et peu coercitive, y compris dans le champ de l'égalité professionnelle.

3.3.3.1. Les politiques d'égalité professionnelle en Angleterre

En comparaison de la France, l'action publique britannique est peu interventionniste. Pourtant, la question de l'égalité professionnelle constitue une préoccupation exprimée de manière récurrente par les acteurs politiques. Cette préoccupation s'est traduite depuis les années 1970 par le développement en Grande-Bretagne d'un cadre juridique visant à promouvoir l'égalité sur le marché du travail. L'*Equal Pay Act de 1970* couvre tous les aspects de la discrimination sexuée dans le contrat de travail, alors que le *Sex Discrimination Act (SDA)* de 1975 et le *Race Relations Act* de 1976 interdisent toute discrimination sur la base du sexe ou de l'ethnicité à tous les stades du processus d'embauche et d'emploi. Plus récemment, ce cadre juridique a été complété par le *Disability Discrimination Act* de 1995, l'*Employment Equality (Sexual Orientation) Regulations* de 2003 et l'*Employment Equality (Religion or Belief) Regulations* de 2003.

Plus récemment encore, la *Gender Equality Duty* a été mise en oeuvre. Celle-ci rend les institutions publiques responsables de l'élimination de la discrimination et de la promotion de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes (« to eliminate unlawful discrimination and harassment, to promote equality of opportunity between men and women », Equal Opportunities Commission, 2006: 5). Un des indicateurs de l'égalité de genre listé dans le *Gender Equality Duty* (*ibid.*, 2006) consiste en ce que les hommes et les femmes soient représentés à tous les niveaux de la hiérarchie professionnelle et dans tous les secteurs d'emploi (« women and men are represented at all levels of the workforce and in all areas of work » ; *ibid.*: 11), sans précision cependant quant aux niveaux de représentation. Les institutions publiques seraient concernées, tant comme prestataires de services que comme organisations en charge de la mise en place des politiques publiques et employeurs. Le document précise d'ailleurs clairement que la *gender duty* s'applique aux conseils d'administration des établissements scolaires: « Governing bodies of educational establishments maintained by local education authorities (including schools) » (2006 : 51).

Même s'il est beaucoup trop tôt pour discuter des effets de la *Gender Equality Duty*, il est remarquable que l'approche retenue soit relativement contraignante, bien qu'il semblerait que ce caractère contraignant soit remis en cause par les nouvelles orientations politiques. En effet, jusqu'à maintenant, la préférence des gouvernements britanniques, y compris du *New Labour* de Tony Blair, a été de privilégier la formulation de recommandations et la mise en place de mesures incitatives, plutôt que de

s'appuyer sur des politiques coercitives, en lien avec une conception faiblement interventionniste et néo-libérale de l'Etat. Nombre de ces recommandations en matière d'égalité hommes-femmes sont formulées par l'Equal Opportunities Commission (EOC), une agence gouvernementale indépendante, dont la création avait été prévue par le Sex Discrimination Act et qui joue un rôle actif dans la défense de l'égalité hommes-femmes, notamment au regard de l'égalité professionnelle. En matière d'égalité des chances, cette organisation a encouragé dans son *Code of Practice* la formulation d'une *equal opportunities policy* par les employeurs, stipulant que: « While such policies are not required by law, their value has been recognised by a number of employers who have voluntarily adopted them. Others may wish to follow this example. » (Equal Opportunities Commission, 1985: 7). En outre, l'EOC encourage aussi le développement de mesures susceptibles d'exercer une influence sur l'égalité de genre (notamment la disponibilité d'emploi à temps partiel ou aux horaires flexibles, le développement de la provision de garde d'enfants, le renforcement du congé maternel obligatoire), tout en notant que « It should not be assumed that men may not need to undertake domestic responsibilities on occasion, especially at the time of childbirth. » (Equal Opportunities Commission, 1985: 9), et, donc, que de telles pratiques devraient aussi être rendues disponibles pour les hommes.

Si le développement d'une législation et de mesures en matière d'égalité des chances répond à des préoccupations en termes de justice sociale, il s'agit aussi d'une réponse du gouvernement britannique mais aussi des employeurs (DTI, 2003) à des arguments économiques (connue sous le terme de *business case*). Riley observe que, au fil du temps, l'argument économique en faveur des politiques d'égalité des chances prédomine de plus en plus par rapport à un argument de type social:

Resource maximization and social justice have been the two main arguments used in Britain, and elsewhere, to persuade organizations to tackle inequality. Arguments about social justice prevailed in the 1970s and to a lesser extent in the 1980s... In the harsher economic climate of the late 1980s and early 1990s arguments about social resource maximization have found greater favour than arguments about social justice. Equal opportunities arguments about resource maximization within the education service have focused on ensuring that scarce educational resources are used effectively. Equality strategies in education have emphasized the need to develop the potential of all pupils; to retain skilled staff in the organization and increase their effectiveness; and to attract key staff to shortage areas. (1994 : 12-13).

Pour autant, le *business case* a aussi souvent été évoqué contre les politiques d'égalité et familiales, suggérant que des mesures dans ce domaine limiterait la flexibilité. Dans le contexte actuel de crise économique, cet argument semble d'ailleurs reprendre de la vigueur.

Cette idéologie de l'égalité des chances a cependant été identifiée comme problématique sous bien des aspects. Certains auteurs (par exemple, Shaw et Perrons, 1995 ; Weiner, 1998) ont critiqué le caractère

polysémique et ambigu du vocable utilisé, avec du coup des définitions très variables, ouvertes à des interprétations diverses qui faisant peser des soupçons sur l'efficacité avec laquelle ces mesures sont mises en œuvre:

One of the problems with examining how effective or otherwise such equal opportunities policy-making has been, however, is that the term « equal opportunities itself has been an elusive one. It has been applied in a wide variety of contexts within educational institutions, for instance, to student and/or staff issues, curriculum, pedagogy, assessment, access and recruitment, priorities in funding, staff/student relations, general work environment and so on ... and at various times has been employed to address a range of educational or socio-economic inequalities, for example, « race », gender, class, disability, religion, ethnicity, sexual orientation, age. (Weiner, 1998: 322).

La principale critique de ces politiques a cependant porté sur le caractère libéral de l'approche retenue, qui privilégie l'égalité des chances (*equality of opportunities*) plutôt qu'une approche plus radicale et plus coercitive qui privilégierait l'objectif de résultats (*equality of outcomes*). Les deux approches se distinguent car elles s'appuient sur des postulats différents quant à la nature des inégalités mais aussi font appel à des moyens différents pour les traiter. Comme l'observe Riley:

The liberal interpretation of equality, equality of opportunity, has been concerned with ensuring that the rules of the game... are set out fairly. The assumption has been that rigorous administrative controls and formalized systems will ensure that fair play takes place and create the circumstances in which previously disadvantaged groups compete equally with other groups of students or employees. The more radical conception of equality, equality of outcome, has been concerned about widening access... through action designed to redress past inequalities. It has been an essentially interventionist strategy aimed at redistributing resources and opportunities to disadvantaged groups. Its success or failure has been measured in terms of outcomes and the degree to which disadvantaged groups have achieved access to power and resources. (Riley, 1994: 13).

Il a été reproché à une telle approche sa relative inefficacité. D'une part, elle ne prend pas en compte des causes structurelles de l'inégalité, visant plutôt à remédier aux dysfonctionnements ponctuels de l'économie de marché plutôt que de remettre en cause son fonctionnement même, notamment les effets générés du fonctionnement des organisations (Liff et Cameron, 1997). D'autre part, elle ne s'appuie pas sur une obligation de résultats. Comme l'observe Perrons :

The liberal market model promotes formal equality and it is believed that competition will eliminate systematic discrimination. Where market failure occurs, policies to promote equality in pay between individuals performing the same type of work within a particular firm and which prohibit discrimination on the basis of gender or ethnicity are acceptable... Thus while equal opportunities legislation, to the extent that it seeks to secure formal legal equality between individual workers, is consistent with this framework, employment regulations or legislative protection that would apply to

groups of workers is not and is strongly resisted. Indeed efforts are made to deregulate employment and to restore market discipline. (Perrons: 1995: 73).

Les limites de cette approche de l'égalité sont aussi soulignées par Holtermann (1995). Si l'on ne doit pas pour autant en conclure que les politiques d'égalité des chances (*equal opportunities policies*) n'ont aucune raison d'être, cette approche serait dans la mesure où elle omet de reconnaître les choix individuels comme dépendant de préférences et d'attentes (*preferences and expectations*) qui sont elles-mêmes le résultat d'opportunités qui ne sont pas les mêmes pour tous :

The preferences of men and women, and consequently the choices they make from among the options opened to them, are themselves the outcomes of experience, which has been replete with discrimination and role stereotyping, and of expectations shared by all parties in the decision-making process. (Holtermann, 1995: 42).

3.3.3.2. Les politiques de conciliation vie familiale - vie professionnelle en Angleterre

Il est bien connu que du point de vue des politiques familiales et d'emploi, l'Angleterre se situe dans une logique beaucoup plus libérale que la France. Comme le rappellent Jönsson et Morel (2006), le Royaume-Uni a constitué le principal Etat membre à s'opposer à une législation commune et contraignante en matière de gestion de l'interface vie famille - vie professionnelle. Glover (1991) observe qu'il n'existe pas en Grande-Bretagne d'équivalent au Code de la Famille, et qu'il n'a jamais existé de Ministère dont l'activité est spécifiquement dédié à la famille. Les investissements publics dans des structures de garde sont limités, reflétant une idéologie selon laquelle la décision d'être en activité professionnelle a un coût, qui doit être supporté majoritairement par les individus. Il en résulte une provision de structures de garde à la fois peu développée et coûteuse. En effet, dans une logique individualiste et libérale, la garde d'enfants est perçue comme relevant de la responsabilité des parents. Comme le note l'Equal Opportunities Commission (EOC), « Since there are almost 4.7 million under eights in England and just over a million places with childminders in full day care or in out of school clubs, there are four children for each place in these types of provision. » (2005: 1).

L'accent mis sur la responsabilité individuelle est reflété dans les modes de garde. Selon Micheaux et Monsot (2007), le mode de garde principal pendant le temps de travail pour les mères salariées ayant au moins un enfant de moins de 6 ans au Royaume-Uni consiste en un service rémunéré dans 34% des cas, la mère dans 20% des cas, le conjoint dans 17% des cas, la famille, un ami ou un voisin dans 29% des cas. Par rapport à la France, on voit donc que les mères ont davantage tendance à s'appuyer sur des proches ou sur elles-mêmes plutôt que de faire appel aux systèmes de garde rémunérés. Les commentaires de Gregory et Windebank résumant bien cette situation: « In Britain until 1988 at least, child care has been a personal rather than a state concern. » (2000 : 63). Cette logique individualiste

libérale se retrouve aussi dans le régime fiscal puisque l'imposition est basée sur les revenus individuels.

La faiblesse de l'intervention étatique, la place accrue laissée au marché et aux individus dans la garde des enfants ont des effets genrés sur l'emploi des femmes à qui revient la nécessité de « concilier » vie familiale et professionnelle. Face à une offre insuffisante, les parents se tournent vers des proches, le secteur privé (très onéreux), ou ajustent leur activité professionnelle. Ces « ajustements » sont surtout le fait des femmes, qui, lorsqu'elles deviennent mères, se retirent souvent partiellement ou totalement du marché du travail. Comparées à leurs voisines européennes, et notamment aux Françaises, les Britanniques sont beaucoup plus susceptibles de travailler à temps partiel après l'arrivée du premier enfant (Micheaux et Monsot, 2007), comme nous l'avons observé dans la section précédente. Comme le notent Gregory et Windebank: « In Britain, where the life cycle has a particularly strong influence on labour supply... part-time work is the principal socially acceptable means of enabling women to reconcile work with family. » (2000: 29). En contraste avec des politiques françaises qui ont visé à aider les femmes à être mères et travailleuses à plein temps, les politiques britanniques ont essentiellement appréhendé la parentalité comme un choix individuel dont le coût doit être supporté par les individus (Gregory et Windebank, 2000 ; Hantrais). Force est de constater que ce sont avant tout les femmes qui ont payé jusque-là le coût de ce « choix », par des interruptions de carrière, un recours au temps partiel, voire la délégation des soins aux enfants à une tierce personne tout en gardant la charge mentale associée à la gestion de ces activités. Les modalités d'emploi trouvent aussi leurs racines dans une idéologie, fortement ancrée en Angleterre, selon laquelle l'emploi des mères aurait des effets négatifs sur leurs enfants et selon laquelle la mère représente la meilleure personne possible pour s'occuper des enfants (*theory of maternal deprivation* développée par Bowlby et Winnicott; Holdsworth, 1988), Cette idéologie demeure très active aujourd'hui encore (voir par exemple les données de l'*European Values Survey*, en conclusion, ou encore les travaux de Glover, 1991 et ceux plus anciens de Martin et Roberts, 1984). L'investissement limité dans des crèches n'a cependant pas caractérisé toutes les époques de la même manière. Pendant la seconde guerre mondiale, alors que la main-d'œuvre féminine était en demande dans les usines d'armement, le gouvernement finançait le développement de crèches, peu à peu fermées après la fin de la guerre, alors que l'emploi des hommes constituait à nouveau la priorité (Crofts, 1986 ; Glover, 1991 ; Holdsworth, 1988). À partir de 1946, les financements à 100% du gouvernement vers les autorités locales pour les crèches sont supprimés.

Si on observe ici un fort contraste avec les politiques à la française et leur logique interventionniste, on ne peut cependant pas non plus conclure à un désengagement complet de l'Etat britannique en matière de conciliation vie familiale-vie professionnelle. D'une part, en matière de politique familiale, l'Etat remplit davantage une fonction qui revient à pallier les défaillances des parents, notamment en ce qui concerne la protection de l'enfance, mais aussi lorsque l'enfant est à risque de pauvreté. Les

défaillances des services sociaux dans ce domaine font l'objet de nombreux débats et parfois de scandales lorsque des dysfonctionnements sont identifiés (comme, par exemple, dans le cas de l'affaire Victoria Climbié ou, plus récemment, de « Baby P »), dont l'ampleur suggère que, dans ce domaine, l'intervention étatique est perçue comme totalement légitime tant par les médias, par la classe politique que par le grand public.

D'autre part, depuis les années 1990, l'Etat britannique a progressivement investi la gestion de l'interface vie professionnelle - vie familiale. Depuis les années 1990, des mesures ont été développées par les entreprises, à leur initiative ou sous l'influence des campagnes de l'Equal Opportunities Commission et des ministères. Ces mesures sont connues sous le terme de *family-friendly* et de *work-life balance policies*. Elles visent à encourager la flexibilité dans le travail (Dex et McCulloch, 1995; Scheibl et Dex, 1998) et constituent une réponse à la participation accrue des femmes au marché du travail au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle et au développement du modèle des couples bi-actifs (*dual-family career*). Selon Harker (1995), ce phénomène, ainsi que l'expansion de formes de travail atypiques et le déficit de main d'œuvre qualifiée (*skills shortage*) auraient contribué au développement de ces politiques. Au Royaume-Uni, ces politiques ont plus ou moins implicitement ciblé les femmes (en toute logique dans un modèle dans lequel elles sont prioritairement assignées à la sphère domestique), afin de favoriser la conciliation vie familiale - vie professionnelle, avec notamment le développement d'emplois à temps partiel et d'emplois aux horaires flexibles (*flexitime*) dont les horaires correspondent à ceux des écoles. Plus récemment, on a assisté à un glissement de mesures dites *family-friendly* vers des mesures du type *work-life balance*, dont le gouvernement actuel a fait une de ses priorités (Crompton, 2006). Ainsi, le Ministère du Commerce et de l'Industrie (*Department for Trade and Industry, DTI*) stipule que quelque soit l'âge, l'origine ethnique ou le sexe, tout individu devrait avoir la possibilité de concilier son activité professionnelle avec « d'autres responsabilités » ou « aspirations » (*find a rhythm to help them combine work with their other responsibilities or aspirations*)²⁵, pas nécessairement d'ordre familial. Pour Smithson et Stokoe (2005), ces changements traduiraient une évolution d'un discours centré autour des notions d'égalité des chances et *family-friendliness* vers un discours centré sur les notions de choix individuel, flexibilité et *work-life balance*. Pour ces auteurs, cette évolution serait problématique dans la mesure où elle est associée avec une invisibilisation du caractère genré des structures organisationnelles, pour reprendre les termes utilisés par Acker :

One assumption behind the shift in emphasis from women-centred policies and terms to gender-neutral terms is that workplaces are no longer gendered in themselves, and that both women and men have equal choices and opportunities about participation in paid work, non-work commitments and preferences. (Acker, 1990 : 150).

²⁵ Voir : www.dti.gov.uk/work-lifebalance, accès : 15 mars 2005.

En matière de provisions de garde d'enfant, de congé maternité et de congé parental, la position de l'Etat britannique a traditionnellement été de définir des droits statutaires minimaux, complétés éventuellement par des accords d'entreprise plus avantageux. Pourtant, en dépit des constats formulés ci-dessus, on observe des évolutions significatives dans ce domaine. Par exemple, le Child Care Act de 2006, qui fait suite à la stratégie décennale pour la garde des enfants (*Ten Year Childcare Strategy*) publiée le gouvernement en 2004, vise à transformer les services de garde d'enfants. Cette loi, entrée en vigueur en 2008, exige des autorités locales qu'elles fournissent aux parents qui travaillent une provision satisfaisante de garde d'enfant et les informent sur l'offre disponible. Par ailleurs, les conditions d'accès au congé maternité et au congé parental, ainsi que leur indemnisation, ont fait l'objet d'améliorations répétées au cours de la période récente. Le *Work and Families Act* de 2006 vise à réguler davantage l'interface entre vie familiale et vie professionnelle. Cette loi a permis d'étendre le droit au congé maternité pour toutes les mères, indépendamment de leur durée de service dans le poste occupé avant le congé (jusqu'à-là les salariées devaient avoir au moins six mois de service continu afin d'avoir droit à une allocation complémentaire (*additional maternity leave*)). En contrepartie, les salariées doivent maintenant répondre à des obligations plus strictes, tels qu'informer leur employeur au moins deux mois à l'avance si elles souhaitent reprendre leur poste avant la date prévue et sont joignables par leur employeur au cours du congé. Les salariées ont aussi le droit d'effectuer dix jours de travail pendant leur congé, sans conséquence pour leur droit au congé maternité. Le *Statutory Maternity Pay and Maternity Allowance (Amendment) Regulations* de 2006, qui fait partie du *Work and Families Act*, a étendu la durée statutaire du congé de maternité rémunéré (*statutory maternity pay*) à 39 semaines (et prévu son extension à 52 semaines). Son montant reste cependant très faible. De nombreux employeurs proposent cependant des conditions d'indemnisation plus favorables. Aux crédits d'impôts (dont peuvent bénéficier les familles dont les revenus ne dépassent pas £58000 annuels) s'ajoutent aussi des allocations familiales (d'un montant fixe et accessibles à toutes les familles indépendamment du revenu). Depuis 2003, les parents d'enfants de moins de 6 ans ont la possibilité de demander à leur employeur à bénéficier d'horaires flexibles, en travaillant à temps partiel ou encore à domicile. En 2009, cette mesure a été élargie à tous les parents d'enfants de moins de 16 ans. Les employeurs ne peuvent refuser ces demandes que si elles posent un problème commercial pour l'entreprise. Par ailleurs, certaines organisations permettent aussi à leurs employés de bénéficier de crédits d'impôts en recevant une partie de leur salaire sous la forme de bons (*vouchers*), utilisés pour payer les crèches ou les gardiennes agréées.

Plus qu'elles ne remettent en cause l'idéologie libérale qui légitime le faible interventionnisme étatique, il nous semble que ces mesures traduisent aussi une perception du citoyen qui de plus en plus tend à en faire un citoyen travailleur autonome et responsable (« the self-responsible citizen as a worker ») (Moreau et Leathwood, 2006 : 27), ce que Holden (1999) a décrit comme la nouvelle

éthique de travail du parti travailliste (« Labour's new work ethic »). De nombreuses chercheuses ont par ailleurs souligné la nécessité de contrebalancer cette « paid work ethic » par une « ethic of care » (Perrons, 2000 ; Williams, 2001). Les propos de Fraser pourraient ainsi s'appliquer au contexte britannique: « The worker tends to become the universal social subject: everyone is expected to 'work' and to be 'self-supporting'. » (Fraser, 1997: 135). C'est donc ainsi que l'on pourrait interpréter des politiques plus favorables en matière de conciliation vie familiale - vie professionnelle, mais aussi des politiques d'incitation au retour à l'emploi chez les familles monoparentales (groupe qui jusque-là était plutôt encouragé à renoncer à une activité rémunérée pour se consacrer à leurs responsabilités familiales).

3.4. Conclusion

À partir de la synthèse qui précède, on voit bien que l'analyse comparée de l'activité des femmes et des hommes nécessite la prise en compte du contexte sociétal, et notamment de l'intervention étatique. Au-delà de la spécificité de chaque groupe professionnel et de chaque parcours de vie, ceux-ci se déroulent dans un contexte qui contribue à définir des normes dominantes en matière d'activité féminine et masculine. La comparaison de deux Etats européens, la France et l'Angleterre, dans lesquels l'intervention étatique renvoie à des logiques contrastées, rendent cette prise en compte du niveau national d'autant plus nécessaire. Rappelons ici que selon la typologie des systèmes de protection sociale proposée par Esping-Andersen (1990), la France et le Royaume-Uni ne relèvent pas du même modèle, puisque la première constituerait un exemple caractéristique d'un modèle plutôt conservateur et corporatiste, la seconde un exemple caractéristique d'un modèle libéral. De manière similaire, la typologie que propose Jane Lewis du modèle de l'homme principal pourvoyeur de ressources ne classe pas dans la même catégorie ces deux pays. Le Royaume-Uni constituerait une version « forte » de ce modèle, alors que la France en proposerait une version « modérée » (Lewis, 1992).

Ce chapitre a permis de mettre à jour un certain nombre d'éléments résumés ici. La mise en perspective socio-historique des normes sexuées de l'activité en France et en Angleterre dans la première section de ce chapitre a montré que celles-ci sont aussi le produit d'une histoire qui nous invite à remonter à la révolution industrielle. Alors que les économies européennes passent d'un mode de production domestique et familial à un mode de production industriel, les espaces de production et de reproduction se dissocient. Cette dissociation est plus précoce en Angleterre, où la révolution industrielle a commencé plutôt et est aussi plus étendue. Alors qu'en Angleterre on note un essor massif du salariat dès le 19^{ème} siècle, en France on observe le maintien de petites unités de production (fermes, ateliers et boutiques) qui sont aussi des unités familiales. Là où la dissociation plus forte entre

activités de production et de reproduction entraîne une alternance des activités de production et de reproduction au cours de la vie des femmes britanniques, du côté des Françaises, cette alternance se fait au cours d'une journée. À ces facteurs économiques s'ajouteraient des facteurs démographiques : les Françaises se marient plus tôt, mais ont moins d'enfants (Tilly et Scott, 2000). Ces différents facteurs, ainsi que le niveau de qualification plus élevé des Françaises, contribueraient donc à expliquer pourquoi le taux d'activité professionnelle des femmes mariées a été généralement supérieur en France par rapport à ce que l'on a pu observer en Angleterre au cours du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle, avec cependant des variations significatives en fonction du milieu social.

Dans la seconde section, l'analyse des normes sexuées d'activité dans la France et l'Angleterre contemporaines a mis à jour deux principes d'organisation dans le fonctionnement des marchés du travail : un principe de ségrégation horizontale (sectoriel) et un principe de ségrégation verticale (le fameux « plafond de verre »). Les indicateurs retenus suggèrent une plus forte mixité du marché du travail français (même si celle-ci est relative), mais aussi une plus forte égalité professionnelle. En France, les écarts entre les hommes et les femmes sont beaucoup moins marqués pour l'ensemble des indicateurs retenus, avec une exception notable : celle du taux de chômage. Par ailleurs, les parcours des femmes françaises sont davantage similaires à ceux des hommes français : la parentalité entraîne moins souvent des interruptions de carrière ou un recours à du temps partiel. Enfin, le recours au temps partiel est généralement associé aux quotités de travail plus élevées par rapport à ce que l'on peut observer en Angleterre (Hantrais et Letablier, 1997).

Dans leur ouvrage sur le travail des femmes en France et en Grande-Bretagne, Gregory et Windebank (2000) soulignent que la plus forte égalité professionnelle observable en France ne permet pas de conclure à un contrat de genre plus égalitaire. Avant de tirer toute conclusion, argumentent-elles, il faudrait observer ce qui se passe dans l'espace domestique. Les données analysées montrent que la vaste proportion du travail domestique incombe aux femmes, et ce quelle que soit leur situation au regard du marché du travail. On note pourtant une redistribution (partielle) du travail domestique lorsque la conjointe prend un emploi ou lorsque sa quotité de travail passe d'un temps partiel à un temps plein. Ces observations caractérisent la France et l'Angleterre. Il apparaît donc difficile ici de tirer des conclusions définitives quant à la situation plus ou moins favorable des femmes françaises au regard de leurs consœurs britanniques, en lien notamment avec des difficultés liées à la mesure du travail domestique.

L'analyse des politiques d'emploi et familiales met à jour les logiques contrastées qui animent les interventions respectives de l'Etat français et l'Etat britannique. Ces logiques diverses contribueraient à expliquer les différences marquées entre les deux pays du point de vue des normes d'activité. Les politiques françaises se caractérisent par un interventionnisme fort, notamment en ce qui concerne la

question de la conciliation. Porté par une double logique nataliste et égalitariste (« féministe »), l'Etat français encourage l'activité professionnelle des femmes et la maternité, d'où peut-être un des taux d'activité les plus élevés d'Europe, y compris chez les mères, combiné avec un taux de fécondité lui aussi parmi les plus élevés d'Europe. Les effets des politiques d'égalité professionnelles restent cependant assez mitigés. Ambitieux dans les textes, certains n'hésitent pas à qualifier l'intervention publique française dans ce domaine de « symbolique » (Mazur, 2004). En Grande-Bretagne, les politiques d'emploi et familiales relèvent davantage d'une approche relevant de l'individualisme libéral, qui se traduit par un faible interventionnisme d'Etat, tant autour de la question de la « conciliation » que de celle de l'égalité professionnelle. En matière de soins aux enfants, l'intervention de l'Etat répond avant tout à un souci de pallier les difficultés des parents et vise à la protection de l'enfance. L'aide aux familles ayant des enfants inclut cependant des crédits d'impôt (sous condition de ressources) et des allocations familiales (sans condition de ressource).

Il semble cependant illusoire de penser les normes sexuées de l'activité comme un effet direct de politiques publiques. Plutôt que de lire un simple effet causal à partir d'une perspective positiviste, les politiques publiques peuvent être lues à partir d'une perspective davantage post-structuraliste comme la cristallisation de discours dominants concernant la place des hommes et des femmes dans un contexte sociétal donné. D'une certaine manière, elles fonctionneraient comme les révélateurs des constructions discursives dominantes dans une société à un moment donné (voir à ce propos le Chapitre 1). Les données tirées du projet *European Values Study* (une étude internationale, de grande échelle et de nature longitudinale) confortent l'hypothèse selon laquelle les discours dominants quant à la place des hommes et des femmes dans l'espace domestique et professionnel est fortement marqué par le contexte sociétal. Nous avons synthétisé dans le Tableau 15 les résultats portant sur les questions traitées dans ce chapitre. Ces données datent de 1998, celles recueillies plus récemment (2008) n'étant pas encore disponibles.

Tableau 15. Résultats de l'enquête *European Values Study* sur les valeurs des Européens, 1998

Consigne : « For each of the following statements I read out, can you tell me how much you agree with each. Do you agree strongly, agree, disagree, or disagree strongly? » (%)			
		France	Grande-Bretagne
A working mother can establish just as warm and secure a relationship with her children as a mother who does not work	Agree strongly	51,10	17,30
	Agree	26,20	55,70
	Disagree	14,50	23,30
	Strongly disagree	8,20	3,70
	Total	100% (1591)	100% (949)
Both the husband and wife should contribute to household income	Agree strongly	44,70	15,40
	Agree	36,60	55,00
	Disagree	13,60	26,20
	Strongly disagree	5,10	3,30
	Total	100% (1569)	100% (936)
Pre-school child suffers with working mother	Agree strongly	21,90	9,50
	Agree	34,30	36,70
	Disagree	26,10	44,10
	Strongly disagree	17,60	9,60
	Total	100% (1562)	100% (906)
Job best way for women to be independent	Agree strongly	51,00	10,20
	Agree	32,60	54,60
	Disagree	10,00	29,50
	Strongly disagree	6,40	5,80
	Total	100% (1584)	100% (905)
A woman has to have children to be fulfilled	Not necessary	32,90	79,20
	Needs children	67,10	20,80
	Total	100% (1525)	100% (868)
A man has to have children to be fulfilled	Agree strongly	24,50	1,70
	Agree	28,50	9,70
	Neither agree or disagree	21,50	16,30
	Disagree	13,80	60,10
	Strongly disagree	11,70	12,20
	Total	100% (1599)	100% (955)
Fathers are well suited for looking after children	Agree strongly	42,10	13,40
	Agree	37,70	57,80
	Disagree	15,40	23,20
	Strongly disagree	4,80	5,60
	Total	100% (1596)	100% (953)
Jobs scarce: Men should have more right to a job than women	Agree	21,80	22,90
	Disagree	68,30	63,70
	Neither	9,90	13,40
	Total	100% (1598)	100% (948)

Source : European Values Study, <http://www.europeanvaluesstudy.eu/evs/surveys/>, accès : 2 juin 2009.

Ces données mettent à jour des discours dominants très différents quant à la place des hommes et des

femmes en société, notamment du point de vue des activités de production et de reproduction. Elles suggèrent la prédominance d'un discours beaucoup plus égalitaire en France, qui caractérise tant les politiques publiques que la population interrogée dans le cadre de cette enquête. Le modèle de bi-activité professionnelle des couples, allié à une forte fécondité, apparaît dominant. L'investissement du marché du travail par les mères, celui du soin aux enfants par les pères, y sont perçus de manière relativement positive. En comparaison, en Grande-Bretagne, un discours davantage différentialiste prédomine, comme le suggère tant les politiques publiques que les répondants à cette enquête. On retrouve de manière beaucoup plus nette l'assignation prioritaire des femmes au *care*, celle des hommes à l'activité professionnelle. La réprobation sociale qui pèse sur les mères de jeunes enfants ayant une activité professionnelle à plein temps (illustrée notamment par le roman à succès de Pearson, 2002, et par de nombreux travaux sociologiques, dont Glover, 1991 ; Martin et Roberts, 1984) ne semble pas trouver d'équivalent dans le contexte français. La distinction opérée par Lewis (1992) entre les diverses versions du modèle du *male breadwinner* apparaît donc ici toujours pertinente. Les distinctions opérées par Lewis, et les transformations qui ont eu lieu depuis la publication de ces travaux, invitent cependant à explorer d'autres approches plus nuancées. La typologie proposée par Crompton (1999), dans laquelle celle-ci distingue quatre types d'arrangements genrés, allant du plus traditionnel au moins traditionnel, apparaît davantage propice à la reconnaissance de la pluralité des normes d'activité (*breadwinner/female carer, dual earner/female part-time carer, dual earner/state carer, dual earner/dual carer*). Les différences identifiées dans les systèmes nationaux décrits ci-dessus nous invitent à classer le Royaume-Uni dans la catégorie du *dual earner/female part-time carer*. Quant à la France, il nous semble qu'elle pourrait trouver sa place dans une situation intermédiaire entre cette même catégorie et celle du *dual earner/state carer*. Pour autant, si les modèles nationaux se rapprochent plus ou moins de ces idéaux types, les réalités économiques, sociales et culturelles restent caractérisées, dans les deux pays considérés et au-delà, par la coexistence de plusieurs discours, parfois contradictoires, qui positionnent très différemment les hommes et les femmes. La prégnance de ces discours est susceptible de varier selon le secteur d'activité, comme le suggère la distinction opérée par Connell entre *gender order* et *gender regime* (Connell, 1987). C'est donc vers l'analyse de la profession enseignante que nous nous tournons maintenant.

PARTIE 2. ÊTRE ENSEIGNANT-E : LOGIQUES PROFESSIONNELLES

Chapitre 4. L'enseignement du second degré: Structures et modes de régulation de l'emploi enseignant

Développer une « sociologie qui donne toute sa place aux épreuves subjectives des acteurs, dans la mesure où elle les socialise et les lit en articulation avec les évolutions institutionnelles et macrosociales » (Barrère, 2002: 12) requiert au préalable un examen des modes de régulation de l'emploi enseignant et des injonctions normatives le concernant. Ces propos font écho à ceux formulés dans les années 1990 par une autre sociologue spécialiste des enseignant-e-s. Celle-ci écrivait alors : « Si la connaissance des règles formelles ne permet pas de saisir l'utilisation qu'en font les individus, elle est en revanche indispensable pour comprendre le système de contraintes devant lequel ils sont placés et la manière dont ils réagissent. » (Hirschhorn, 1993 : 31).

Ce chapitre répond à deux objectifs : décrire les cadres sociétaux qui organisent l'enseignement du second degré en France et en Angleterre, analyser les modes de régulation de l'emploi enseignant dans chacun de ces contextes sociétaux, afin de favoriser l'intelligibilité des données issues du terrain.

4.1. Eléments généraux d'organisation de l'enseignement du second degré

4.1.1. L'enseignement du second degré en France

La thèse porte sur l'enseignement public du second degré, c'est-à-dire sur « ceux travaillant dans les écoles organisées et contrôlées directement par les autorités publiques » (Eurydice, 2002b: xvii). Rappelons cependant brièvement que ce système d'enseignement public coexiste avec un équivalent privé, contre lequel il s'est longtemps construit. Une décision rendue le 23 novembre 1977 par le Conseil constitutionnel a légitimé le maintien de l'enseignement privé en établissant que la liberté de l'enseignement fait partie des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République. Depuis 1993, la formation initiale et la gestion des carrières des enseignant-e-s relevant du secteur privé sont alignées sur ceux de l'enseignement public. L'enseignement privé sous contrat, presque exclusivement catholique, est aujourd'hui relativement intégré au service public d'éducation, tant par ses modes de financement que par son organisation pédagogique (Cros et Obin, 2003). En France, la scolarisation dans le privé concerne 17% des effectifs scolarisés de la maternelle aux classes post-baccalauréat, selon les chiffres du Ministère de l'Education Nationale.²⁶ Elle correspond souvent à un recours pour

²⁶ Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-privés.html>, accès : 1^{er} septembre 2009.

les familles qui leur permet de contester une décision d'orientation ou renvoie à une stratégie de contournement des contraintes de la carte scolaire, plutôt qu'à des motifs religieux. Selon Thévenin et Compagnon (2005), seules 15% à 20% des familles choisissant de scolariser leurs enfants dans le privé le font pour des motifs religieux. En dépit de convergences entre l'enseignement privé et l'enseignement public français, on observe que ces deux secteurs diffèrent tant du point de vue du profil de la main d'œuvre que des conditions de recrutement et d'exercice du métier (Jaboin, 2003). Par exemple, dans le privé catholique (soit plus de 90% des établissements privés), les enseignant-e-s sont recrutés par le chef d'établissement, mandaté par l'Eglise.

L'enseignement obligatoire français est structuré en trois niveaux: la maternelle, le primaire et le secondaire. Si la scolarité obligatoire commence à six ans, plus de 99% des enfants de trois ans sont scolarisés (dans les écoles maternelles), ainsi que près du quart des enfants âgés de deux ans. La scolarisation effective est donc beaucoup plus précoce par rapport à ce que l'on peut observer dans les autres pays européens, notamment en Angleterre. Cette scolarisation précoce, et sur des plages horaires étendues, contribuerait à expliquer un taux d'activité relativement élevé chez les mères en France par rapport à leurs consœurs des autres pays européens (cf. le Chapitre 3).

Le second degré inclut les collèges et les lycées, dans lesquels sont scolarisés des élèves ayant respectivement entre 11 et 15 ans et entre 15 et 18 ans (hors « année d'avance » ou redoublement²⁷), une pratique fréquente en France malgré des recherches qui ont mis en exergue son caractère à la fois inéquitable et inefficace (voir Paul, 1996). Il existe deux examens au niveau du secondaire : le Brevet, instauré en 1985 (loi du 12 juillet 1975), qui sanctionne la fin du collège ; le Baccalauréat, établi en 1808 (décret du 17 mars 1808), qui sanctionne la fin des études secondaires et permet l'accès à l'enseignement supérieur. Si le collège unique a été instauré par la loi du 11 juillet 1975 (dite loi Haby), après une évolution institutionnelle lente amorcée en 1959 (Demailly, 1991), l'existence de différents types d'établissement et de nombreuses filières a été maintenue au niveau du lycée. On distingue trois types d'établissement : les lycées d'enseignement général et technologique (LGET), les lycées d'enseignement professionnel (LEP) et les lycées agricoles, chaque type d'établissement proposant différentes filières préparant à autant de séries du baccalauréat. Malgré cette spécialisation par filière, la préparation et l'épreuve du baccalauréat concernent un grand nombre de matières, avec en général neuf à dix épreuves obligatoires, auxquelles s'ajoutent les matières optionnelles. La plupart de ces épreuves ont lieu à l'issue de la classe de terminale, même si depuis la réforme de 2001 de nouvelles épreuves anticipées se sont ajoutées à l'épreuve de français et ont lieu à l'issue de la classe de première.

²⁷ La France est le pays de l'OCDE où le taux de redoublement est le plus élevé. D'après Sauvageot et Dalsheimer (2008), 38% des élèves de 15 ans ont redoublé au moins une fois. Dans certains pays, cette pratique du redoublement n'existe pas ou revêt un caractère exceptionnel (comme au Japon et au Royaume-Uni).

Les différences de réputation et de niveau peuvent s'avérer relativement importantes d'un établissement à un autre (Dubet, 1991), notamment via le jeu des options et des filières qui permettent d'attirer les élèves ayant les meilleurs résultats scolaires (via notamment les options rares, les sections européennes et les classes préparatoires aux grandes écoles). Il existe notamment des différences de réputation importantes entre les établissements des centres villes et ceux des zones périphériques et des Réseaux d'Education Prioritaires. Ces constats s'appliquent aux lycées et aux collèges, malgré la mise en place du collège unique. Hussenet (2005) note à ce propos que le taux de réussite au diplôme national du Brevet varie de 14% à 100% selon les établissements. Au niveau du lycée, les enfants des classes moyennes et supérieures continuent d'être sur représentés dans les établissements et les filières les plus prestigieuses (notamment dans les filières scientifiques qui opèrent bien souvent une fonction de sélection). Ces différences entre établissements ont aussi des conséquences pour les enseignant-e-s, du point de vue des conditions d'exercice et de la construction de la professionnalité (cf. le Chapitre 5). Dans certains établissements « difficiles », le versement d'une indemnité spécifique et des bonifications des points de mutations viennent compenser des conditions de travail qui seraient plus ardues qu'ailleurs.

Le système scolaire français a été historiquement marqué par l'idéal républicain d'une école pour tous, « une et indivisible ». La prégnance de cet idéal permet de comprendre, aujourd'hui encore, la résistance à la mise en place d'une individualisation de la transmission des savoirs. Force est de constater pourtant que la démocratisation de l'enseignement reste en partie à réaliser. Les différences entre établissements constituent aussi des hiérarchies et les élèves des classes moyennes et supérieures s'avèrent sur représentés dans les filières et les établissements les plus prestigieux. Ce système d'enseignement se caractérise, en outre, par une forte valorisation des savoirs disciplinaires et encyclopédiques, ce qui n'est pas sans effet sur la construction des identités professionnelles. Cela se traduit notamment par une hiérarchie entre lycées d'enseignement et lycées professionnels, entre filières généralistes et filières professionnalisées. Cette conception du savoir est particulièrement ancrée dans le système d'enseignement national. Pour Thévenin et Compagnon :

L'enseignement secondaire demeure fondé sur les humanités gréco-latines et une conception aristocratique de la culture qui valorise l'érudition dépourvue d'utilité pratique...Le cours magistral, panache d'une culture transmise par le verbe, s'érige en pédagogie unique, marquant la coupure d'avec l'enseignement primaire. (2005 : 21).

4.1.2. L'enseignement du second degré en Angleterre

Comme en France, l'enseignement obligatoire anglais est divisé en trois niveaux : l'éducation pré-scolaire (*pre-school education*), l'enseignement primaire (*primary schools sector*) et l'enseignement secondaire (*secondary schools sector*). La *pre-school education* n'équivaut pas à la maternelle. Elle regroupe les *playgroups* et *nursery schools*, des établissements privés ou publics, qui accueillent les enfants jusqu'à l'âge de cinq ans. La scolarité obligatoire commençant à cinq ans, l'inscription dans ces établissements n'a rien d'obligatoire. Un grand nombre d'enfants ne sont d'ailleurs pas scolarisés avant cet âge-là. Le *primary schools sector* accueille les enfants de 4 à 11 ans et le *secondary schools sector* les élèves ayant entre 11 et 16 ans. Certaines *secondary schools* incluent un *sixth-form*, qui accueille les 16-18 ans et les prépare aux *A-levels* (on parle alors de *comprehensive schools*). Les *sixth-form colleges* accueillent les élèves uniquement de 16 à 18 ans et les préparent aux *A-levels* (voir ci-dessous), alors que les *further education colleges* ont une orientation davantage professionnelle et proposent aussi de la formation pour adultes.

L'instauration d'un programme commun au niveau national est relativement récente (*Education Reform Act* de 1988, modifié en 1995). Le *National Curriculum* définit les matières au programme et est divisé en quatre étapes clés (*Key Stages*).²⁸ Chaque *Key Stage* se conclut par une évaluation, qui prend en compte les résultats à l'issue des épreuves standardisées (*Standard Assessment Tasks*) en anglais, mathématiques et science. *Key Stage Stage 4* se conclut par les *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), premier examen passé par les élèves des établissements anglais. Entre 16 et 18 ans, les élèves étudient en règle générale trois ou quatre matières au choix pendant deux années au cours desquelles ils/elles préparent les *GCE-A Levels* (*General Certificate of Education Advanced*, plus connu sous le nom de *A-levels*), examen passé en règle générale l'année des 18 ans. Le développement relativement récent des AS (*Advanced Supplementary*) vise à la diversification des matières étudiées pour chaque élève.

Là où, en France, l'idéal républicain est peu propice à la différenciation des savoirs, le gouvernement britannique a poursuivi depuis longtemps une politique de spécialisation des établissements et des enseignements. Outre le fait que, dans de nombreuses matières, les enseignements sont organisés par groupe de niveaux, les établissements scolaires ont des statuts et des spécialités qui peuvent être très différents. Les descriptions du système scolaire britannique distinguent bien souvent les établissements

²⁸ Le second degré correspond à *Key Stage 3* (11-14 ans) et *Key Stage 4* (14-16 ans). A *Key Stage 3*, le *National Curriculum* a rendu obligatoires les matières suivantes : anglais, mathématiques, sciences, informatique, histoire, géographie, dessin, musique, éducation physique, éducation civique, ainsi qu'une langue étrangère. A *Key Stage 4*, les matières obligatoires sont l'anglais, les mathématiques, les sciences, l'éducation physique et l'informatique. À cela peuvent s'ajouter d'autres matières étudiées à titre optionnel.

sur la base de leur organisme gestionnaire. Le *School Standards and Framework* (1998) distingue les *community schools*, les *foundation schools* et les *voluntary schools*. Dans le cas des *community schools*, le personnel est employé par les autorités locales (*Local Authorities*), qui sont aussi propriétaires des locaux et responsables de l'admission des élèves. Dans le cas des *foundation schools*, le Conseil d'Administration (ou *governing body*) emploie le personnel et est responsable de l'admission des élèves. Ces établissements sont généralement gérés par une fondation qui est propriétaire des locaux et recrute la majorité des gouverneurs. Une grande partie des *foundations schools* sont des établissements publics financés par le Ministère de l'Éducation (*Grant-maintained schools*), qui peuvent, à l'issue d'une consultation avec les parents d'élèves, se libérer de la tutelle des autorités locales. Les *voluntary schools* (qui peuvent être de deux types : *voluntary-controlled* ou *voluntary-aided*) sont presque toujours affiliées à une organisation religieuse. Dans le premier cas (*voluntary-controlled*), le personnel est employé par l'Autorité locale qui exerce aussi la responsabilité principale en ce qui concerne les admissions. Dans le second cas (*voluntary-aided*), le *governing body* emploie le personnel et gère les admissions. Tous ces types d'établissements reçoivent la plupart de leurs financements de l'Autorité locale. Indépendamment du type d'établissement, la gestion du personnel est généralement placée sous la responsabilité de la direction, soit parce qu'elle lui revient de droit, soit parce qu'elle lui est déléguée.

Spécificité du système anglais, les *grammar schools* ont été créées lors de l'institution d'un système d'enseignement tripartite par le *Education Act* de 1944 (qui différenciait entre *grammar schools*, *technical schools* et *secondary modern schools*). Aux *grammar schools* a été confiée la responsabilité d'accueillir les meilleurs élèves, sélectionnés par le *11-plus exam*, un examen passé par les élèves à l'âge de 11 ans, qui subsiste encore aujourd'hui dans certaines régions. Au cours des années 1960, lorsque le gouvernement a tenté de limiter leur développement en introduisant les *comprehensive schools*, ces établissements ont adopté ce nouveau statut ou sont devenus indépendants. Lors de la Conférence nationale du Parti Travailleiste en 1995, il a été décidé d'interrompre la création de ce type d'établissement. Les *grammar schools* ont cependant été maintenues dans certaines régions (notamment dans le Kent, où nous avons réalisé une partie des entretiens). Ils font l'objet de nombreuses critiques, du fait de leur caractère élitiste. La majorité des *grammar schools* ont le statut d'*independent schools* (aussi connues sous le terme de *public schools*). En d'autres termes, il s'agit d'établissements privés. Les *independent schools* sont financées principalement par les familles et ne sont pas placées sous le contrôle des autorités locales. D'autres établissements (comme les *City Technology Colleges*, voir ci-dessous) font partie du secteur privé (sans être toutefois payants pour les familles). La grande majorité des élèves (92,9%) est cependant scolarisée dans les établissements publics (Ross and Hutchings, 2003).

La politique dominante en matière de création d'établissements vise à favoriser la diversification sur l'ensemble du territoire, plutôt que de chercher à favoriser l'accès de tous les élèves à une offre de services scolaires relativement homogène. Cette politique a caractérisé tant les gouvernements conservateurs que les gouvernements travaillistes depuis l'arrivée au pouvoir du New Labour en 1997. L'appellation *School Diversity* est utilisé par le gouvernement pour décrire cette différenciation de l'offre scolaire. On peut ainsi lire sur le site du Ministère : « Britain has a history of diversity in education, which reflects the diverse needs and aspirations of its learners, and recognises that the education system must be responsive and dynamic if it is to meet the challenges of rapid regional and global change ». ²⁹

La politique du gouvernement en la matière s'appuie sur deux principes clés : la spécialisation et le partenariat, dont l'objectif final est d'améliorer la performance scolaire des élèves (*to drive up standards*). Le principe de spécialisation vise à encourager les établissements scolaires à développer une expertise et un *ethos* spécifique. ³⁰ Celui de partenariat encourage les écoles à développer des collaborations en s'appuyant sur le principe de complémentarité. ³¹ Cette politique a donné lieu à la mise en œuvre d'un certain nombre de programmes. Un programme, lancé en 1994, permet aux établissements qui en font la demande, et sous réserve de répondre à certains critères, d'obtenir le statut d'établissement spécialiste (*specialist schools*). ³² En retour d'une spécialisation dans une discipline donnée, ces établissements reçoivent des financements supplémentaires de la part du gouvernement. En 2002, le gouvernement a décidé de supprimer le *numerus clausus* jusque-là en vigueur quant au nombre d'établissements susceptibles d'obtenir ce statut. Il est maintenant envisagé que la quasi totalité des établissements doivent développer un, voire deux, *specialism*. L'obtention de ce

²⁹ Voir : http://www.standards.dfes.gov.uk/schooldiversity/what_is_school_diversity/?version=1; accès: 28 mars 2009.

³⁰ A school that builds on its individual strengths and develops a clear sense of its own ethos and character is more likely to be a successful school. The school diversity programmes promote school improvement by providing opportunities for schools to work to their strengths, enabling them to take the lead in their area of expertise and to drive innovation.

http://www.standards.dfes.gov.uk/schooldiversity/what_is_school_diversity/?version=1; accès: 28 mars 2009.

³¹ School diversity has the potential to benefit all students in a community when schools work together to share their resources and expertise. As schools develop their individual strengths, and standards of teaching and learning improve they can then contribute to raising standards in the wider system. ... As schools develop their specific areas of expertise they should then be contributing to the wider system through a local network, or « community of schools ».

http://www.standards.dfes.gov.uk/schooldiversity/what_is_school_diversity/?version=1; accès: 28 mars 2009.

³² Il existe dix spécialités à l'heure actuelle, parmi lesquelles les écoles peuvent en proposer un maximum de deux : arts, commerce et entreprise, ingénierie, humanités, langues étrangères, mathématiques et informatique, music, sciences, sport et technologies. http://www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools/what_are/?version=1, accès: 1^{er} octobre 2005. Ces établissements sont financés principalement par le gouvernement (via le *Specialist Schools Programme*), avec un cofinancement des entreprises. Il est aussi attendu de ces écoles qu'elles développent des collaborations avec les écoles voisines et la communauté locale. Toute *maintained secondary school* qui n'est pas identifié comme ayant des difficultés particulières peut demander ce statut. On en dénombre 1955 à ce jour. À terme, l'objectif du gouvernement est de faire de tous les établissements des *specialist schools*.

statut est cependant conditionnée par un certain nombre de critères, notamment en termes financiers (l'établissement doit trouver un *sponsor* qui apportera des financements complémentaires).

Les *City Technology Colleges*, créés par l'*Education Reform Act 1988*, sont placés sous la supervision directe du *Department for Children, Schools and Families* et échappent au contrôle des autorités locales. Ces établissements enseignent le programme national (*National Curriculum*) jusqu'aux A-levels avec cependant une spécialisation en sciences, mathématiques et technologies et une visée plutôt professionnelle. Comme dans le cas des *specialist schools*, ils sont financés via des partenariats public-privé (Etat et grandes entreprises). L'implication des employeurs n'est pas uniquement financière: ils siègent généralement au Conseil d'Administration ou en nomment les membres. Ce programme a depuis été abandonné et le gouvernement encourage les établissements existants à devenir des *City Academies*, ce que la plupart ont d'ailleurs fait. Les *City Academies*, créées suite au *Learning and Skills Act* de 2000 et devenues depuis les *Academies*, sont financées par le Ministère et par des sponsors, mais conservent un statut indépendant. Comme le note le *House of Commons Education and Skills Select Committee* (2005), ce programme est d'ampleur plus limité que celui des *specialist schools*, mais son coût est beaucoup plus élevé. Comme les *City Technology Colleges*, elles échappent au contrôle des autorités locales. Elles sont établies à l'initiative de sponsors, qui peuvent être des entreprises ou encore d'associations ou de communautés religieuses. Les conditions de salaire et de service des enseignant-e-s de ces établissements (*teachers' pay and conditions of service*) sont fixées par les établissements. Les représentants des organisations qui sponsorisent l'établissement constitue la majorité des membres du Conseil d'Administration, auquel siègent aussi des représentants de la communauté et de l'autorité locale. Ils peuvent influencer sur le contenu des programmes (bien qu'elles soient obligées de suivre le *National curriculum* en Anglais, Mathématiques et Science) et le recrutement des gouverneurs. Le sponsor est en droit de recruter le directeur d'établissement et l'équipe de direction (*Senior Management Team*). La plupart des *Academies* remplace des écoles dont les résultats scolaires ont été jugés insuffisants. La création de ces établissements (plus d'une centaine à ce jour) a souvent fait l'objet de controverses. Certains projets d'ouverture ont d'ailleurs été annulés suite à la résistance des parents d'élèves des établissements concernés, ainsi que du personnel enseignant et de leurs organisations représentatives. En 2005, le *House of Commons Education and Skills Select Committee* (2005) a suggéré que les taux d'expulsion, supérieurs à ceux observés dans d'autres établissements, contribueraient à expliquer leurs bons résultats. Ce comité a aussi critiqué la décision du gouvernement d'encourager une expansion rapide de ce programme sans évaluation préalable. Enfin, l'impact de l'ouverture de ces établissements sur les écoles avoisinantes et l'absence d'expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement de certains sponsors ont aussi été questionnés. D'autres critiques ont porté sur la privatisation du système éducatif, le sponsoring de certains établissements par des organisations religieuses fondamentalistes ou des individus adhérant à ces valeurs, et sur leur coût financier, sans que les résultats soient toujours à la hauteur des

investissements (certains établissements ont d'ailleurs dû être fermés faute de parvenir à atteindre les standards requis).

4.2. L'emploi enseignant dans une perspective comparative

Développer une approche comparative qui permette de saisir la cohérence interne des modèles nationaux requiert de prendre en compte le fait que : « l'emploi, en tant que mise en forme spécifique du travail, relève d'une formalisation dont les modes de détermination changent selon les pays. » (Fons *et al.*, 2003: 7). Cela implique de préciser la notion d'emploi public dans chaque contexte sociétal avant de considérer les spécificités de l'emploi enseignant.

Les rapports Eurydice (2003) distinguent entre deux grands modèles en matière de statut et conditions d'emploi des enseignant-e-s du secondaire, qui se retrouvent à part égal parmi les pays européens. Dans le premier modèle, l'enseignant est fonctionnaire. Un cadre réglementaire spécifique s'applique alors, qui se distingue de la législation régissant les relations contractuelles dans le secteur public ou privé. Une sous-catégorie de ce modèle est celle des fonctionnaires de carrière. Les enseignant-e-s sont alors recrutés et employés par les autorités éducatives centrales, les nominations se font à titre définitif et les licenciements restent exceptionnels. La France, mais aussi l'Allemagne, la Grèce, l'Espagne, le Luxembourg, l'Autriche, le Portugal et Malte, relèvent de ce cas de figure. Dans le second modèle, l'enseignant a un statut d'employé, engagé sur une base contractuelle définie conformément aux dispositions générales de la législation du travail : sa qualité est celle d'agent du secteur public. Dans ce cas de figure, l'enseignant est généralement engagé par les autorités publiques locales. On est ici dans le cas de figure du Royaume-Uni, mais aussi de l'Irlande, la Suède, la Pologne la Finlande et l'Italie.

On voit donc clairement ici que la France et l'Angleterre ne relèvent pas du même modèle. Pour autant, on ne peut opposer de manière caricaturale un système libéral, répondant aux seuls principes du marché, et un système étatique, gouverné par le seul principe d'égalité de traitement. Si, dans les deux pays, les réformes structurelles de l'administration publique en cours attestent d'une convergence, avec dans les deux cas une orientation vers un modèle plus libéral, on observe cependant le maintien de modèles nationaux qui restent sous-tendus par des principes et des politiques particulièrement marqués par les cadres nationaux. Ces caractéristiques font l'objet d'une discussion approfondie dans le Chapitre 5, lors de la discussion de la construction des identités professionnelles enseignantes.

4.2.1. L'emploi enseignant dans le secteur public en France

Depuis l'adoption des lois sur la décentralisation votés dans les années 1980, la fonction publique française est structurée en trois secteurs: 1) la Fonction publique d'Etat (dont relèvent les enseignants et qui inclut les administrations centrales de l'Etat et les services déconcentrés des régions et départements); 2) la Fonction publique territoriale; 3) la fonction publique hospitalière. Ces trois secteurs renvoient à des constructions historiques qui ont chacune leur logique spécifique, avec cependant de fortes convergences en termes de statuts d'emploi (Fons, Meyer et Osborne, 2003).

Les agents titulaires de la fonction publique ont le statut de fonctionnaire : leurs conditions de travail, de recrutement et de rémunération sont définies dans le cadre du « statut général », plutôt que par le Code du travail et les conventions collectives. Le statut, instauré en 1941, a connu des modifications importantes depuis sa création (il prévoyait initialement l'interdiction du droit de grève et de la liberté d'association) tout en conservant ses traits distincts. Il confère des caractéristiques propres en termes de stabilité de l'emploi, rémunération, promotion, mobilité, formation et retraite et précise les droits (liberté d'opinion, droit syndical, droit de grève, etc.) et les devoirs (obéissance hiérarchique, neutralité, exclusivité de service, etc.) des fonctionnaires. Un principe fort du statut est celui de l'égalité de traitement, garantie par l'Etat en lien avec une conception centralisatrice qui remonte à l'Ancien Régime. Ce principe d'égalité de traitement assure *formellement* l'égalité d'accès (par le concours) aux emplois publics et des conditions égales d'attribution des promotions.

Cependant, tous les employés du service public ne bénéficient pas du statut de fonctionnaire, même si celui-ci constitue la norme dominante de travail. On note, en effet, dans les trois catégories de la fonction publique l'existence d'agents non titulaires (des contractuels liés avec l'Etat employeur par contrat de travail à durée déterminée ou indéterminée). On trouve aussi dans le service public des employés sous contrat aidé, type d'emploi introduit à partir de 1984 dans la fonction publique (initialement des Travaux d'Utilité Collective – TUC, antérieurement des Contrats Emploi Solidarité ou C.E.S., Contrats Emploi Consolidé ou CEC, Contrats Emplois Jeunes ou CEJ).

L'emploi public s'est accru depuis les années 1980 (+19,3 points entre 1980 et 1998). Cet accroissement concerne surtout la fonction publique territoriale (+40,2 points) et dans une moindre mesure la fonction publique hospitalière (+22,1 points) et la fonction publique d'Etat (+12,9 points). En ce qui concerne cette dernière catégorie, cet accroissement serait dû à une progression de l'emploi à temps complet, mais aussi et surtout à une progression massive du temps partiel, traduisant une transformation profonde dans les modes de gestion de l'emploi public (Fons *et al.*, 2003). Des phénomènes similaires sont observables dans la fonction publique territoriale. La fonction publique a aussi fait l'objet de plusieurs tentatives de réformes, un phénomène commun à la plupart des pays de

l'Union européenne, avec notamment, l'introduction de davantage de flexibilité dans le recours à la main-d'œuvre, un processus de décentralisation, des simplifications administratives, un recentrage sur l'usager et le passage d'une culture de la performance à une culture du résultat. Pourtant, la fonction publique française continue de souffrir de son image de bureaucratie et d'inefficacité (Cros et Obin, 2003).

En ce qui concerne plus spécifiquement les enseignant-e-s, on note qu'une large majorité possède le statut de fonctionnaire (96,2% des enseignant-e-s du secondaire en 2000-2001) (*ibid.*). La part des enseignant-e-s non titulaires tend à diminuer, en lien avec des objectifs de résorption des emplois précaires et le choix d'une politique flexibilité assurée par les enseignant-e-s qualifiés ayant un statut de fonctionnaire et spécialement engagés afin d'effectuer des remplacements. Cette tendance différencie la France de la tendance générale observée en Europe, et notamment en Angleterre, où on observe un mouvement contraire.

4.2.2. L'emploi enseignant dans le secteur public en Angleterre

La notion de service public est utilisée en Grande-Bretagne comme terme générique de l'ensemble des activités publiques. On distingue traditionnellement trois catégories de *public employees* : 1) Employés de l'administration locale (qui représentent 53% des *public employees*) ; 2) Employés des sociétés de droit public (*public corporations and nationalised industries*, 17%) ; Civil Servants (salariés du Gouvernement central, qui travaillent dans les ministères ; 30%) (Civil Services Statistics, 2000 ; ONS, 2001 ; cités dans Fons *et al.*, 2003). Comme le notent Fons *et al.* :

Discuter de fonction publique d'Etat, territoriale ou hospitalière ou d'emplois de fonctionnaires pour caractériser la situation, le recours ou les modalités d'utilisation et d'organisation des agents publics, constitue un raccourci facilitant une comparaison termes à termes, mais ne peut en aucun cas rendre compte du fonctionnement réel de l'appareil administratif anglais. L'emploi dans la fonction publique britannique ne peut s'apparenter à l'emploi sous statut de fonctionnaire au sens strict. (2003 : 47).

Il n'existe pas en Angleterre de fonction publique « une et indivisible » gouvernée par un principe d'égalité (formelle) comme en France, ni de normes statutaires d'emploi générales pour l'ensemble des agents du service public. Chaque organisme employeur peut adopter sa propre politique de gestion de la main d'œuvre. Les *civil servants* (qui, comme leur nom l'indique, font partie du *Civil Service*) ne constituent pas la norme dominante de travail. Le cas de figure le plus fréquent est celui des agents contractuels en contrat à durée déterminée ou indéterminée, qui travaillent pour la plupart dans l'administration locale et les sociétés de droit public, dans un cadre d'emploi identique à celui des salariés du privé (Fons *et al.*, 2003 : 55). Enfin, certains agents du service public sont recrutés comme intérimaires, employés en réponse à un manque de personnel ou par souci d'économie.

Avant de discuter de manière plus précise des réglementations de l'emploi enseignant, il paraît nécessaire d'apporter quelques précisions concernant l'administration de l'éducation au Royaume-Uni. Des changements constitutionnels entre 1997 et 1999 ont donné lieu à la *devolution* qui a accordé des pouvoirs importants à l'Ecosse et au Pays de Galles, y compris en matière d'éducation. Au cours de la même période, la *Northern Ireland Assembly and Executive* a été rétablie sur la base d'un pouvoir partagé. Au Pays de Galles, la plupart des pouvoirs du *Secretary of State for Wales* ont été transféré à la *National Assembly for Wales* en 1999, suite au référendum de 1998. La *Welsh Assembly* a acquis un certain nombre de pouvoirs (notamment, le droit d'émettre des *regulations* et *orders*, et de prélever des impôts) mais aucun pouvoir en termes de législation primaire (tels que l'émission des *Acts of Parliament*). Certains arrangements sont communs cependant à l'Angleterre et au Pays de Galles, comme, par exemple, les conditions de salaire et de service des enseignant-e-s (*teachers' pay and conditions of service*). Le *School Teachers' Review Body* (STRB) reporte sur les salaires et conditions des enseignant-e-s en Angleterre et au Pays de Galles (Ross et Hutchings, 2003). L'assemblée d'Irlande du Nord (*Northern Ireland Assembly*) nomme l'Executive (dont relève le Ministère de l'Education (*Department of Education*)). Le Parlement Ecossais (*Scottish Parliament*) a été établi en 1999, et certaines responsabilités sont dévolues au *Scottish Executive*, notamment la possibilité de prélever des impôts. Le Parlement Ecossais a la responsabilité générale en matière d'éducation, mais le *Scottish Executive* est responsable de la mise en œuvre des politiques publiques, sous le contrôle du Parlement. Le système éducatif écossais reste distinct de celui de l'Angleterre et du Pays de Galles.

En Angleterre, le Secrétaire d'Etat pour l'Education (*Secretary of State for Education*) est responsable des questions d'éducation, qui sont définies par le *Department for Children, Schools and Families* (DCSF, qui a remplacé en 2007 le *Department for Education and Skills* ou DfES). Les politiques éducatives sont mises en œuvre au niveau local par les instances du *local government*, soit : 1) les *Shire counties* (34), qui portent la responsabilité des questions éducatives dans les zones rurales ; 2) les *Unitary Authorities* (47), principalement dans les zones urbaines de taille moyenne ; 3) les *Metropolitan Districts* (36) dans les conurbations urbaine ; 4) les *London Boroughs* (33), pour la ville de Londres uniquement. Chacun de ces organisations constitue ce que l'on appelle une autorité locale (*Local Authority*, connues jusqu'à récemment sous le terme de *Local Education Authority*).

Le *Department for Children, Schools and Families* détermine les grandes lignes de la politique générale d'éducation, en accord avec le Parlement, contrôle le système, détermine le programme scolaire national, distribue les financements, fixe les modalités des évaluations aux différents *Key Stages*, fonde avec des partenaires privés des lycées. Il régit la formation initiale des enseignant-e-s,

Les catégories utilisées pour classer les divers types d'emploi enseignant divergent de celles utilisées dans d'autres pays, ce qui rend l'exercice comparatif difficile. Les enseignant-e-s font partie du *Local government*. Les données anglaises ne distinguent pas entre personnel permanent et personnel en contrat à durée déterminée, mais entre enseignant-e-s qualifiés « réguliers » (contrats permanents et contrats à durée déterminé d'une durée supérieure ou égale à un mois) et enseignant-e-s « occasionnels » (contrats inférieurs à un mois). Les observateurs concluent cependant à la nette prédominance du recours au contrat à durée indéterminée, ce qui apparaît peu surprenant dans un contexte économique qui était jusqu'à récemment proche du plein emploi et où la profession enseignante peine à renouveler sa main-d'œuvre du fait de conditions de travail jugées insuffisamment attractives. Les enseignant-e-s « occasionnels » sont assimilables à des travailleurs intérimaires (les *supply teachers*). Cette catégorie représenterait environ 10% de la main d'œuvre enseignante. Il n'existe pas de données officielles, ce chiffre s'appuie donc sur des estimations (Ross et Hutchings, 2003).

4.3. Modes de gestion de l'emploi enseignant

4.3.1. Modes de gestion de l'emploi enseignant en France

Face à l'hétérogénéité accrue des publics scolaires, une volonté de revaloriser la profession enseignante est apparue à la fin des années 1980, en France, comme dans de nombreux autres pays européens (y compris l'Angleterre). En France, la loi du 1^{er} juillet 1989 a prévu la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), organismes qui administrent depuis 1991 la formation initiale des enseignant-e-s dans chaque académie et qui ont succédé aux Centres Pédagogiques Régionaux. Depuis 2009, les IUFM sont désormais intégrés dans les établissements universitaires.

Jusqu'aux réformes en cours de la formation des enseignant-e-s, l'entrée en première année d'IUFM (année de préparation du concours) était conditionnée, d'une part, par le niveau de diplôme (la Licence pour les étudiants préparant le concours du CAPES, la Maîtrise pour ceux préparant l'Agrégation) et, d'autre part, par la réussite aux procédures de sélection. À l'issue de cette première année facultative (suivie cependant par la plupart des candidat-e-s), les étudiant-e-s passaient alors les épreuves des concours nationaux d'enseignement.³³ Les épreuves du concours visent essentiellement à recruter des étudiant-e-s faisant la preuve de leur excellence disciplinaire dans la matière enseignée (voir à ce

³³ En 2010, le niveau de diplôme requis pour entrer dans l'enseignement va changer: il passera du niveau Licence ou Maîtrise au niveau *Master 2*, soit un niveau « bac + 5 ».

propos le Chapitre 5). Lors de la seconde année de formation (dite phase qualifiante), les étudiant-e-s alternaient formation théorique, stage pratique et rédaction d'un mémoire. A l'issue de cette phase est organisée une épreuve finale, au cours de laquelle un jury composé des membres des corps d'inspection et d'enseignant-e-s de l'IUFM évalue les stagiaires sur la base des dossiers constitués par l'IUFM et de la note attribuée au mémoire professionnel. La quasi totalité sont titularisés à l'issue de cette épreuve. Cette formation a fait l'objet de nombreuses critiques. Comme le notent Cros et Obin: *La formation donnée dans les IUFM est sujette à controverses... Les critiques les plus vives sont de deux ordres : des contenus peu liés aux priorités de l'école et des apports répondant mal aux questions immédiates posées par la prise de fonction. Dans le secondaire, la formation est encore très marquée par la discipline.* (2003 : 6).

La question de l'expertise disciplinaire, sa place dans la formation des enseignant-e-s et dans la construction des identités professionnelles sont longuement discutées dans le Chapitre 5. À partir de 2010, les épreuves vont changer pour tous les concours de l'enseignement, excepté l'Agrégation. Les contenus de ces épreuves seront définis autour de trois axes: la culture disciplinaire, la capacité à planifier et organiser un enseignement, la connaissance du service public et de l'éducation. On peut ici se demander dans quelle mesure cette tentative de prise en compte accrue des aptitudes professionnelles entraînera la transformation des professionnalités enseignantes.

Contrairement à ce que l'on observe dans un certain nombre de pays européens, les enseignant-e-s français-es n'ont pas à postuler auprès des établissements pour obtenir un poste. Une fois qu'ils/elles ont réussi le concours, leur affectation à un poste est organisée selon un système complexe de points. L'affectation lors de la phase qualifiante se fait généralement dans l'Académie où ils/elles ont été formés. Suite à cette première année, leur affectation dépend du nombre de points accumulés (qui dépend principalement de leur ancienneté, mais aussi d'autres critères, tels que la situation familiale), et des « vœux » formulés par les enseignant-e-s. Les demandes des enseignant-e-s sont mises en correspondance avec les postes vacants, les dossiers de candidature sont examinés par une commission paritaire qui finalise la liste des transferts. Les enseignant-e-s nouvellement recruté-e-s sont généralement nommé-e-s dans les académies déficitaires, et dans les établissements les moins demandés (souvent ceux implantés dans des zones « difficiles »), dû à leur faible nombre de points en début de carrière. Jusqu'en 1999, le processus d'attribution des postes avait lieu au niveau national. Il se fait maintenant en deux temps (une phase inter-académique d'allocation des postes, suivie par une phase intra-académique). Du fait d'une inégale répartition des élèves, les enseignant-e-s en début de carrière sont amené-e-s à quitter leur académie d'origine pour rejoindre des académies déficitaires en enseignant-e-s, qui sont aussi celles où le pourcentage d'établissements classés en REP est le plus important (par exemple, Lille, Versailles, Créteil). L'entrée dans la carrière est donc, bien souvent, associée avec le déracinement et une expérience professionnelle difficile (Barrère 2002). Environ 60%

des étudiant-e-s sont affecté-e-s après la fin de leur formation dans une académie, une zone ou un établissement réputé difficile. Comme le notent Cros et Obin :

Après quelques années difficiles, ils [les enseignants] finissent par obtenir la région souhaitée ou le poste rêvé, et se stabilisent... Mais d'autres effets sont plus négatifs comme la déstabilisation de certains établissements par le « turn-over » des professeurs, ou encore le manque d'investissement dans le premier poste, conçu comme un simple passage. (2003 : 53).

Cette mobilité géographique est généralement cantonnée au début de carrière. L'âge moyen des demandeurs de mutation est de 33 ans (Cros et Obin, 2003).

Outre la voie externe, il existe deux autres voies permettant de devenir enseignant titulaire: le concours interne et le « troisième concours ». Le concours interne constitue une voie de promotion au sein de l'Education nationale, accessible uniquement à ceux déjà recrutés par voie initiale et justifiant de trois ou cinq années en poste. Le « troisième concours » est accessible aux individus ayant au moins cinq ans d'expérience professionnelle dans le cadre d'un contrat de droit privé. À la différence des autres voies, il est ouvert aux candidat-e-s sans condition de titre ou de diplôme. Le déroulement des épreuves est similaire à celui du concours externe, mais en diffère du point de vue de la nature des épreuves et du barème. Il est actuellement limité à certaines disciplines.³⁴ Environ un quart des enseignant-e-s ne serait pas recruté par concours externe (Cros et Obin, 2003).

Comme l'observent Cros et Obin (2003), l'organisation scolaire est basée sur le modèle de l'administration des pouvoirs publics. Aux quatre niveaux de responsabilité politique (Etat, région, département, commune) correspondent les quatre niveaux d'organisation de l'administration scolaire (administration centrale, Académie (Rectorat), département (inspections d'académie), établissement scolaire). Malgré une tendance à la décentralisation (Demailly, 1991), le recrutement et la politique de gestion des ressources humaines restent fortement centralisés. La responsabilité du recrutement est partagée entre le Ministère et l'Académie. Le Ministère décide du nombre de postes à pourvoir et des candidats nommés sur ces postes, l'Académie attribue les postes aux enseignant-e-s nommé-e-s. Il est aussi responsable de la définition des orientations pédagogiques (contenus d'enseignement et diplômes). Il existe des différences importantes entre la manière dont les deux degrés de l'enseignement sont gérés en France (Cros et Obin, 2003). Dans le premier degré, on note une organisation déconcentrée, dans le second degré un fonctionnement plus centralisé. Alors que les recrutements et l'affectation des établissements du premier degré se font dans le département, dans le second degré ils se font à l'échelle nationale. Mais, dans les deux cas, si le chef d'établissement

³⁴ CAPES troisième concours : Section Documentation, Section Langues vivantes étrangères : anglais, Section Langues vivantes étrangères : espagnol, Section Lettres modernes, Section Mathématiques, Section Sciences physiques et chimie. CAPLP troisième concours : Section Langues vivantes - Lettres : anglais-lettres, Section Mathématiques - Sciences physiques, Section Vente.

recrute les personnels en contrats-aidés, il n'a aucune responsabilité en matière de recrutement du personnel enseignant ou de gestion des carrières.

La gestion des carrières est faiblement individualisée, par rapport à d'autres groupes professionnels, ou par rapport à ce que l'on peut observer ailleurs en Europe. Les procédures et les critères d'évaluation se caractériseraient par leur « caractère formel et égalitariste » (Cros et Obin, 2003 : 23). Ainsi, pour Cros et Obin : « L'attachement des principaux syndicats à un barème égalitaire laisse en réalité peu de place à la recherche d'une véritable adéquation entre un poste particulier et une personne. » (2003 : 6), même si l'administration centrale tente par divers biais d'individualiser la gestion des affectations (par exemple, via les bonifications de barème et les postes à exigences particulières). La gestion des carrières fait l'objet de nombreuses critiques. Parmi les motifs invoqués figurent la faible mobilité professionnelle des enseignant-e-s, le caractère facultatif de la formation continue et sa non prise en compte dans la carrière, les procédures d'évaluation formelles et peu efficaces.

Les inspecteurs sont les principaux acteurs d'une évaluation qui se fait uniquement sur des critères de pédagogie. Mais ces inspections (composées d'une observation et d'un entretien) sont espacées dans le temps (en moyenne, la dernière inspection des enseignant-e-s du second degré a eu lieu il y a cinq ans ; Do et Serra 1996). Les réformes visant à accroître l'autonomie des établissements ont eu peu d'effet et le rôle du chef d'établissement a peu changé. Son pouvoir formel se limite la notation annuelle de chaque enseignant (la « note administrative », qui porte sur les attitudes et les comportements et dont les effets sur la carrière sont très limités). Il/elle continue donc d'avoir un droit de regard limité sur le travail de l'enseignant-e (souvent contrebalancé, comme on le verra, par son pouvoir en matière de répartition des classes et de construction des emplois du temps, ou sur la répartition de responsabilités particulières, du type professeur principal). Toute tentative de changement est d'ailleurs perçue de manière plutôt hostile par les enseignant-e-s, qui craignent qu'elle ne fasse place à l'arbitraire (même si les entretiens menés dans le cadre de la thèse suggèrent bien des ambiguïtés à ce propos). Selon Trancart (1996 ; cité dans Barrère : 193), seulement 14% des enseignant-e-s seraient en faveur de l'élargissement du rôle des responsables d'établissement dans l'évaluation.

Sur la base de ces évaluations (essentiellement, la note pédagogique), les enseignant-e-s vont progresser sur l'échelle salariale de manière plus ou moins rapide en fonction du régime d'avancement (à l'ancienneté, au petit choix ou au grand choix). Une commission paritaire composée de représentants de l'administration et de représentations des enseignant-e-s désignés par les syndicats décide du régime d'avancement, sur la base de ces évaluations. Le traitement est fonction du grade et de l'échelon, eux-mêmes déterminés en grande part par l'ancienneté. Les heures supplémentaires sont

fréquentes. Leur montant est fixe, il ne dépend pas du niveau atteint dans l'échelle salariale mais du statut de l'enseignant. D'autres ajustements salariaux incluent les primes pour compenser des responsabilités spécifiques (par exemple, professeur principal) ou des conditions de travail difficiles.

Au-delà de la faible individualisation des carrières, on observe cependant un éclatement entre des statuts divers. Dans l'enseignement du second degré, coexistent plusieurs corps. Les professeurs agrégés (environ un enseignant sur dix) constituent le corps le plus prestigieux. Il existe aussi une catégorie particulière d'agrégés, instituée par le décret du 30 mai 1968 : les professeurs de chaire supérieure, destinés plus particulièrement à enseigner dans les classes préparatoires aux grandes écoles. Ils/elles sont généralement affectés dans les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) des établissements scolaires du second degré. Ce corps est différent de celui des professeurs agrégés (même s'ils/elles ont généralement l'agrégation). Ils/elles sont nommé-e-s par arrêté du ministre de l'Education nationale, parmi les candidat-e-s inscrit-e-s sur une liste d'aptitude nationale par discipline. Cette liste d'aptitude est établie par l'Inspection générale de l'Education nationale, parmi les professeurs agrégés ayant atteint au moins le 6^{ème} échelon et qui ont *a minima* deux ans d'expérience de l'enseignement en classe préparatoire. Leur effectif est limité puisqu'une centaine sont nommés chaque année (174 en 2008 selon les chiffres du Ministère) (MEN, 2008b). Les professeurs certifiés (généralement titulaires du CAPES) représentent la large majorité des enseignant-e-s (environ 60%). À cela s'ajoutent les professeurs de lycée professionnel (généralement titulaires du CAPLP). Les enseignant-e-s PEGC (Professeur d'Enseignement Général de Collège) sont d'anciens instituteurs qui ont effectué des études supérieures et dont la caractéristique est la bivalence disciplinaire. Ces enseignant-e-s ne représentent qu'environ 6% du corps enseignant et ne sont plus recrutés depuis 1986. Du fait des conditions d'âge lors de la composition de notre population d'enquête, ils/elles n'ont pas été intégré-e-s au terrain d'enquête. Enfin, il existe aussi des adjoints d'enseignement, ancien corps d'intégration des maîtres auxiliaires. Ceux-ci peuvent être chargés d'activités diverses (surveillance, documentation, encadrement éducatif, ou dans certains cas l'enseignement). Les chargé-e-s d'enseignement sont d'ancien-ne-s adjoint-e-s d'enseignement exerçant uniquement des fonctions d'enseignement.

En outre, les enseignant-e-s français-es peuvent demander à exercer (ou se voir proposer) certains types de responsabilités, comme, par exemple, conseiller/ère pédagogique (suivi d'un-e enseignant-e stagiaire, en lien avec l'IUFM), coordinateur/trice de discipline, ou encore professeur principal (qui agit comme un intermédiaire entre l'établissement et les familles en matière d'orientation et de suivi). Ces responsabilités revêtent cependant un caractère facultatif, exigent un investissement modeste avec des répercussions financières relativement faibles. Surtout, comme on le verra dans le Chapitre 5, elles sont rarement perçues comme un ressort fondamental de l'identité professionnelle enseignante dans le second degré en France.

4.3.2. Modes de gestion de l'emploi enseignant en Angleterre

Comme en France, la formation initiale enseignante anglaise a connu une réforme importante au cours des années 1980, réforme qui a essentiellement répondu à une volonté de professionnalisation. À partir des années 1980, on assiste à un processus « d'universitarisation », avec la fermeture de nombreux *teacher training colleges*, qui jusque-là formaient les enseignant-e-s. Les formations sont de plus en plus dispensées par les établissements d'enseignement supérieur. Mais ce processus s'accompagne aussi d'une forte diversification de l'offre de formation au cours des années 1990.

Les enseignant-e-s anglais ont aujourd'hui la possibilité d'entamer une formation au niveau *undergraduate* (niveau Licence ou *Bachelor*) ou *postgraduate* (niveau Maîtrise ou *Master*). Dans ce système fortement décentralisé, les dispositions d'admission et les critères de sélection que les établissements sont tenus d'adopter sont définis au niveau central, mais ces derniers n'imposent que des exigences minimales et les établissements peuvent introduire des critères supplémentaires d'admission et de sélection. Pour accéder à un programme de formation initiale, les étudiant-e-s doivent avoir obtenu *a minima* un grade C à leur *GCSEs* en anglais et mathématiques. La principale formation de niveau *undergraduate* est le *Bachelor of Education*. L'entrée se fait généralement suite à l'obtention des *A levels*.³⁵ La formation, universitaire, dure 4 ans. La principale formation au niveau *postgraduate* (études universitaires faisant suite aux *undergraduate studies*) est le PGCE. Il s'agit du type de formation la plus répandue. Celle-ci se fait en un an et les contenus dispensés portent essentiellement sur les aspects pédagogiques. La formation est ouverte aux étudiant-e-s titulaires au minimum d'un *Bachelor degree* (diplôme universitaire de premier cycle), qui doivent cependant passer une épreuve de sélection. La plupart des formations qui se sont développées au cours des années 1990 mènent à l'obtention du PGCE. C'est le cas par exemple du *School-Centred Initial Teacher Training* (SCITT), un programme de niveau *post-graduate*, établi en 1994, qui a lieu en totalité et à temps plein dans les écoles, ou du programme *Inspire* (cf. ci-après).

L'entrée dans des formations *post-graduates* requiert généralement un *degree* (Licence), mais pas nécessairement dans la matière enseignée, ni dans une matière du *National Curriculum*. Les nouveaux programmes de formation qui ont été développés depuis les années 1990 répondent à une volonté de diversification des programmes de formation et à la nécessité de remédier à la pénurie de main-d'œuvre enseignante qualifiée. Il s'agit le plus souvent de programmes courts et de nature plutôt

³⁵ L'entrée dans la formation sur la base d'au moins deux *A levels* (ou des qualifications alternatives comme le *BTech*), avec au moins un *A level* dans une matière du *National Curriculum*, et un minimum de 5 *GCSEs* (avec des mentions de A à C).

pratique (*employment-based*). Toutes ces formations mènent à l'obtention du *Qualified Teacher Status* (QTS), qui valide l'obtention des compétences requises pour enseigner.

Le programme *Fast Track Teaching*, lancé en 2000 et interrompu en 2009, vise à former des étudiant-e-s pressenti-e-s comme ayant un « potentiel » de leader, et qui progresseront rapidement dans la hiérarchie. Le *Teacher Associate Scheme*, développé dans le cadre d'une phase expérimentale en 2000-2002, et le *Undergraduate Credit Scheme*, permettent aux *undergraduates* qui n'ont pas de diplôme en éducation de bénéficier d'une formation débouchant sur l'obtention du QTS. Dans le premier cas, les étudiant-e-s consacrent du temps dans les écoles où ils/elles assistent les enseignant-e-s dans leurs activités d'enseignement et de préparation des cours. Dans le second cas, les étudiant-e-s peuvent bénéficier d'une formation au métier d'enseignant soit au titre de leur *undergraduate degree course* ou en plus de celui-ci. Les étudiant-e-s reçoivent alors des crédits qui leur permettent de suivre des formations *postgraduates* d'une durée plus courte. En 2002-2003, 2000 personnes ont suivi ces programmes.

Depuis 1990, de nouvelles voies vers les métiers de l'enseignement (*employment-based routes*) ont été introduites. Ces formations incluent les *Graduate and Registered Teacher Programmes (G/RTP)*, *Teach First* et le *Overseas Trained Teacher Programme*. Les *Graduate and Registered Teacher Programmes* sont des programmes de formation qui permettent aux écoles d'embaucher du personnel non qualifié et de les former dans le cadre de formations continues individualisées qui mènent au QTS (formations en cours d'emploi). Ils sont accessibles aux personnes âgées de plus de 24 ans. Le GTP existe depuis 1998. Il se prépare après l'obtention d'un premier diplôme universitaire, et dure au plus un an. Le RTP se fait après deux années d'études universitaires, et permet aux personnes de se former pendant au moins un an, souvent deux, au métier d'enseignant tout en poursuivant leurs études. La participation à ces programmes est sélective, les places étant allouées aux meilleures écoles (qui reçoivent des financements) et étudiant-e-s, ainsi qu'aux étudiant-e-s spécialisé-e-s dans des matières sous-représentées ou originaires de minorités ethniques. Le GTP a connu une expansion rapide sous l'effet de la demande. Le programme *Teach First* a été créé en 2003. Il vise des étudiant-e-s ayant obtenu d'excellents résultats au cours de leurs études universitaires qui ne se prédestinaient pas nécessairement à l'enseignement. Pendant deux ans, après une formation de quelques semaines (programme d'été intensif), les étudiant-e-s se retrouvent en situation d'enseignement (généralement dans des établissements « difficiles » de l'agglomération londonienne), grâce à un système de tutorat partagé par l'école et l'établissement scolaire. Les deux années de formation sont ponctuées par des journées de formation. Le programme est sponsorisé par des entreprises au sein desquelles les étudiant-e-s peuvent aussi effectuer des stages. À l'issue des deux années de formation, les étudiant-e-s ont la possibilité de continuer ou de considérer une carrière alternative, y compris au sein des entreprises sponsors. Ils/elles préparent le QTS tout en enseignant.

Le *Overseas Trained Teacher Programme* donne la possibilité aux étudiant-e-s originaires de la zone non-européenne d'obtenir le QTS tout en travaillant. En Angleterre (ainsi qu'au Pays de Galles et en Irlande du Nord), les dispositions *Education (Teachers) Qualification and Health* de 1999 stipulent que les enseignant-e-s formés à l'étranger peuvent travailler temporairement dans un ou plusieurs établissements pendant un maximum de 4 ans sans le statut d'enseignant qualifié (QTS). Par le biais d'une voie d'évaluation spécifique, ils/elles peuvent cependant formuler une demande d'obtention du QTS sans formation supplémentaire. Les *overseas teachers* sont généralement issus des pays du Commonwealth, le plus souvent l'Australie et la Nouvelle-Zélande. Ce mode de recrutement a été favorisé à partir des années 1980 et s'est traduit par la création des premières agences d'interim (*supply teacher agencies*), à la fin des années 1980. Il s'est accéléré à la fin des années 1990, du fait des difficultés de recrutement rencontrées par les établissements scolaires. Les conditions d'emploi sont cependant contraignantes pour ces enseignant-e-s (avoir moins de 28 ans, pouvoir obtenir un *working holiday visa* permettant de travailler au Royaume-Uni pendant deux ou quatre années lorsqu'un parent ou un grand-parent est de nationalité britannique). Ils/elles ne peuvent pas occuper un emploi permanent. Si les procédures d'obtention du *Qualified Teacher Status* ont été simplifiées pour ces enseignant-e-s, leurs qualifications non reconnues impliquent qu'ils/elles ont généralement le statut (et le niveau de salaire) d'enseignant-e-s non qualifiés (*unqualified teachers*). Les postes d'enseignant sont aussi ouverts aux citoyens de l'Union européenne, mais ceux-ci sont beaucoup moins nombreux que les enseignant-e-s issus du Commonwealth et, par ailleurs, tendent à se concentrer dans l'enseignement des langues étrangères (Adams, 2002 ; Whitehead et Taylor, 1999 ; cités dans Ross et Hutchings, 2003). Nous reviendrons sur certaines de ces formations dans le Chapitre 5.

La plupart de ces formations sont accompagnées d'incitations financières relativement importantes. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une bourse d'étude d'un montant de £6000 (auxquels s'ajoutaient £5000 pour ceux/celles qui suivaient le programme *Fast Track*). Les étudiant-e-s qui se préparent à l'enseignement de matières déficitaires ont aussi droit à une prime supplémentaire de £4000 à l'issue de leur première année d'enseignement (on parle de *golden hello*), ainsi qu'à une annulation des dettes contractées au cours de leurs études universitaires.

Dans l'ensemble, ces formations accordent une grande importance aux expériences pratiques des étudiant-e-s. Par exemple, ceux/celles qui suivent une formation à un niveau *undergraduate* doivent consacrer au moins 32 semaines au cours des quatre années de formation au travail dans les écoles, alors que ceux qui suivent une formation au niveau *postgraduate* n'effectuent en général que 24 semaines de stage pratique. Par ailleurs, la formation initiale des enseignant-e-s leur offre la possibilité d'enseigner en cycle maternel, primaire ou secondaire. Cela n'est pas le cas en France, où il existe des

formations spécifiques pour chaque niveau, même si un petit nombre d'enseignant-e-s agrégés enseignent dans l'enseignement supérieur. Les enseignant-e-s des établissements anglais ont aussi la possibilité durant la formation initiale de se former à l'enseignement d'une seconde matière, contrairement aux enseignant-e-s des établissements français. Ces formations ont fait l'objet de nombreuses critiques. Nombre de sociologues de l'éducation ont vu dans cette approche par compétences une déqualification du métier. Le contenu du travail d'enseignant serait de plus en plus réduit à la maîtrise de techniques particulières (Ball, 1999 ; Mahony et Hextall, 2000).

À l'issue de ces formations, la plupart des étudiant-e-s obtiennent le statut d'enseignant qualifié (*Qualified Teacher Status*). Depuis 1999, tous les *Newly Qualified Teachers* (enseignant ayant tout juste obtenu sa qualification) passent par une période d'accueil (*induction period*) au cours de laquelle ils/elles bénéficient d'un programme individualisé de tutorat et bénéficient d'un emploi du temps allégé (90% d'un temps plein). Il n'existe pas d'épreuve finale qualifiante en Angleterre, équivalente au concours de l'agrégation ou du Capes. Tout nouvel enseignant doit simplement démontrer qu'il/elle continue de satisfaire aux exigences de compétences obtenues à la fin de sa formation initiale afin d'obtenir le *Qualified Teacher Status*. L'évaluation s'effectue à partir d'observations *in situ* et d'au moins deux réunions par trimestre avec le tuteur. Le QTS vise donc davantage à vérifier les compétences professionnelles pratiques qu'à vérifier le niveau d'expertise dans la ou les matières enseignées (cf. le Chapitre 5). Une fois leur formation achevée, les enseignant-e-s qualifié-e-s, doivent s'enregistrer auprès du *General Teaching Council* (équivalent à un ordre professionnel) et obtenir une attestation de casier judiciaire (*criminal record clearance*).

En 1988, la loi Baker a donné naissance aux établissements à financement direct (*grant-maintained schools*) et conduit à la plus forte autonomie des établissements. Cette loi a diminué le pouvoir des autorités locales tant d'un point de vue pédagogique, avec la création du *National Curriculum*, que gestionnaire, avec le transfert vers le gouvernement central et les Conseils d'administrations des établissements du processus décisionnel. Via des changements dans les modes de financement des établissements, les établissements sont maintenant placés en situation de compétition et doivent construire une identité de leur communauté scolaire qui leur donnera un avantage sur les autres établissements scolaires de proximité, afin d'attirer des élèves (les financements étant indexés sur le nombre d'élèves recrutés). L'introduction des classements de performance (*league tables*) vient aussi influencer le choix des parents, et donc les financements des établissements. La performance des établissements (et donc des enseignant-e-s) devient alors essentielle. Les Conseils d'administration des écoles et les chefs d'établissement gèrent leur dotation budgétaire dans le cadre du *Local Management*

of Schools.³⁶ Ils recrutent et rémunèrent les personnels et ont la charge de l'entretien des locaux et de leur rénovation. Ils assurent la formation professionnelle continue des personnels enseignants. Il faut noter qu'en Angleterre, la gestion directe des budgets par les établissements scolaires établit une situation de concurrence.

D'un point de vue strictement légal, le personnel des établissements scolaires est employé et rémunéré par les autorités locales. Il existe néanmoins des variations entre types d'établissement (les autorités locales emploient le personnel dans le cas de *community schools* et des *voluntary-controlled schools*, le Conseil d'Administration dans le cas des *foundation schools* et *voluntary-aided schools*). Cependant, dans la pratique, les compétences en matière de gestion des ressources humaines sont déléguées au directeur d'établissement et au Conseil d'administration. La gestion de la main-d'œuvre revient donc à chaque établissement. Dans certains cas, la progression de carrière peut être étroitement liée à la performance de l'établissement et d'un individu donné. Mais un système de négociations collectives nationales subsiste, comme l'attestent les nombreuses négociations entre les organisations syndicales, professionnelles et le gouvernement. Par ailleurs, comme le suggère Lemosse (2000, cité par Fons *et al.*, 2003), on ne peut parler d'un système totalement morcellé, dans la mesure où les autorités locales sont tenues d'agir selon les recommandations du Ministère. En des termes pratiques, le rôle clé de l'établissement implique que, une fois leur formation achevée, les enseignant-e-s postulent directement auprès des établissements, en suivant des procédures relativement similaires à celles des salarié-e-s du secteur privé (dossier de candidature suivi d'un entretien). Ils/elles n'ont aucune garantie d'obtenir un poste après le suivi de la formation initiale. Les recruteurs incluent en général le directeur d'établissement, des représentants du Conseil d'Administration et parfois des représentants de l'autorité locale.

Depuis les réformes des années 1980 et surtout 1990 (DfEE, 1998), on observe une forte individualisation des carrières. Le grade le plus bas pour un enseignant est celui de *classroom teacher* (« enseignant dans la classe »). Mais, après quelques années, les enseignant-e-s peuvent se voir confier des responsabilités plus importantes de type « pastoral » (*head of year*), ou davantage lié aux aspects pédagogiques ou managériaux du métier : responsable d'une discipline (*head of subject*), de département (*head of department*), directeur adjoint (*deputy head*), voire responsable d'établissement (*headteacher*).

Les enseignant-e-s qui ne souhaitent pas évoluer vers des positions de management, peuvent avoir une progression de carrière en accédant au statut d'enseignant-e spécialisé-e (*Advanced Skills Teacher* -

³⁶ Le *Local Management of Schools* (ou gestion locale des établissements scolaires) implique que la la gestion financière des établissements scolaires a été transférée à leur conseil d'administration. Jusqu'à la fin des années 1990, ce sont les collectivités territoriales (*local authorities*) qui en avaient la charge.

AST) ou encore d'enseignant-e d'excellence (*Excellent Teacher*). Ces emplois constituent une alternative à une carrière de type managériale et ont une grille de salaire spécifique (ces dispositifs sont présentés de manière plus détaillée dans le Chapitre 5). Toutefois, jusqu'à l'introduction des programmes *Advanced Skills Teacher* et *Excellent Teacher*, la voie managériale constituait l'unique voie de promotion pour les enseignant-e-s des établissements anglais. Comme le rappellent Hutchings *et al.*, il existe donc maintenant deux manières de progresser dans la carrière: la voie managériale et la voie *Advanced Skills Teacher/Excellent Teacher* :

There are currently two main career advancement paths: one involves moving into management / leadership roles, and the other gaining promotion in teaching roles, as an Advanced Skills Teacher or an Excellent Teacher. The role of Advanced Skills Teacher (AST) was originally designed with the idea that it would provide a career path for those who wanted to develop their skills as classroom teachers, and have recognition for this, rather than promotion necessarily implying a trajectory up the career ladder into management/leadership. (2009b: 37).

Le rôle d'AST est décrit par le DfES comme « an alternative career route with the potential to earn a salary equivalent to that of many leadership posts » (DfES, 2006, cité par Hutchings *et al.*, 2006: 37). L'introduction du programme *Excellent Teacher* renvoie à cette même logique : « The idea of Excellent Teacher status, while more recent, has a similar rationale in offering a possibility of advancement to those who want to remain in a teaching rather than a management role. » (*ibid.* : 38).

Le niveau de rémunération dépend du positionnement sur une échelle salariale linéaire, avec six niveaux dans l'échelle principale (*Main Scale*), trois dans l'échelle supérieure (*Upper Pay Scale*). En 2002, le *Teachers' Pay Settlement for England and Wales* a réduit le nombre d'échelon sur l'échelle de salaire, de telle manière que les enseignant-e-s atteignent l'échelon supérieur après 5 ans d'exercice. Ils/elles peuvent ensuite candidater pour passer le seuil de performance (*performance threshold*), qui leur permet d'accéder à l'échelle supérieure. Comme en France, l'ancienneté joue un rôle important dans la progression sur l'échelle salariale, les évaluations exercent une influence considérable sur la progression de carrière et le niveau de rémunération. Il existe cependant des ajustements salariaux pour les enseignant-e- qui travaillent dans la région de Londres, avec une prime salariale spécifique (la *London Weighting Allowance*), similaire aux indemnités de résidence en France. Les enseignant-e-s ne reçoivent pas d'avantages financiers pour travailler avec des classes hétérogènes ou dans des établissements difficiles, ni de rétribution pour des heures supplémentaires. L'Angleterre et le Pays de Galle accordent aux établissements une certaine autonomie en ce qui concerne l'octroi de primes à l'embauche ou de fidélités, mais aussi en ce qui concerne les salaires. Le Ministère encourage aussi les écoles à utiliser des *Teaching and Learning Repayments points* (TLR, qui ont remplacés les *recruitment and retention allowances*) pour améliorer la rétention des enseignant-e-s expérimentés et dont le montant peut représenter plusieurs milliers de livres sterling (cf. le Chapitre 7). Les évaluations du travail des enseignant-e-s sont internes et généralement menées par

le supérieur hiérarchique, avec l'aval de la direction et du conseil d'administration. D'autres évaluations, externes, portent sur l'établissement, et non pas sur le travail individuel de tel ou tel enseignant-e, même si les résultats de l'évaluation peuvent avoir des conséquences sur les carrières individuelles. Elles sont réalisées par l'Office for Standards in Education (OfSTED). Comme le résumait Hutchings *et al.* :

The current arrangements for teachers' pay take into account all three factors. For example, a teacher normally has to have six years experience to be assessed for the performance threshold. Taking on additional responsibilities is rewarded by specific payments (TLRs) or by a move to the leadership scale. But pay is also related to assessment against the Professional Standards for Teachers, and schools are urged to consider performance in making decisions about awarding pay increments, though the evidence to date suggests that increments are rarely withheld. (2009b : 139).

4.4. Conclusion

De l'exposé qui précède, on retiendra trois éléments. D'une part, les systèmes d'enseignement français et anglais s'appuient sur des philosophies radicalement différentes. En France, les politiques scolaires sont caractérisées par des visées égalitaristes, tant du point de vue du traitement des élèves que de celui des enseignant-e-s. En ce qui concerne la gestion des carrières du personnel enseignant, la faible individualisation des carrières (tout au moins du point de vue des règles formelles) observable en France contraste avec un modèle anglais de gestion des carrières qui est avant tout local et fortement individualisé. En contraste, en Angleterre, l'accent est mis sur le souci de répondre aux besoins individuels des élèves, en proposant une offre éducative différenciée. Reprenant l'opposition de Fraser (1995) entre « politique de la différence » et « politique de la redistribution », Skelton (2002) observe que l'approche retenue par le *New Labour* a plutôt privilégié la première. Nous reviendrons ultérieurement sur les implications genrées de ces différences.

Des différences significatives sont aussi observables sur le plan des systèmes de formation initiale des enseignant-e-s et aux types de professionnalités qu'ils contribuent à construire. Le modèle français d'une professionnalité basée sur l'expertise disciplinaire et la qualification contraste ici avec un modèle anglais de professionnalité basé sur la compétence. Cette question est débattue de manière plus approfondie dans le Chapitre 5. La question de la formation des enseignant-e-s constitue un champ politique mouvant. En ce moment, tant la France que l'Angleterre connaissait des réformes majeures en cours. En France, les IUFM sont sur le point d'être complètement intégrés aux universités. En Angleterre, deux filières de PGCE sont en émergence : l'une visant à introduire un élément de recherche dans la formation (PGCE/M, en opposition avec PGCE/H), amorçant, peut-être, le retour en

force de politiques visant à encourager la réflexivité chez les enseignant-e-s et l'émergence d'un nouveau type de professionnalité pour les futures générations d'enseignant-e-s.

Chapitre 5. La construction des identités professionnelles enseignantes

5.1. Penser les identités professionnelles

La sociologie a longtemps délaissé le concept d'identité, jugé trop psychologisant. On note cependant depuis quelques années un regain d'intérêt pour cette notion : le « retour de l'acteur » (Touraine, 1984) et, de manière plus générale, le développement de modes de pensée et de théories d'orientation individualiste pour certaines, post-structuraliste pour d'autres, constituent des motifs souvent invoqués pour expliquer cette popularité nouvelle. Dans une perspective individualiste, l'individu et son identité occupent une place centrale, dans la mesure où les positions sociales sont saisies avant tout comme le résultat des choix individuels (Ball *et al.*, 2000 ; Beck, 1992 ; Beck et Beck-Gernsheim, 2002 ; Giddens, 1991). De leur côté, les tenants des théories post-structuralistes questionnent une telle conception de l'individu et de ses manifestations identitaires, lui reprochant de minimiser l'influence des structures socio-économiques. Comme nous l'avons discuté ailleurs (Moreau, Osgood et Halsall, 2008), elles critiquent néanmoins l'individu sur-déterminé du structuralisme. La conception post-structuraliste du sujet et de son identité s'appuie sur une posture théorique qui pense l'individu comme un « *choosing subject* » (Hughes, 2002 : 85), c'est-à-dire à la fois comme *subject to* et *subject of* (« assujéti » et « agissant »). Cette approche nous paraît particulièrement utile ici, dans la mesure où elle reconnaît l'existence de structures socio-économiques, tout en réinjectant de l'agentivité dans l'explication des positions individuelles. Ainsi, Archer, Hutchings et Ross observent, à propos de l'identité de classe : « Whereas categorical, positivistic approaches treat social-class identities as 'given' and objectively quantifiable, postmodern approaches tend to treat class identities and inequalities as constantly constructed and asserted through discourse. » (2003: 13). Comme le concept de pouvoir, dans sa conception foucauldienne, l'identité n'est pas un attribut que l'on possède ou pas, une entité fixe. Plutôt, il s'agit d'un objet au contenu fluide et dynamique, le produit des interactions entre les individus et le contexte sociétal, faisant l'objet de constructions discursives³⁷ constamment négociées (Archer, Hutchings et Ross, 2003 ; Hall, 1992) et nécessairement subjectives (Archer, Hutchings et Ross, 2003 ; voir aussi Skeggs, 1997 ; Walkerdine, 1990 ; Zmroczek et Mahony, 1999). D'ailleurs, certains auteurs post-structuralistes préférant parler de « subjectivités », reprochant au terme identité son « fixisme ».

Dans une perspective post-structuraliste, les identités se constituent dans un double mouvement. D'une part, elles sont fonction de la manière dont un individu est positionné discursivement par les autres et,

³⁷ Le terme « discours » est discuté de manière détaillée dans le Chapitre 8.

à ce titre, elles doivent être pensées en lien avec les rapports de pouvoir à l'œuvre. D'autre part, elles dépendent de la capacité de chacun et chacune à remettre en cause et subvertir la manière dont il/elle ou leurs groupes d'appartenance sont positionnés. Ainsi, dans ce double mouvement, ce positionnement dans le discours dominant conduit à rendre certains futurs impensables et improbables. Par exemple, dans leur recension de la littérature sur l'accès à l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne, Archer *et al.* évoquent : « the complex processes through which institutional, social and economic factors and inequalities interact in complex ways with multiple identities to render particular routes 'unthinkable'... for diverse young working-class people. » (2003 : 19). En cela, ils font référence aux travaux de Cohen (1988). Mais, simultanément, les individus seraient à même de résister et subvertir le discours dominant et de trouver des espaces de négociation, d'où la rupture avec une approche déterministe : « respondents are not theorized as passive victims and recipients of their class/race/gender positions and destinies. » (2003 : 19). Un exemple souvent cité est celui des jeunes femmes noires d'origine populaire largement sous-représentées dans le système d'enseignement supérieur britannique, car peu encouragées à poursuivre des études longues, mais dont certaines mettent en place des stratégies leur permettant d'accéder à l'université par des voies détournées (Mirza, 1992). Tous les groupes sociaux n'ont cependant pas les mêmes ressources pour remettre en cause la manière dont ils/elles sont positionnés dans le discours dominant. Comme le notent Archer, Hutchings et Ross : « Not all those positioned within the boundaries of particular identities will have equal control over the regulation of boundaries and some groups/individuals will be able to exert more powerful definitions over who is/not included within these boundaries... » (2003 : 20). Leurs propos font écho aux travaux de Floya Anthias et Nira Yuval-Davis (Anthias et Yuval-Davis, 1992; Yuval-Davis et Anthias, 1989). Les stratégies de résistance au discours dominant peuvent cependant avoir un coût (matériel et psychique) élevé, mis en évidence notamment par Sennett et Cobb (1972) lorsque ces auteurs évoquent, dans leur analyse des classes populaires de Boston, les « blessures cachées » (*hidden injuries*) de ceux qui ont connu une mobilité sociale ascendante.

Toujours dans une perspective post-structuraliste, l'identité est aussi définie comme multiple (Mama, 1995). Un individu n'est jamais seulement homme ou femme, il se définit aussi, entre autre, par son appartenance de classe, son origine ethnique, etc. Tout comme les rapports sociaux, ces appartenances identitaires interagissent (Francis, 1999, parle d'« intersectionnalité ») et peuvent générer des tensions, susceptibles en retour d'engendrer des transformations identitaires. Nous nous attacherons donc dans ce chapitre à adopter une lecture genrée des récits identitaires des enseignant-e-s, mais en articulant celle-ci à une prise en compte de leurs autres appartenances sociales.

5.1.1. Les identités professionnelles enseignantes

Prenant appui sur les développements qui précèdent, nous proposons de penser les identités des enseignant-es du secondaire comme des constructions sociétales changeantes et multiples, produites par les interactions entre un contexte sociétal (caractérisé, notamment, par des modes de régulation de la profession, des représentations de la place et l'emploi des hommes et des femmes, etc.) et la capacité de négociation et de résistance de chaque individu. Même si les contraintes institutionnelles et sociales qui pèsent sur les identités professionnelles enseignantes sont fortes, elles ne suffisent pas à expliquer, à elles seules, ce que sont les identités professionnelles enseignantes (Anadón *et al.*, 2001), à moins de remettre en cause l'existence de toute « subjectivité enseignante » (Malet, 2000).

Les travaux sur l'identité au travail enrichissent cette définition, en rappelant l'importance du groupe professionnel dans la définition des identités individuelles et collectives. C'est le cas de Sainsaulieu (1977), lorsqu'il définit l'identité professionnelle comme la façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, alors que Wenger (1998) souligne l'importance de la « communauté de pratiques » lors du processus d'acquisition identitaire. Dans ces travaux, l'accent est mis sur la dimension relationnelle et négociée de l'identité. En cela, ils constituent une alternative à un modèle de l'individu hyper-socialisé, selon lequel l'identité au travail serait littéralement « absorbée » par l'individu sous l'effet de la socialisation primaire et secondaire, via l'incorporation de savoirs professionnels (Berger et Luckmann, 1966).

De même, en mobilisant les concepts « d'identité pour autrui », attribuée par les membres de la société, et « d'identité pour soi », incorporée via une socialisation biographique constituée d'actes d'appartenance, les travaux de Dubar (1991) reconnaissent l'importance du contexte dans le développement des identités, sans faire de celui-ci le seul « déterminant » des identités professionnelles, dans la mesure où les individus développent des « stratégies identitaires » visant à réduire l'écart entre « identité pour autrui » et « identité pour soi ». Si la résistance aux référentiels normatifs dominants est possible, il nous semble important de s'interroger sur le coût de telles stratégies, tant au niveau professionnel (dans ce chapitre) que personnel (dans le Chapitre 9), lorsque des individus ou des groupes tentent d'échapper à la manière dont ils/elles sont positionnés par le discours dominant.

Postuler la pluralité des appartenances identitaires implique que les enseignant-e-s ne peuvent être réduit-e-s à leur seule identité professionnelle. On n'est jamais seulement enseignant-e. On est aussi homme ou femme, d'origine modeste ou aisée, natif d'une région ou d'un pays donné, etc. Comme le note Hargreaves (1994) : « Les enseignants n'ont pas simplement un métier. Ils ont également des vies personnelles et professionnelles... On ne peut comprendre l'enseignant sans comprendre ce qu'il ou

elle est en tant que personne. » (1994 : viii). Or, les travaux sur l'identité professionnelle traitent parfois de l'identité au travail isolément des aspects identitaires liés au hors travail (ou, tout au moins, considérés comme tel), tout comme les courants dominants de la sociologie du travail ont souvent ignoré, à quelques exceptions près, les activités non rémunérées dans leur analyse du travail (voir le Chapitre 1). Ainsi, Dubar (2003) suggère de penser l'identité comme une équation à plusieurs inconnues, faisant l'objet de transactions avec les collègues, la hiérarchie, mais aussi avec la famille, les amis, etc. Les identités professionnelles se formeraient donc en lien avec les espaces identitaires multiples dans lesquels l'individu est engagé. Il nous semble que le travail peut agir comme un « marqueur identitaire » (*identity marker*) qui interagit avec les autres marqueurs identitaires que sont le genre, la classe sociale, l'ethnicité ou l'orientation sexuelle, comme nous l'avons observé ailleurs à propos des mathématiciens (Mendick, Moreau et Epstein, 2007; Moreau, Mendick et Epstein, 2009). Ces différentes dimensions doivent donc être pensées en articulation les unes avec les autres. Accéder à certaines identités professionnelles peut se révéler plus difficile pour certains groupes. S'il est possible d'aller à contre-courant des représentations dominantes, on peut néanmoins se demander dans quelle mesure l'accès aux identités professionnelles les plus valorisées du marché du travail enseignant ne représenterait pas un coût supplémentaire pour les femmes du fait des responsabilités qui leur sont traditionnellement dévolues dans la sphère domestique et familiale. À travers cette conceptualisation de l'identité, il s'agit donc de reconnaître à la fois l'importance du travail comme structurant au niveau sociétal et individuel (Jefferys, 2008) et comme lieu de production de l'identité individuelle et collective (Metso, 2000 ; Sainsaulieu, 1988), tout en prenant la pleine mesure de la pluralité des appartenances identitaires et de leur intersectionnalité.

5.1.2. Les identités professionnelles enseignantes dans un contexte de changement

On note aujourd'hui un double mouvement de globalisation et de fragmentation des politiques éducatives. Les phénomènes de globalisation entraîneraient une convergence au sein des Etats nations européens caractérisés par une individualisation des carrières, le passage d'une logique administrative de gestion des personnels à une logique managériale de gestion des ressources humaines, le développement des dispositifs d'évaluation, la déconcentration du pouvoir hiérarchique et la contractualisation des objectifs éducatifs (Malet et Brisard, 2005). Simultanément, des processus de différenciation seraient à l'œuvre au niveau local, sous l'effet notamment du renforcement de l'autonomie des établissements, une caractéristique commune là aussi à la plupart des pays européens (*ibid.*).

Parallèlement, les injonctions normatives à l'égard du travail enseignant changent, en France, en Angleterre et dans la plupart des pays européens (Maroy, 2005 ; Eurydice, 2002a, 2002b, 2003, 2004,

2008). D'une part, les enseignant-e-s sont invités à assumer des missions de plus en plus diverses. D'autre part, leur travail se complexifie, soit parce que des missions qui leur étaient traditionnellement dévolues ne vont plus de soi (par exemple, la gestion de la classe, de plus en plus difficile face à l'hétérogénéité des publics, voir Rayou et van Zanten, 2004, Tardif et Lessard, 1999), soit parce que des missions nouvelles, que les enseignant-e-s ne perçoivent pas toujours comme étant de leur ressort ou pour lesquelles ils/elles ne sont pas formé-e-s, leur sont allouées (Barrère, 2002). Ces transformations se traduisent par une intensification du travail enseignant. Selon certains auteurs, elles engendreraient un écartèlement entre les injonctions des politiques éducatives et les cultures professionnelles fondatrices de l'identité enseignante (Malet et Brisard, 2005). Ces tensions ont amené les médias à parler de manière récurrente d'un certaine « malaise enseignant » (Pinto, 1993).

Malgré la persistance de modèles éducatifs qui s'inscrivent dans des traditions nationales distinctes, les tournants majeurs amorcés dans les deux pays depuis la fin des années 1980 suggèrent la convergence de certaines politiques éducatives. En France, la Loi d'Orientation sur l'Éducation de 1989 a incité les enseignant-e-s au travail collectif et à la différenciation pédagogique. Plus récemment, le rapport de la Commission du Débat national sur l'avenir de l'école, présidée par Claude Thélot (2004), et dont certaines des propositions ont été reprises dans la Loi d'Orientation et de programme pour l'Avenir de l'École du 23 avril 2005 (dite Loi Fillon), a encouragé la pluralité des missions et prévu une redéfinition des modalités de service des enseignant-e-s, avec l'allongement du temps de présence dans l'établissement (non limité aux heures de cours) et la bivalence des matières enseignées. Or, ces éléments caractérisent depuis longtemps le métier d'enseignant du secondaire en Angleterre. Dans ce pays, l'*Education Reform Act* (1988) a instauré le *National Curriculum* et, plus récemment, l'accord national *Raising Standards and Tackling Workload* de 2003, a eu pour objectif de recentrer l'activité enseignante sur le travail dans la classe, notamment en transférant certaines des activités administratives dites de routine vers des personnels non-enseignant (*support staff*), en garantissant aux enseignants du temps alloué aux activités de préparation et de correction et, pour ceux exerçant ces responsabilités, aux fonctions de management. Par ailleurs, un plafond limitant à 38 heures annuelles le temps passé à remplacer des collègues absents a été introduit. De nouveaux modèles de carrière (*career paths*) ont aussi été établis, dont certains valorisent l'activité d'enseignement dans la classe, dans un souci d'améliorer le niveau scolaire des élèves. C'est le cas, par exemple, des programmes *Advanced Skills Teachers* et *Excellent Teacher*, qui permettent aux enseignants de bénéficier d'une progression de carrière, tout en continuant leur activité auprès des élèves et en exerçant un rôle de coach, mentor, voire de *role model* (notion discutée dans le Chapitre 8) auprès de leurs collègues. Parmi la grande variété des programmes de formation initiale, on note aussi l'existence d'initiatives visant le recrutement d'enseignant-e-s avec une forte expertise disciplinaire. Cela est le cas, par exemple, du programme INSPIRE (coordonné par *Imperial College* et *Canterbury Christchurch University*), qui vise à former des post-doctorants à l'enseignement des sciences dans le secondaire

(Moreau et Minty, 2009). Le programme *Teach First*, très différent dans ses objectifs (cf. le Chapitre 4) mais aussi beaucoup plus ambitieux d'un point de vue numérique, relève aussi de cette logique, dans la mesure où il vise à recruter et former des étudiant-e-s ayant effectué un cursus disciplinaire de haut niveau pour enseigner dans les écoles du second degré. Ces tendances, notamment le recentrage sur l'activité d'enseignement, sont susceptibles d'être interprétées comme un rapprochement du modèle français.

Mais cette convergence amorcée ne saurait nous amener à conclure sans réserve à l'avènement du « paradigme de la convergence » (*convergence paradigm*) (Ball, 1999), critiqué pour son caractère simpliste et déterministe (*ibid.* ; Czerniawski, 2008). D'une part, les tendances mentionnées précédemment ne caractérisent pas de manière homogène l'ensemble des Etats nations européens. Elles restent discrètes en France, où les mesures politiques visant leur mise en œuvre n'ont été amorcées que très récemment, alors qu'en Angleterre, l'introduction du « management par la performance » (*performance-based management*), la mise en place de partenariats publics-privés et la distribution directe de fonds aux établissements scolaires via des initiatives spécifiques attestent d'un processus de « modernisation » plus avancé (Malet et Brisard, 2005). D'autre part, les initiatives mentionnées ont souvent une ampleur limitée et peinent à atteindre les objectifs quantitatifs initialement fixés. Peut-être justement parce qu'elles s'inscrivent en contradiction avec les cultures professionnelles enseignantes dominantes dans tel ou tel contexte national (les données du terrain nous permettront de dresser quelques observations sur ce point), ces mesures sont rarement populaires. Par exemple, le dispositif *Excellent Teacher* a été lancé par le *Department for Children, Schools and Families* (DCSF) en 2006. Il visait à proposer une voie de progression aux enseignant-e-s désireux de rester au contact des élèves. L'idée était de repérer des enseignant-e-s possédant une expertise pédagogique exceptionnelle et de leur confier, en sus de leurs responsabilités d'enseignement, des activités de soutien à l'ensemble des enseignant-e-s de leur établissement. Afin d'être éligibles, les enseignant-e-s doivent avoir été pendant au moins deux ans à un certain niveau de « l'échelle de salaire supérieure » (*Upper Pay Scale 3*) et ne pas bénéficier de *Teaching and Learning Repayment points* (allocations financières supplémentaires aux salaires de base pour des responsabilités de management). Les enseignant-e-s qui souhaitent devenir *Excellent Teacher* et qui répondent à ces critères doivent alors faire l'objet d'une évaluation, ce qui n'est possible que si un poste a été créé dans l'établissement (STRB, 2005). Mais, alors que le dispositif *Excellent Teacher* visait à terme à accorder ce titre à 20% des enseignant-e-s éligibles, on comptait seulement 59 *Excellent Teachers* en Angleterre en décembre 2008. Dans le secondaire, la moitié de ces postes concernait des enseignant-e-s de mathématiques (Hutchings *et al.*, 2009b). Des difficultés de recrutement ont aussi été formulées en ce qui concerne le programme *Advanced Skills Teacher* (*ibid.*). En 2008-09, le programme INSPIRE, mentionné ci-dessus, ne concernait que sept enseignant-e-s stagiaires.

Dans ce contexte de transformation des politiques éducatives nationales françaises et anglaises, il apparaît légitime de s'interroger sur une possible redéfinition des identités professionnelles et sur le maintien d'identités professionnelles enseignantes « nationales ». Ces changements sont-ils assortis d'une transformation sur le terrain des identités professionnelles et du rapprochement de celles-ci? L'homogénéisation des politiques éducatives entre Etats nations et la différenciation des conditions de travail entre établissements permettent-elles de conclure à la moindre pertinence du niveau national comme cadre d'analyse? Comme l'observent Osborn et McNess (2005), si les politiques publiques sont susceptibles d'avoir des effets, directs ou indirects, sur les enseignant-e-s, des politiques éducatives similaires n'ont pas nécessairement les mêmes effets dans des contextes sociétaux différents, dans la mesure où elles prennent appui sur des cultures professionnelles et des cadres nationaux qui ont traditionnellement attribué des finalités divergentes à l'école et aux enseignant-e-s. À moins de s'appuyer sur une approche qualifiée par ces auteurs de « structuro-fonctionnaliste », c'est-à-dire privilégiant une analyse en termes de *inputs* et *outputs* et qui ignore la capacité de médiation et de subversion des enseignant-e-s eux/elles-mêmes, le rôle des convictions et des valeurs des membres de ce groupe professionnel dans l'interprétation des politiques officielles ne saurait être sous-estimé.

5.2. La formation initiale comme fondement des identités professionnelles

Avant de nous tourner vers les données du terrain, nous explorons dans cette section les systèmes de formation initiale des enseignant-e-s dans chacun des pays considérés. En effet, il nous semble que ceux-ci peuvent fonctionner comme des révélateurs des cultures et des identités professionnelles valorisées, dans la mesure où ils « filtrent » l'entrée dans la « communauté de pratiques » enseignante (Wenger, 1998). Ces systèmes sont également porteurs d'implicites quant à la demande sociale adressée aux enseignant-e-s et au rôle qu'on leur assigne dans des environnements culturels différents (Brisard et Malet, 2004).

5.2.1. La formation initiale des enseignant-e-s du second degré en France : un modèle

« universitaire et réflexif »

Comme nous l'avons déjà constaté, l'excellence disciplinaire constitue le critère principal de recrutement des enseignant-e-s du second degré en France. Dès la création de l'Agrégation, en 1762, on retrouve ce primat accordé aux contenus académiques et disciplinaires. Des contenus d'ordre pratique ou pédagogique furent introduits au cours des 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} siècles, pour des périodes plus ou moins longues, mais sans jamais remettre en cause le primat accordé aux contenus

disciplinaires (Brisard et Hall, 2001). Malgré son caractère moins élitiste, la création du CAPES, en 1952, ne changea pas radicalement la donne.

En 1989, la Loi d'Orientation sur l'Éducation, promulguée par Lionel Jospin alors Ministre de l'Éducation nationale, marque un tournant important. On a surtout retenu de cette loi la création des IUFM, mais son objectif était beaucoup plus large. Elle visait, d'une part, à adapter la formation des enseignant-e-s à la massification du système éducatif (en lien avec la volonté politique d'amener 80% d'une classe d'âge au Baccalauréat) et à l'élévation générale du niveau des savoirs, et, d'autre part, à remédier aux difficultés de recrutement, notamment via l'harmonisation des formations et la revalorisation salariale. La volonté de « professionnalisation » du métier allait alors de pair avec sa redéfinition. L'assistance au travail personnel des élèves, le soutien au projet d'orientation, les relations avec les partenaires extérieurs à l'école font dorénavant partie officiellement des missions des enseignant-e-s et s'ajoutent à la mission de transmission de savoirs disciplinaires qui a traditionnellement été leur fonction principale. Une conception de l'enseignant comme « praticien réflexif » est aussi promue. En prévoyant que les IUFM deviennent un site de recherche en éducation, il s'agissait de favoriser l'articulation étroite entre pratiques professionnelles et questions théoriques, afin d'encourager la réflexion des enseignant-e-s sur leurs pratiques (Brisard et Malet, 2003a, 2003b, 2004 ; Lang, 1999 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998).

Le rapport Bancel, remis le 10 octobre 1989 au ministre de l'Éducation nationale, et sur lequel la Loi d'Orientation s'appuie, valorise une conception de l'enseignant transmetteur de savoirs disciplinaires. La « professionnalité globale » encouragée par ce rapport est délimitée par trois « pôles de connaissances » : des « connaissances relatives aux identités disciplinaires », des « connaissances relatives à la gestion des apprentissages » et, enfin, des « connaissances relatives au système éducatif ». À partir de ces trois intitulés, le rapport qui inspira la réforme des IUFM à la fin des années 1980 ne s'inscrit pas complètement en rupture avec une professionnalité enseignante qui prend appui sur l'expertise disciplinaire, même si, selon ce rapport, l'expertise disciplinaire ne suffit pas à faire une « bon-ne » enseignant-e. Encore faut-il que celui-ci ou celle-ci possède les aptitudes pédagogiques nécessaires qui permettront la transformation des « savoirs savants » (savoirs disciplinaires, issus de la recherche) en « savoirs enseignés » (présents dans les manuels). Selon ce rapport : « La maîtrise d'un ensemble de connaissances et de méthodes propres aux contenus à enseigner est à la base de la formation spécifique... Pour savoir gérer les apprentissages, l'enseignant doit connaître les grandes étapes de la pensée pédagogique et de l'évolution des méthodes didactiques. » (Bancel, 1989 : 5-6). L'enseignant-e doit aussi démontrer une « maîtrise de la relation pédagogique », ainsi qu'une « bonne connaissance des stratégies individuelles d'apprentissage », et « les moyens de préparation, de mise en œuvre et de régulation des situations d'apprentissage, dans le cadre d'une pédagogie basée sur l'appropriation active des connaissances par les élèves » (*ibid.* : 6).

Plus récemment, les principes directeurs établis par le Haut Conseil de l'Éducation (2006)³⁸ à la suite de la Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École du 23 avril 2005, confirment que cette conception du rôle de l'enseignant-e, qui combine son expertise disciplinaire avec des compétences didactiques et pédagogiques permettant de transformer celle-ci en savoirs programmés, continue de constituer le modèle dominant de professionnalité enseignante en France, du moins tel qu'il est conçu au niveau des politiques publiques. Comme le rappelle le Haut Conseil de l'Éducation : « le professeur doit être un professionnel de l'enseignement de sa ou de ses disciplines à des groupes d'élèves » (2006 : 2) et « dominer ce qu'il enseigne » (*ibid.* : 3). Comme dans le rapport Bancel, ce rôle ne saurait se réduire à la maîtrise de la discipline, puisque :

De bonnes connaissances disciplinaires ne suffisent pas à faire un bon enseignant. Même un titulaire d'une licence de lettres, par exemple, s'il ne connaît rien de l'apprentissage de la lecture et de ses obstacles, sera impuissant face aux élèves en difficulté devant la lecture. Le métier de professeur exige des connaissances disciplinaires, mais il s'y réduit d'autant moins que les conditions d'exercice de ce métier ont beaucoup changé, du fait des évolutions de la société et des transformations des publics scolaires. (Haut Conseil de l'Éducation, 2006 : 2).

Cependant, le référentiel proposé par le Haut Conseil de l'Éducation liste dix compétences que les enseignant-e-s doivent acquérir via la formation initiale, qui témoignent aussi d'une tentative plus générale de diversification des missions de l'enseignant.³⁹ Si la part belle est faite dans ce référentiel aux compétences disciplinaires,⁴⁰ pédagogiques et didactiques,⁴¹ d'autres compétences mentionnées traduisent une volonté de diversification du rôle de l'enseignant-e. Par exemple, référence est faite à la capacité à prendre en compte la diversité des élèves pour assurer la transmission des savoirs, à gérer la classe, notamment une référence à l'apprentissage des règles de la vie en société,⁴² à évaluer les élèves

³⁸ Organisme consultatif, institué par la Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École du 23 avril 2005. A la demande du Ministère, cet organisme émet des avis et des propositions sur des questions concernant la pédagogie, les programmes, ou encore la formation des enseignant-e-s.

³⁹ Compétence disciplinaire et culturelle, compétence en langue française, compétence à concevoir son enseignement, compétence à prendre en compte la diversité des élèves, compétence à gérer la classe, compétence à évaluer les élèves, compétence en technologies de l'information et de la communication, compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'École, compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former, compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public de l'éducation. (Haut Conseil de l'Éducation, 2006).

⁴⁰ *L'enseignant a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites au programme de sa ou de ses matières d'enseignement. Il possède aussi une solide culture générale. Il peut ainsi aider les élèves à acquérir les compétences exigées en s'appuyant sur la cohérence des différents enseignements.* (Haut Conseil de l'Éducation, 2006 : 20).

⁴¹ *L'enseignant est un spécialiste de sa ou de ses disciplines et il sait l'enseigner, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en oeuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier.* (*ibid.* : 20)

⁴² *L'enseignant sait faire progresser une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société et au collectif; il établit un fonctionnement*

et à les orienter. Par ailleurs, sont évoquées les capacités à travailler en équipe, à coopérer avec tous les partenaires de l'école, à être un praticien réflexif et responsable⁴³. Enfin, les membres du Haut Conseil de l'Education soulignent l'importance pour les enseignant-e-s de disposer des aptitudes nécessaires à favoriser l'insertion professionnelle des élèves, cette recommandation visant cependant essentiellement les enseignant-e-s des établissements d'enseignement professionnel.

À ce jour, on note donc que la professionnalité enseignante telle qu'elle est élaborée en France par les acteurs des politiques publiques connaît une redéfinition partielle, dans la mesure où le modèle de l'enseignant transmetteur de savoirs a évolué et combine expertise pédagogique, maîtrise des situations d'apprentissage et réflexivité sur les pratiques. Cette redéfinition de la professionnalité enseignante se traduit aussi par des missions plus étendues, avec des exigences nouvelles en matière de suivi des élèves, relation avec les parents, travail en équipe, etc. Cette redéfinition ne serait cependant que partielle. Le « modèle universitaire et réflexif français » (Brisard et Malet, 2004) se caractérise toujours par l'importance accordée aux savoirs académiques. L'orientation académique de la formation des enseignant-e-s du second degré français a fait l'objet de nombreuses recherches suite à la réforme de 1989, qui s'accordent pour la plupart à reconnaître la place limitée accordée aux pratiques pédagogiques (Asher et Malet, 1996 ; Bonnet, 1996 ; Brisard et Hall, 2001 ; Cornu, 2002 ; Malet et Brisard, 2005). Par ailleurs, cette redéfinition de la professionnalité enseignante n'est pas toujours assortie des outils nécessaires à sa mise en œuvre, peut-être à cause de son caractère antagonique à l'égard des cultures et identités professionnelles enseignantes établies. Il semble légitime d'affirmer que le statut accordé à l'excellence disciplinaire n'a été que très partiellement remis en cause par ces réformes. Le recrutement des enseignant-e-s du second degré, que ce soit lors des préparations aux concours ou lors des épreuves du concours, se fait toujours pour l'essentiel sur la base de la connaissance disciplinaire, voire de l'excellence disciplinaire, puisque seuls 20% des candidat-e-s sont reçu-e-s au concours. S'appuyant sur les travaux de Chapoulié (1987), Barrère (2002) rappelle que la « leçon d'Agrégation » est un exercice à teneur universitaire plutôt que professionnel et que du temps des Centres Pédagogiques Régionaux, une simple inspection tenait lieu d'évaluation de la pratique. Si dorénavant un stage pratique précède la titularisation à tous les grades, seuls 0,1% des stagiaires ne sont pas titularisés à l'issue du stage (Barrère, 2002). Le concours est toujours organisé sur une base disciplinaire, comme le suggère le maintien de nombreuses

efficace pour les activités quotidiennes de la classe, il est exigeant sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail tant individuel que collectif. (ibid. : 20).

⁴³ *L'enseignant fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun, il respecte et fait respecter la liberté d'opinion, il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles, etc. L'Education nationale détermine les finalités de l'enseignement, définit les programmes et les horaires : l'enseignant exerce donc sa liberté pédagogique dans le cadre des textes officiels ; il sensibilise les élèves aux grandes causes nationales ; il connaît les droits et devoirs des fonctionnaires. (ibid. : 20-21).*

spécialisations disciplinaires du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré), du CAPET (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique) pour ceux qui envisagent d'enseigner dans l'enseignement technique, du CAPLP (Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel) pour ceux qui envisagent de travailler en établissement professionnel, ou encore du CAPEPS (Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive). L'orientation vers une spécialité donnée dépend de la discipline étudiée au cours du cursus universitaire préalable et détermine quelle discipline enseignera le candidat lorsqu'il aura un poste (les enseignant-e-s français enseignent presque toujours la discipline dans laquelle ils/elles ont été formé-e-s). Enfin, les résistances à la mise en œuvre de cette professionnalité sont nombreuses, comme l'ont révélé, en 2005, les réactions des organisations représentatives enseignantes et étudiantes au rapport de la Commission présidée par Claude Thélot et à la Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'Ecole.⁴⁴

5.2.2. La formation initiale des enseignant-e-s du second degré en Angleterre : un modèle « empirique et techniciste »

Le système de formation initiale des enseignant-e-s anglais a été décrit comme un « modèle empirique et techniciste » (Brisard et Malet, 2004). La notion de partenariat (*partnership*) entre universités et établissements scolaires s'inscrit au cœur de ce modèle. L'implication des établissements scolaires dans ce dispositif est forte et concerne tous les stades de la formation, de la définition du programme à l'évaluation, en passant par la sélection des stagiaires et la formation à proprement parler. Les universités jouent essentiellement un rôle de coordination et de supervision en partenariat avec les établissements scolaires, voire dans certains cas ne sont pas du tout impliqués. Mais le niveau d'implication des différents acteurs de la formation initiale peut varier considérablement en fonction du type de formation. Le *Bachelor of Education*, qui correspond à une licence en sciences de l'éducation obtenus au bout de trois ou quatre années de formation, se déroule essentiellement au sein et sous le contrôle des universités. Les étudiant-e-s peuvent aussi suivre un *Bachelor of Science* ou un *Bachelor of Arts*, dans une discipline particulière, sanctionnée par le QTS. C'est moins le cas pour le PGCE (*Postgraduate Certificate of Education*), une formation d'une année accessible avec un niveau licence, dans le cadre duquel les stagiaires passent 24 semaines sur les 36 que dure leur formation dans les établissements scolaires. Celui-ci est en cours de réforme suite à la Déclaration de Bologne (1999). Depuis la rentrée 2007, certaines universités ont donc convenu d'introduire une voie PGCE/M (*Master*) simultanément à la voie PGCE/H (*Honours*). Comme avec le *Masters in Teaching and Learning*, dont l'entrée en vigueur est prévue à la rentrée 2009, il s'agit d'encourager la réflexivité des

⁴⁴ L'application des dispositions les plus contestées de cette loi fut d'ailleurs ajournée.

enseignant-e-s, ce qui suggérerait un éloignement à l'égard du modèle techniciste privilégié au cours de ces dernières années.

Une large gamme de formations qualifiantes courtes est aussi apparue depuis le début des années 1990. L'implication des universités dans ces formations est relativement limitée. Dans le cas des SCITT (*School-Centred Initial Teacher Training*), ces programmes sont délivrés exclusivement au sein des établissements scolaires, qui sont habilités à concevoir les programmes de formation indépendamment des universités. Ces programmes concernent une minorité d'enseignant-e-s, mais leur part est en augmentation rapide. Les voies de formation dites « fondées sur l'expérience professionnelle » (*employment-based*) incluent *Teach First* (discuté dans le Chapitre 4 et précédemment dans ce chapitre), *Registered Teacher Programme* et *Graduate Teacher Training*. Le *Registered Teacher Programme* permet aux enseignant-e-s aspirant-e-s qui n'ont pas obtenu leur diplôme universitaire de devenir enseignant via une expérience pratique dans un établissement scolaire. Il leur permet aussi d'obtenir leur diplôme universitaire à l'issue de cette formation, ainsi que le QTS. Les étudiant-e-s sont salarié-e-s de l'établissement scolaire et le programme dure deux ans. Le *Graduate Teacher Training* est relativement similaire, mais vise les étudiant-e-s qui ont déjà obtenu leur licence universitaire et dure généralement un an. Le gouvernement décide chaque année du nombre d'étudiant-e-s formé-e-s via ces différentes voies et décide du nombre de stagiaires que chaque établissement de formation accueillera. Le fait que le PGCE constitue la voie de formation principale et que certaines voies sont en diminution rapide (comme le *Bachelor of Education*) renvoie donc à une décision gouvernementale. Certains programmes prévoient aussi des cours de courte durée, qui visent au renforcement des compétences disciplinaires chez les étudiants (*subject knowledge enhancement courses*). En effet, en Angleterre, il n'est pas rare que les étudiant-e-s n'aient suivi aucun cursus universitaire dans la discipline qu'ils/elles se préparent à enseigner.

Le caractère *school-based* de ce modèle résulte d'un processus de « désuniversitarisation » qui a été initié en 1972 avec la publication du rapport James (DES, 1972). Ce rapport a remis en cause la place occupée par la théorie dans la formation des enseignant-e-s. La politique poursuivie par les gouvernements conservateurs dans les années 1980 a encouragé l'affaiblissement des cadres disciplinaires qui structuraient jusque-là les formations, au profit de thématiques liées au référentiel de compétences (conseil et orientation - *counselling and guidance*, responsabilités pastorales - *pastoral duties*, besoins éducatifs spécialisés - *special educational needs*, etc. (Brisard et Malet, 2003a, 2003b ; Moon, 2005). L'expertise praticienne joue un rôle central dans ce modèle, notamment via la personne du mentor, qui transmet ses compétences au stagiaire selon un modèle d'exemplarité. Mais, comme le notent Brisard et Malet (2004), cette dimension d'exemplarité est encadrée par un grand nombre de procédures. De fait :

La construction de référentiels de tâches et de compétences semble a priori s'inscrire dans une démarche d'harmonisation et d'explicitation des pratiques susceptible d'éloigner le mentorat d'un modèle artisanal pour l'inscrire dans une logique de professionnalisation, ces référentiels de standards d'enseignement participent tout de même d'une conception normative de la formation des enseignants dans laquelle l'expertise universitaire n'occupe... qu'une place mineure, et où la formation devient pensée en référence à ces normes instituées.⁴⁵

La construction des professionnalités enseignantes est régulée par le cadrage des standards professionnel des enseignant-e-s (*framework of professional standards for teachers*), avec, pour chaque type de poste,⁴⁶ la définition de standards professionnels produits par le TDA.⁴⁷ Les exigences en termes de compétences acquises sont cumulatives, ce qui signifie qu'un-e enseignant-e sur la grille de salaire principale (*main scale teacher*) devra répondre aux exigences couvertes dans le document concernant le *Qualified Teacher Status*, en plus de celles spécifiques au poste de *main scale teacher*.

Le document qui détaille les compétences requises pour l'obtention du *Qualified Teacher Status* identifie trois pôles de compétences : les « attributs professionnels » (*professional attributes*), les « connaissances et compréhensions professionnelles » (*professional knowledge and understanding*) et les « savoir-faire professionnels » (*professional skills*) (TDA, 2007).⁴⁸ Une importance prépondérante est accordée aux compétences concernant les relations avec les enfants (*relationships with children and young people*), le premier aspect listé dans ce document. L'obtention du QTS est conditionnée par la capacité à avoir des attentes élevées à l'égard des élèves, à les aider à réaliser leur « potentiel » et à entretenir avec eux une relation faite de soutien et de respect.⁴⁹ En vue de l'obtention du QTS, l'enseignant-e doit aussi faire la preuve qu'il/elle est à même d'identifier et de soutenir les enfants qui rencontreraient des difficultés particulières, notamment d'ordre familial, dans la mesure où assurer le bien-être des enfants fait partie intégrante des missions dévolues aux enseignant-e-s.⁵⁰ Un récent rapport de l'Institute for Public Policy Research a cependant remis en cause les trois grands pôles de

⁴⁵ <http://www.inrp.fr/Access/Biennale>; accès : 15 mai 2009.

⁴⁶ *Qualified Teacher Status* (« Statut d'enseignant qualifié »), *main scale teachers* (« enseignant-e-s sur la grille de salaire principale »), *post-threshold teachers on upper pay scale* (« enseignant-e-s sur la grille de salaire supérieure »), *Excellent Teachers* (« Enseignant-e-s Excellents ») et *Advanced Skills Teachers* (« Enseignant-e-s aux compétences avancées »).

⁴⁷ *Training and Development Agency for Schools*, l'organisme coordonnateur de la formation des enseignant-e-s.

⁴⁸ Le QTS permet d'obtenir le statut d'enseignant qualifié. Celui-ci est conféré par un organisme de formation accrédité par le TDA, suite à un processus d'évaluation au cours duquel les enseignant-e-s doivent démontrer qu'ils satisfont à tous les *standards*.

⁴⁹ *Have high expectations of children and young people including a commitment to ensuring that they can achieve their full educational potential and to establishing fair, respectful, trusting, supportive and constructive relationships with them. Demonstrate the positive values, attitudes and behaviour they expect from children and young people.* (2007 : 7).

⁵⁰ « Know how to identify and support children and young people whose progress, development or well-being is affected by changes or difficulties in their personal circumstances, and when to refer them to colleagues for specialist support. » (2007 : 9).

compétences établis par le TDA en vue de l'obtention du Qualified Teacher Status, et recommande de lui substituer les cinq pôles de compétences mentionnés ci-dessous :

Today's teachers need to be:- Subject specialists: able to teach in specialised subject areas. - Life coaches: able to equip pupils with financial, communication, psychological, social and behavioural skills; - Pedagogical experts: able to deliver personalised learning in increasingly mixed ability classes, in which some pupils may not have English as a first language; able to assess pupils diagnostically and create supportive environments for them; - Curriculum designers: able to be flexible, making the curriculum relevant to pupils; - Professionals: committed to teaching and interested in learning and using pedagogical techniques that work. (IPPR, 2008 : 7).

Comme dans les textes français, on observe la grande importance accordée aux compétences liées aux savoirs disciplinaires et à leur transmission. Ainsi, le second pôle de compétences (*professional knowledge and teaching*) inclut une section concernant « la matière et le curriculum » (*subject and curriculum*), qui exige des enseignant-e-s la validation de compétences, telles que la connaissance des disciplines et des programmes et des compétences pédagogiques.⁵¹ On notera, cependant, que les compétences requises en termes d'expertise disciplinaire contrastent avec les exigences d'excellence disciplinaire observées en France, puisque les textes anglais ne parlent que de « connaissances solides » (*secure knowledge*). Dans le cadre de cette activité de transmission des savoirs, la capacité à différencier les enseignements afin de permettre à des élèves d'environnements et d'origines divers d'atteindre leur « potentiel » (un terme qui revient de manière récurrente dans les documents officiels)⁵² joue un rôle primordial.⁵³ Enfin, ce document fait aussi référence de manière plus vaste au rôle de l'enseignant-e auprès des élèves, mais aussi, plus largement, au sein de la communauté scolaire et civile (parents, associations...), suggérant que leur rôle dépasse l'espace géographique de la salle de classe, mais aussi de l'établissement.

Au final, ce texte témoigne d'une polyvalence fortement ancrée dans la professionnalité enseignante, polyvalence qui se retrouve dans la manière dont les enseignant-e-s anglais construisent leur identité professionnelle. Non seulement l'enseignant-e est en charge de la transmission des savoirs disciplinaires, mais il/elle est aussi responsable du bien-être de l'enfant et des relations avec l'ensemble de la communauté scolaire et civile. On note aussi que ce document ne fait pas référence aux fonctions de management et de leadership, en partie parce qu'il traite des compétences requises à l'entrée dans le métier (pour l'obtention du QTS) et en partie parce que les référentiels de compétences

⁵¹ « Have a secure knowledge and understanding of their subjects/curriculum areas and related pedagogy to enable them to teach effectively across the age and ability range for which they are trained. » (TDA, 2007: 8).

⁵² Dans le Children's Plan (DCSF, 2007), ce terme revient pas moins de 55 fois.

⁵³ « Have a knowledge and understanding of a range of teaching, learning and behaviour management strategies and know how to use and adapt them, including how to personalise learning and provide opportunities for all learners to achieve their potential. » (TDA, 2007 : 8).

renvoient aux postes, et non aux rôles professionnels. Les TLR (*Teaching and Learning Responsibility payments*⁵⁴) récompensent les enseignant-e-s qui exercent des responsabilités de *middle management* (par exemple, chef de département - *Head of department*). Le montant de ces primes varie en fonction du niveau de responsabilités, allant de TLR 1 (généralement pour un enseignant *Head of Year*) à TLR 3 (généralement pour un enseignant *Head of Faculty*). Quant aux compétences requises pour les postes de direction (*National Standards for Headteachers*), elles font l'objet d'une documentation spécifique (DfES, 2004).

5.3. Les constructions discursives des identités professionnelles enseignantes

Les identités professionnelles constituent un objet complexe qui, nous semble-t-il, gagne à être saisi indirectement à partir d'indicateurs multiples. Lors de l'analyse, le contenu des catégories suivantes a été exploré afin de saisir la manière dont les enseignant-e-s se perçoivent en tant que professionnel-les: parcours et réussite scolaires, discipline et type de qualification, motivations dans le choix du métier, autres projets professionnels, responsabilités et activités professionnelles, rôle et missions des enseignant-e-s, aspects positifs et négatifs du métier, définition de la notion de carrière, aspirations.

5.3.1. Enseignant-e-s du secondaire en France

La culture professionnelle de l'enseignement secondaire en France est caractérisée par une conception restreinte du métier avec l'expertise disciplinaire comme ressort principal de l'identité professionnelle. Ainsi, l'expertise disciplinaire constitue le ressort principal de l'identité professionnelle des enseignant-e-s qui composent notre population d'enquête en France. C'est peu surprenant, vu que les enseignant-e-s des établissements secondaires français sont recruté-e-s sur la base de critères qui mesurent principalement cette expertise. Ce constat fait écho à une enquête menée par Pierre Périer. À partir d'un échantillon de 955 enseignant-e-s du second degré, celui-ci a montré que la matière enseignée constitue pour un grand nombre la principale motivation à devenir enseignant-e, avec cependant des variations importantes selon la discipline. Ainsi, les enseignant-e-s d'Education Physique et Sportive, d'Arts et de Lettres sont beaucoup plus susceptibles que leurs collègues de citer « Enseigner la discipline que j'aime » comme premier critère de choix du métier (Périer, 2000, 2005). Ce qui est plus surprenant, comme on le verra plus loin, c'est que l'importance accordée à l'expertise disciplinaire se maintienne longtemps après la sortie de formation initiale et l'obtention d'un concours d'entrée dans le métier.

⁵⁴ Les *Teaching and Learning Repayment points* ou *TLR* ont remplacé les *Management Allowances* alors que nous réalisons notre terrain. De ce fait, les interviewés emploient les deux termes.

L'analyse des cursus scolaires de notre population d'enquête révèle qu'ils se caractérisent pour une large majorité par la réussite, voire l'excellence scolaire. Interrogés sur leurs parcours, les enseignant-e-s se décrivent *a minima* comme « bon » ou « bonne élève ». Il existe cependant des différences importantes au sein de la population d'enquête. Les femmes sont davantage susceptibles d'évoquer un passé scolaire caractérisé par la réussite, une réussite qui, par ailleurs, caractérise souvent l'ensemble de leur expérience scolaire.

Comment décrirais-tu ta scolarité ?

Ah, ah, ah (rires, air gêné), bah satisfaisante aussi, j'étais une bonne élève. Une bonne élève. Ah, moins bonne évidemment à la fac, ce n'était pas tout à fait les mêmes conditions. Mais jusqu'au bac, j'ai eu mention bien au bac, pour te situer, j'étais une bonne élève. J'étais quelqu'un de très scolaire, je pense. Pas particulièrement brillante, mais une bonne élève, quoi.

Mention bien au bac quand même.

Ouais, ouais, ouais. C'est-à-dire que c'est sans... ce n'est pas des capacités particulières... c'est du travail régulier, quoi, je pense scolaire, ça, c'est une caractéristique. (Elise).⁵⁵

Si les hommes font généralement référence eux aussi à un passé scolaire de « bon élève », leur réussite scolaire apparaît cependant moins souvent caractérisée par l'excellence et est davantage sélective dans la mesure où elle se limite plus souvent à certaines matières (parmi lesquelles figure toujours la matière enseignée).

Comment vous définiriez votre scolarité ?

Comment je définirais ma scolarité, oh.... un petit peu à la tête du client ! (rires) ... C'est parce que je faisais des choix.... Heu, très tôt les maths, ça me fatiguait, ça ne m'intéressait pas. En fait, c'était lettres et histoire-géo, mais sans être un passionné non plus d'histoire-géo. C'est vrai que j'aimais ça, c'était facile pour moi... Potentiel d'un bon élève, mais pas forcément bon élève parce que je correspondais pas trop au modèle, quoi. En toute modestie, je pense potentiel bon élève, mais pas conforme aux canons du bon élève. Parce que je sélectionnais. C'est vrai que je vois aujourd'hui, quand je suis en conseil de classe, le bon élève, c'est celui qui va avoir des bonnes notes partout, ce n'était pas mon cas parce que les maths ça passait à la trappe.

Vous choisissiez vos matières ?

Oui. Et même des matières qui me plaisaient, comme l'anglais, par exemple, j'ai eu des profs qui étaient détestables à des moments, ça ne marchait pas, c'était très chaotique. Mais, par contre, après, c'est vrai que l'histoire-géo, c'est resté toujours constant, quelque soit le type de prof que j'ai eu. (Patrick).

⁵⁵ Les enquêté-e-s sont désigné-e-s par des pseudonymes. Les caractéristiques des interviewé-e-s sont présentées en Annexe.

Par ailleurs, seuls les hommes « avouent » des comportements a-scolaires ou des « dérapages », par exemple, un redoublement, dans des parcours scolaires qui restent malgré tout caractérisés dans l'ensemble par la réussite.

Comment vous décririez votre scolarité, vous étiez un bon élève ?

Très chaotique.

Très chaotique, tant au niveau de l'enseignement secondaire que fac ?

Non, la fac ça a très bien marché. Auparavant, non. Le primaire ça été bien, très bien, le collège bien, un peu moins déjà ; ma mère avait comme objectif, il fallait que je fasse des études scientifiques, parce que ma sœur avait fait des études scientifiques, c'est ce qui ouvre le plus de portes. J'étais en fin de troisième, je pouvais passer à cette époque-là en seconde B un truc comme ça, non, non elle a dit tu dois faire une seconde C. Du coup, contre un peu l'avis des professeurs, elle a voulu que je redouble. Ils nous ont dit, « non il pourrait faire une seconde B, ce serait très bien », « non, non il fera une seconde C. ». J'ai redoublé... Mais, après, j'ai fait une première D et puis, ensuite, le Bac. Ca ne s'est pas bien passé au Bac, je n'étais pas vraiment un élève modèle. (Vincent).

On peut lire dans la manière dont les enseignant-e-s parlent de leur parcours scolaire le poids des stéréotypes sexués concernant la réussite scolaire des garçons et des filles. On observe, notamment, que les femmes sont davantage susceptibles d'expliquer leur réussite scolaire par le labeur et l'effort, les hommes par des « facilités ». Dans les extraits qui précèdent, Elise explique son parcours par le fait qu'elle était « quelqu'un de très scolaire », « pas particulièrement brillante », alors que Patrick évoque son « potentiel bon élève », suggérant qu'il avait les aptitudes nécessaires pour réussir. Certains indicateurs suggèrent cependant que la réussite scolaire des enseignantes de notre population d'enquête est réellement supérieure à celle des hommes. Ainsi, les femmes sont davantage susceptibles d'avoir fréquenté les classes préparatoires et les grandes écoles, d'avoir obtenu une mention au Baccalauréat et de ne pas avoir redoublé. Cette différence de capital scolaire rappelle ici qu'à emploi égal, les femmes ont tendance à être plus diplômées (Duru-Bellat, 1990), ce que confirme Jaboin dans le cas des enseignant-e-s du second degré (2003).

Si, selon la formule de Cacouault (1987), « Prof, c'est bien... pour une femme » (y compris lorsque leur performance scolaire est excellente et qu'elles pourraient prétendre à des emplois attirant davantage de capital économique ou symbolique),⁵⁶ c'est aussi bien « pour certains hommes » (ceux qui ont une réussite scolaire moyenne ou bonne et qui sont originaires des classes populaires, moyennes et des milieux enseignants). Le projet de devenir enseignant (ou plutôt son « acceptabilité

⁵⁶ Avec ici une exception, celle de Carole, devenue enseignante après une reconversion professionnelle. Elle explique son entrée tardive dans le métier par la pression familiale (un milieu de commerçants, peu enclin à la voir devenir enseignante), combinée avec d'excellents résultats scolaires.

sociale ») apparaît donc lié à la réussite scolaire, tout en se modulant en fonction du genre et de l'origine sociale. Le fait que, à réussite scolaire égale, les femmes semblent davantage encouragées que les hommes à devenir enseignant serait lié au statut de l'enseignement dans la hiérarchie des métiers et à l'émergence du modèle du *modified male breadwinner* (Lewis, 1992 ; Pfau-Effinger, 1993). Selon ce modèle, qui encourage l'emploi des femmes à condition qu'il ne remette pas en cause le rôle joué par celles-ci dans la sphère domestique, il est plus important pour un homme que pour une femme d'obtenir un emploi élevé dans la hiérarchie des métiers. Ces observations concernant la variabilité du caractère acceptable du métier en fonction du sexe et de l'origine sociale font écho aux travaux de Cacouault-Bitaud (1998) sur les personnels de direction. Dans ses enquêtes, celle-ci observe que les femmes administratrices des institutions scolaires sont généralement de milieux plus élevés que les hommes (40% d'entre elles ont un père issu des catégories socioprofessionnelles supérieures, contre 20% des hommes). Par ailleurs, elle note que si les classes supérieures et modestes se rejoignent en valorisant l'accès aux fonctions de direction, parmi les classes moyennes celle-ci est perçue comme un abandon de la dimension intellectuelle du métier, symbolisée avant tout par l'obtention de l'Agrégation. D'autres enquêtes, plus anciennes, ont identifié des écarts significatifs du point de vue de l'origine sociale des enseignants et des enseignantes, et ont identifié de manière consistante que les enseignantes sont plus souvent issues des classes moyennes et supérieures que les enseignants (Chapoulie et Merllié, 1975; Léger, 2000[1983] ; Vincent, 1967 ; Vrain, 1973). De manière générale, il semble que le poste occupé par les enseignant-e-s reflète leur position dans l'échelle sociale. Ainsi, les enseignant-e-s des classes supérieures tendent à se concentrer davantage dans les établissements d'enseignement général et les postes d'agrégés et les « bons » établissements (Charles et Clément, 1997 ; Jaboin, 2003 ; Tanguy, 1991).

5.3.1.1. *La place de la discipline dans le choix du métier et dans la construction des identités professionnelles enseignantes en France*

Ainsi, dans le cas français, l'intérêt (et parfois la passion) pour la discipline enseignée et sa transmission joue un rôle essentiel dans la décision de devenir enseignant-e. Pour la plupart des interviewé-e-s, il s'agit de la principale motivation avancée.⁵⁷

Le goût pour la discipline, hein, c'est la discipline, les deux disciplines, l'histoire et la géographie qui m'ont poussé vers ça. Inconsciemment, de rester en contact avec les deux disciplines. Oui, non, c'est vraiment ça. (Laurent).

⁵⁷ Il est possible que cela soit aussi lié au caractère légitime de cette motivation. Le statut de fonctionnaire, les congés sont aussi parfois évoqués comme faisant partie des motivations, mais souvent avec un peu de gêne.

Donc, à partir du Bac, tu décides d'aller à l'Université ?

Une fac d'Histoire. C'est la rencontre avec l'Histoire-Géo en sixième ; à partir de ce jour, je me suis toujours dit que je voulais être prof d'Histoire-Géographie.

Qu'est-ce qui t'attirais dans le métier ?

La matière, l'histoire-géographie, cette rencontre avec le passé. C'est un dépaysement, c'est une sorte d'émerveillement aussi, l'envie de savoir... comment les ancêtres vivaient. Et après, l'enseignement c'est un moyen de transmettre ça, mais c'est venu après. Pour moi, c'était d'abord savoir, l'histoire-géographie, savoir. (Stéphanie).

Si les femmes sont davantage susceptibles d'affirmer qu'elles auraient pu enseigner une autre matière, cela paraît être en lien avec leur réussite scolaire plus souvent pluridisciplinaire. Par exemple, plusieurs interviewées nous ont fait part de leurs hésitations au moment du choix de la filière universitaire, alors même que certaines d'entre elles envisageaient déjà de devenir enseignante (c'est le cas d'Elise, citée précédemment). Il nous semble, donc, que les récits des enseignantes confirment amplement l'importance accordée à la discipline dans le choix du métier ou dans la construction de l'identité professionnelle. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle l'excellence disciplinaire constitue un ressort clé de l'identité professionnelle chez les enseignant-e-s en France.

Certes, des motivations autres que l'intérêt pour la discipline et sa transmission sont évoquées (le travail auprès des enfants, l'autonomie dans la gestion de son activité, la stabilité dans l'emploi que confère le statut de fonctionnaire, etc.), mais elles constituent rarement la motivation principale. Plutôt, il s'agit d'aspects secondaires, certains d'entre eux, notamment le travail auprès des enfants, étant souvent présentés comme un des aspects positifs du métier que l'on découvre une fois entré dans la carrière, comme dans le cas de cette enseignante qui, une fois en poste, s'est « rendue-compte que ça passait très bien avec les ados » :

Alors, ce qui m'a motivée... c'est difficile à expliquer parce que ça s'est fait naturellement... déjà, la matière, les mathématiques, c'est une matière que j'adore et puis je me suis rendue-compte que ça passait très bien avec les ados et j'y ai trouvé mon compte. (Eliane).

Dans certains cas, le travail auprès des enfants peut même être perçu comme un aspect négatif du métier, sans que cet « aveu » semble remettre en cause le professionnalisme de l'interviewé, en lien, comme on le verra, avec une conception du métier qui fait de la figure de l'élève (et non pas de celle de l'enfant) la cible du travail enseignant.

Je sais plus comment ça s'est fait, mais je parlais avec des copines et elles me parlaient d'IUFM. Et il y avait un bureau d'inscription à la fac et je ne sais pas comment ça m'est venu... je me suis dit, ben tiens, je vais m'inscrire, quoi. Mais sans avoir vraiment (inaudible) parce que, j'avoue, je ne suis pas très enfant, quoi. Je n'aime pas trop les enfants. (Fabienne).

On pourrait d'ailleurs se demander dans quelle mesure cet « aveu » n'est pas un moyen de construire sa professionnalité, à partir d'oppositions binaires implicites entre les enseignant-e-s et les métiers du travail social ou de l'animation, voire entre enseignant-e-s et parents. On retrouve cette opposition entre le professionnalisme enseignant et « l'amour des enfants » dans la citation qui suit:

Mais c'est pas, heu... ce n'est pas l'amour des enfants ! Voilà. Non, mais... parce que, souvent, c'est l'image que l'on a des enseignants, c'est un sacerdoce, c'est l'amour des enfants. Non, non, je pense que ce n'est pas un sacerdoce, c'est un vrai métier, ça s'apprend, ce n'est pas inné. Donc, j'ai appris à devenir enseignant, je ne suis pas né enseignant, je ne l'étais pas comme ça de manière inné. (Cyril).

Les informations collectées sur les autres carrières envisagées par les enseignant-e-s confirment l'importance de l'intérêt pour la discipline dans le projet professionnel. Nombreux sont ceux et celles qui ont envisagé d'autres professions requérant une forte expertise disciplinaire. Plusieurs enseignant-e-s auraient souhaité poursuivre des études longues dans la discipline enseignée (on s'étonnera notamment du nombre d'enseignant-e-s qui ont envisagé à un certain moment de poursuivre des études doctorales), mais y ont renoncé, suite à des difficultés financières, parce qu'ils/elles n'avaient pas réussi à obtenir une bourse de troisième cycle ou encore du fait de la rentabilité incertaine du cursus envisagé sur le marché du travail.

Pourquoi l'enseignement ?

Parce qu'au début on veut être chercheur à la Fac. Les bons y vont, les autres n'y vont pas. C'est la réalité. (Stéphanie).

Le désir de devenir enseignant, ça remonte à quand ?

Ben... ce n'est pas une vocation... Quand je suis allé à Montpellier, l'objectif c'était de travailler au niveau de la recherche en physio. Et je me suis aperçu en fait, après avoir travaillé dans des labos, en fait, moi je voulais faire ensuite une maîtrise, une thèse et de la recherche. Mais je me suis aperçu que ce créneau-là en physiologie du sport était énormément investi par les médecins... Bon, j'ai démarré une maîtrise que j'ai ensuite laissée tomber parce qu'il y avait pas de perspective de thèse intéressante. On servait surtout pour collecter des données, on était surtout au service des gens de la fac de médecine avec lesquels on travaillait pour collecter des données, monter des protocoles d'expérimentation, mais même, on nous disait après, « non, tel sujet ce n'est pas pour vous ». Donc je me suis dit que c'était un peu barré. Et après l'idée de devenir enseignant était articulée autour de la notion peut-être d'enseigner à l'université, dans le supérieur. Donc je me suis dit que, par ce biais-là, je pourrais peut-être aller sur le champ universitaire, le champ de recherche qui m'intéresse... D'accord. Donc le projet de devenir enseignant il commence à devenir réel à partir de quel moment ? À partir de la licence. Quand j'ai vu que ma licence à Montpellier débouchait sur pas grand chose... (Cyril).

Les raisons de ces renoncements sont fortement marquées par l'origine sociale. Ainsi, Cyril (dont les parents sont enseignant-e-s) décide d'abandonner ce projet dans la mesure où il ne perçoit pas de débouchés possibles. Dans le cas de Laurent (dont le père est transporteur indépendant et la mère caissière), l'abandon d'un projet d'études longues est lié à des difficultés financières. Après un an à l'Institut d'Etudes Politiques, ses ressources ne lui permettent pas de continuer dans cette voie (malgré de bons résultats scolaires). De ce fait, il abandonne un projet professionnel dans l'édition et s'oriente très rapidement vers l'enseignement (un choix qu'il décrit comme « un pis-aller en quelque sorte »).

J'ai fait un Bac B à l'époque. Ensuite j'ai fait une licence d'histoire. J'ai passé le concours de l'IEP Bordeaux, que j'ai eu. J'ai arrêté au bout d'une année pour des raisons financières. Parce que je finançais moi-même mes études. Donc j'ai dû arrêter et j'ai décidé de passer le Capes, aussi, dans l'immédiat, pour des raisons financières. (Laurent).

L'importance de la discipline dans le choix du métier n'est pas si surprenante à l'issue d'un cursus universitaire caractérisé par des cloisonnements disciplinaires forts (en contraste avec les universités anglo-saxonnes, davantage ouvertes aux filières pluridisciplinaires, voire thématiques), d'autant que le recrutement se fait essentiellement sur la base de critères disciplinaires, comme nous en avons précédemment discuté. Mais les données issues du terrain révèlent que la discipline constitue toujours le cœur du métier 10 à 20 ans plus tard⁵⁸. Les enseignant-e-s français interviewés tendent, en effet, à se définir par la discipline (Obin, 2002), mais aussi par la qualification (et donc par leur niveau d'expertise dans la discipline). En lien avec une conception académique du métier (Osborn et McNess, 2005) et une conception intellectualiste de l'école et des savoirs (Raveaud, 2005), la construction des identités professionnelles enseignantes telle qu'on l'observe chez les enseignant-e-s français de notre population est donc étroitement associée à l'expertise disciplinaire.

Je pars du principe aussi, si on veut enseigner une matière, à mon avis il faut maîtriser parfaitement la matière et pour maîtriser parfaitement la matière il faut aller au bout. Et je voulais aller au bout pour faire de la recherche aussi parce que j'estimais qu'il faut bien maîtriser déjà toute l'évolution de la matière, l'approche de la matière, toutes les périodes et également le fait de faire la recherche m'évite de m'encroûter sur une programmation, m'encroûter sur un manuel et surtout d'essayer d'amener les élèves à mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent. Donc, il est vrai qu'en faisant de la recherche, ça me pousse... et puis aussi en lisant la presse régulièrement, je suis abonné donc au Monde Diplomatique et à Marianne, et ensuite, par Internet, continuer à travailler en réseau avec d'autres groupes, ça permet de voir autre chose et en élargissant aussi son approche de la matière forcément on élargit des possibilités des centres d'intérêt pour les élèves et ils le ressentent. (Pierre).

⁵⁸ La plupart des enseignant-e-s dans notre population d'enquête ayant entre 35 et 45 ans, même si certains sont devenus enseignant-e-s à la suite d'une réorientation professionnelle.

L'attachement à la discipline est fort et les enseignant-e-s se définissent souvent par rapport à celle-ci, tout en ayant le sentiment d'appartenir au grand corps de l'Education Nationale. Comme le résume l'un des enseignants interrogés :

Je me sens profondément prof d'histoire. (Patrick).

La manière dont certains interviewés discutent des contenus de cours suggère, là aussi, un vif intérêt pour les contenus et une identité professionnelle centrée sur la mobilisation de ces savoirs disciplinaires:

Là, on enseigne en laboratoire, donc on a du matériel. Donc on a des manip à faire, donc ça c'est très intéressant. Et puis actuellement on travaille sur les systèmes, c'est très intéressant, des vrais systèmes qu'on étudie, comme, par exemple, des pousse-seringues électroniques pour nourrir les bébés prématurés, ou alors des systèmes... des afficheurs électroniques dans les gares SNCF, il y a plein de systèmes électroniques... et ça c'est vraiment intéressant. Les élèves sont motivés aussi par ça. Donc, là, professionnellement, quand je vais reprendre, je pense que je vais bien m'amuser (rires). (Christine).

Enfin, on notera aussi que cet intérêt pour la discipline se retrouve dans les usages du « temps libre », par exemple, sous la forme de lecture de revues spécialisées, de consommation avide de romans pour certain-e-s enseignant-e-s de français :

Les programmes sont intéressants et, vraiment, le niveau, le niveau est motivant... C'est l'enseignement de la matière, oui. Ce n'est pas le côté pédagogue qui m'intéresse, c'est vraiment le côté recherche, savoir, heu, les nouvelles technologies... Là, je suis en train de lire des nouveaux magazines sur les télécoms... vraiment, c'est plus ce côté-là... (Christine).

Comme dans le cas de Christine, la construction de l'identité professionnelle d'expert disciplinaire (même si les enseignant-e-s n'utilisent pas ce terme) s'inscrit en opposition avec une identité professionnelle de « pédagogue » (Blin, 1997 ; Dubet, 1991 ; Hirschhorn, 1993). Pour les enseignant-e-s qui adhèrent à cette figure de l'expert disciplinaire, l'accès à des classes ayant un niveau élevé dans la matière est une source de satisfaction importante (ce qui n'est pas le cas chez les rares enseignant-e-s qui se définissent avant tout comme des pédagogues), notamment lorsque les élèves sont spécialisés dans la matière enseignée (par exemple, une Terminale scientifique pour un enseignant de mathématiques, ou encore une classe de BTS électronique pour une enseignante titulaire d'une Agrégation de physique appliquée). L'accès à ces classes constitue une forme de valorisation professionnelle, voire même de développement de la professionnalité, dans la mesure où cela requiert souvent une « mise à niveau » dans la matière. Si le travail en collège, en lycée, ou dans le supérieur, résulte de facteurs divers (dont certains sont indépendants des enseignant-e-s et liés au système d'attribution des postes), le passage en lycée (et *a fortiori* dans le supérieur) est parfois recherché, car

il permet « d'aller un petit peu plus loin scientifiquement » (Patrick). On retrouve ici ce que Barrère décrit comme une « homologie de prestige » entre le niveau des élèves et celui des enseignant-e-s (Barrère, 2002).

Donc là, ce qui motive mon départ, c'est pour aller en lycée. Pour changer de public. Le collège, c'est le côté sympa, le collège, c'est tout ce qui est travail sur la péda, ça reste quand même véritablement centré sur la péda, avec bien sûr des préoccupations scientifiques qui sont quand même assez réduites, avec des ambitions assez réduites. Mais le lycée, c'est pour aller un petit peu plus quand même dans le scientifique, tout en sachant que je suis persuadé que en lycée aussi il faut faire beaucoup de péda. Ce n'est pas parce qu'on a un public plus âgé que forcément, ça passe mieux. Je crois que ce serait une erreur, y compris avec des terminales, je pense. Enfin, ça c'est ce que je souhaiterais faire le jour où j'aurais un lycée. Donc aller en lycée pour aller un petit peu plus loin scientifiquement, pour me remettre en question, pour me confronter à un challenge qui va me stimuler intellectuellement. Pour changer, aussi, parce que là ça fait 6 ans, 7 ans, là je commence ma 7^{ème} année... (Patrick).

On note dans cet extrait un certain nombre d'oppositions binaires, entre le collège et le lycée. Le collège est dépeint comme un univers « sympa » (en ses propres termes, d'autres en proposant une vision beaucoup moins positive, plus proche de ce que Demailly (1991) a décrit comme l'« épiceutre du malaise enseignant »), comme l'espace privilégié du « travail sur la péda », mais associé cependant avec « des préoccupations scientifiques... réduites » et « des ambitions assez réduites », au contraire du lycée. À partir de cette construction discursive, on voit se dessiner deux univers professionnels qui sont non seulement différents mais aussi hiérarchisés. Cette hiérarchisation dépasserait le cadre strict de la communauté enseignante puisque, selon Hussenet, le collège : « C'est le niveau qui a la moins bonne image aux yeux des parents. » (2005 : 12). Selon cette conception, si l'on est ambitieux et que l'on s'intéresse à la science ou à la matière (or la plupart des enseignant-e-s associent professionnalité et expertise disciplinaire), l'objectif est alors d'enseigner au lycée. En l'absence de mobilités verticales, les « mobilités horizontales » prévalent, comme le rappelle Barrère (2002), en s'appuyant sur les propos de Becker à propos des institutrices de Chicago (Becker, 1952). Or, comme on le verra dans le Chapitre 9, le travail en lycée ou dans le supérieur requiert une disponibilité temporelle importante.

On notera ici que, en règle générale, les enseignant-e-s rencontré-e-s ne construisent pas leur identité professionnelle par rapport à l'établissement. Cela amène Maroy (2005) à parler d'une identité qui serait professionnelle (dans le sens d'un sentiment d'appartenance à une profession) plus qu'organisationnelle, même si l'accès à un établissement plus prestigieux peut être vécu comme une « évolution » (les enseignant-e-s français parlent rarement de « carrière »), dans la mesure où le niveau des élèves dans la matière est plus élevé.

La place conférée à la discipline dans la professionnalité permet, par ailleurs, de comprendre les résistances à l'enseignement de matières autres que celle pour laquelle les enseignant-e-s ont été formés. Ces résistances, qui se sont exprimées lors de la publication du rapport Thélot qui envisageait la bivalence disciplinaire, caractérisent aussi les récits que nous avons recueillis. Nombre d'enseignant-e-s évoquent ouvertement leur hostilité à ce projet et opposent l'enseignement de leur discipline, pour laquelle ils/elles sont qualifié-e-s, à l'enseignement d'autres disciplines, assimilé à de la « garderie » (un terme utilisé de manière péjorative).

Bon il y a aussi, t'as dû en entendre parler en Angleterre, les remplacements. Ils nous demandent de remplacer un collègue absent, même si ce n'est pas ta matière, donc, en fait, c'est de la garderie, quoi. Ca peut-être une classe que tu connais pas. Donc tu vois, moi, si je remplace les lères ES que j'ai jamais vu, le prof de maths qui n'est pas là, je suis là pour une heure, tu vois les gamins tu les connais pas. Bon, au lycée, ils seraient peut-être un peu plus calmes, mais en collège tu peux avoir le souk, c'est de la garderie. Donc tu vois, je ne vois pas l'utilité pédagogique du truc. (Fabienne).

Dans le cas d'une interviewée titulaire d'un CAPES d'histoire-géographie, une mutation sur un poste de professeur de français en début de carrière a d'ailleurs été vécue comme une désillusion, dans la mesure où elle y a lu une absence de reconnaissance de son expertise disciplinaire:

J'ai fait une année en lycée professionnel en tant que prof de français. Je ne savais même pas que ça pouvait m'arriver ça. On m'a donné mon emploi du temps il y avait 18 heures de français. J'ai d'abord refusé en pensant qu'il y avait une erreur, mais non, c'était bien pour moi ! Ca, c'était la grande découverte. Donc avec mon petit CAPES tout frais dans ma poche on me demande d'enseigner du français où je n'étais pas du tout formée et en lycée professionnel avec des quatrièmes techniques. Ca n'a pas duré très longtemps mais j'y suis passé... ce n'est pas marrant de ne pas enseigner sa matière, c'est se mettre en difficulté d'entrée.

Ca a été une année difficile ?

Non, pas difficile. Ca m'a dégoûtée de l'Education nationale d'entrée. À partir de ce moment-là je n'y ai plus cru, je n'ai plus cru à l'institution. Je crois en mes élèves, mais pas en l'institution. (Stéphanie).

La prédominance d'une identité professionnelle basée sur l'expertise disciplinaire permet aussi de comprendre l'attachement de nombreux interviewé-e-s au concours, dans la mesure où la réussite aux concours est perçue comme le garant de cette expertise. On notera, d'ailleurs, que certains enseignant-e-s mettent en avant cet argument pour contester la titularisation des contractuels et maîtres auxiliaires, dans la mesure où celle-ci permettrait l'accès au statut à des enseignant-e-s qui, de ce point de vue, n'auraient pas fait la preuve de leur excellence disciplinaire.⁵⁹

⁵⁹ D'autant que prédomine une perception du concours comme « neutre » et « méritocratique » dans son fonctionnement.

Cette conception académique du métier amène certain-e-s enseignant-e-s à se montrer critiques vis-à-vis de l'offre de formation continue, de plus en plus éloignée, selon eux, de ce qui fait le cœur du métier (la transmission des savoirs disciplinaires). Ce qui amène un des interviewés à conclure, après une vive critique du contenu de l'offre de formation continue, qui serait de moins en moins liée à la matière, par la phrase suivante :

Mon métier, c'est d'enseigner les mathématiques. (Christian).

Enfin, cette conception académique du métier, centrée sur la transmission de savoirs disciplinaires maîtrisés par celui ou celle qui les dispense, est aussi apparente lorsque les enseignant-e-s décrivent le déroulement de leurs journées de travail. Bien souvent, seules les heures d'enseignement sont mentionnées spontanément. Les heures entre les cours sont parfois décrites comme des « heures de libre », ou encore des « heures de battement ». Interrogé sur le déroulement de sa dernière journée de travail, un enseignant déclare, après avoir raconté en détail un projet audiovisuel mené avec des élèves : « je n'ai rien fait du tout », avant de se reprendre et de compléter sa phrase : « enfin, je n'ai rien fait du tout... je suis en tournage, quoi. ». Certain-e-s enseignant-e-s utilisent des termes assez forts pour décrire les activités qui ne relèvent pas de l'enseignement dans la classe. Après avoir mentionné l'animation d'un club dans l'établissement à l'heure du déjeuner, une enseignante déclare : « ça ne compte pas, c'est du bénévolat, ça ne compte pas dans la grille horaire. C'est une heure pour moi avec les enfants. » (Stéphanie). Un autre enseignant, en conflit avec la direction et ses collègues, se refuse à accomplir toute activité ne concernant pas directement la transmission de sa matière (les mathématiques). Comme Stéphanie, il parle de « bénévolat ».

Je ne m'entends pas avec certains profs, et puis je refuse de faire, comment dire, des actions qui sont pour moi inutiles et la plupart du temps bénévoles... C'est vrai que dans cet établissement-là, il y a deux ou trois professeurs qui sont là depuis une vingtaine d'années, qui dirigent plus ou moins le truc quoi. Ce n'est pas vraiment la principale qui mène, quoi, c'est plutôt ces deux ou trois profs, quoi.

Quand tu dis des actions qui sont bénévoles, c'est-à-dire que tu les perçois n'étant pas comme des actions pour lesquelles tu es rémunéré ?

Ouais... disons que ces deux ou trois professeurs, ils n'ont pas de vie, quoi. Vraiment, ils n'ont pas de vie! Ils sont dans l'établissement à 7 heures du matin et ils en repartent à 17h30. Et même s'ils n'ont pas de cours. Et ils voudraient qu'on fasse pareil tous, quoi !

Donc, ils attendent des autres enseignants qu'ils aient aussi un engagement similaire?

Voilà, le même engagement. En tout cas, moi je m'y refuse.

Donc, qu'est-ce qu'ils font que les autres ne font pas?

Ah, beh, heu, je ne sais pas, ils veulent faire des réunions pour n'importe quelle action, heu...

Est-ce qu'ils développent des projets particuliers ?

Ah oui, oui. Si tu veux, ce n'est pas forcément du bénévolat, mais disons que ce sera peut-être rémunéré, on n'en sait rien, mais en tout cas il faut le faire, quoi. Bon, c'est vrai qu'il y a certaines

actions, ils ont raison, il faut qu'elles soient faites. Mais, elles doivent être faites, mais rémunérées quoi. Et donc, c'est là où je m'y oppose. Et par rapport au prof principal, moi j'ai arrêté parce qu'ils ont imposé une heure, heu... non payée. (Jean-Luc).

Parler « d'heures de battement » ne signifie pas nécessairement qu'il s'agit pour les enseignant-e-s d'un temps de « non travail », mais plutôt qu'une liberté dans la gestion du temps qui n'est pas alloué aux activités d'enseignement est revendiquée et que les activités accomplies pendant ce temps ne sont pas perçues comme « faisant l'enseignant », en lien avec une identité professionnelle restreinte et centrée sur la transmission des savoirs disciplinaires. Cette identité professionnelle restreinte est rendue possible par la coexistence dans l'établissement avec d'autres catégories socio-professionnelles, conseillers principaux d'éducation, personnels de santé, d'orientation, surveillants, etc. Comme le note Birgit Pépin, dans son étude comparative des enseignant-e-s de mathématiques en Angleterre, en Allemagne et en France: « De façon schématique, on pourrait dire que la responsabilité de l'enseignant en France débute quand les élèves entrent dans la salle de cours et s'arrête quand ils la quittent » (2005 : 209). Cette liberté dans la gestion du temps de travail est d'ailleurs complètement assumée par les enseignant-e-s. Ainsi, si parfois les enseignant-e-s déclarent en faire usage pour de la préparation de cours ou des corrections, ils/elles n'hésitent pas non plus à déclarer qu'ils/elles utilisent ce temps « pour eux », comme cette enseignante qui nous confie qu'elle en profite pour travailler, mais aussi pour se détendre, ou cet autre enseignant à qui il arrive de rentrer chez lui et de dormir entre deux heures de cours, sans que ces « aveux » ne soient vécus comme une remise en cause de la professionnalité.

Je dirais de la préparation, mais pas de la préparation appuyée, plutôt de la documentation ce que je vais faire sur place, et puis de la détente, je mange, je bois des cafés... (Camille).

5.3.1.2. L'émergence d'une nouvelle professionnalité ou la reconfiguration amorcée de l'identité professionnelle enseignante en France

Le travail enseignant se fait dans un contexte qui connaît des transformations importantes, que nous avons précédemment décrites. Avec la diversification des publics scolaires, la transformation de l'expertise disciplinaire en savoirs programmés ne va plus de soi et cette diversification amène avec elle des questions d'ordre pédagogique et didactique. La diversification des publics amène aussi les enseignant-e-s à effectuer des activités qui sortent du cadre de la seule activité d'enseignement. Si l'expertise disciplinaire continue de s'inscrire au cœur de la professionnalité enseignante, un questionnement sur la reconfiguration des identités professionnelles s'impose de plus en plus souvent dans le contexte français.

La plupart des enseignant-e-s interrogés évoquent des difficultés dans la transformation de l'expertise disciplinaire en savoirs scolaires et des préoccupations d'ordre pédagogique et didactique, surtout dans les établissements « difficiles » et les classes hétérogènes où il faut aider ceux dont le niveau est le plus faible sans nuire à la progression des élèves plus avancés (Périé, 2005). Certain-e-s se saisissent de ces aspects du métier pour se construire une identité professionnelle de pédagogue. La pédagogie devient alors une source de satisfaction et une ressource pour la construction de l'identité professionnelle. L'émergence de cette figure du pédagogue, qui centre son activité sur les situations d'apprentissage et les publics (Lang, 1999 ; Martineau et Presseau, s.d.), est particulièrement visible dans le récit de Fabienne (titulaire d'un CAPES d'anglais), qui souhaite enseigner en collège, mais qui vient d'obtenir une mutation sur un poste dans un lycée. Celle-ci consacre une grande partie de l'entretien à discuter (sans y avoir été préalablement invitée) des méthodes utilisées dans la classe. Son récit est structuré par une série d'oppositions binaires, entre la liberté pédagogique dont elle jouit en collège et les contraintes programmatiques du lycée,⁶⁰ entre les établissements élitistes au fonctionnement plus traditionnel et l'établissement du 19^{ème} arrondissement de Paris dans lequel elle enseigne, entre l'aspect ludique et social du collège (« un monde qui bouge, un monde humain ») et celui plus ennuyeux du lycée.

Donc, si tu veux, le lycée ne me plaît pas, bon ben pour plusieurs raisons. Je suis restée sur l'expérience que j'avais eue en tant que stagiaire, qui ne m'avait pas plu du tout. Et puis, c'est vrai, que c'est tellement plus ludique au collège et en primaire. Moi, dissenter en classe sur des textes économiques, sur heu... ça ne me motive pas, quoi. Moi, je préfère faire du ludique avec des tout-petits, tu vois des jeux sur les couleurs... une approche plus amusante de la pédagogie, plus rythmique aussi... C'est le côté pédagogique qui fait que c'est différent, quoi... Et puis c'est le contenu, quoi ! Tu vois, moi je regarde le livre de Terminale, franchement ça me barbe, quoi ! Ce n'est que des textes économiques, des trucs sociaux, sur le racisme... Enfin, moi je préfère faire... tu vois des trucs sur les noms et les prénoms, des jeux, des mimes. Et c'est vrai que la tutrice que j'ai eu en collège l'année où ça s'est très bien passé, elle m'a communiqué une façon de faire qui était assez dynamique, qui est peut-être plus adaptée aux petits qu'aux grands, quoi. Et, paradoxalement, moi je suis arrivée en septembre au lycée, en me disant bon je vais faire la même chose qu'au collège, et en fait on va dire que j'ai appliqué environ 60% de ce que j'ai fait au collège... je me vois mal à Louis Le Grand ou à Henri IV devant des élèves qui te regardent comme ça... j'ai besoin qu'il y ait de l'activité, des choses qui se passent. Un monde qui bouge, un monde humain, un monde social, on va dire. (Fabienne).

⁶⁰ On note ici que l'on retrouve l'opposition entre collège et lycée observée plus tôt dans ce chapitre dans le récit de Patrick. Cependant, au contraire de ce que l'on a pu observer dans le récit de ce dernier, c'est le collège qui est défini en des termes positifs. Là où, dans le récit de Patrick, le collège est décrit en des termes plutôt négatifs, dans le récit de Fabienne, il est redéfini positivement, puisqu'il est associé avec la liberté pédagogique, le lycée constituant au contraire l'espace des contraintes programmatiques. La position de Fabienne est cependant une position minoritaire et semble caractériser surtout les enseignant-e-s de langues étrangères.

Pour autant, cette figure du « pédagogue » ne concerne qu'une minorité d'enseignant-e-s. La plupart des interviewé-e-s français continuent de penser leur métier en des termes plus académiques, la résolution des questions didactiques et pédagogiques constituant essentiellement un moyen d'assurer la mission de transmission des savoirs.

L'on pourrait néanmoins se demander si les missions nouvelles que les enseignant-e-s effectuent et qui sortent du cadre de la seule transmission disciplinaire entraînent l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante. On note que, si la question de l'évolution des missions et de leur élargissement est fréquemment mentionnée dans les entretiens, c'est souvent pour le regretter. Le caractère illégitime de ces demandes pointe dans les récits lorsque les enseignant-e-s font référence à d'autres métiers, comme d'autres l'ont observé avant nous (Poupeau, 2001 ; Rayou et van Zanten, 2004), suggérant ainsi que ces activités ne relèvent pas de leurs fonctions. La liste est longue : « psychologue », « assistant social », « éducateur », « policier »... Le refus d'accomplir ces activités est d'ailleurs justifié par le sentiment de ne pas avoir les qualifications nécessaires, suggérant, là aussi, une conception restreinte et spécialiste du métier et de la professionnalité qui contraste avec la conception plus vaste et la plus grande polyvalence observée parmi les enseignant-e-s anglais. Ces observations recourent celles de Périer (2005), qui a trouvé dans son enquête sur les enseignant-e-s du secondaire que du point de vue des conceptions : « être enseignant, c'est d'abord transmettre des savoirs et des connaissances » pour 82% (mais 92% des agrégés), mais en réalité pour seulement 36% des cas. À l'inverse, « être enseignant, c'est avoir un rôle d'éducateur » dans 16% des cas du point de vue des conceptions, mais dans 53% des cas dans la réalité.

On demande de plus en plus à faire au niveau de l'enseignant, on demande à ce qu'il soit pédagogue, psychologue, qu'il soit assistant social, je crois qu'on demande à ce qu'on soit polyvalent, ce que l'on ne demandait pas forcément au début, il y a dix ou quinze ans. On leur demande de jouer plusieurs rôles, et moi je ne me sens pas capable d'assurer tous ces rôles. (Eliane).

Il faudrait qu'on soit enseignant psychologue, éducateur, assistant-social, policier, parent et enseignant. Ça c'est la demande sociale. Après, dans la réalité, ce que l'on fait effectivement on fait beaucoup... on fait de l'éducatif, malheureusement, ce n'est pas notre rôle. On fait de la pédagogie aussi et là je suis assez sceptique quant aux apports de la pédagogie au regard des différentes réformes qui ont été menées, aux regards des écoles notamment... (Pierre).

Quand j'étais professeur principal, c'était l'enfer. Je n'ai jamais eu autant de papiers, je ne sais plus, ma collègue avait pesé la quantité de papiers qu'on avait dans le casier en tant que prof principal. Je crois qu'il y en avait peut-être dix kilos, un truc énorme, sur l'année... Tous les dossiers qu'on avait à faire, tous les dossiers qu'il y avait à faire, pour l'orientation, pour l'établissement, sur un métier, sur ceci, sur les élèves. J'étais vraiment en dehors de mes cours. Ça, j'avais trouvé ça complètement fou. Surtout, on n'a pas spécialement d'heures en plus pour faire ça, je n'ai pas de formation. (Sylvie).

Ce que je regrette aussi, c'est que chaque fois que l'on veut faire un projet maintenant, il faut soit aller chercher de l'argent à l'extérieur, soit l'autofinancer, mais il n'y a pas les moyens à l'intérieur de l'institution. Donc, c'est un autre métier que d'aller récupérer de l'argent... On a des opérations autofinancement, vente de gâteaux, on va récupérer des objets de brocante, ensuite on va les revendre afin de récolter de l'argent. Ça ne m'embête pas, c'est sympa de faire ça avec les élèves, mais je trouve que ce n'est pas notre rôle quand même. (Diane).

Les enseignant-e-s de notre population d'enquête font aussi référence aux familles qui n'assureraient plus leur fonction de formation éducative et morale, et constatent avec regret qu'on leur demande de plus en plus de pallier les défaillances de celles-ci, suggérant, là aussi, que cette dimension éducative n'est pas de leur ressort.

On doit éduquer malgré tout des gamins, on fait partie de l'Education nationale, on va plus vers de l'éducation plutôt qu'un apprentissage dorénavant. C'est-à-dire que j'ai l'impression, moi, qu'on me demande, par exemple, de faire beaucoup plus de boulot que les parents ne font pas forcément. Savoir se tenir, savoir être poli, etc. On le faisait naturellement, mais ce n'était pas systématique. Maintenant, ça devient vraiment un peu trop et il y a un décalage je trouve entre les valeurs qu'on essaye de donner nous et la société... (Vincent).

On remarquera cependant que si les enseignant-e-s sont généralement réticent-e-s à l'idée d'un élargissement de leurs missions, certaines activités (comme, par exemple, l'animation de clubs, ou encore le travail collectif mené dans le cadre des Itinéraires de découverte)⁶¹ peuvent être un moyen de retrouver une certaine indépendance et autonomie dans l'exercice de leur activité. Certain-e-s se saisissent de ces transformations pour rompre avec la routine après plusieurs années d'enseignement d'un programme qui se fait répétitif, ou pour retrouver une énergie nouvelle. C'est le cas, par exemple, de ces enseignant-e-s qui endossent une identité professionnelle de « porteur de projets », favorisée par des politiques éducatives locales qui ont gagné en autonomie, s'impliquent dans un projet d'établissement (rendu obligatoire par la loi d'orientation sur l'école de 1989) ou un autre projet de l'Education nationale, sans renoncer pour autant à un rôle d'expert disciplinaire transmetteur de savoirs :

Ce qui a pu jouer beaucoup, ça a été les rencontres avec les autres professeurs, mais là, j'allais dire, dans le milieu que j'ai rencontré tout de suite en commençant ma carrière, dans le milieu des jeunes profs... On décriait pas mal son boulot. C'était un peu tendance de... de dire que c'est un boulot alimentaire, de dire que la vie est ailleurs, etc., et ce n'est pas évident pour moi, parce que je ne le

⁶¹ Les Itinéraires de découverte (ou IDD) ont été introduits en 2002. Ces dispositifs pédagogiques visent à favoriser les apprentissages chez les élèves de collège à partir d'une approche interdisciplinaire. Ils ont lieu sur les temps d'enseignement obligatoires et exigent des enseignant-e-s qu'ils travaillent en équipe, avec un-e ou plusieurs collègues d'une autre discipline.

pensais pas du tout comme ça, et au bout d'un moment, j'ai eu besoin de le vivre pleinement. Et, du moment où je me suis investie dans mon établissement et j'ai commencé à faire des trucs à côté, ça m'a beaucoup épanouie. (Camille).

Pour les mêmes raisons, d'autres enseignant-e-s deviennent tuteur/trice, conseiller-e pédagogique, ou encore envisagent de devenir formateur/trice en IUFM.

En faisant référence aux acteurs de la vie scolaire, à ceux de l'administration, ou encore aux familles, les interviewés délimitent les contours de ce qui « fait l'enseignant-e ». Les oppositions binaires qui traversent le discours (entre enseignant-e-s et parents, enseignant-e-s et professionnels du travail social et de l'animation, etc.) contribuent à la construction des identités professionnelles en énonçant ce que l'on est et, surtout, ce que l'on n'est pas, et contribuent à réaffirmer une conception restreinte et spécialisée du métier. Si l'élargissement des missions est bien réel, il est généralement vécu à contre-cœur, même si le statut relativement protecteur et l'autonomie dans la gestion de leur activité dont bénéficient les enseignant-e-s français signifient qu'ils/elles sont à même de résister dans une certaine mesure aux injonctions des politiques publiques. C'est moins le cas de leurs collègues anglais, davantage exposés aux fluctuations des politiques scolaires et aux injonctions de ceux chargés de leur mise en œuvre (Malet et Brisard, 2005). La relative indépendance dont bénéficient les enseignant-e-s français (qu'il s'agisse de l'autonomie dans la gestion des temps de travail, liée à l'absence d'obligation de présence dans l'établissement en dehors des heures de cours, de la liberté pédagogique dans la salle de classe, ou de l'absence de réel supérieur hiérarchique dans l'établissement) est d'ailleurs constitutive de leur identité professionnelle. Ce sentiment de ne devoir rendre des comptes à personne (qui est cependant relatif) fait partie intégrante de la professionnalité enseignante à la française. Le statut de fonctionnaire apparaît ici comme le garant du maintien de cette indépendance dans ses divers aspects.

Ensuite, c'est le statut du fonctionnaire, qu'on défend âprement. Parce que ça nous garantit l'indépendance par rapport à la hiérarchie et par rapport au pouvoir. Ce qui permet à un moment donné de défendre un certain nombre de choses ou de pouvoir avoir une liberté pédagogique, qu'on nous conteste de plus en plus. Et aujourd'hui, je peux être un conflit avec mon chef d'établissement, ce n'est pas pour ça que je vais me faire licencier. Ce sera peut-être pas vrai demain. (Cyril).

Si je ne peux pas travailler, si j'estime que la hiérarchie me bride, je suis libre et j'envisage de partir. (Stéphanie).

J'aime le fait de travailler avec des adolescents, le fait de... oui, de pas avoir de compte à rendre, de faire ce que je veux. Enfin, je ne fais pas ce que veux, mais de faire comme je veux, tu vois... (Béatrice).

5.3.1.3. La transmission des savoirs comme finalité du travail enseignant en France

À partir des analyses qui précèdent, on voit émerger certaines des finalités que les enseignant-e-s français attribuent à l'école et à leur travail. L'importance accordée à la transmission de savoirs disciplinaires suggère que c'est la performance proprement scolaire de l'élève qui constitue l'objet principal du travail enseignant, en contraste avec ce qui a pu être observé dans d'autres contextes nationaux (Pépin, 2005). Cette finalité du métier est mentionnée de manière très explicite dans les entretiens.

La transmission de savoir, ça reste quand même la base. C'est le moteur, il faut arriver à transmettre et dans ce qui est spécifique aux sciences physiques, c'est arriver à transmettre un savoir et bien leur faire comprendre qu'avec ce savoir ils peuvent expliquer, et là c'est propre à notre discipline, ils peuvent expliquer énormément de phénomènes, dont on est entourés, auxquels on est soumis, etc. (Valérie).

Parce que, oui, comme je te disais tout à l'heure par rapport à la vision du métier, moi je revendique le fait de faire passer des contenus aux élèves, de ne pas être là pour animer, pour jouer à l'animateur, etc. C'est leur apprendre des choses et des contenus dont ils vont pouvoir se servir et réutiliser. ...

C'est ça pour toi le rôle de l'enseignant aujourd'hui ?

Oui. Faire passer des contenus liés à sa discipline. (Cyril).

C'est vrai que l'essentiel c'est effectivement l'apprentissage de la discipline. (Christian).

D'autres finalités du travail enseignant et de l'école sont identifiables, mais elles occupent davantage un rôle de second plan et semblent bien souvent mises au service de la finalité première que constitue la transmission de savoirs disciplinaires. L'une d'entre elle est la formation du citoyen, individu capable de penser par lui-même et comprendre le monde qui l'entoure. Mais, comme le dit Camille, cette dimension vient « après ».

On est des passeurs de savoir... Je crois que le principal c'est d'arriver à faire progresser des élèves, c'est-à-dire à faire prendre conscience qu'ils savent des choses, qu'il y a d'autres choses qu'ils doivent apprendre, qu'ils doivent suivre certaines méthodes, qu'ils aient un peu goût de l'apprentissage, et puis après, développer, alors en histoire-géo particulièrement, la curiosité, les valeurs citoyennes, et la compréhension du monde dans lequel ils vivent. (Camille).

C'est un savoir disciplinaire, mais c'est aussi leur permettre de devenir des citoyens responsables. Et en même temps, c'est aussi leur permettre d'avoir un projet professionnel pour réussir... (Sabine).

On retrouve ici une conception émancipatrice de l'école et des savoirs, héritée de la philosophie des Lumières, dans laquelle l'école vient renforcer le projet politique de l'Etat en formant des citoyens qui

adhèrent aux valeurs républicaines, laïques et universalistes. Comme le rappellent Cros et Obin, « l'unification administrative, linguistique, culturelle et idéologique des populations habitant le territoire français a été un souci constant de la plupart des souverains et des gouvernants depuis la fin du Moyen-Âge » (2003: 10). L'école française a donc été marquée historiquement par le souci de l'Etat d'en faire un levier politique au service de la raison d'Etat et de « forger les citoyens d'une même nation » (Thévenin et Compagnon, 2005 : 4). Par ailleurs, Cros et Obin (2003) rappellent que c'est au nom de la raison d'Etat que Louis XIV imposa la fréquentation scolaire jusqu'à 14 ans dans les écoles et collèges catholiques aux enfants des familles protestantes, que Louis XV ordonna l'expulsion des Jésuites de leurs collèges, et que la Révolution transféra aux pouvoirs civils l'organisation de l'école publique par les Décrets de septembre 1789.

Ce projet politique met l'accent sur le traitement égal de tous les citoyens, plutôt que sur la reconnaissance des différences. On note un consensus important parmi la population d'enquête autour de la notion de citoyenneté et autour de ce projet politique pour l'école. Les interviewés accordent une importance fondamentale à l'égalité de traitement des élèves, au rôle émancipateur de l'école et des savoirs, à sa fonction d'ascenseur social, même si certains regrettent que l'école ne joue plus ce rôle.

Je pense qu'il y a une notion de l'investissement et de service aux plus défavorisés. Moi, les plus grands souvenirs que j'ai en terme de réalisation dans le métier, c'est d'avoir vu des gamins de banlieue, avec lesquels en début d'année on était en conflit avec les parents parce qu'elles voulaient porter un voile, et les emmener au mois de juin faire un raid de VTT en Ardèche. Là, tu te dis, t'as marqué des vies quoi. T'as permis à des élèves de sortir d'une trajectoire familiale et culturelle. T'as infléchi des destins sur des valeurs que tu crois juste. (Cyril).

C'est un désenchantement. Ce désenchantement je le connaissais par des lectures, mais lorsque cela vient au cœur de ton travail, de ton expérience, ça provoque rire, ironie et ensuite désenchantement. Ca c'est clair et net. Je raconte toujours ce type d'anecdote, avoir travaillé avec des... avoir échangé avec des personnes qui travaillaient en P4 avec des classes de cinquième et quatrième voir ce qu'ils faisaient, et ce que nous ne pouvions faire. L'exemple très classique c'était dans un manuel de cinquième ou de quatrième, on trouve très fréquemment encore un petit extrait d'une dizaine de lignes de Guillaume Le Maréchal, de Duby, et les élèves de cinquième à Henri IV le lisaient, c'était l'un des livres qu'ils lisaient. Ce qui socialement était complètement intégré, c'était un livre reconnu à la maison, c'est un livre assez facile, qu'un bon lecteur de treize quatorze ans peut lire sans difficulté. Techniquement c'est faisable. Quand tu t'aperçois qu'on fait ça à Henri IV au collège, oui tu vois que les dés, les dés sont largement jetés. Pour moi l'Education nationale aujourd'hui bien souvent ça reste une mystification bourgeoise. (Laurent).

En lien avec cette conception égalitariste, laïque et universaliste de la citoyenneté, d'une part, et la conception de la séparation public / privé qui domine, d'autre part, les interviewé-e-s sont hostiles à la reconnaissance des appartenances « particulières » dans l'enceinte de l'établissement scolaire. On retrouve cette adhésion aux valeurs républicaines, laïques et universelles lorsque les interviewés évoquent spontanément les « affaires » liées au port du foulard (affaires qui avaient eu lieu peu de temps avant la réalisation d'une partie du terrain d'enquête), pour regretter unanimement la mise en avant des affiliations religieuses dans l'enceinte de l'école.

Moi, j'aurais été pour qu'il y ait une loi.

Pour interdire le voile ?

Pour interdire le voile. Parce que... Pourquoi moi j'avais cette position là et pourquoi la loi était partagée dans le syndicat ? Je pense que la plupart des responsables syndicaux d'aujourd'hui ont une cinquantaine d'années, qu'ils n'ont pas vécu cette période-là, mais que quand tu as été confronté à 35 élèves devant toi, avec certains qui arrivent avec la kippa, d'autres avec le voile, et quand tu as à le gérer et à le vivre, tu te dis que, à un moment donné, qu'il faut affirmer un certain nombre de valeurs, quitte à le faire de manière autoritaire. En tout cas, protéger aussi l'enseignant qui va prendre sous son propre chef, monter au créneau, pour dire aux élèves et pour exiger un certain nombre de choses.
(Cyril).

Dans le contexte d'un modèle éducatif qui donne la priorité à la transmission du savoir libérateur plutôt qu'à l'épanouissement personnel (Raveaud, 2005), ce qui touche à l'enfant dans sa dimension sociale et affective, à son bien-être, relève de la responsabilité des familles et non des enseignant-e-s. Ce n'est pas dire que les enseignant-e-s sont indifférent-e-s au bien-être de leurs élèves. Plutôt, ils/elles ne perçoivent pas ces questions comme étant (ou comme devant être) de leur ressort. L'étude de Maroussia Raveaud (2003, 2005, 2006) montre bien comment le traitement du corps peut fonctionner comme le révélateur de priorités éducatives divergentes. Ainsi, dans les classes françaises du primaire, le corps est évoqué en premier lieu en situation de travail et en second lieu pour promouvoir les valeurs de la vie en société. Le corps n'est mobilisé ou immobilisé que dans la mesure où il contribue ou nuit aux deux missions de transmission de connaissances et de formation du citoyen, en contraste avec ce qui a pu être observé dans les classes anglaises du primaire (Raveaud, 2005).

On commence à comprendre ici pourquoi la notion de *role model* ne « prend pas » dans le système français, y compris parmi les enseignant-e-s qui composent notre population d'enquête, puisque la formation morale ne relèverait pas, de ce point de vue, de l'école et les attributs identitaires (des enseignant-e-s et des élèves) ne sont pas perçus comme importants. On retrouve ici une construction de la division public-privé « à la française », dans laquelle la personne « privée » importe peu une fois franchies les portes de l'établissement scolaire. Ainsi, les « bavardages » circulant dans les établissements sur les enseignant-e-s, leurs comportements et leurs styles de vie, dont les interviewé-e-

s nous ont parfois fait part, ne semblent pas remettre en cause leur professionnalité, alors qu'en Angleterre, ils sont davantage utilisés pour mettre en avant une professionnalité défaillante (en lien avec la mission de formation morale de l'enseignant-e, sa fonction de *role model* et le fait que les décisions concernant la gestion des carrières sont prises par les directions des établissements). En France, des enseignantes ou ex-enseignantes ont publié des ouvrages à contenu autobiographiques, discutant de questions parfois très intimes. Dans *Les Armoires vides* (1974), Annie Ernaux évoque son avortement clandestin. D'autres ouvrages discutent explicitement de ses relations amoureuses, comme par exemple dans *Passion Simple* (1991), dans lequel elle décrit une liaison avec un diplomate étranger. Elle publie aussi occasionnellement des extraits du journal intime qu'elle a tenu depuis l'âge de 16 ans (Thomas, 2006). Plusieurs de ses ouvrages sont publiés alors qu'elle est enseignante dans un collège de province, sans que le contenu de ses travaux (et surtout de sa vie personnelle) ne semblent remettre en cause sa professionnalité. Ceci contraste avec les comportements d'enseignant-e-s britanniques en dehors des heures de cours, dont la presse se fait l'écho pour en dénoncer le caractère incompatible avec leurs charges professionnelles et leur fonction morale. Nous reviendrons sur ce thème dans le Chapitre 8.

Enfin, comme la figure de l'enfant, la figure du travailleur occupe un rôle de second plan aux yeux des enseignant-e-s en France, avec cependant des variations importantes entre enseignant-e-s, ceux des sections professionnelles étant davantage susceptibles de faire de l'insertion professionnelle une de leurs priorités. Mais, le plus souvent, c'est à travers la figure de l'élève que la figure du travailleur est touchée (comme l'est d'ailleurs celle du citoyen). Si la performance scolaire est satisfaisante, elle permettra l'obtention du diplôme, qui favorisera l'obtention d'un emploi. On voit émerger ici une sorte de quadriptyque élève-citoyen-enfant-travailleur à partir duquel sont pensées les finalités de l'école. Celui-ci est presque toujours dominé par la figure de l'élève. Les variations observées dépendent notamment de la matière et des classes enseignées. Ainsi, les enseignant-e-s des sections professionnelles (notamment ceux et celles qui enseignent en BTS) perçoivent la préparation au marché du travail comme particulièrement importante. D'autres enseignant-e-s sont à même de maintenir une identité professionnelle plus traditionnelle, centrée sur la transmission des savoirs disciplinaires et qui a pour visée l'élève (enseignant-e-s des classes de terminale, notamment dans les sections où la matière enseignée a un fort coefficient). Ce primat accordé à la figure de l'élève est aussi reflété dans les procédures d'évaluation. Le mode d'évaluation principal des enseignant-e-s français repose dans le second degré sur l'inspection. Comme le note Xavier Albanel :

C'est une obligation institutionnelle pour les enseignants que de se faire évaluer. [Les enseignants du second degré français] le sont de deux façons: d'une part, par le chef d'établissement : on parle de l'évaluation et de la notation administrative ; d'autre part par leur inspecteur ; on parle d'évaluation et de notation pédagogique et plus communément d'inspection. (2007 : 8).

Les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) remplissent principalement

un rôle d'évaluation et d'inspection qui porte sur les contenus disciplinaires et les moyens pédagogiques, via une observation de l'enseignant-e dans la classe, suivie d'un entretien. Les inspecteurs sont d'ancien-ne-s enseignant-e-s, recruté-e-s par concours, sur liste d'aptitude ou par détachement. Le recrutement est organisé par discipline et les inspecteurs/trices n'évaluent que les enseignant-e-s de leur propre discipline, ce qui là aussi souligne l'importance de l'expertise disciplinaire dans la validation des professionnalités.

Nous n'avons pas interrogé d'inspecteurs-trices dans le cadre de la thèse. Jusqu'à une période récente, ce groupe professionnel a été largement ignoré en sociologie (Albanel, 2007). Or, il nous semble que le rôle de l'inspecteur dans le développement de carrière n'est pas négligeable. D'une part, la note pédagogique qui sanctionne l'inspection peut avoir un effet non négligeable en matière de progression sur l'échelle de salaire (à l'ancienneté, au choix ou au grand choix). Si l'avancement se fait, en règle générale, à l'ancienneté, une visite de l'inspecteur sanctionnée par une bonne note permettra de l'accélérer. D'autre part, l'inspecteur-trice, outre sa responsabilité en matière de notation des enseignant-e-s, est aussi responsable du suivi des filières et évalue pour le Recteur la nécessité ou non d'ouvrir des classes sur une filière. Il/elle est aussi responsable du suivi des postes à profil et de l'affectation des professeurs en question. Il/elle choisit donc la personne qui enseignera une spécialité donnée dans un établissement. Comme le dit un des inspecteurs cités dans la thèse de Xavier Albanel : « C'est notre dimension GRH de proposer à tel prof : 'j'ouvre un BTS là, je vous imagine bien' » (2007 : 35). Enfin, ils/elles jouent aussi un rôle important en matière de gestion des ressources humaines, notamment en matière de recrutement des contractuels et en participant aux commissions paritaires et aux jurys de concours. Albanel distingue entre les inspections « obligatoires », « discrétionnaires » et « de détection ». Dans ce dernier cas :

Ce type d'inspection consiste à repérer, là aussi de façon discrétionnaire, les professeurs qui pourraient participer plus activement à la vie de l'institution. Au sein de chaque discipline, se crée un vivier d'enseignants successibles d'occuper d'autres fonctions que celle d'enseignement; les inspecteurs doivent pouvoir compter sur des professeurs capables de mettre en oeuvre et coordonner des changements au sein d'une filière, par exemple, capables d'avoir des responsabilités au sein des IUFM et de participer aux dispositifs de formation, capables d'être membres de jurys dans des concours de recrutement, capables encore de rejoindre le corps d'inspection. (2007 : 110).

Il s'agit ici d'un pouvoir important dans la mesure où ces diverses responsabilités sont susceptibles d'être perçues comme un développement de carrière pour les enseignants.

5.3.2. Enseignant-e-s du secondaire en Angleterre

La culture professionnelle de l'enseignement secondaire en Angleterre est basée sur la mobilisation de compétences pédagogiques, « pastorales » et « managériales », qui sont au fondement de la construction des identités professionnelles.

5.3.2.1. *Des parcours scolaires diversifiés vers le métier d'enseignant-e en Angleterre*

Bien que certain-e-s enseignant-e-s de notre population d'enquête anglaise aient des parcours scolaires exemplaires, il n'est pas inhabituel que le capital scolaire des enseignant-e-s anglais-es soit faible ou modéré, y compris dans les disciplines enseignées (la bivalence est de rigueur). Certain-e-s enseignant-e-s l'admettent d'ailleurs assez facilement, comme si cet aveu ne remettait pas en cause une professionnalité qui de toute évidence ne se bâtit pas sur l'expertise disciplinaire. C'est particulièrement le cas dans les matières déficitaires (*shortage subjects* : sciences, mathématiques et, dans une moindre mesure, langues étrangères). On peut citer ici l'exemple d'un enseignant diplômé de biologie (Carl) qui dispense plusieurs heures de français par semaine dans l'établissement qui l'emploie malgré un niveau GCSE dans cette matière (équivalent du BEPC). Ce cas n'a rien d'exceptionnel même s'il s'avère relativement atypique.

I'm Carl, I'm 32 and I'm currently the deputy head of the science faculty, so I'm the second in charge and I'm also, at the moment, even though I'm not qualified at it, I teach French as well. (...) I have studied French but the school employed me as a teacher and they needed some French lessons covered, so I also teach French.

Okay, can I ask your level in French?

To GCSE.

So on that basis you have to do French?

Yes, it's only because they're short staffed in the French faculty so they're just trying to find teachers.

Okay, do you speak French fluently?

No, not at all. I'm given a book, a scheme of work and it's off you go. (Carl).

De tels « aveux » d'incompétence disciplinaire ne sont pas rares en Angleterre. Parmi notre population d'enquête, on peut aussi citer le cas de Kathy, titulaire d'un *Bachelor of Education* (spécialité *Movement Studies* – « Etudes du mouvement »). Qualifiée pour enseigner l'éducation physique et sportive, celle-ci enseigne pourtant les mathématiques, avec un niveau d'étude dans cette matière équivalent au BEPC (*O level*, prédecesseur des *GCSEs*). L'obtention de ce poste est présentée comme le résultat d'une opportunité et n'est pas perçue comme problématique, le choix de l'établissement semblant ici primer sur la matière enseignée.

I started teaching maths, not PE [Physical Education], because during the summer term, when I was doing my Masters degree, and I wasn't doing much of it, I was in that school quite a lot doing supply teaching, and some of my friends worked there, and I was covering quite a lot of the maths timetable.

The headteacher just said to me, « would you like to work here in September? », « would you like to teach maths in September? » And I said, « yes, it is quite fun ». And that was it. I didn't have a proper interview, and I thought I quite like this school and teaching maths is quite good... And so I stayed there teaching maths. I did PE for like two or three lessons a week, but only a little bit. But I also did the clubs after school. So I did hockey clubs for the boys and the girls. And it was quite nice, because I taught maths during the day, to do the clubs after school was completely different. (Kathy).

Il semble pertinent de comparer l'attitude de Kathy, qui ne vit pas du tout l'enseignement d'une discipline dans laquelle elle n'a aucune qualification comme problématique, avec celle de Stéphanie, évoquée précédemment dans ce chapitre, lorsque celle-ci obtient un poste de professeur de français alors qu'elle est titulaire d'un CAPES d'histoire-géographie. Un autre enseignant anglais (Thomas) explique qu'il a commencé à enseigner les *media studies* au niveau GCSEs parce qu'il était passionné de cinéma, sans avoir initialement de qualification formelle dans ce domaine.

So I was still Head of Business Studies, as I was when I was still Head of Sixth. So that was a kind of learning experience and I kind of moved sideways then. The main thing that happened then is they started getting me teaching Media Studies, because I've always been a bit of a film buff and they wanted me... they started off getting me to teach a GCSE in Media Studies for one year. (Thomas).

Comme en France, on retrouve ici des différences importantes entre les récits des hommes et des femmes à propos de leur scolarité. Si, de manière générale, le capital scolaire de notre population d'enquête anglaise est plus faible que celui de leurs collègues français, les femmes évoquent plus souvent un parcours scolaire caractérisé par la réussite, les hommes un passé scolaire plus tortueux. Afin d'éclairer notre propos, il apparaît utile de comparer ici le parcours de Carl avec celui de Gemma. Le premier se décrit comme un élève médiocre, au comportement perturbateur, expulsé à deux reprises d'un établissement scolaire, qui réussit finalement à entrer dans l'une des universités les moins sélectives du pays après avoir préparé un BTEC.⁶²

And when you look back on your educational path, how good were you at school?

Not very good, I got excluded a lot. (rires, hausse la voix)

You got excluded?

Yes, I was permanently, from a couple of schools. I don't know, I was easily sort of, I got into trouble a lot and kept doing a lot of silly things, so I bounced around a couple of schools. I did okay in my GCSEs. I failed my A levels because I spent more time beating people up and then I went to college.

Where did you go to college?

I went to a college near [city]... and there I studied a vocational qualification, BTEC High Diploma in Applied Biology and from there I used that to then gaining access to a degree course.

Okay, which was?

⁶² Diplôme professionnel qui vise soit à l'entrée dans la vie active, soit à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

I did a BSc Hons in Applied Biology at Kingston University... and from there I went to [College] and did a one year PGCE. (Carl).

En contraste, Gemma se décrit comme « academically bright » (une des rares femmes d'ailleurs à décrire son parcours scolaire en ces termes) et a étudié dans l'une des universités les plus prestigieuses et les plus sélectives du pays.

In terms of my achievements? I suppose I was academically bright. I got a good set of O levels and A levels that were good enough to get me into Manchester University... So I suppose I had a good university education and that set me in good stead. You know, I had a choice about what type of career I wanted. (Gemma).

Il est, par ailleurs, significatif que, comme Gemma, les enseignant-e-s dont le parcours scolaire a été « bon » ou « excellent » soulignent qu'ils/elles auraient pu choisir une autre carrière. On peut lire dans ce commentaire le souci de se distancier d'une conception répandue en Angleterre selon laquelle on devient enseignant-e faute de pouvoir exercer un autre métier (sous-entendu plus prestigieux). Selon cette conception, les étudiant-e-s qui deviennent enseignant-e-s seraient titulaires d'un *lower second-class honours degree*,⁶³ ce qui leur empêcherait l'accès à certaines professions (notamment dans le secteur bancaire et financier, qui requiert souvent l'obtention *a minima* d'un *upper second-class honours*). D'ailleurs, plusieurs initiatives du gouvernement visent à attirer des diplômés des universités les plus élitistes dans le métier (comme c'est, par exemple, le cas avec le programme *Teach First*),⁶⁴ ou en encourageant les diplômés de sciences et mathématiques à envisager une reconversion professionnelle (avec, par exemple, le programme *Transition to Teaching*). Les données issues du terrain suggèrent une grande diversité des enseignant-e-s qui composent notre population d'enquête du point de leurs parcours scolaires. Certains, comme Gemma, ont eu des parcours d'excellence, d'où une grande latitude quant au choix professionnels potentiels. Mais, pour d'autres, l'enseignement a constitué une des rares voies d'entrée possibles sur le marché du travail, à l'issue d'une scolarité relativement accidentée. Dans le cas d'Ashton, par exemple, l'enseignement est un choix intermédiaire entre les professions les plus prestigieuses (il mentionne le projet de devenir vétérinaire), auxquelles ces *A levels* ne lui permettent pas d'accéder et des emplois moins qualifiés (l'armée).

Were there other careers you considered?

⁶³ En Angleterre, les étudiant-e-s (*undergraduate*) obtiennent leur diplôme avec une des mentions suivantes (par ordre de prestige) : *first class honours* (la mention la plus prestigieuse, obtenu par 11% des étudiants, selon les statistiques de la *Higher Education Statistics Agency* pour l'année 2006-2007 ; *upper second-class honours* (obtenue par 45% des étudiants selon cette même source) ; *lower second-class honours* (obtenue par 30%) et *third class honours* (obtenue par 7%). Les étudiant-e-s restant-s ont soit obtenu leur diplôme sans mention (on parle alors d'un *ordinary degree*, sans les *honours*), soit échoué (ce qui est rare).

⁶⁴ Ce programme est présenté de manière détaillée dans le Chapitre 4.

The armed services, air force and army. Being really strange, bomb disposal possibly. I don't know why, but definitely the armed forces at one stage. I would have loved to have been a vet. But As at A level, too hard...

What made a difference and resulted in you choosing teaching?

These were almost like equal preferences. These were jobs that I wanted to do but the teaching one was one that I could do, with the grades from college and everything else, I could actually go on to be a teacher. It was always one of the jobs I wanted to do. (Ashton).

Outre le fait qu'elles semblent avoir des parcours scolaires plus réussis que les hommes (voir aussi Eurostat, 2008), les enseignantes anglaises ont plus souvent des origines sociales supérieures. On peut se demander dans quelle mesure ces constats sont liés à la plus grande acceptabilité du projet de devenir enseignante pour les femmes, indépendamment de leur réussite scolaire et de leur origine sociale. Les hommes à forte réussite scolaire et/ou originaire des classes supérieures seraient encouragés à accéder à d'autres professions plus prestigieuses. On voit donc que la formule de Marlaine Cacouault (« prof, c'est bien... pour une femme ») et la paraphrase que nous en avons faite (« ... et pour certains hommes ») s'applique autant aux enseignant-e-s français et anglais de notre population d'enquête. Cela est sans doute le cas parce que, dans les deux pays considérés, le métier attire un capital symbolique et économique limité compte tenu du niveau de qualification requis. D'où peut être la plus forte acceptabilité sociale de ce projet pour les femmes dans deux Etats caractérisés par le modèle de « l'homme principal pourvoyeur de ressources ». Par ailleurs, on note que ce choix professionnel est loin d'aller de soi, même pour les hommes d'origine populaire. Alors que ce métier est susceptible d'ouvrir la voie vers une mobilité sociale ascendante, ces enseignant-e-s se heurtent à l'incompréhension du milieu familial à l'égard de leur projet scolaire et professionnel. Par exemple, un enseignant a évoqué les résistances de son père lorsqu'il a décidé de poursuivre des études universitaires. Un autre enseignant nous a raconté comment son père avait initialement désapprouvé son projet professionnel de devenir enseignant (voir aussi Tett et Riddell, 2009). Dans les deux cas, les pères étaient ouvriers dans la métallurgie.

What about your family, what do they think of the job?

At the start my dad was dubious about what I was going into, because he wanted me to go into the steel industry like he had done and I saw him go to work for 33 years doing shift work, night time hours, etc., and I didn't want to do that at all. So he was dubious to start, but now I think, well he sees that I've built up and I'm driving a decent car and living in a nice place, etc., so he's quite happy now about the job I'm actually doing. (Matthew).

On peut ici se demander dans quelle mesure ces oppositions ne sont pas liées à une perception du projet scolaire et professionnel comme incompatible avec une identité masculine valorisée. Le métier d'enseignant étant bien souvent perçu comme un métier du care, il serait, selon ce point de vue, un

métier « féminisé » (voir, à ce propos, la critique de Skelton, 2002), peu compatible avec une conception traditionnelle de la masculinité, notamment de type hégémonique (Connell, 1987).

5.3.2.2. *La place de la discipline dans le choix du métier et la construction de l'identité professionnelle en Angleterre*

La passion pour la discipline et sa transmission constituent beaucoup plus rarement en Angleterre la motivation principale dans le choix du métier qu'en France. D'ailleurs, certain-e-s enseignant-e-s anglais-es ne mentionnent jamais leur discipline de rattachement lorsqu'on les questionne sur leur choix du métier ou ses finalités. Certes, on note des exceptions, comme dans le cas de Gemma, dont la passion pour les langues et le théâtre ont constitué la motivation principale à devenir enseignante (et qui a d'ailleurs envisagé de devenir comédienne il y a quelques années). On notera cependant que, par rapport à ses collègues français, Gemma met moins l'accent sur la transmission des savoirs disciplinaires et davantage sur sa capacité à motiver les élèves, même si dans les deux cas, on observe un intérêt marqué pour la discipline.

I really enjoy it. I love it. I really enjoy passing on information and also, I suppose, I feel able to motivate the children, because I have learned French and Spanish from scratch at school. When I did the Spanish A level, I did it, you know, at a local adult education centre and, I suppose, I love languages and I think, if I can do it, anyone can do it. So that is what I say to the kids, you know. Of course you can do it, if I can do it. That is why really, I really enjoy it. I just think it is very important to be able to speak another language and know another culture. You know, it is so important... (Gemma).

Cet intérêt pour la matière explique, d'ailleurs, la préférence de cette interviewée pour l'enseignement en *sixth-form* à des classes qui préparent les *A levels*. Cependant, cette identité professionnelle basée sur l'expertise disciplinaire apparaît peu rentable en terme de carrière, dans la mesure où ces compétences sont peu reconnues et valorisées. En refusant quelques années auparavant un poste de *Head of Subject* pour partir se perfectionner en Espagne (et y obtenir un diplôme universitaire de niveau Licence), Gemma admet qu'elle a pris une décision qui lui a été défavorable en termes de développement de carrière. On peut effectuer un parallèle avec Carl, dont le niveau d'expertise disciplinaire est beaucoup plus faible, mais qui a déjà connu un développement de carrière important, alors que Gemma peine à convertir son expertise disciplinaire et son capital scolaire élevé en terme de carrière.

Comme nous en avons discuté, le lien entre la discipline étudiée et la discipline enseignée s'avère souvent faible en Angleterre (les enseignant-e-s n'enseignent pas toujours une discipline dans laquelle ils/elles ont une qualification formelle), sans que cela soit perçu comme problématique ou que cela

remette en cause leur professionnalité. La discipline enseignée peut changer au cours de la carrière, en fonction des postes, des besoins des écoles. Les enseignant-e-s peuvent éventuellement être amenés à remplacer un collègue d'une autre discipline. À titre d'exemple, lors de notre terrain, une enseignante d'arts plastiques a remplacé un enseignant d'éducation physique et sportive, lorsque nous interviewions ce dernier. Les récits des enseignant-e-s révèlent qu'ils/elles ne sont pas toujours particulièrement attachés à l'enseignement d'une matière, comme le décrit de manière très explicite une interviewée qui oppose dans son récit la figure de l'enseignant comme leader ou performer et celle de l'enseignant comme *subject knowledge expert* :

As I said I think it was in my nature. I loved organising things. I bossed the other kids around and stuff like that. I like the idea of being able to stand up in a classroom and partly being like an actor as well...

Performing.

Yes, performing. Yes, and I liked having good relationships with sort of people and sort of being gregarious and being lively, that sort of thing. And, if I am honest, I became a teacher more for the fact of being a teacher rather than because I am an expert in English literature. Does that make sense? So I could go... I would think I could go into any class now... I could go into a Maths lesson, I could go into a Geography lesson and teach it just as well even though I didn't do it at Uni, because I like the aspect of teaching rather than being a subject knowledge expert sort of thing, if that makes sense. (Cynthia).

L'ensemble de ces éléments suggère que, en Angleterre, la discipline ne constitue pour la plupart une motivation fondamentale dans le choix du métier, ni un ressort essentiel de l'identité professionnelle, contrairement à ce que l'on a pu observer en France, même s'il existe des exceptions. Comme, par exemple, dans le cas de John :

So looking back at your actual career development, what do you think have been the main factors which have exerted an influence on your career?

It always comes back down to the classroom really. I know it sounds a bit glib, but I haven't been ambitious, but it just comes down to being in the classroom and enjoying being with kids and teaching and the enthusiasm for the subjects that I teach. Yeah, I mean I couldn't imagine teaching something I didn't like. I couldn't imagine teaching something that's useless, like Business Studies. I know people think media studies is useless, but it is actually more like sociology – I see it as quite an important subject in terms of looking at the world. Yeah, I mean those two factors, you know. (John).

La discipline apparaît cependant relativement structurante de l'identité professionnelle, mais davantage en des termes organisationnels, dans la mesure où les établissements scolaires sont organisés par départements ou facultés (*departments* ou *faculties*). En d'autres termes, la discipline jouerait un rôle important dans la construction des identités professionnelles, non pas en tant qu'expertise, mais en tant que ressource organisationnelle.

Là où les enseignant-e-s français-es mettent en avant l'intérêt pour la discipline comme motivation première à devenir enseignant, les enseignant-e-s anglais font plutôt référence à la dimension éducative, voire sociale, de leur travail. On trouve souvent le *pastoral care* comme motivation principale à devenir enseignant.

I started enjoying and finding very rewarding spending time with young people, enjoying their company, you know, and enjoying having such a big input into their development, you know. And also, I suppose, realising that in certain young people there was a need for an appropriate adult in their life that they weren't getting anywhere else, and therefore, you know, I felt that there was a need for people to be there in that role. And as I seemed to do quite well in that role - you know, I have always got on well with my pupils - and I think on the whole I do have constructive relationships with them, I suppose that is maybe where I started eventually thinking of the greater good rather than myself. (Theresa).

What aspect of teaching attracted you to the profession?

Working with youngsters, I think... And trying to develop youngsters to the best of their potential. (Henry).

Nombreux sont les interviewés qui ont d'ailleurs précédemment travaillé ou envisagé de travailler dans le secteur social, auprès d'enfants ou de personnes en difficultés, en lien avec cette conception davantage « pastorale » du métier. C'est, par exemple, le cas de Kirsten, qui a débuté sa carrière comme travailleur social et, suite à une expérience d'enseignement dans un orphelinat roumain, a décidé de se réorienter vers le secteur éducatif, initialement pour devenir psychologue scolaire, avant finalement de se décider pour l'enseignement.

So what attracted you at that time?

I think it was all the stuff that I was doing in school and the different aspects of my job, and I suppose my previous experience as well. As obviously working in mental health, it is all very pastoral carrying out a supporting role and you are nurturing and caring for people and I think it was just natural. (Kirsten).

On notera cependant que ce modèle de l'enseignant comme pourvoyeur de *care* auprès des enfants apparaît comme un modèle largement idéalisé. Si, en Angleterre, la culture professionnelle enseignante s'est traditionnellement construite autour de cette notion, les réformes éducatives entreprises depuis les années 1980 ont visé à la redéfinition du métier. Il nous semble indispensable d'explorer ici dans quelle mesure les réformes successives ont contribué à l'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante dans le contexte britannique.

5.3.2.3. L'émergence d'une nouvelle professionnalité enseignante en Angleterre

Depuis les années 1980, les réformes éducatives se sont succédées à un rythme rapide et ont redéfini le travail enseignant en Angleterre. L'*Education Reform Act* (1988) a constitué une étape importante dans la transformation des conditions et de l'environnement de travail des enseignant-e-s. Cette loi a créé les *grant-maintained schools*, des établissements scolaires qui peuvent se soustraire au contrôle des autorités locales (à la condition que le changement de statut soit validé par la majorité des parents) et reçoivent des financements directs du Ministère. Ces établissements furent abolis par le *Schools Standards and Framework Act* (1998), qui les obligea à changer de statut. L'*Education Reform Act* (1988) introduisit aussi le principe de la gestion locale des établissements scolaires (*Local Management of Schools* - LMS), qui transféra la gestion financière des établissements scolaires à leur conseil d'administration (jusque-là, les collectivités territoriales ou *Local Authorities*, en avaient la charge). Cette loi instaura aussi un programme scolaire commun à l'Angleterre, au Pays de Galles et à l'Irlande du Nord (*National Curriculum*), qui définit un socle commun à tous les établissements en matière de programme et les étapes normalisées de progression des élèves (*Key Stages*).⁶⁵ L'imposition du *National Curriculum* a parfois été interprétée comme une entrave à la liberté pédagogique des enseignant-e-s, bien que des révisions ultérieures aient réduit l'ampleur des contenus imposés (Eurydice, 2008). Enfin, cette loi a instauré la compétition entre établissements scolaires, en permettant aux parents d'émettre des choix quant aux établissements où ils/elles souhaitent scolariser leurs enfants, en créant les *League tables* (classement des établissements sur la base des résultats des évaluations standardisées nationales connues sous le nom de « SATS » ou *Standard Assessment Tests*, publiés par les journaux) et en versant des subventions aux établissements sur la base du nombre d'élèves accueillis (*formula funding*).

Suite à son arrivée au pouvoir en 1997, le New Labour, dont le slogan pendant la campagne électorale fut « Education, education, education », ne remit en cause qu'une partie des mesures résultant de la réforme de 1988 (avec, par exemple, l'abolition des *grant-maintained schools*), sans opérer une rupture radicale avec les principes de l'économie de marché qui avaient animé la politique de leurs prédécesseurs conservateurs. La politique d'orientation néo-libérale poursuivie depuis 1997 vise notamment à la différenciation accrue du système éducatif, afin de favoriser la prise en compte de la diversité des publics et des besoins de chaque enfant et la mise en compétition des établissements. Il en a résulté notamment la création des établissements du second degré qui enseignent le *National Curriculum* avec en sus quelques options spécialisées (*Specialist schools*) et des établissements publics bénéficiant d'un fort degré d'indépendance et recevant des financements généralement versés par des entreprises ou des particuliers (*City Academies*).

⁶⁵ Key Stage 1 pour les 5-7 ans, Key Stage 2 pour les 7-11 ans, Key Stage 3 pour les 11-14 ans, Key Stage 4 pour les 14-16 ans.

D'autres réformes ont visé le travail enseignant de manière plus directe, avec pour objectif de revaloriser la profession et de lutter contre les difficultés de recrutement et de rétention. L'introduction de nouveaux programmes a permis aux enseignant-e-s qui souhaitent continuer d'exercer la majeure partie de leur activité auprès des élèves de connaître une progression de carrière, grâce notamment au *Advanced Skills Teacher scheme* et, plus récemment, à l'*Excellent Teacher scheme*. En 2000, la création du *performance threshold* a introduit un élément de « mérite » dans le salaire des enseignant-e-s, en établissant un lien entre l'évaluation et leur rémunération, ce qui a suscité une controverse importante parmi les organisations syndicales. En 2003, l'accord *Raising Standards and Tackling Workload* a recentré la mission des enseignant-e-s sur le travail auprès des élèves, en allouant du temps aux enseignant-e-s pour ces activités et en créant des postes qui couvrent les activités dites de routine. De ces transformations a émergé un modèle libéral qui confère aux établissements une marge d'autonomie importante, pondérée cependant par une bureaucratisation accrue et un contrôle renforcé de l'Etat (Malet et Brisard, 2005), avec un affaiblissement des pouvoirs intermédiaires des *Local Authorities*. Ces mesures ont été porteuses d'une conception du métier dite managériale, caractérisée par une forte instrumentalisation et rationalisation de l'activité (en lien avec la mise en concurrence des établissements et les modes de financement qui incitent les établissements à obtenir des résultats).

Alors que les enseignant-e-s anglais ont traditionnellement accordé une grande importance au travail auprès des élèves, en particulier dans sa dimension pastorale, ces réformes encouragent une professionnalité qui valorise davantage les activités de management et de gestion. Ces réformes tendent aussi à recentrer le travail auprès des élèves sur l'exigence de résultats scolaires, en lien avec la place occupée dans l'agenda du Ministère de l'Education (DCSF) par les thèmes de la réussite des élèves (*pupil achievement*) et de l'élévation des niveaux éducatifs de la population (*raising standards*). Dans ce contexte, une importance croissante a été accordée à « l'efficacité » des enseignant-e-s, leur capacité à influencer de manière positive sur les résultats scolaires de leurs élèves. Un récent rapport de l'IPPR est particulièrement révélateur de cette tendance, lorsque les auteurs établissent une relation causale entre les compétences des enseignant-e-s et les résultats scolaires de leurs élèves : « The difference between an 'excellent' and 'bad' teacher is equal to one GCSE grade, all other things being equal. » (IPPR, 2008 : 6).

Que les enseignant-e-s soient conçu-e-s d'une certaine manière par l'Etat ne signifie, toutefois, pas nécessairement qu'ils/elles se laissent définir de cette manière, à moins d'adhérer à une conception déterministe d'un individu qui absorberait passivement les injonctions politiques. Comment les enseignant-e-s anglais-es intègrent-ils/elles les injonctions des politiques, et les évolutions qui en découlent, dans la construction de leurs identités professionnelles ? Reprenant l'approche par compétences qui semble dominer en Angleterre dans la construction de la professionnalité

enseignante, nous tentons maintenant de répondre à ces questions. Avant cela, on notera cependant que les enseignant-e-s n'acceptent pas passivement ces réformes et en ont de manière générale une opinion relativement négative. S'ils/elles n'évoquent pas dans les récits collectés la possible « déqualification », voire la « prolétarianisation » du travail enseignant évoquées par certains chercheurs (Ainley, 1993 ; Gewirtz, 1997), ils/elles regrettent de manière quasi unanime les exigences accrues en termes « d'imputabilité » (*accountability*), et ils/elles ont souvent le sentiment que le sens de leur travail leur échappe (Hargreaves, 1994, parle d'un sentiment de « perte d'authenticité »), que leur autonomie est menacée, et qu'ils/elles sont « thought of as pedagogic technicians » (Ball 1999: 26), alors que le rôle de l'Etat est plus en plus prescripteur (Gewirtz, 1997). La question de l'imputabilité est centrale aux débats actuels sur l'évolution de la profession enseignante en Angleterre. L'usage de ce terme est variable, mais en général il implique l'idée de rendre des comptes, au sens de faire un compte-rendu et d'apporter une justification en cas de problème. L'idée de devoir rendre des comptes est perçue par de nombreux/ses enseignant-e-s comme antinomique à l'identité de *professional* et comme une remise en cause du contrat de confiance entre les enseignant-e-s et l'Etat, via un contrôle accru (Mahony et Hextall, 2000), alors que, du point de vue des politiques (notamment au niveau du Ministère et du General Teaching Council), elle est vue comme un gage de qualité et de transparence.

Did you see the job change over the years?

Oh yeah, yeah, yes.

Can you talk me through that?

Hmm, more kind of things – you were much freer to teach what you wanted to teach, you would, you know – in a school like [name] which was quite a deprived area, and the sort of students we had at that school were very – in the sort of lowest percentile in terms of, you know, poverty in this country around [City].

Yes.

And sometimes you need to be able to kind of work with students in a certain way and you have to choose what you want to teach depending upon the students you get. And then gradually the national curriculum came in and then lots of things came in where you gradually had less and less freedom to teach what you wanted to. That was very damaging I think for students. I think that's one of the reasons why the school got more and more difficult because you were spending a lot of time preparing for exams, year 9 SATS and things like that, which just have no use whatsoever, no educational purpose and all they do is damage the education system and make teaching far harder. So you have less and less choice. I mean that's the main thing as a teacher. You have less and less choice about what you're teaching. It's slightly different at A levels, but I'm talking 11 to 16.

Yes, yes.

And that's just, umm, and you're focusing, especially in English, you're focusing more upon grammar in isolation or sentence structures, rather than actually looking at and enjoying reading and literature.

So quite a restricted vision of education. Yes. And that's coming back to what I said about education decisions being made by politicians. (John).

La qualification est centrale à la construction de la professionnalité chez les enseignant-e-s français (via la réussite au concours, qui valide l'expertise disciplinaire), comme le montre aussi les travaux de Demailly (1991), avec cependant parfois l'émergence d'autres types d'identité professionnelle, moins statutaires, par exemple chez les enseignant-e-s des établissements « difficiles » (Van Zanten, 2003). Les enseignant-e-s anglais mettent davantage en avant une professionnalité basée sur les compétences, dont la connaissance de la discipline constitue une simple composante parmi d'autres. La notion de compétence est comprise ici dans un sens large, incluant les savoirs professionnels et les qualités personnelles, la frontière entre les deux étant d'ailleurs floue, dans la mesure où la « personne » n'est pas totalement coupée de la figure du professionnel. Contrairement à ce que l'on a pu observer en France, l'enseignant anglais est aussi pensé comme un modèle (*role model*).⁶⁶ Sa personne, ses qualités personnelles, font donc partie de sa professionnalité. Cette fonction de *role model* est d'ailleurs mentionnée de manière récurrente par les interviewé-e-s anglais-es, qui soutiennent l'idée selon laquelle les enseignant-e-s ne sont pas seulement des transmetteurs de savoirs, mais peuvent aussi influencer sur les comportements des élèves et leur inculquer des principes moraux.

I think that obviously we are here to act as role models, to guide children through their education and to help them get qualifications, so that they can go on and get the jobs and the careers that they want. But also within school, I think that we are here to support them, to care for them and to make it fun as well. Because, I mean, if you think about how much time children actually spend in school every day, they are here more than anywhere else. It should be an enjoyable experience as well, if possible. (Kirsten).

Cette importance accordée aux qualités personnelles se retrouve aussi dans les procédures de recrutement, comme les entretiens menés auprès de directeurs d'établissement et des membres du conseil d'administration (*school governors*) dans le cadre du projet *Women Teachers' Careers and Progression* l'ont révélé (Moreau, Osgood et Halsall, 2005 ; 2007 ; 2008).⁶⁷

Parmi les compétences et les activités professionnelles mises en avant, on retrouve des celles liées au travail auprès des enfants, comme, par exemple, la transmission des savoirs, mais aussi des activités de type « pastoral ». Cette dernière dimension représente non seulement une importante source de satisfaction pour de nombreux/ses enseignant-e-s, mais aussi, en contraste avec ce que l'on a pu observer parmi la population d'enquête française, un ressort essentiel de l'identité professionnelle. Ces

⁶⁶ Pour une critique de cette notion, voir le Chapitre 8.

⁶⁷ Les travaux de Malet et Brisard vont aussi dans ce sens, notamment lorsqu'ils citent le témoignage d'un directeur d'établissement qui déclare chercher à recruter des enseignants avec « de grandes qualités interpersonnelles, et dont on estime qu'ils ont aussi des aptitudes pour le 'management', plutôt que des gens extrêmement accomplis dans leur domaine scientifique. » (2005 : 144).

compétences peuvent d'ailleurs être reconnues de manière formalisée et amener à un développement de carrière, avec, par exemple, l'accès à des positions du type responsable d'année (*Head of Year*) ou responsable adjoint d'année (*Deputy Head of Year*), qui confèrent la responsabilité pastorale de tout un groupe d'âge, soit généralement plusieurs centaines d'élèves. Si, comme on l'a vu, le travail auprès des enfants constitue une motivation fondamentale du devenir enseignant en Angleterre, cette dimension du travail représente aussi un ressort essentiel de l'identité professionnelle enseignante longtemps après l'entrée dans le métier, y compris lorsque les enseignant-e-s ont évolué vers des fonctions de management qui les éloignent de leur motivation initiale. Cette dimension du travail enseignant est particulièrement apparente dans les récits qui suivent :

So what is it to be a teacher for you? What does it mean?

Umm, the main thing for me is to be someone who is there for the students and I see myself more as being sort of a friendly ear, someone they can talk to, someone that can support them, someone that is friendly to them and that they feel they are supported, that sort of thing. I see that primarily before my subject knowledge and teaching them at stuff, if that makes sense.

Yes.

So I see myself as being... I've don't know what the word is... someone who is here to make them... to help them through school and to make them enjoy school and that sort of thing. (Cynthia).

There are many girls like the one that has just come to the door, who don't manage to behave as well as they should in their lessons, and when you get to know their story, their history... they didn't have the upbringing that I had with the grounding in life, with the expectations that I had with the help that I had, and you... One of my roles is to try to integrate those girls into society and to try to help them to control their emotions and, you know, to be positive and avoid confrontation. And it's particularly focused on those sorts of girls, because I have to deal with them more often than the ones who are functioning very well on their own in school. So that's one particular drive that I have, and that's been more of a drive in the girls' school than in the others. I don't know why, but it just seems to work here. Another... I mean, obviously when I... earlier in my career, I used to feel very responsible for the maths education for every pupil in the school, because I was the Head of the Maths department. It was my responsibility that they were all being taught well, consistently, and that they were succeeding. My job now is wider. It's to ensure that the school as a whole is succeeding, that it's performing well, and with the Head Teacher and the leadership team, it's our responsibility to do something if there's a department that is getting bad results. Then what are we going to do about it? Because if a teacher who can't work with the classes, are we going to ignore it or are we going to do something? So sometimes you just see your job as a series of tasks. You know, I come in to school and I have to do this, this and this and then I have to have that meeting and then I have to do that and that, and then I have another meeting. So I don't have any overview of why I'm here. And that can be the case very

often with me and I think in general with teachers. It's a chore. It's lots of things we have to do. We get buried in paperwork, and I just try to get it done. (Christopher).

Les récits suggèrent que, pour certain-e-s, l'enseignement est perçu comme un métier du *care*, du soin aux personnes. Une enseignante affirme, par exemple, une certaine proximité entre son emploi et celui de sa mère (qui était travailleuse sociale).

When I was about five or six. (laugh) Certainly throughout my schooling there were several teachers that I had that inspired me and that is all that I ever wanted to do. I wanted to work with young people. Perhaps my mum being a social worker, in my more formative teenage years and upwards, might have had some influence on me. (Kathleen).

Une autre enseignante évoque elle aussi une certaine similarité entre son emploi, celui de sa mère (*youth worker*) et celui de sa sœur (*fitness adviser*), précisant que toutes les trois travaillent dans le secteur du *care*.

I live with my sister and my mum. My mum is a youth worker, so it is funny that all of us have gone in to that kind of care environment. One sister is training to be a youth worker and the other one is working...well, she has always been into sports and she is actually a fitness adviser at the gym in Westminster. So she works with... a lot of the people who come to her gym are MPs from Parliament and so on. So she does that and she also does some personal training. So we all work with people... (Kimberley).

On observe, cependant, des tensions importantes entre, d'une part, des identités professionnelles centrées sur le travail auprès des élèves dans tous ses aspects, y compris éducatifs et sociaux, et, d'autre part, les injonctions des politiques publiques qui exigent de plus en plus du travail auprès des élèves qu'il porte sur leurs performances scolaires. Les enseignant-e-s regrettent ce qu'ils/elles perçoivent comme une instrumentalisation du travail auprès des élèves, d'autant que cette évolution s'inscrit en contradiction avec la tradition du « *well-rounded individual* » discutée plus loin.

I think my role as a teacher really is... I think it is to give the children a good education. But I think, really, especially, since I have come here, it is very exam orientated and I am supposed to get them through the exam... I think that is the wrong emphasis... It is more like a general trend, but because this school is a new school, and they need.... Well, they think they need a good exam rate to encourage students to come to this school, it is quite difficult. So this year I have driven to try and get a good pass rate for my subject. (Sharon).

So to talk about your job perception, how would you define your role as a teacher? What does that mean to you to be a teacher?

I still feel it's a facilitator of learning, oh it's everything. I see my role really as preparing the students for exams and preparing them, you know supporting them personally as well and looking after them,

you know, but also, giving them the tools and, you know, exams, really that's what it's all about. There is so much emphasis on results now. (Clare).

It's obviously just to make a difference, in terms of getting students results. There's a huge pressure upon exam results, so obviously as a teacher you first need to get really good impressive exam results, but in terms of students it's, yes, to get them into university. (John).

Un autre pôle de compétences a trait aux activités administratives, de gestion et de management, en lien avec les réformes éducatives menées par les pouvoirs publics au cours des vingt dernières années. Le rapport des enseignant-e-s à ce pôle de compétences est beaucoup plus ambigu. Pour certains, la mobilisation de ces compétences et de ces activités peut mener à un développement de carrière. Mais beaucoup (et souvent même ceux qui suivent la voie du management) regrettent cet aspect de leur métier, perçu comme bureaucratique et qui les éloignent du travail avec les enfants, qui, comme on l'a vu, constitue souvent la motivation première pour devenir enseignant-e :

It's a major headache and that sort of thing in that there's an awful lot of paperwork that can get in the way of doing your job and that's always been the case. Every teacher that I've spoken to would say that's the major pain in teaching. It's very difficult not to do that paperwork. If you don't do that paperwork, then obviously it's difficult for other people. So there's a fair bit of paper chasing going on but slowly but surely you get used to these things. I'm starting to assist with that and making things more electronic, which obviously makes things quicker and helpful. But yes, the main crux of it is you still need to teach to get the youngsters to perform to the best of their abilities. (Henry).

Ces activités peuvent occuper une place considérable dans l'emploi du temps des enseignant-e-s qui ont des fonctions de management, tel cet enseignant qui est *head of physical education* dans son établissement et dont les fonctions sont particulièrement étendues.

A lot of the work I've been doing is development plans. We've been putting in money bids for rebuilding the sports hall and things and I've had to put development plans in... We're putting bids together, yes, and I'm also linked with other schools with the development plans to, you know, all the primary schools around here together, as well.

Okay and as the head of PE do you have particular responsibilities in the subject you teach in?

Oh yes, curriculum management, staff development, all the PE activities need to be risk assessed and schemes of work written. There's an awful lot of it. All the paperwork, the policies and everything else. Busy.

So you mentioned the curriculum management, can you tell me a bit more about it?

Well for PE you obviously need to make sure that every pupil is getting their curriculum entitlement, so every year we write a complete programme out and exam courses as well. We've just recently completely changed the exam, types of exam courses we're doing. So we've had to develop that and making sure the national curriculum is adhered to... we've had to train up the replacements as well.

(Jack).

On observe donc une tension entre la dimension pastorale du métier et cette dimension plus managériale, l'éloignement de la classe étant, d'une certaine manière, le prix à payer pour évoluer professionnellement. Ce constat ne nous paraît cependant pas généralisable à l'ensemble de notre population d'enquête anglaise, dans la mesure où certain-e-s enseignant-e-s semblent y trouver leur compte. Cela est le cas d'Alistair, qui a évolué vers un poste de proviseur adjoint (*Deputy head*). Enseignant de géographie, il est devenu directeur adjoint après avoir occupé plusieurs postes de management. Il se définit avant tout comme un manager et estime que, à ce titre, il ne devrait pas avoir à enseigner.

Well there is the dichotomy really.

Yes?

Because there is a conflict. I see myself as a Deputy Head, who has to teach, which I find regrettable in some ways, as it means that the amount of time I have to give to my teaching is less than I might want to give. Yeah?

So you try to give everything you can to your students, but you know you can't, you know, and sometimes I have to not be at lessons because I am doing other things. Tomorrow I am going to miss four lessons because I have to go...the Head needs me to go to represent him to do the stuff down in [City]. I don't have a choice, but that means three lessons with my sixth form and one lesson with my 11th year, which somebody else has to run, which is not good for the kids, because they need...

Do you see yourself more as a manager?

Oh yeah! Yeah.

And do you think as a manager you should...

Teach? No! I shouldn't have to teach.

And you would be happy with that?

Yes, absolutely! They say, "oh, you know, it is important that the managers teach so they know what is going on on the ground". I have taught enough! I know what happens in the classroom. I know what is going on. I don't need to teach to know! I can go round and talk to people. My experience... I went to Sweden once on one of my projects... And the Senior Managers don't teach there. None of the Senior Managers teach there. It doesn't stop their schools working. And just the idea that if I don't do that number of lessons in the classroom I won't possibly know what is going on in the classroom is a load of bunkum. (Alistair).

À partir de ce qui précède, on observe que le travail auprès des élèves continue de constituer une dimension fondamentale du métier pour les enseignant-e-s anglais-es, notamment en ce qui concerne le travail pastoral auprès des élèves. Mais, les enseignant-e-s sont aussi confronté-e-s à une évolution importante de leur travail. Les activités de management constituent une dimension importante du métier. Si beaucoup regrettent l'éloignement du travail auprès des élèves, l'accent mis sur les

obligations de résultats, la bureaucratisation de leur activité professionnelle, certain-e-s (parfois les mêmes) se saisissent aussi des opportunités nouvelles pour se construire une carrière et une identité professionnelle de management.

Qu'ils/elles soient enseignant-e-s dans la classe, exercent des responsabilités pastorales formalisés (*head of year, deputy head of year*) ou occupent une poste de management (*headteacher, deputy* ou *assistant headteacher, head of department, head of subject*), les enseignant-e-s anglais-es doivent toujours travailler en équipe. Plus qu'un pôle de compétences, il s'agit d'une dimension transversale du métier, centrale à la construction de la professionnalité dans ce pays. L'enseignant-e anglais-e se vit comme un « team player », le membre d'un « collectif structurant » (Malet et Brisard, 2005). Travailler en collectif équivaut à être professionnel, là où le professionnalisme tel qu'il est vécu par les enseignant-e-s français est davantage associé à l'indépendance dans la gestion de son travail. Cette collégialité a aussi un aspect plus « obligatoire » par rapport à ce que l'on a pu observer en France. Elle dépend moins des affinités électives et recouvre l'ensemble des activités (conception des cours, échanges sur les pratiques, décisions concernant les règles de vie dans l'établissement, etc.). Du coup, les enseignant-e-s doivent rendre des comptes (d'où l'idée d'*accountability*) à leurs collègues, au directeur du département, au directeur d'établissement, et pas seulement aux élèves, comme on peut l'observer en France. Il se vivent comme faisant partie de la communauté constituée par l'école, d'où des identités professionnelles davantage organisationnelles. Dans les entretiens, ce sentiment d'appartenance à l'école s'exprime notamment à travers l'utilisation du « nous » (là où les enseignant-e-s français utilisent le « je »). En France, il semble que ce moindre attachement à l'établissement (à nuancer toutefois dans le cas des établissements difficiles) soit lié aux règles de fonctionnement de l'Éducation nationale (les mutations sont nombreuses, surtout en début de carrière) mais aussi à une vision républicaine d'une école offrant la même éducation à tous les élèves.

Si certains postes impliquent une spécialisation autour d'un pôle spécifique de compétences (par exemple, le travail administratif chez un *head of department*, ou encore le travail « pastoral » chez un *head of year*), on observe de manière générale une conception vaste du métier d'enseignant en Angleterre. L'enseignant-e y est, tour à tour, manager, éducateur, transmetteur de savoirs, etc. Cette polyvalence est mentionnée de manière récurrente dans les récits, tant lorsque l'on interroge les enseignant-e-s sur leur emploi du temps que lorsqu'on les questionne sur leur conception du métier.

I would say there is no kind of typical role for a teacher. I would hope that within the general role it would encompass being a guide, a mentor, a support, a role model... (Theresa).

Yes, it is two different roles. I mean, one is to ensure that the students that I ... am responsible for as Head of Key Stage... that those students are getting the very best education we can offer. I am certainly a team leader, in terms of the sixth form team of teachers. I am an innovator, because part of

my role is very much to bring on line new developments and new things. And I am also there to monitor that things happen properly. And I am there to shout at these students who are not using their time wisely, which is what I would normally do, if you were not sitting there. (Kathleen).

Yes, you're educating the students. You're also a counsellor, you're a policeman, and yes you're a teacher. I'm a manager and I need to develop staff as well as students. I mean the list is endless and we have got, I think we might have it downstairs on the wall, but I might show you at break-time, there's a list of all the things you might be as a teacher and I think it's true. It's just incredible the list of things, the roles you can fulfil for different youngsters at different points. (Henry).

On notera que, contrairement aux enseignant-e-s français-es de notre population d'enquête, cette polyvalence est perçue comme légitime et comme faisant pleinement partie des responsabilités professionnelles, en contraste avec une conception beaucoup plus restreinte observée chez les enseignant-e-s français-es :

I think the development planning is part of the role, subject development is certainly part of the role. The links with other schools, I don't know. I could probably get away with not doing and it and no one would mind, but you feel obliged in some ways. There are awards you can get, there's something called the Sports Mark which... [montre un document] there you are, that's the Sports Mark and it's a quality mark, so its says you are a good PE department and we've had that since 1997. It's just running out this year but to be awarded that you have to do certain things and it's linked within the community as well. Links within the community don't fall within my job but we do them, and we have to do them because it's the right thing to do probably. You've got me thinking now (rires). (Jack).

5.3.2.3. Le *well-rounded individual* comme finalité principale du travail enseignant en Angleterre

À travers les récits collectés, se dessinent en pointillés les finalités de l'école et du travail enseignant en Angleterre. Là où le travail de l'enseignant-e français-e vise avant tout la figure de l'élève et la transmission de savoirs disciplinaires, l'enseignant-e anglais-e s'adresse à l'enfant sous toutes ses facettes, au *well-rounded child*. Ce n'est pas que la transmission du savoir disciplinaire ne soit pas importante pour les enseignant-e-s anglais-es, mais plutôt que cet objectif soit intégré dans une conception plus vaste qui inclut, par exemple, un souci pour le bien-être physique et moral des enfants (pris en compte par d'autres groupes professionnels en France, notamment les Conseillers Principaux d'Éducation) et leur futur scolaire et professionnel. Comme l'explique Maroussia Raveaud (2005, 2006), dans cette conception pédagogique anglaise, le corps et l'intelligence sont indissociables (d'où la notion de *well-rounded individual*), là où dans la conception pédagogique française, le traitement du corps est essentiellement un moyen d'atteindre l'esprit :

Par l'imposition de normes, l'école anglaise se donne une emprise sur la personne, même si elle ne l'exerce pas en permanence. Elle investit l'enfant dans tout son être, de la posture à l'intellect en passant par la sexualité (niée) ou la moralité. Le corps est incorporé –au sens figuré et littéral– à l'éducation anglaise, qui se charge de l'épanouir, mais aussi d'en faire le véhicule permettant d'atteindre l'enfant dans son intériorité et dans son intégralité, non seulement pour l'instruire, mais aussi pour le discipliner et le moraliser. (2005 : 122).

Cette conception est à resituer dans le contexte d'une tradition éducative nationale, qui trouve ses racines dans les *public* et *grammar schools* (Malet et Brisard, 2005), des établissements qui ont traditionnellement fait la part belle aux sports d'équipe et à la formation du caractère (Raveaud, 2005, 2006), ainsi que dans les pédagogies nouvelles des années 1960 et 1970, qui ont conduit à une éducation davantage centrée sur l'enfant. Cette dimension morale a été reprise au travers du *pastoral care* lors de la création des *comprehensive schools*, même si l'accent est maintenant davantage sur le bien-être et l'expression de soi, moins sur la compétitivité (Raveaud, 2005, 2006). D'ailleurs, l'*Education Act* (1988) précise que le curriculum doit promouvoir « le développement spirituel, moral, spirituel, culturel, mental et physique des élèves » :

The curriculum for a maintained school satisfies the requirements of this section if it is a balanced and broadly based curriculum which (a) promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society; and (b) prepares such pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of adult life. (DES, 1988, section 1, para. 2).

Si le *pastoral care* fait partie intégrante du travail avec les élèves, il est aussi formalisé, notamment lors des réunions collectives quotidiennes de l'ensemble des élèves et du corps enseignant (*Assembly*), en terme d'édification morale et d'apprentissage de la citoyenneté, parfois à tonalité religieuse. On y discute de manière plus ou moins métaphorique, avec des arrangements plus ou moins théâtraux, de questions telles que le respect de l'autre, la tolérance, ou encore les bienfaits du travail en équipe.

Cette notion du *well-rounded individual* est présente dans les textes gouvernementaux, même si le thème de la réussite scolaire des élèves tend à prendre la prééminence. On la retrouve dans les compétences exigées des enseignant-e-s pour obtenir le *Qualified Teacher Status*. De même, le *Children's Plan* (DCSF, 2007) fait référence à cette conception du *well-rounded individual*, comme le résume très bien un rapport récent du Ministère :

The Children's Plan sets out a vision for the 21st Century School which is a place of excellent teaching and learning and contributes to all aspects of a child's life – health and wellbeing, safety and developing the wider experiences and skills that characterise a good childhood and set a young person up for success in adulthood. It is a place where parents are partners in their child's learning and development and where emerging problems can be identified and addressed early and swiftly. It is

also a vital community resource, working in partnership with other schools and services to ensure that local children and young people have access to the best possible opportunities and support. (DCSF, 2008b: 5).

Le *well-rounded individual* comme finalité du travail d'enseignant est à relier à la tradition individualiste qui caractérise le système éducatif anglais. Là où les enseignant-e-s français-es sont préoccupés par les questions d'égalité sociale, le traitement égal de tous les élèves, par la nécessité de faire progresser les élèves au même rythme, les enseignant-e-s anglais-es cherchent avant tout à réaliser le potentiel de chaque individu, en prenant en compte les besoins spécifiques de chaque enfant. Ils/elles mettent en avant le désir de « faire une différence » (*make a difference*) dans la vie de leurs élèves, de permettre de réaliser leur « potentiel », là où les enseignant-e-s français sont davantage préoccupés par le traitement égal de tous.

I just like working with kids and particularly when you work in an inner city area, feeling as though you are making a difference to kids and giving them an opportunity to move on and maybe access courses which maybe they wouldn't have thought of accessing and their parents wouldn't. (Heather).

Oh because it's a job that – it's actually being able to offer something directly to other people so it's sort of part – it's not profit making. It's something where you can be, you know, you can be an individual and somewhere where you can be, yeah, you feel you can make a difference, you can expect some kind of, very, very small, some kind of social change. (John).

Le recours à la différenciation pédagogique contraste avec les résistances observées sur ce point en France, en lien avec une conception égalitariste et intellectualiste de l'éducation (Pépin, 2005). Cette différenciation pédagogique est d'ailleurs institutionnalisée avec l'existence de groupes de niveaux dans la plupart des matières.

Cette conception du *well-rounded individual* renvoie aussi à une conception du citoyen qui contraste avec celle observée en France, comme nous le verrons plus en détail dans le Chapitre 8. Contrairement à ce que l'on a pu observer en France, il ne s'agit pas « d'intégrer » l'élève en assimilant dans le moule de la République française aux valeurs universelles et laïques, mais plutôt de reconnaître les particularismes de chacun (tant en termes d'appartenances identitaires, que d'aptitudes intellectuelles), afin de permettre à chaque élève de développer son potentiel. Cette conception est particulièrement visible lorsque l'on visite les établissements scolaires. Ainsi, à côté d'affichettes à vocation didactique, sur lesquelles figurent, par exemple, des formules mathématiques, coexistent des affiches encourageant les élèves à avoir confiance en eux et à s'affirmer (« ten steps to be confident », « getting along with others », etc.). Les établissements mettent aussi en avant la réussite de leurs élèves, en affichant, par exemple, à la réception de l'école les exploits sportifs, la performance scolaire, voire l'engagement associatif ou caritatif de certains élèves. Ainsi, dans l'une des écoles visitées, on peut

lire sur un panneau dans le hall d'entrée la liste des élèves qui ont « réussi » au cours de la semaine (« the students who have done well this week »), suivi des noms des élèves concernés.

Tant au niveau des politiques publiques qu'au niveau des enseignant-e-s de notre population d'enquête, on observe que le travail enseignant est défini avant tout comme visant à la construction du *well-rounded individual*. Cependant, les injonctions récentes des politiques, qui tendent à accroître la part du travail consacré aux performances scolaires et les activités administratives amènent des tensions. Alors que la figure de l'élève prend une importance croissante dans la définition du travail enseignant par les politiques publiques, pour les enseignant-e-s, cette conception du *well-rounded individual* se maintient. Comme le note Christine Skelton: « In this context, the teachers' role has become increasingly focused on ensuring pupils achieve proscribed stages at certain ages in public tests whilst the 'job' of pupils is to become proficient in the subjects set down in a state regulated curriculum. » (2002: 90). S'appuyant sur les travaux de Haywood et Mac an Ghail (2001), celle-ci suggère que l'on observerait un discours de « remasculinisation » de l'enseignement, notamment en ce qui concerne les postes de direction :

A legacy of the restructuring of state schooling... is the masculinisation of the administrative functions that have come to predominate school life. High status has been ascribed to the 'hard masculine' functions of the accountant, the Key Stage tester, the curriculum coordinator, and the Information and Communication Technology expert. At the same time, female teachers are associated with and directed into the « soft feminine » functions of profiling and counselling. (Haywood et Mac an Ghail, 2001: 28).

5.4. Progressions de carrière et identités professionnelles enseignantes

La manière dont se vit le métier d'enseignant, la construction des identités professionnelles enseignantes et de la professionnalité ne sont pas sans conséquence sur ce qui est perçu comme un développement de « carrière » ou une progression professionnelle. En lien avec une identité professionnelle enseignante dont le ressort est l'expertise disciplinaire, c'est le développement et la reconnaissance de cette expertise, notamment via la préparation de l'Agrégation (pour ceux et celles qui sont entré-e-s dans le métier avec un CAPES) qui constituent ce que les enseignant-e-s français-es perçoivent comme un développement de carrière. La préparation de l'Agrégation vient renforcer l'expertise disciplinaire et favorise l'accès à des classes plus avancées dans la matière enseignée, puisque les titulaires d'une Agrégation sont davantage susceptibles d'enseigner en lycée, et dans le supérieur, par rapport aux titulaires du CAPES. Les propos de Marie, ci-dessous, font écho aux commentaires d'Anne Barrère (2002) sur les enseignant-e-s de langue vivante en collège, qui ont le

sentiment de perdre leur niveau dans la langue enseignée et le vivent souvent comme une déqualification.

Et bien, la motivation principale [pour préparer l'Agrégation], c'est d'avoir affaire à un public, je ne sais pas si c'est une motivation suffisante pour moi, ce serait avoir affaire à un public de littéraires qui en demande, qui ont envie de faire de l'anglais, de parler anglais, d'étudier les textes...

Avec un intérêt pour la matière ?

Avec un intérêt pour la matière, voilà. [D'accord] Ensuite, effectivement, il y a le point de vue financier qui n'est pas négligeable, il y a le nombre d'heures qui n'est pas négligeable. Mais quand j'ai passé ce concours pour la première fois, l'agrégation, c'était vraiment parce que j'avais envie de voir autre chose, de faire autre chose, de me remettre à niveau parce que j'avais l'impression de stagner avec mes élèves, et j'ai l'impression de pas avancer, de perdre, de perdre mon anglais, quoi. [D'accord] Donc c'était aussi une façon pour moi de continuer à me former. (Marie).

Plus généralement, l'accès aux « bons » établissements des centre-villes est particulièrement recherché (les « lycées bourgeois », Léger, 2000 [1983]), même si l'émergence de préoccupations pédagogiques et de la figure du pédagogue vient nuancer ce propos.

Mais au-delà de la progression de carrière, la préparation de l'Agrégation est souvent vécue comme une année qui permet de retrouver sa motivation et de se replonger dans ce qui a souvent été la motivation première à devenir enseignant ; la discipline :

Ben, pour moi, ça a été une année formidable, j'ai été vraiment très heureux de me plonger dans ma discipline, de manière discipline, heu... ardue, heu... à un niveau... heu, élevé, par rapport à ce que faisais depuis des années. C'est-à-dire à retrouver si tu veux la confrontation à la discipline telle qu'on peut la connaître à l'université, sans avoir, par exemple, comme quand on prépare le CAPES, la pression du résultat, même si j'avais quand même envie de l'obtenir, mais... donc ça a été, d'un côté, très difficile de se replonger dans sa discipline et de retravailler comme quand on est étudiant. Et, en même temps, très gratifiant, très intéressant, vraiment c'était bien, quoi. Je n'ai pas obtenu l'agrégation à la fin de l'année, mais je dois dire que ça a été pour moi une année formidable ! Et en plus, quand je suis revenu, je suis revenu, comment dirais-je, très, très motivé, quoi, avec une envie encore plus forte de travailler, et je crois que c'était une très bonne chose. Et d'ailleurs je me dis que ça devrait être obligatoire tous les 10 ans... Pas l'agrégation forcément, mais de se replonger dans ce qui fait l'essence de notre enseignement, la discipline, etc., de retrouver le plaisir d'apprendre, d'apprendre et de retomber dans des choses difficiles. (Christian).

De manière similaire à l'Agrégation, toujours en lien avec l'importance accordée à l'expertise disciplinaire, certain-e-s voient dans l'accès à des classes plus avancées dans leur matière (par exemple, des classes de lycée, plutôt que de collège, de BTS plutôt que de Baccalauréat), une forme de progression, en particulier lorsque ces classes sont spécialisées dans la matière (par exemple, des

classes de terminales scientifiques pour un enseignant de mathématiques).⁶⁸

Disons qu'on essaye d'améliorer son service d'année en année, donc évidemment d'avoir des classes où il y a le plus de maths possible, quoi. Je n'ai jamais eu de S, par contre. Parce que les S, il y en avaient 7 ou 8, et elles étaient réservées, quoi. Parce que c'était ceux qui étaient là depuis une quinzaine d'années qui avaient leurs classes, quoi. (Jean-Luc).

Moi, j'ai toujours eu plus envie d'enseigner plus au lycée qu'au collège, donc j'avais dû demander les lycées, mais je ne les avais pas obtenus, j'avais obtenu [Ville], et j'étais quand même assez satisfait.

Pourquoi les lycées t'intéressent plus ?

Parce que j'ai l'impression que peut-être les maths comme on les pratique, je sais pas si je devrais employer le terme pratique, parce que je sais pas si on pratique les maths, enfin en tout cas les maths qu'on y enseigne sont en tous les cas pour moi plus intéressantes. (Christian).

Pour autant, si cela peut être une source de gratification importante pour certain-e-s enseignant-e-s en France, ils/elles y lisent rarement une progression de carrière au sens commun du terme. D'autre part, l'exercice du métier en collège et en lycée peut dépendre d'autres facteurs (certain-e-s enseignant-e-s de collège préféreraient être en lycée, certain-e-s aimeraient aller en lycée mais ne disposent pas du temps suffisant pour se mettre à niveau dans la matière, d'autres préfèrent rester en collège car ils/elles préfèrent le programme à celui du lycée, etc.). Certain-e-s enseignant-e-s ont d'ailleurs le sentiment que la notion de carrière n'est pas appropriée dans ce secteur d'emploi, dans la mesure où les possibilités de progression y sont perçues comme limitées:

Déjà, le terme de carrière, pour moi, est très marqué par le monde de l'entreprise privée et n'appartient pas du tout au monde de la fonction publique.

Tu n'es pas d'accord avec l'idée que l'on puisse faire une carrière dans l'enseignement public?

Pour moi, c'est un terme complètement inapproprié. Une carrière ça suppose une évolution, chez nous l'évolution est toute tracée par des cadres administratifs lourds, donc il n'y a pas de carrière. Et je dis ça tout en étant vraiment très, très rétif à toute forme de discours libéral. Pour moi, il n'y a pas de carrière dans l'Éducation nationale. (Laurent).

Pour de nombreux/ses enseignant-e-s français-es, la carrière, c'est donc tout simplement la progression sur l'échelle de salaire, qui est largement déterminée par l'ancienneté dans le métier. Certains enseignant-e-s regrettent ce qu'ils/elles considèrent comme l'impossibilité d'avoir une carrière, d'autant que les possibilités de reconversion seraient, selon les interviewé-e-s, difficiles malgré un capital scolaire élevé.

Quand tu vis en milieu rural, ou, je dirais, semi-rural, les perspectives de conversion et de

⁶⁸ Ces deux aspects vont souvent de pair, dans la mesure où la part des agrégé-e-s est plus importante en lycée qu'en collège.

reconversion sont extrêmement limitées. Je sais que dans mon entourage c'est une question assez récurrente. Qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je fais ça encore dix ans ? Est-ce que je continue ? (Laurent).

Il ne faut pas être carriériste dans ce métier-là, parce que les choses sont très, très longues. Ça prend beaucoup de temps, même si on est reconnu par ses pairs immédiats, comme quoi bon, « tu fais un bon travail, c'est super ce que tu fais, on aime bien travailler avec toi », mais y'a pas de reconnaissance au-delà du cercle des gens pour lesquels on travaille. Notamment le gros problème, c'est vraiment le problème du salaire, c'est un problème réel, hein. (Frédéric).

En lien avec une conception restreinte de l'identité professionnelle enseignante, l'accès à des fonctions du type professeur principal, coordonnateur d'une discipline, porteur de projet, n'est pas perçu comme un développement de carrière en France, dans la mesure où ces fonctions ne sont pas perçues comme faisant partie du « cœur du métier ». De telles activités se font souvent sur la base du volontariat, ou parce qu'aucun autre collègue ne veut le faire. Si elles permettent de briser ce que les enseignant-e-s décrivent comme la « routine » du métier, elles permettent également de trouver une énergie et une motivation nouvelles après plusieurs années d'exercice.

Comme on l'a déjà évoqué, en France, ce sont dans les postes associés avec les identités professionnelles les plus valorisées que les femmes sont sous-représentées. Ainsi, la proportion de femmes est plus importante parmi les titulaires du CAPES que parmi les titulaires de l'Agrégation, parmi les enseignant-e-s de collège que parmi les enseignant-e-s de lycée. En Angleterre, le développement de carrière passe principalement par la voie managériale, avec l'accès à des positions de *middle management* (par exemple *Head of Subject* ou *Head of Department*), voire ensuite de *senior management* (tel que *Assistant Headteacher*, *Deputy Headteacher* ou *Headteacher*). Les enseignant-e-s peuvent aussi avoir une progression vers des fonctions de *Head of Year* (responsable du suivi pastoral des élèves d'un groupe d'âge). Mais cette voie est relativement limitée en terme de progression:

I don't think there are enough real career opportunities and development... I mean, I am really looking to move in a different way, but I don't know... You know, I know that the Head is aware that I want to do that, but there is no real... I don't really know where the advice is or which role I am best suited for to move in a different... You know, in a different way. Really, to be a Head of Year for fourteen years, that is like knackerling. Because I had a little gap in between and I have come back to it, and I was quite keen on it. But it is a very, very time consuming job and...

Would you have liked your career to have progressed a little bit more quickly?

No. I didn't want more responsibility. I deliberately didn't want to move up into senior management even though, seven or eight years ago, I was being strongly persuaded to try and do that, at my previous school.

By whom?

By my line manager and whatever, and by my dad and things. But I didn't want to do it because I liked... I like the aspect of working with the children and I don't particularly like paperwork and planning and all that sort of stuff. So, by moving up into a senior management role, which would have been my next step, I would have lost the, you know, hands on, the very day to day actions with the children, and I would have gained the bits that I didn't like, which was, you know, lots of paperwork and all that sort of stuff. So I didn't want to do that, but I do want to move out of this role that I am in now. (Kathy).

De ce fait, cette interviewée envisage de se reconvertir et de devenir « conseiller comportemental » (*behaviour counsellor*).

Une autre possibilité de progression en Angleterre consiste à accéder des postes de *Advanced Skills Teacher* ou *Excellent Teacher*, qui permettent d'avoir une progression de carrière tout en continuant d'enseigner. Mais, comme on l'a déjà évoqué, seule une petite minorité d'enseignant-e-s accèdent à ce type de poste. La voie principale de promotion reste donc la voie managériale. Or, les femmes sont très nettement sous-représentées dans ce segment du marché du travail enseignant en Angleterre. Les raisons derrière cette sous-représentation seront analysées plus en détail dans le Chapitre 9. La déviance par rapport au modèle professionnel valorisé peut avoir un coût important, alors même les modèles les plus valorisés d'identité professionnelle sont plus difficilement accessibles pour certains groupes.

5.5. Conclusion

Au cours des vingt dernières, l'environnement et les conditions de travail des enseignant-e-s ont changé, tant en France qu'en Angleterre. Les réformes éducatives ont été porteuses de modèles de professionnalité qui prennent appui sur les traditions éducatives nationales, tout en les transformant. Les analyses comparatives développées dans ce chapitre identifient cependant le maintien du cadre national comme niveau pertinent d'analyse de la construction des identités professionnelles enseignantes. Le caractère socialement contingent des identités professionnelles (Lang, 1999) est confirmé.

En France, le modèle de professionnalité dominant reste celui de l'expertise disciplinaire, largement validée par la qualification, même si l'on voit aussi émerger d'autres figures, comme, par exemple, celle du pédagogue. En Angleterre, le modèle de professionnalité est davantage basé sur les compétences relationnelles personnelles. La construction de l'identité professionnelle repose moins

sur la spécialisation, davantage sur la mobilisation de compétences diverses, pédagogiques, pastorales ou encore managériales.

Au-delà des modèles de professionnalité et des identités professionnelles, émergent les finalités attribuées à l'école et au travail enseignant, qui elles aussi diffèrent. Ces modèles de citoyenneté sont ancrés dans des traditions culturelles relativement éloignées, mise en lumière par les travaux portant sur la comparaison des élèves et des enseignant-e-s (Broadfoot et Osborn, 1993 ; Broadfoot *et al.*, 2000 ; Malet et Brisard, 2005 ; Osborn, 2009 ; Osborn *et al.*, 1997, 2000, 2003 ; Planel, 2009 ; Raveaud, 2003, 2006). Là où l'action de l'enseignant-e français-e vise avant tout la transmission de connaissances disciplinaires aux élèves, l'enseignant-e anglais-e vise avant tout à la formation du *well-rounded individual* ou « individu complet ». En France, le quadryptique élève-enfant-travailleur-citoyen est dominé par la figure de l'élève à former (ce qui semble moins souvent le cas dans l'enseignement privé, voir Jaboin, 2003), alors qu'en Angleterre, c'est l'enfant sous toutes ses facettes qui est visé par l'action éducatrice. Alors que le système anglais met l'accent sur la fonction affective des enseignant-e-s (inculcation des savoirs-faire et de compétences sociales élargies) plutôt que sur la fonction cognitive (modelage des comportements des élèves et de leurs valeurs), l'inverse prévaut en France (Osborn, 2009). Cette opposition recoupe aussi celle entre différenciation et individualisation et républicanisme et universalisme (Osborn, 2009). D'ailleurs, Mac Ness et ses collègues (2003) formulent des constats similaires dans leur comparaison entre la France, l'Angleterre et le Danemark. À la différence des autres pays, le côté éducatif et affectif peut être laissé de côté par les enseignant-e-s français-es, dans la mesure où il est perçu comme relevant d'autres professionnels de l'école (principalement les conseillers principaux d'éducation et les autres employés, souvent en contrat aidé, en charge de la « vie scolaire »). On pourrait aussi ajouter que cette fonction affective est avant tout perçue comme l'affaire des familles, dans une école française concernée avant tout par l'élève. Mais les identités professionnelles s'inscrivent en tension avec les réalités du travail. En France, les enseignant-e-s regrettent de devoir accomplir un travail qu'ils/elles ne perçoivent pas comme « faisant l'enseignant », et notamment de faire de la discipline plutôt que d'enseigner leur discipline. En Angleterre, les enseignant-e-s regrettent de s'éloigner du travail auprès des élèves, en lien avec l'importance accrue des aspects bureaucratiques et managériaux du métier et une instrumentalisation accrue du travail dans la classe, même si certain-e-s trouvent leur compte dans ces transformations.

Ces transformations pointent à un certain degré de convergence. Comme le note Marilyn Osborn : *En Angleterre, de récentes réformes ont associé une croissante régulation, centralisée autour des programmes et de l'évaluation, à une plus grande autonomie des établissements, au moins en termes financiers. Un quasi-marché a été développé, avec l'éducation conçue comme un service au consommateur. L'accent s'est déplacé vers le cognitif plutôt que vers les préoccupations de développement personnel. En France, une conscience accrue du pluralisme de la société française a*

amené des réformes qui ont commencé à rendre possible un pouvoir décentralisé, encore limité, et ont aussi provoqué des appels à un élargissement du rôle de l'enseignant pour qu'il incluse le développement de l'enfant. (2009 : 88).

Mais ni les éléments de convergence observés au niveau des politiques éducatives, ni la « segmentation interne de la profession enseignante » (van Zanten, 2001 : 117)⁶⁹ ne semblent remettre en cause le fait que le cadre national constitue toujours un déterminant important dans la construction de la professionnalité enseignante. Sans tomber dans une analyse déterministe, on observe bien des « types identitaires » (Dubar, 1991) disponibles et historiquement contingents (Lang, 1999), à partir desquels les identités individuelles des enseignant-e-s se construisent. Il apparaît légitime de s'interroger sur le maintien de telles identités professionnelles nationales dans chaque pays.

En France, il semble que la sur-sélection académique des enseignant-e-s à l'entrée dans le métier joue un rôle de régulation dans la construction des identités professionnelles, notamment via les exigences d'excellence disciplinaire au moment du concours. En Angleterre, la formation jouerait moins ce rôle régulateur. Cependant, le fait que les enseignant-e-s anglais-es soient employés directement par les établissements et soient susceptibles d'être licenciés s'ils/elles ne répondent pas aux exigences des directions d'établissement et des conseils d'administration viendrait réguler les types de professionnalité mobilisables et mobilisés. Ne bénéficiant pas du statut relativement protecteur des enseignant-e-s français-es et de l'autonomie associée à celui-ci, les enseignant-e-s anglais-es ont une marge de manœuvre limitée s'ils/elles ne veulent pas se conformer au modèle dominant de professionnalité. Les enseignant-e-s français-es sont de ce point de vue moins exposés aux injonctions des politiques publiques et aux décisions des directions. L'évaluation des directions via une note administrative n'exerce qu'une influence limitée sur leur progression de carrière et les inspections sont souvent très espacées dans le temps. Les analyses de Do et Serra (1996) mettent en exergue que la dernière inspection dans le second degré remonte en moyenne à 5 ans. Mais la contrepartie de cette faible individualisation des carrières s'inscrit en tension avec le sentiment d'un manque de reconnaissance.

⁶⁹ Barrère (2002) note une spécificité du métier dans les zones difficiles qui serait davantage une différence de degré que de nature. On peut d'ailleurs noter que l'homogénéité du corps enseignant français n'est qu'apparente. On pourrait ainsi explorer de plus près les différences entre agrégés et certifiés, enseignant-e-s de Paris, des grandes villes, des campagnes, enseignant-e-s des établissements généraux et des établissements professionnels, enseignant-e-s des collèges et lycées, enseignant-e-s des IUT, des classes préparatoires, maîtres-auxiliaires, etc.

Chapitre 6. Le syndicalisme enseignant

Les travaux antérieurs sur la syndicalisation des enseignant-e-s ont mis à jour des différences importantes entre les pays de l'Union européenne, tant du point de vue des pratiques (adhésion, grèves, manifestations...), que des usages et conceptions des syndicats (Commission européenne, 2006 ; Lawn, 1985 ; Ozga et Lawn, 1981). Dans la mesure où l'adhésion syndicale n'est pas obligatoire, comprendre les mécanismes qui la guident permet de mettre à jour non seulement des positions idéologiques, mais aussi des enjeux et, parfois, des craintes qui seraient plus difficilement appréhendables dans le cadre d'un questionnement direct sur le métier. L'analyse des discours enseignants sur les syndicats et le syndicalisme permet donc de mieux saisir les identités professionnelles enseignantes. À ce titre, ce chapitre s'inscrit dans le prolongement du Chapitre 5 (La construction des identités professionnelles enseignantes et leur contexte sociétal) et propose d'explorer les discours enseignants sur les organisations syndicales en lien avec la construction sociétale des identités professionnelles.

Dans la première section, nous dressons un état des lieux du paysage syndical, en France et en Angleterre, avant de considérer, dans la seconde section, les spécificités du syndicalisme enseignant français et anglais et les pratiques syndicales de la population d'enquête. Dans une troisième section, l'analyse porte sur les usages et conceptions du syndicat parmi notre population d'enquête et sur le lien entre les discours sur les syndicats et les identités professionnelles.

6.1. Le syndicalisme en France et en Angleterre

Au-delà de l'existence d'enjeux communs, les cultures et pratiques syndicales des enseignant-e-s restent fortement marqués par le cadre national. Au sein de l'Union européenne, le taux de syndicalisation varie entre 9%-12% (en France) et 80% (au Danemark), la moyenne européenne se situant autour de 25-30% (Commission européenne, 2006). Ces moyennes posent cependant des questions d'ordre méthodologique, ayant trait à la comparabilité de données collectées dans un cadre national. Outre des différences importantes entre Etats membres concernant les modes de collection des données, la légitimité des organisations syndicales ne repose pas toujours sur les mêmes critères : Par exemple, un rapport récent de la Commission européenne (2006) prend l'exemple de l'Espagne, où des taux de participation élevés aux élections professionnelles fondent la légitimité syndicale. Par ailleurs, l'adhésion à un syndicat ne revêtirait pas le même sens dans toutes les cultures. Ce rapport évoque le cas de la France, où seuls les plus militant-e-s adhèreraient, alors qu'en Scandinavie et en Belgique l'adhésion caractériserait même les membres les plus hostiles politiquement aux

organisations syndicales, du fait des avantages sociaux associés à l'adhésion. Malgré ces réserves, le taux d'adhésion (ou « taux de densité des adhérents » - *membership density rate*) constitue l'indicateur le plus fiable de la participation syndicale. Pour autant, en France, où le taux de syndicalisation est particulièrement bas, l'influence syndicale est essentiellement mesurée par l'audience électorale (c'est-à-dire, par les résultats des élections prud'homales dans le secteur privé, les résultats des commissions administratives paritaires dans le secteur public).

Outre ces différences nationales, il existe aussi des différences importantes qui sont fonction de l'âge, du sexe, du secteur d'activité et du groupe professionnel. Dans la majorité des Etats membres, les hommes, les salariés les plus âgés, ceux et celles travaillant dans une grande entreprise et/ou dans le secteur public et les groupes professionnels dont le niveau de qualification est le plus bas sont plus souvent adhérents d'un syndicat (Commission européenne, 2006). Selon ce même rapport, il existerait aussi une relation positive entre le vote pour un parti de gauche et l'adhésion syndicale, mais aucune relation entre le sentiment de discrimination sur la base du sexe et l'adhésion.

Depuis environ un quart de siècle, la baisse des taux de syndicalisation dans les pays occidentaux est un phénomène bien documenté (Blanchflower et Bryson, 2008 ; Commission européenne, 2006, 2009; Ebbinghaus et Visser, 1999 ; Visser, 2003). Entre 1995 et 2004, le taux de syndicalisation a diminué dans tous les pays de l'Union européenne, à l'exception du Luxembourg et de Malte, suggérant que la diminution du taux de syndicalisation dans l'Union ne peut être simplement expliquée par l'intégration dans l'Union de pays ayant une culture syndicale différente de celle observée dans l'Europe des Quinze. Cette baisse de la syndicalisation caractérise l'ensemble des secteurs d'activité, avec, cependant, des différences sectorielles importantes. De manière générale, le secteur privé paraît davantage touché (Commission européenne, 2006). Cette diminution caractérise aussi la plupart des syndicats, avec quelques exceptions, généralement liées à l'existence d'une politique très volontariste dans ce domaine (comme, par exemple, en France, dans le cas de la CFDT) ou à une professionnalité perçue comme à risque dans le contexte de réformes successives.

Cette baisse des taux de syndicalisation est assortie d'une diminution de la « conflictualité », avec là aussi des écarts importants entre Etats membres. En France, le faible taux de syndicalisation contraste avec la fréquence des manifestations et des actions de grève, suggérant un rapport à l'organisation syndicale différent de ce que l'on observe, par exemple, en Grande-Bretagne. Le Tableau 16 (ci-dessous) détaille le nombre de jours de grève pour 1000 travailleurs en France, au Royaume-Uni et dans l'Union européenne. Il révèle que, depuis 1996, le nombre de jours de grève par travailleur en France a été chaque année supérieur à la moyenne observée dans les autres pays de l'Union européenne. En comparaison, le nombre de jours de grève par travailleur au Royaume-Uni est presque toujours inférieur à ce que l'on observe en France et dans l'ensemble des autres pays de l'Union

européenne. La forte fluctuation d'une année sur l'autre rend difficile l'identification de tendances à partir de la seule lecture de ces données, mais il est généralement admis que la conflictualité est à la baisse dans les Etats membres (Commission européenne, 2006). Les inégalités observées ici suggèrent des différences importantes du point de vue des cultures syndicales et de l'encadrement du droit de grève. En ce qui concerne la France, un rapport récent parle d'un « droit de grève peu réglementé et [d'] une conflictualité prégnante » par rapport aux autres pays (ENA, 2006 : 23). Par ailleurs, dans ce pays, les règles existantes ne seraient pas toujours appliquées de manière stricte (ce même rapport cite le cas des surveillants des établissements pénitentiaires, qui recourent à la grève alors même que leur statut le leur interdit, ou encore les règles du préavis de grève, pas toujours respectées).

Tableau 16. Nombre de journées de grève pour 1000 travailleurs, Union européenne, 1996-2007

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
EU15	49	33	57	33	56	42	91	22	45	47	37	39
EU27	-	-	-	-	54	38	81	21	42	41	32	37
France	54	29	49	62	111	80	44	193	32	151	116	*
Royaume- Uni	55	10	11	10	20	20	51	19	34	6	28	38

Eurostat, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/labour_market/labour_disputes/database, accès : 27 mai 2009.

* : données non disponibles.

Les analyses suggèrent une rapide transformation des organisations syndicales françaises au cours des vingt dernières années. Selon Andolfatto et Labbé (2006), ce constat s'applique tant au référentiel (avec la disparition du paradigme de la « lutte des classes », remplacé par des préoccupations pour les « salarié-e-s » et leurs « attentes ») qu'au répertoire d'action des syndicats (la négociation prenant le dessus sur la mobilisation). Ces transformations ont lieu dans un contexte de recul de la syndicalisation qui remonte aux années 1980 (Rosanvallon, 1988), de baisse de la participation aux élections professionnelles et de manifestations témoignant d'une mobilisation variable (Andolfatto et Labbé, 2006). Cette diminution de la syndicalisation (avec un taux d'adhésion qui est le plus bas d'Europe) a parfois amené le constat d'une substitution de l'électeur à l'adhérent (*ibid.*). On assisterait également à une évolution plus fondamentale des organisations syndicales. Comme le rappellent Andolfatto et Labbé (2006), les analyses des syndicats français comme « vecteur de solidarités larges » (*ibid.* : 282), comme organisations de classe et de masse, ou comme « fait social total » (Mouriaux, 1983) cèdent le pas à des approches qui les conceptualisent comme des « groupes d'intérêt » (Reynaud, 1975 ; Rosanvallon, 1988). Reynaud (1975) propose d'appréhender les syndicats comme des acteurs de la démocratie industrielle cherchant à influencer les politiques en tentant

d'imposer leur représentation de l'intérêt général. Rosanvallon (1988) s'appuie, lui aussi, sur cette conception des syndicats comme groupes d'intérêt, tout en leur accordant une fonction de régulation sociale, régulation qui serait « de plus en plus encadrée dans les logiques internes des organisations » (Rosanvallon, 1988 ; cité dans Andolfatto et Labbé, 2006 : 282). La thèse de Rosanvallon : « accrédite – et souligne – l'idée de la fragmentation des « intérêts » portés par les syndicats, au contraire des constructions ou discours plus « solidaristes » qui perdurent » (*ibid.* : 282). Ce nouveau « modèle social » du syndicalisme se traduit aussi par une plus forte institutionnalisation et professionnalisation des organisations syndicales françaises. On serait ici face à un syndicalisme porté par des enjeux politiques larges, mais aussi par la défense d'intérêts beaucoup plus spécifiques (souvent décrits comme « corporatistes »). Pour Andolfatto et Labbé :

Les syndicats français demeurent sensibles à une forme de « politisation », portant surtout attention à l'agenda politique, aux thématiques dont se réclament certains militants politiques ou encore ... au mouvement altermondialiste. Mais prévalent les logiques organisationnelles, repliées sur des intérêts relativement étroits, sinon de plus en plus éclatées au sein même des confédérations. (2006 : 294).

Mais si, en France, les formes d'action traditionnelles sont sur le déclin, elles n'ont pour autant pas disparu. Dans ce pays, les « stratégies de la rue » (Fillieule, 1997) du type manifestation continuent de caractériser le syndicalisme, dont la visibilité nationale et internationale est facilitée par l'intérêt des médias pour ces actions de mobilisation collective. De manière similaire, les actions de grève continuent de caractériser le syndicalisme « à la française », en dépit d'un recul de la conflictualité depuis les années 1970. Les syndicats français continuent d'ailleurs d'être généralement classés à partir d'un clivage contestataire/réformiste (ENA, 2006), avec, d'un côté, la CGT, la CGT-FO, la FSU et le Groupe des Dix, relevant d'une logique de contestation, de l'autre des syndicats plutôt réformistes, relevant d'une logique de proposition (la CFDT, la CFTC, la CFE-CGC et l'UNSA).

En ce qui concerne la place des femmes dans les organisations syndicales, on note que, en France, celles-ci sont moins souvent membres d'une organisation syndicale que les hommes (Commission européenne, 2006). Mais les différences portent surtout sur l'accès aux instances de décision : les femmes y sont nettement sous-représentées (Le Quentrec, 1999a ; Cotta, 2000), comme d'ailleurs dans l'ensemble des pays de l'Union européenne (Hacourt et Garcia, 1999), même si des avancées importantes sont observables (Trat et Zylberberg-Hocquard, 2000 ; Hacourt et Garcia, 1999). La Charte de 2004 sur l'égalité décrit la parité hommes-femmes dans les instances du dialogue social comme un « enjeu majeur » (Ministère du Travail, des Affaires Sociales et de la Solidarité, 2004 : 62).⁷⁰ Les raisons invoquées pour expliquer la sous-représentation des femmes dans les instances de

⁷⁰ Un des objectifs de cette charte est : « La représentation équilibrée des femmes et des hommes au sein des instances du dialogue social et de régulation des conditions de travail ». Ce document anticipe que : « la participation des femmes aux processus de négociation enrichit les termes de celle-ci. La répartition sexuée des

décision syndicales ont généralement trait au partage inégal des responsabilités familiales, au caractère masculiniste des organisations syndicales, du point de vue de leur fonctionnement ou de la construction de la figure du syndicaliste (Ardura et Silvera, 2001 ; Le Quentrec, 1998, 1999a, 1999b ; Silvera, 2009 ; Trat et Zylberberg-Hocquard, 2000). Sans s'appuyer sur un discours essentialiste qui prétendrait qu'il suffit « d'ajouter » des femmes à des niveaux de responsabilité élevés pour que la question du genre apparaisse dans les agendas syndicaux, on peut se demander dans quelle mesure cette absence des femmes ne vient pas freiner la prise en compte de leurs expériences et de la question de l'égalité de genre. Si, avec Maruani, on a pu observer que : « les femmes syndiquées posent *d'autres* questions, proposent d'autres formes de militantisme, formulent d'autres objectifs de lutte » (1979 : 251, italiques originales), il semble que des changements d'attitudes dans les syndicats, au niveau organisationnel, soient aussi nécessaires. Certes, on est très loin des positions syndicales du 19^{ème} et du début du 20^{ème} qui, en France comme en Angleterre, s'opposaient non seulement à l'entrée des femmes dans les organisations syndicales, mais aussi tout simplement au travail féminin (Le Quentrec, 1999a, 1999b ; Perrot, 1999). Force est cependant de constater aujourd'hui que, en dehors de préoccupations sporadiques émanant essentiellement du National Union of Teachers (principal syndicat enseignant anglais), les organisations syndicales enseignantes restent relativement silencieuses sur la question des inégalités hommes-femmes et notamment sur la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant.

En Grande-Bretagne, l'arrivée du gouvernement de Margaret Thatcher en 1979 a coïncidé avec un net affaiblissement du pouvoir syndical. Après avoir augmenté entre 1950 et 1979, la densité syndicale a ensuite connu une forte diminution (Metcalf, 2003), de même que la reconnaissance des syndicats sur le lieu de travail (*workplace union recognition*) et la proportion de salarié-e-s couvert-e-s par une convention collective déclinent (Machin, 2000). Comme le notent aussi Blanchflower et Bryson, « [Great-Britain] has seen a substantial decline in the propensity of workers to join unions and a fall in the incidence of workplace-level union recognition by employers for pay bargaining. » (2008: 1).

rôles sociaux induit un autre regard, notamment sur les contraintes liées à l'articulation des temps professionnels et sociaux. » (Ministère du Travail, de la Solidarité et des Affaires Sociales, 2004 : 61).

Tableau 17. Evolution de la densité syndicale au Royaume-Uni, 1950-2000

	Densité syndicale (% de la population active syndiqué)
1950	40,6
1960	40,9
1970	45,9
1980	49,0
1990	35,3
2000	26,2

Source : Metcalf, 2003 : 6.

Comment expliquer cette baisse des taux de syndicalisation ? Pour Metcalf (2003), elle ne serait que partiellement due à des facteurs structurels. Certes, la part des salarié-e-s employé-e-s dans les secteurs d'activité avec les taux de syndicalisation historiquement les plus élevés a diminué. Mais les politiques économiques néo-libérales caractéristiques de la Grande-Bretagne des années 1980 et 1990 auraient aussi créé un climat hostile aux organisations syndicales. Les années 1980 ont aussi coïncidé avec la mise en place d'une législation visant à réduire le pouvoir des organisations syndicales (*Trade Union Act* de 1984, *Employment Acts* de 1980, 1982, 1988, 1990 et 1993). Ces mesures ont notamment eu pour résultat la prohibition de la pratique du *closed shop*, qui interdisait aux employeurs de recruter des salarié-e-s non syndiqué-e-s, et la restriction du droit de grève (Rubery, 1986). Aujourd'hui, les taux de syndicalisation pour l'ensemble de la population active du Royaume-Uni restent cependant supérieurs à ceux observés en France (29-30% contre 9-12% en France ; Commission européenne, 2006). Comme en France, les travailleurs les plus âgés sont davantage susceptibles d'être adhérent d'un syndicat, de même que les travailleurs du secteur public. Le maintien de niveaux de syndicalisation relativement élevé serait lié à la prédominance dans ce pays du modèle du syndicat de services (cf. plus loin ; Commission européenne, 2006).

En ce qui concerne la place des femmes dans les syndicats britanniques, on observe que, contrairement à la France et à la plupart des autres pays de l'Union européenne, la proportion de femmes membres d'un syndicat est légèrement supérieure à celle des hommes. Toutefois, comme on l'a déjà noté à propos de la France, la prise de responsabilités au sein des organisations syndicales est largement le fait des hommes. Selon l'Equal Opportunities Commission (EOC), seulement 23% des secrétaires généraux des syndicats (*trade union general secretaries*) sont des femmes (chiffres pour la Grande-Bretagne ; Equal Opportunities Commission, 2007). En ce qui concerne le groupe professionnel enseignant, De Lyon and Widdowson (1989), Littlewood (1989) and Oram (1989) ont observé que les syndicats ont témoigné d'un intérêt limité pour la question des femmes enseignantes et suggèrent que cela contribuerait à expliquer leur sous-représentation dans les postes de management des

établissements scolaires. Il nous semble cependant que ce constat doit être nuancé, puisque le syndicat national des enseignant-e-s (*National Union of Teachers* - NUT), a évoqué de manière répétée sa préoccupation en ce domaine et formulé des recommandations visant à accroître la part des femmes dans les postes à responsabilités.

6.2. Le paysage syndical enseignant en France et en Angleterre

6.2.1. Le paysage syndical enseignant en France

En France, dans le second degré, les syndicats composant la FSU-Fédération Syndicale Unitaire (SNES-Syndicat National des Enseignements de Second Degré, SNEP-Syndicat National de l'Education Physique, SNUEP-Syndicat National Unitaire de l'Enseignement Professionnel) dominent très largement le paysage syndical : ces syndicats ont reçu près d'une voix sur deux lors des élections professionnelles de décembre 2005,⁷¹ en légère augmentation sur leurs résultats de 2002. Le SGEN-CFDT (Syndicats Généraux de l'Education Nationale-Confédération Française Démocratique du Travail) et le SNALC-CSEN (Syndicat National des Lycées et Collèges-Confédération Syndicale de l'Education Nationale) ont obtenu des scores bien inférieurs (respectivement 10,5% et 7,7% des voix) et ont vu leur influence diminuer au cours de cette période. Tous les autres syndicats obtiennent moins de 7% de voix chacun. Parmi ceux-ci, SUD-Education et SE-UNSA (Syndicat des Enseignants-Union Nationale des Syndicats Autonomes) connaissent cependant une augmentation sensible du nombre de voix depuis 2002.

Dans ce pays, le taux de syndicalisation des enseignant-e-s est faible en comparaison de ce que l'on observe dans la plupart des Etats membres de l'Union européenne. L'Education Nationale constitue cependant le secteur ayant le taux de syndicalisation le plus élevé du pays. Selon René Mouriaux (2006 ; cité dans Lanéelle, 2007), le taux de syndicalisation des enseignant-e-s français-es est de 30%, soit près de quatre fois le taux national et deux fois la moyenne du secteur public (qui est de 15-16%, contre 5% seulement dans le secteur privé; Andolfatto et Labbé, 2006, données pour l'année 2003-2004). Mais le syndicalisme enseignant n'échappe pas au déclin qui caractérise les autres secteurs d'activité, puisqu'il s'élevait à 40% en 1995 (Robert, 1995). Dans une enquête plus ancienne menée à la fin des années 1970, Alain Léger identifiait un taux de syndicalisation de 70% dans son échantillon d'enseignant-e-s du secondaire (Léger, 2000 [1983]). Par ailleurs, le taux de participation aux

⁷¹ Elections des représentant-e-s du personnel aux Commissions Administratives Paritaires Nationales (CAPN). En l'absence de données fiables concernant les adhésions, les résultats des élections professionnelles permettent d'établir le caractère représentatif des diverses organisations syndicales.

Commissions Administratives Paritaires (CAP, cf. plus loin) reste élevé (71,8% en moyenne dans les trois fonctions publiques ; ENA, 2006).

Parmi les 30 enseignant-e-s de la population d'enquête française, neuf seulement sont membres d'une organisation syndicale. La plupart adhèrent au SNES (cinq interviewés). Les autres interviewés sont adhérents du SGEN-CFDT (1), de SE-UNSA (1), de la CFDT (1) ou du SNEP-FSU (1). L'adhésion syndicale est caractérisée par la fluidité : non seulement certain-e-s enseignant-e-s évoquent un changement de syndicat (cf. le cas de Camille, évoqué plus loin), mais ils/elles passent aussi parfois au cours de leur carrière d'un statut d'adhérent à un statut de non-adhérent (et vice-versa). Certain-e-s ont adhéré pour une courte durée, généralement en début de carrière. D'autres ont été adhérents sur une plus longue durée, mais ont depuis rendu leur carte, souvent suite à un désaccord avec les positions officielles des organisations syndicales. Plusieurs envisagent cependant d'adhérer de nouveau dans un futur plus ou moins proche. Paradoxalement, alors que la plupart des analyses pointent des taux de syndicalisation supérieurs chez les salarié-e-s les plus âgé-e-s (une différence souvent expliquée par la « montée de l'individualisme ») (Commission européenne, 2006), les récits collectés ici suggèrent que les enseignant-e-s sont davantage susceptibles d'être syndiqué-e-s à l'entrée dans la carrière, plutôt que 10 ou 20 ans plus tard. Il ne s'agit donc pas là d'un effet générationnel, mais plutôt d'une dynamique de l'adhésion, qui renvoie chez les enseignant-e-s français-es à des motivations diverses, selon que l'on est « installé-e » dans la carrière ou que l'on vient d'y entrer. En début de carrière, le recours à l'adhésion renverrait davantage à un instrumentalisme « de carrière ». Beaucoup d'enseignant-e-s adhèrent alors afin d'optimiser les chances de succès dans l'obtention du poste désiré, puis mettent fin à celle-ci peu de temps après que l'administration ait apporté une réponse favorable aux vœux formulés. Chez les enseignant-e-s en milieu ou fin de carrière, la pérennité de l'adhésion répond davantage à un engagement idéologique, voire à une variation de l'instrumentalisme de carrière observé chez leurs jeunes collègues, par exemple, lors d'un tournant professionnel majeur, telle la transition du second degré à l'enseignement supérieur, comme on a pu l'observer dans le cas d'un enseignant interviewé.

Les proportions d'enseignant-e-s syndiqué-e-s sont similaires chez les hommes et les femmes : quatre enseignantes sont syndiquées contre cinq enseignant-e-s. Cependant, on note des divergences importantes concernant le statut des un-e-s et des autres au sein de l'organisation syndicale. Alors que toutes les adhérentes de notre population d'enquête se déclarent « simples membres », quatre adhérents exercent des responsabilités particulières. Deux interviewés sont délégués syndicaux au niveau de l'établissement, alors que deux autres hommes ont des responsabilités à un niveau élevé de leur organisation syndicale (l'un occupe la fonction de secrétaire départemental, l'autre celle de secrétaire académique). Ce constat reflète les travaux déjà évoqués sur la sous-représentation des femmes dans les instances de décision des organisations syndicales (Ardura et Silvera, 2001 ; Le

Quentrec, 1998, 1999a, 1999b ; Silvera, 2009 ; Trat et Zylberberg-Hocquard, 2000). On s'interrogera plus loin sur les conséquences de l'absence des femmes à ces niveaux de responsabilité sur les carrières enseignantes et leur différenciation sexuée.

On note, par ailleurs, que les enseignant-e-s de la population d'enquête française ont des pratiques syndicales multiples, sans pour autant être formellement adhérent-e-s, pour la plupart, d'une organisation. Ce phénomène les différencie nettement de leurs collègues anglais-es. Ainsi, comme on y reviendra dans la troisième section, parmi les non adhérent-e-s, nombreux sont ceux qui déclarent suivre les mots d'ordre des syndicats, participer aux actions de grève ou à des manifestations, voire assister régulièrement aux réunions syndicales. L'analyse des motivations de l'adhésion permettra de donner du sens à une situation qui peut paraître à première vue paradoxale.

6.2.2. Le paysage syndical enseignant en Angleterre

On compte en Angleterre six organisations d'enseignant-e-s du second degré. L'*Association for School and College Leaders* (ASCL), ex-*Secondary Heads' Association* (SHA), est une organisation professionnelle qui s'adresse au personnel « senior » (occupant des fonctions de management) des établissements du second degré (directeurs-trices ou *headteachers* mais aussi directeurs-trices adjoint-e-s ou *deputy heads* et directeurs-trices de département ou *heads of department*). La *National Association of Head Teachers* (NAHT) est le syndicat des directeurs-trices d'établissement (*headteachers*), ainsi que des directeurs-trices adjoint-e-s (*deputy headteachers*) depuis 1985 et, depuis 2000, des directeurs-trices assistant-e-s (*assistant headteachers*). L'*Association of Teachers and Lecturers* (ATL) représente les enseignant-e-s du second degré. La *National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers* (NASUWT), affiliée au TUC, représente les enseignant-e-s et les directeurs-trices d'établissement, tout comme le *National Union of Teachers* (NUT). Ce dernier est le plus grand syndicat enseignant du pays en nombre d'adhésions. En outre, la *Professional Association of Teachers* (PAT) est un syndicat indépendant qui représente les intérêts de l'ensemble du personnel des écoles et du secteur du soin aux enfants (y compris *support staff* et *nannies*). Il est connu pour son opposition à la grève. Plusieurs de ces organisations ont compétence pour représenter les intérêts des enseignant-e-s de plusieurs cycles éducatifs. Elles proposent généralement un grand nombre de services à leurs membres, soit des conseils personnalisés pour des problèmes d'ordre professionnel ou personnel (notamment du conseil juridique), un accueil et une permanence téléphonique (*hotline*), la mise à disposition de ressources en ligne et de revues spécialisées, ainsi que des services gratuits ou à des prix réduits (assurance, etc.). Elles sont généralement décrites comme des « syndicats de services ».

Les modes de négociation des syndicats enseignants britanniques ont changé de manière radicale depuis 1988. Jusque-là, les autorités locales et les syndicats négociaient les barèmes salariaux dans un cadre plutôt rigide, dans la mesure où établissements et autorités locales étaient soumis aux accords nationaux conclus au niveau central (ETUCE, 2006). Cette situation a rapidement changé, avec, d'une part, de nouvelles modalités d'intervention du gouvernement central, et, d'autre part, la délégation de certains pouvoirs aux directions d'établissements:

La première tendance concerne le remplacement du système de négociation traditionnel par un décret du gouvernement central, avec la mise en place au niveau de ce dernier d'un organe de contrôle 'indépendant' [Schools Teachers Review Body] chargé de soumettre des recommandations sur les niveaux barémiques des salaires des enseignants. Toutefois, le gouvernement central se réserve le droit d'outrepasser les recommandations proposées par cet organe. Dès 2003 a été mis en place un partenariat social qui se compose du gouvernement central, des autorités locales et de certains syndicats, dont le National Union of Teachers (NUT) est absent. La seconde tendance qui se dégage consiste à retirer des conventions nationales centralisées la plupart de leurs compétences en matière de salaires et de personnel, et à les transférer aux directeurs locaux d'établissement. Cette tendance a introduit les mécanismes du marché dans le système d'éducation publique. La direction d'un établissement se voit accorder une plus grande autonomie et les écoles sont davantage gérées comme des entreprises du secteur privé. Les directeurs locaux d'établissement prennent les décisions concernant l'effectif du cadre d'enseignants et du personnel d'encadrement et ils ont de plus en plus souvent l'autorité leur permettant d'accorder des salaires discrétionnaires aux enseignants. (ETUCE, 2006 : 9).

C'est dans ce contexte que l'accord national sur le *workforce remodelling* (littéralement, « remodelage de la force de travail » ; DfES, 2003) a amené le gouvernement et les syndicats enseignants à s'allier dans le cadre du « partenariat social » (*social partnership*) évoqué ci-dessus, auquel le NUT, le principal syndicat enseignant, a cependant refusé de se joindre⁷² et dont le NAHT s'est retiré entre 2005 et 2007. Face à ce nouveau type de partenariat, Stevenson (2007) parle d'un « syndicalisme de réforme » (*reform unionism*) :

It is clear, therefore, that school-sector labor relations in England are at a decisive point. The fragile unity that has tended to prevail in the past between the two largest teachers' unions (NUT and NASUWT) has largely collapsed, and the prospect of any formal union merger is now more remote than ever. Whether inside or outside of the new social partnership, teachers' unions are making difficult decisions and having to calculate substantial risks. Sharply divergent strategies are evident in the policies and practices of teachers' unions as they seek to shape and influence policy in their members' interests. What is at stake is partly the future direction of teaching as work and the

⁷² Le NUT désapprouve l'idée que certaines activités pédagogiques soient accomplies par des personnels non qualifiés.

significance of teachers as a professional group. However, it is also about the ability of teachers to organize independently and through collective organization to influence, shape, and sometimes challenge policy. (Stevenson, 2007: 146).

Comme en France, on observe que le taux de syndicalisation des enseignant-e-s est très élevé par rapport à l'ensemble de la population active. Metcalf (2003) rapporte que dans la catégorie « enseignants, personnels de soins et autres groupes professionnels assimilés » (*teachers, nurses and other professional workers*), ce taux est de 48%. Ce phénomène n'est pas nouveau (cf. Ironside et Seifert, 1995). Après une diminution des adhésions dans les années 1980, l'effectif de membres du NUT a même progressé au cours des années 1990. En 2008, dans l'ensemble du Royaume-Uni, 54,1% des personnels travaillant dans le secteur éducatif (*education*) étaient syndiqués (Barratt, 2009), à comparer avec 27,4% la même année tous secteurs d'activité confondus. Le taux de syndicalisation des enseignant-e-s est en légère hausse par rapport à 1998 (il était alors de 53,1%). Contrairement à ce que l'on observe pour l'ensemble de la population active du Royaume-Uni, chez les enseignant-e-s, le taux d'adhésion des hommes est légèrement supérieur à celui des femmes (54,6% contre 53,9%).

Ce taux d'adhésion élevé, associé à un engagement syndical par ailleurs faible, caractérise notre population d'enquête. À l'exception d'une seule interviewée, tou-te-s les enseignant-e-s de la population d'enquête anglaise sont syndiqué-e-s. À noter que le seul non-syndiqué décrit sa situation comme temporaire et l'explique par un récent changement de situation professionnelle (le passage d'un cycle éducatif à un autre, qui ne relève pas de la compétence du syndicat dont elle était jusque-là adhérente). La plupart des enseignant-e-s interviewés sont membres de NUT (13), ou de NASUWT (8). Un petit nombre sont membres de ASCL (3), ATL (2), NAHT (1) et NATFHE (1)⁷³. Chez les hommes comme chez les femmes, le NUT est le syndicat auquel les interviewé-e-s sont le plus susceptible d'adhérer. La totalité des membres de ASCL sont des hommes, un élément qui est à lire en conjonction avec leur sur-représentation dans les postes de management. Comme en France, on note que les femmes sont davantage susceptibles d'être « simple membre ». Seule une interviewée déclare remplir la fonction de déléguée syndicale (*shop steward*), alors que deux des hommes interviewés exercent des responsabilités au sein de leur organisation (*school representative* et *president* de la circonscription pour l'un, *local secretary* de la circonscription pour l'autre). Un autre interviewé a récemment interrompu son activité de *school representative*. Ce taux élevé d'adhésion coïncide avec une forte distanciation à l'égard de tout motif idéologique. Plutôt, les enseignant-e-s mettent en avant des motivations relevant d'un « instrumentalisme protectionniste » en ce sens que l'adhésion est présentée comme visant à protéger une professionnalité régulièrement redéfinie (voire menacée) par les réformes successives.

⁷³ On ne dispose pas de cette information pour une interviewée, d'où un total de 28.

Les motivations des enseignant-e-s à adhérer et les usages qu'ils/elles font des syndicats sont analysés de manière plus détaillée dans la section suivante. Dans les deux pays considérés, on ne peut se contenter d'invoquer un contexte sociétal plus ou moins favorable au syndicalisme, dans la mesure où ces deux groupes se distinguent très clairement du reste de la population active du point de vue de leur relation avec les organisations qui les représentent, mais aussi parce que, précisément, le pays connu pour être un des moins favorables aux syndicats (le Royaume-Uni) est aussi celui ayant le taux de syndicalisation le plus élevé. Il nous semble donc que les différences dans les écarts observés sont à rechercher du côté du niveau méso-social, c'est-à-dire du côté des logiques propres aux groupes professionnels.

6.3. Motivations et conceptions du syndicalisme chez les enseignant-e-s

6.3.1. Motivations et conceptions du syndicalisme enseignant en France

6.3.1.1. Etre membre d'un syndicat : entre projet politique et « instrumentalisme de carrière »

Parmi les neuf interviewé-e-s membres d'un syndicat dans la population d'enquête française, on peut identifier deux grands types de conceptions du syndicalisme et de motivations: l'adhésion syndicale comme projet politique, l'adhésion syndicale à des fins instrumentales (instrumentalisme « de carrière », notamment lié à la mutation).

Dans certains cas, notamment chez les interviewé-e-s qui exercent des responsabilités à un échelon relativement élevé de l'organisation syndicale, l'engagement syndical renvoie à un projet politique fort, c'est-à-dire à des questions qui sortent du cadre strict des conditions de travail, ou même du cadre de l'école, et qui portent sur des questions de politique plus générale. Un thème fréquemment évoqué est, par exemple, celui des inégalités sociales et (sans surprise) du rôle de l'école dans leur reproduction. Mais c'est aussi le choix même d'un syndicat particulier qui renvoie souvent à une conception du syndicat comme projet politique. Nombreux sont les interviewés qui justifient le choix d'un syndicat plutôt qu'un autre par leurs orientations politiques. Pierre, par exemple, souligne qu'il est important pour lui de faire partie d'un syndicat « constructif », qui correspond à ses idées réformistes de gauche. De manière similaire, Yannick explique son passage du SNES au SE par le caractère plus revendicatif de ce dernier.

La CFDT, parce que dans l'enseignement privé, il est clair que c'est plutôt... Je me sens plus proche des idées de gauche que de droite donc je n'allais pas adhérer à un syndicat, au SPELC, mais à la CGT non plus. Je préfère un syndicalisme constructif, donc j'ai choisi celui-là, c'est tout. (Pierre).

Je suis syndiqué, et puis l'an dernier et cette année je suis correspondant pour le SE... J'étais au SNEP, mais ici dans la région je n'étais pas vraiment satisfait des personnes qui s'en occupent.

C'était plus une question de personnes que de politique ?

Oui. Et puis aussi politique, parce que souvent ils vont dans le sens du ministère, du rectorat, donc ce n'est pas très revendicatif. Donc, le SE, c'est plutôt l'inverse. (Yannick).

Pour autant, certains propos suggèrent que, au moins chez certain-e-s enseignant-e-s, le choix du syndicat ne renvoie pas à des motivations idéologiques « figées » et que, si dimension idéologique il y a, les enseignant-e-s n'hésitent pas non plus à changer de syndicat en fonction des positions prises par ceux-ci.

Je suis membre lointaine d'un syndicat, avec souvent des désamours et beaucoup de... je change. (Camille).

Si cette conception du syndicat et de l'adhésion syndicale comme projet politique est forte chez certain-e-s interviewé-e-s en France, il est cependant intéressant de constater qu'un petit nombre d'enseignant-e-s tendent à minimiser la dimension politique de leur engagement syndical. Carole souligne, par exemple, qu'elle est adhérente mais pas militante, alors qu'Elise insiste sur le fait que si elle contribue à l'organisation des réunions et collecte les cotisations, son rôle reste minime, elle ne fait office que de « boîte à lettres » et n'est pas « quelqu'un de très militante ». Pourtant, ce cas de figure reste rare et l'analyse des entretiens ne permet guère de conclure à une opposition entre la figure de l'enseignant-e et celle du militant-e, contrairement à ce que l'on observe dans le cas anglais.

Ben moi, je suis syndiquée au SGEN-CFDT, mais je ne suis pas militante, non, je suis adhérente. (Carole).

Je n'ai pas d'implications particulières. Si tu veux, quand je suis arrivée là-bas, j'étais un petit peu la seule, donc je fais office de boîte aux lettres. C'est-à-dire que je fais les affichages, je relève les cotisations en début d'année, mais je ne peux pas dire que je sois quelqu'un de très militante, je sais pas trop faire... alors, quand même, avec un collègue du SNES, cette année, on a fait une réunion, on a fait une heure d'information syndicale à propos des remplacements qu'ils veulent nous imposer, heu, bon sinon, je ne peux pas dire que je fais vivre le syndicat au sein de mon établissement, c'est pas vrai. Je fais un minimum. (Elise).

Beaucoup d'enseignant-e-s membres d'une organisation syndicale mettent en avant une conception plutôt instrumentale du syndicat et de l'adhésion (instrumentalisme de carrière, notamment lié à la mutation). D'ailleurs, ce type de conception coexiste souvent avec celle, plus politique, explorée

précédemment. Ainsi, Nicolas, qui souligne l'importance de l'orientation politique du syndicat choisi, évoque aussi l'aide que celui-ci peut apporter lors des mutations.

Un syndicat parce que soyons honnêtes si on veut se rapprocher assez rapidement, il vaut mieux avoir un pied dans un syndicat, ça c'est indispensable... (Pierre).

En France, après avoir réussi le concours d'entrée (CAPES ou Agrégation dans l'enseignement général), les enseignant-e-s sont généralement muté-e-s au sein de l'Académie dans laquelle ils/elles ont obtenu le concours (cf. le Chapitre 4). Une fois titularisé-es, ils/elles sont alors susceptibles d'être muté-e-s sur l'ensemble du territoire français. Le poste obtenu au final dépend du nombre de points (lui-même fonction avant tout de l'ancienneté). Il importe de formuler des choix réalistes (les « vœux ») tenant compte du nombre de points. Comme le rappelle un rapport récent (ENA, 2006) :

L'association des syndicats aux actes de gestion des carrières individuelles est spécifique à la fonction publique française... Les CAP [Commissions Administratives Paritaires] sont un enjeu essentiel pour les syndicats. La défense en CAP est un service essentiel en direction de l'adhérent, voire du non-adhérent. L'action des syndicats de l'Education nationale est à cet égard caractéristique. Les syndicats interviennent dans la vérification des barèmes et communiquent avant l'administration les résultats des CAP, notamment pour les mutations. De manière plus fondamentale, elles assurent une place à part entière aux syndicats dans le fonctionnement même de l'administration en les associant, même si les textes ne prévoient qu'une consultation, à des actes de gestion des personnels. (2006 : 7).

Selon ce rapport :

Les commissions administratives paritaires (CAP) sont décrites par la plupart des acteurs comme des instances réelles de dialogue social. Elles organisent, selon une conception remontant à la naissance du statut des fonctionnaires de 1946, une consultation des représentants du personnel sur les décisions relatives aux carrières individuelles. Le champ de compétence très large des CAP assure une association des syndicats à toutes les étapes importantes de la carrière d'un fonctionnaire : titularisation, mutation, avancement, recours en notation, mesures disciplinaires, etc. (ENA, 2006 : 7).

Pour un enseignant en début de carrière, seuls les syndicats, qui participent aux Commissions paritaires, sont susceptibles d'avoir la vision d'ensemble qui permettra d'éviter les établissements et les Académies perçues comme indésirables (souvent, le Nord de la France et les établissements « difficiles »), en les aidant à formuler des vœux réalistes. Dans cette perspective, le syndicat constitue alors une ressource qui permet d'obtenir des informations importantes pour la carrière, en aidant, notamment, à y voir plus clair en ce qui concerne un système de mutations dont la complexité et l'opacité ne permettent pas à un individu donné d'élaborer des stratégies efficaces. En outre, le syndicat peut aussi constituer un recours lors d'une affectation qui ne convient pas (pour des motifs liés à la zone géographique, au type d'établissement ou, plus rarement, à la matière enseignée).

L'adhésion renvoie aussi à des visées instrumentales lorsque les enseignant-e-s amorcent un tournant professionnel important. Le syndicat apporte alors des informations sur la carrière. Pour un des interviewés (Frédéric), le passage dans l'enseignement supérieur motive son adhésion au SNESUP. Dans cette période de transition professionnelle, les informations fournies par ce syndicat de l'enseignement supérieur lui permettent de mieux connaître et faire valoir ses droits. Une autre interviewée (Catherine) met en avant des motivations similaires. Face aux faiblesses constatées de l'Education nationale en matière de gestion des carrières, le syndicat jouerait pour ces interviewé-e-s un rôle de substitut :

[L'enseignement supérieur,] c'est un monde que je connais encore peu. Et je viens de me syndiquer. C'est quelque chose d'important pour moi... Alors, j'avais été syndiqué une année, ça a été l'année où j'avais eu le CAPES, et donc pour avoir ma mutation sur [ville]... Bon, je ne sais pas ce que ça a fait de plus, mais après j'ai arrêté le syndicat. Mais cette année, c'est un monde assez grand, assez vaste, j'ai besoin de comprendre, de savoir comment cette organisation marche, là. J'ai besoin aussi... on aurait tendance à me confier pas mal de tâches... « ah vous pourriez pas faire ci, vous ne pourriez pas faire ça ? »... Je veux bien en faire, ça m'est égal, mais je pense que j'aurai besoin d'aide pour faire valoir mes droits, pour la promotion de carrière aussi, c'est une chose importante... Parce que l'Education nationale, malheureusement, a un département de ressources humaines mais qui est assez inopérant et quasi inexistant. Donc, sur ces projets d'avancement personnel, les syndicats sont souvent mieux placés pour défendre les intérêts des personnes. C'est pour ça que je me syndique aussi. C'est très important. (Frédéric).

Je me suis syndiquée au SNES pour être défendue et qu'il y en a besoin et pour avoir l'information tout court, d'ailleurs. En fait, je reste syndiquée pour avoir l'information, sans être syndiquée on passe à côté des trois quarts de l'information, voire de la totalité.

L'information sur ?

Tout, sur l'évolution de carrière, tout, tout, tout, ça c'est quelque chose que je ne trouve pas normal dans l'Education nationale. (Catherine).

6.3.1.2. La non syndicalisation : entre projet politique, désenchantement et consolidation de carrière

On pourrait s'attendre à trouver chez les non-adhérent-e-s une conception dominante du syndicat de type instrumental (« instrumentalisme de carrière »). Les non-adhérent-e-s seraient des enseignant-e-s qui, après avoir obtenu le poste convoité et acquis une connaissance suffisante du fonctionnement de l'Education nationale et de leurs droits, auraient interrompu leur adhésion. S'il s'agit de l'une des raisons évoquées, ce n'est pas la seule. Comme chez les interviewé-e-s qui sont membres d'un syndicat, on retrouve parmi les non-adhérent-e-s, une dimension instrumentale (au sens d'un instrumentalisme de carrière) dans la conception et l'usage du syndicat, qui cette fois vient expliquer

la non-adhésion. En l'absence d'une conception du syndicat comme projet politique, une fois les visées instrumentales de l'adhésion réalisées (soit, principalement, l'obtention d'un poste convoité), il n'y aurait plus de motivation particulière à faire partie d'un syndicat. Très souvent, l'adhésion n'est donc plus renouvelée.

Ca m'intéresse aussi de savoir si les profs font partie d'un syndicat. Alors, est-ce que c'est ton cas ?

Oui. Alors moi, je l'ai été un an, deux ans ! L'année où j'ai été stagiaire, au lycée en 94-95, et l'année suivante, 95-96, et en fait c'est tout. J'avais dû me syndiquer uniquement parce qu'il y avait les mutations... C'était le SNES. Et puis, depuis, je ne l'ai pas refait, parce que je me dis je suis en poste fixe, heu... À moins qu'il t'arrive vraiment un truc, où j'ai besoin d'être défendu. Et puis, je ne suis pas très politique, en fait. Autant les grèves, je les fais toujours, je suis le mouvement, tout ce qui est grève, revendications...

Sans faire partie d'un syndicat ?

Sans être syndiquée, oui. Ca m'est arrivé aussi d'aller à des manifs, mais sans être... je n'aime pas trop aussi l'étiquette parti, tout ça. (Fabienne),

Mais pour beaucoup d'enseignant-e-s de notre population d'enquête française, ne pas être membre d'une organisation syndicale peut aussi renvoyer à une prise de position politique, dans le sens du rejet d'un projet de société défendu par les organisations syndicales. Mettre fin à une adhésion syndicale, de manière temporaire ou définitive, constitue donc un moyen d'exprimer son désaccord face aux prises de position des organisations syndicales. Au moment où nous avons réalisé les entretiens et au cours des années précédentes, des conflits particulièrement difficiles avaient lieu dans l'Education nationale et l'ensemble de la fonction publique (grèves de 2002 et 2003 liées notamment à la réforme des retraites). On peut penser qu'ils ont eu pour résultat d'accroître la proportion d'enseignant-e-s ayant remis leur carte, y compris au sein de notre population d'enquête. À l'issue de ces conflits, nombreux sont les enseignant-e-s de notre population d'enquête qui ont décidé d'interrompre leur adhésion, soit parce que le syndicat « allait trop loin » ou au contraire « pas assez loin » à leur goût. Comme beaucoup d'enseignant-e-s de notre population d'enquête, Emmanuelle a cessé d'être adhérente suite à un désaccord avec son organisation syndicale, qui, dit-elle, a cédé trop rapidement sous la pression du gouvernement sur le thème des retraites. Pourtant, à ses yeux, les syndicats demeurent une forme de contre-pouvoir importante, porteuse d'un projet politique qui passe par la lutte contre les inégalités sociales. La remise de sa carte peut donc être interprétée comme une forme de protestation politique, plus que de dépolitisation.

J'ai été syndiquée longtemps. Et puis il y a eu des grèves il y a trois ans maintenant, qui n'ont pas abouti. Et je n'étais pas du tout d'accord avec l'attitude de mon syndicat.

Je peux vous demander quel syndicat ?

Le SGEN, et donc j'ai, j'ai rendu ma carte, parce que je n'étais pas du tout d'accord avec eux. (rires)

Je peux vous demander quel était le point de désaccord ?

C'était essentiellement au sujet des retraites, du régime des retraites. Et donc le SGEN a négocié et a très vite heu... abandonné, je dirais, des revendications que moi j'estimais justes. Et donc j'ai rendu ma carte, et depuis je ne suis plus syndiquée, mais je pense que je vais reprendre quelque part...

Qu'est ce qui vous motive aujourd'hui à faire partie d'un syndicat ?

Il y a quand même de moins en moins de gens syndiqués et je trouve que c'est quand même une forme de contre-pouvoir intéressant.

Vous pourriez m'en dire un petit peu plus ?

Ben disons que je ne suis pas du tout d'accord avec l'infléchissement de l'enseignement actuellement...

Quand vous dites que vous n'êtes pas d'accord avec l'infléchissement de l'enseignement, c'est sur quel point ?

C'est compliqué, hein, mais je trouve qu'on demande aux élèves de plus en plus, et qu'on leur donne pas, bon déjà on ne donne pas à leurs enseignants les moyens de les aider... Moi, je trouve qu'on assiste à un enseignement de plus en plus élitiste. Moi, quand je vois mon parcours personnel, moi je viens d'une famille qui n'avait pas un niveau d'instruction très élevé, donc qui n'a pas pu m'aider et qui n'avait pas non plus des moyens extraordinaires, je ne suis pas persuadée que quelqu'un dans ma situation aujourd'hui pourrait faire des études et devenir enseignant, ou autre chose, hein ! Mais je trouve que les possibilités sont réduites. (Emmanuelle).

Ce point de vue est partagé par de nombreux/ses enseignant-e-s. Par exemple, Vincent et Patrick, qui tous deux ont remis leur carte syndicale suite à des désaccords importants avec les syndicats portant sur la question des retraites et qui leur ont donné, disent-ils, l'impression de s'être « fait avoir ».

J'ai arrêté suite à... J'étais au SNES et puis lorsqu'il y a eu ce mouvement syndical pour les retraites. On n'a pas vraiment été soutenu. Après avec le recul, on nous disait « il faut que le Bac passe, il faut arrêter le mouvement donc pour le Bac. » Finalement, c'était notre seul moyen de pression, bloquer peut-être le lycée. Et les syndicats nous ont demandés donc de temporiser et du coup on s'est fait avoir. Je crois que j'en ai voulu un peu au syndicat. J'ai arrêté. (Vincent).

Pourquoi ce n'est plus le cas ?

Suite au mouvement sur les retraites.

Vous étiez en désaccord ?

Voilà. Très franchement, je ne les ai pas trouvés assez clair sur la manière dont les choses se sont déroulées. Donc, je fais partie des gens qui ont été déçus...

Vous pensez qu'ils n'ont pas été assez loin, ou au contraire...

Pas été assez loin, parce que moi, j'ai fait grève un mois, et donc je n'ai pas été payé pendant un mois ! Je n'ai pas été payé, ça aussi que ce soit des choses bien claires ! Mais c'est normal, ce n'est pas la question. Ce qui veut dire que quand on rentre dans un mouvement comme ça, on le fait pas de

gaîté de cœur, on ne le fait pas comme ça du jour au lendemain... on réfléchit à la manière dont on rentre là-dedans, sachant que l'on va faire des sacrifices. Ce n'est pas évident. Moi je considère ne pas avoir été trahi, ce n'est pas ça, c'est un grand mot. Mais pas soutenu, pas aidé comme je l'aurais souhaité compte-tenu de l'investissement que j'ai apporté là-dedans, quoi. Voilà, donc, je ne suis plus au SNES, même si je suis d'accord... je reste, heu, c'est pas un divorce, hein ! Je n'ai pas envie de militer, quoi. (Patrick).

Cette dernière phrase, dans l'extrait ci-dessus, suggère aussi que l'adhésion est perçue comme une forme de militantisme plus qu'une nécessité, à la différence de ce que l'on observe dans le cas anglais. Les propos de ces interviewé-e-s laissent entendre que la syndicalisation formelle est un indicateur peu fiable de la politisation des enseignant-e-s français, puisque l'adhésion, au final, importe peu. Parmi ces enseignant-e-s, certain-e-s sont malgré tout fortement politisé-e-s et ont des pratiques militantes multiples sans être adhérent-e-s. Ainsi, Alain confie qu'il n'est pas syndiqué par manque de temps, mais qu'il suit généralement les mots d'ordre de l'organisation syndicale dont il se sent le plus proche, notamment lorsqu'il s'agit de faire grève (tout en adhérant simultanément à une vision plutôt instrumentale du syndicat qui, dit-il, lui a « sauvé la mise » plusieurs fois suite à des « erreurs » du rectorat lors des mutations).

J'ai été syndiqué pendant longtemps, je suis affilié au SNES, là je ne suis pas syndiqué cette année mais peut-être que je vais me syndiquer. Je suis les réunions, les grèves, les mots d'ordre, etc. (Alain).

Le cas de Marie, qui a fait grève un mois et demi sur la question des retraites, est assez similaire. Déçue par l'attitude des organisations syndicales, elle a renoncé à être membre, mais elle continue néanmoins d'assister aux réunions et se dit « intéressée par l'aspect syndical ».

Alors, je ne suis pas syndiquée. Mais je suis de près tous les mouvements, enfin je vais dire plutôt, je vais rectifier, j'ai suivi tous les mouvements, jusqu'à faire un mois et demi de grève pour les retraites. Et que mon mari étant tous les deux enseignants, on a décidé de couper la poire en deux depuis, parce qu'on a été très déçu du résultat avec le mouvement des retraites, et donc tantôt il la fait, tantôt c'est moi.

D'accord, mais vous ne faites pas partie formellement d'un syndicat ?

Je ne fais pas partie formellement d'un syndicat, mais quand il y a les réunions syndicales, l'heure syndicale mensuelle⁷⁴ à laquelle nous avons droit, j'assiste aux réunions. Et, voilà, quoi. Je suis intéressée par l'aspect syndical, par... au départ, au début, j'étais syndiquée. J'ai été syndiquée 5 ans, je crois, au début, quand j'ai commencé à travailler. Et puis après, négligence ou déception par

⁷⁴ Le Décret n°82-447 du 28 mai 1982 relatif à l'exercice du droit syndical dans la fonction publique établit que les fonctionnaires ont droit à une heure mensuelle d'information syndicale. Dans le second degré, cela signifie que les organisations syndicales les plus représentatives ont le droit de tenir pendant les heures de service une réunion mensuelle d'information. Cette réunion ne peut excéder une heure, à moins qu'elle ne soit tenue pendant la dernière heure de service.

rapport aux représentants syndicaux de l'établissement, mais bon, je ne me suis pas, je ne me suis pas réinscrite, mais je suis intéressée quand même par ce volet-là. (Ketty).

La non-syndicalisation est aussi parfois liée à une attitude de désenchantement face aux positions syndicales sur l'école. Cette attitude caractérise Jean, dont le propos est très critique vis-à-vis du système éducatif français, et qui explique son retrait (retrait syndical mais aussi professionnel puisqu'il envisage à terme de quitter l'enseignement secondaire) par un désenchantement à l'égard du projet de l'Education nationale. De manière assez similaire, Sylvie se dit en proie à la désillusion face à ce qu'elle considère comme le mépris des pouvoirs publics envers l'école. Elle met en place une stratégie de cloisonnement identitaire, puisque face aux insatisfactions liées à son emploi d'enseignante, elle évite durant son temps libre toute activité ayant un lien direct avec sa profession. Elle rejette, par ailleurs, l'usage instrumental qui serait fait des syndicats par beaucoup d'enseignant-e-s, qui consiste à adhérer dans l'objectif d'obtenir une mutation (l'« instrumentalisme de carrière » évoqué précédemment).

Je ne suis pas syndiqué.

D'accord. Je peux vous demander pourquoi ?

Ça ne m'intéresse pas (air désabusé). Moi, je veux me retirer de tout ça, donc ça ne m'intéresse pas du tout, quoi. J'essaye de faire ce que je peux sur le terrain, après les revendications, ça, ça me passe complètement au-dessus. Je suis dans le réel. Non, ça ne m'intéresse pas. (Jean).

Non ! En fait je n'aime pas trop entendre parler de l'enseignement quand je suis dehors. J'avoue que tout ce qui est... Par exemple, il y a des émissions sur les collèges, je ne veux surtout pas les regarder, je sature ! Je ne me vois pas non plus donner des cours particuliers, c'est une idée qui me paraît insupportable. Pas du tout envie ...

Tu m'as dit que tu ne fais pas partie d'un syndicat, je peux te demander pourquoi ?

Je ne sais même plus. Je trouve ça un peu hypocrite. Il fallait toujours adhérer à un syndicat au moment des mutations pour avoir les renseignements. Je trouve ça...

Tu l'as fait ?

Oui, oui. Enfin, c'était un peu particulier, c'est la CGT, ce n'est même pas un syndicat enseignant. En fait, au début j'allais les voir pour avoir des renseignements et puis après quand j'ai eu ma mutation, ils m'ont demandé est-ce que je pouvais faire un chèque. C'était une cotisation payée après coup, mais c'était pareil. C'était pour avoir des renseignements, pour avoir ceci... Maintenant, je n'arrive plus à m'y intéresser vraiment. Comme tout ce qui passe en ce moment, les projets, les nouvelles réformes, c'est un peu décourageant, parce que quoi qu'on fasse il y a des grèves et ça se passe quand même.

Tu penses que l'action collective est assez inefficace ?

Oui, je ne sais pas, je n'y crois plus beaucoup, je fais grève encore demain, mais j'ai bien vu comment ça c'est passé l'an dernier. Pour les réformes, c'est passé quand même. Elles ne sont pas encore

appliquées officiellement, c'est paraît-il l'an prochain, mais c'est passé. Par rapport à ça, je ne sens pas... je n'ai plus envie... même d'aller manifester dans les rues, tout ça...

C'est un peu une désillusion ?

Oui, oui, oui, et puis c'est vraiment la sensation que l'école publique on n'a plus envie de s'en occuper. Autant que les bons élèves aillent dans le privé, on voit comment ça se passe à (Ville).

(Laurence).

Cette attitude de retrait se retrouve aussi chez les interviewé-e-s qui ont peu investi une identité professionnelle enseignante. C'est le cas de Laurent, qui avait d'autres ambitions professionnelles mais qui, face à des difficultés financières l'empêchant de continuer des études longues, a décidé de préparer les concours d'entrée de l'Education nationale, même si par ailleurs l'entretien mené avec lui révèle des prises de position politiques très fortes sur l'école et les conditions de travail des enseignant-e-s (voir à ce propos le Chapitre 8). Il justifie sa non-adhésion syndicale par le fait de ne pas se sentir « assez prof dans l'âme ».

Je n'ai pas quitté le SNES, j'ai simplement omis de repayer une cotisation. C'est tout. Sinon après, c'est le syndicat qui idéologiquement me convient le plus, c'est celui que je suis. Je suis ses mots d'ordre de grève, je lis ses publications, plus ou moins régulièrement. Je ne suis pas assez prof dans l'âme, c'est un métier que je fais avec plaisir au quotidien, je ne suis pas assez prof dans l'âme pour entrer dans la mécanique, pour m'occuper du fonctionnement du moteur. Je n'ai pas cette âme-là.

(Hervé).

Enfin, parmi les enseignant-e-s non-adhérent-e-s, un petit nombre font preuve d'une certaine hostilité vis-à-vis des organisations syndicales enseignantes. Dans ce cas, la non-adhésion, comme l'adhésion, renvoie donc en partie à des motifs idéologiques. C'est le cas de Diane qui qualifie les syndicats de « manichéens et conflictuels », alors que Valérie parle de « pensée unique » et reproche aux syndicats d'être « tellement politisé que ça en devient écœurant ». Gilles reproche aux syndicats leur fonctionnement manichéen et opaque, et de défendre leurs intérêts propres, tandis que Marc mentionne un conflit dans un établissement où il enseignait il y a quelques années qui l'a amené à se présenter sur une liste indépendante face aux organisations traditionnelles.

Vous faites partie d'un syndicat ?

Non.

Je peux vous demander pourquoi ?

Parce que je ne me retrouve pas, pas complètement, enfin, pas toujours dans les mots d'ordre et les comportements des syndicats.

Qu'est-ce qui vous déplaît ?

Ce qui me déplait c'est un peu le manichéisme, c'est-à-dire eux, ils ont toujours raison, ils sont toujours bien et puis les autres c'est toujours négatif. Cette façon d'agir dans le conflit, j'ai du mal quoi. (Diane).

Je ne fais pas partie d'un syndicat, mais, comment dire... je fais des actions mais très, très, très peu, car je manque de temps et je ne suis pas toujours d'accord en plus. J'ai une amie qui elle est vraiment très syndiquée, du coup quand il y a des grèves, je les prépare avec elle, mais uniquement quand je suis d'accord. Je ne suis pas syndiquée (rire gêné), voilà.

Je peux te demander pourquoi ?

Parce que je n'ai pas du tout envie de... je trouve ça trop étriqué, quoi. Enfin ça fait un peu pensée unique. Ça fait peur, je trouve, du moins dans mon établissement. Trop étriqué et manque d'ouverture et à chaque fois tellement politisé que ça en devient écœurant. Par contre, je fais quelques actions syndicales mais quand je suis d'accord. (Valérie).

Je peux vous demander si vous allez faire grève demain ?

Bien sûr. L'an dernier je n'ai pas fait grève, cette année je fais faire grève...

Vous faites partie d'un syndicat ?

Absolument pas.

Je peux vous demander pourquoi ? Vous avez fait partie d'un syndicat précédemment ?

Oui, oui... Parce que les syndicats, mais encore c'est très subjectif, mais... bon, c'est alimentaire, quoi. Un syndicat, c'est alimentaire. C'est : je place mes copains et puis après on voit ce que l'on peut faire pour toi. Et puis aussi il y a des lignes plus profondes... je n'étais pas totalement contre la réforme Fillon, il y a des choses qui me semblaient positives. Je ne suis pas pour le tout contre et les syndicats, bien souvent, c'est le tout contre ou alors ... (Gilles).

Alors, pourquoi... Parce que à l'époque, quand j'étais en zone sensible à Aulnay-sous-Bois, il se trouve que l'on vivait des situations très difficiles et que le syndicat local, que je ne veux pas citer, on avait l'impression qu'il oeuvrait pour le maintien de cet état de déliquescence de notre vie quotidienne. Parce que le raisonnement était que si tout allait mal on pouvait considérer que c'était la faute au gouvernement. Et nous... plusieurs d'entre nous avons décidé qu'il fallait faire quelque chose malgré tout, pour essayer de sauver cet établissement. Et du coup on s'est présenté au Conseil d'Administration contre le syndicat. On a été élu et on a changé des choses.

Qu'est-ce que c'était comme liste ?

C'était une liste non-syndiquée. Ça, ne s'était jamais vu nulle part, et nous on a l'impression d'avoir sauvé notre lycée. Alors, je ne dis pas que ce syndicat-là ou les autres soient toujours négatifs et qu'il y a des endroits où les gens n'ont pas, heu, de bonnes intentions. Mais moi j'ai gardé ce sentiment et du coup je me suis toujours pas syndiqué. (Marc).

Il semble que cette hostilité caractérise surtout des enseignant-e-s qui ne sont pas issu-e-s d'un milieu enseignant et dont le conjoint travaille dans le secteur privé. Léger formulait un constat similaire dans une enquête plus ancienne (Léger, 2000 [1983]). Dans ce cas, on observe la mobilisation d'oppositions catégorielles binaires entre le milieu des enseignant-e-s et le milieu d'origine (ou le milieu professionnel du conjoint). Dans ce discours, les avantages relatifs dont bénéficieraient les enseignant-e-s sont assimilés à des privilèges. C'est le cas de Christine, qui n'a pas souhaité renouveler son adhésion suite à un désaccord avec l'organisation syndicale sur la question des retraites. La comparaison entre sa situation professionnelle et celle de son mari, ingénieur dans le privé, l'amène à conclure au caractère injustifié, de son point de vue, des demandes des organisations enseignantes sur cette question. C'est aussi le cas de Jean-Luc, qui se décrit comme venant d'un milieu plutôt hostile aux syndicats. En contraste, les autres enseignant-e-s, notamment ceux/celles qui ont des responsabilités importantes dans l'organisation syndicale, semblent plus souvent issu-e-s du milieu enseignant, soit que leurs parents étaient eux-mêmes enseignants, soit que leur conjoint le soit.⁷⁵

Est-ce que vous faites partie d'un syndicat ? Je faisais partie, d'un syndicat, c'est le SNES, majoritaire en France, mais j'ai arrêté après les grèves sur la retraite, c'était en 2002, 2003, je sais plus. J'étais pas du tout d'accord sur les prises de position, en fait. Je veux dire, mon mari est dans l'industrie, doit cotiser 38-40 ans, c'est ça ? je trouvais que l'égalité entre le privé et le public était tout à fait légal, enfin normal. Et les syndicats bien sûr se battent pour les acquis, hein, et j'ai été un peu prise à parti dans la salle des professeurs par des gens, donc, heu, j'ai choisi le moment pour...

Donc là vous n'êtes à aucun syndicat ?

Non. (Christine).

Donc, j'aimerais savoir par exemple si tu fais partie d'un syndicat ?

Non. Non.

Ca n'a jamais été le cas ?

Non. Non.

Pourquoi ?

Ben, ouais (air gêné), déjà moi au départ j'ai du mal... comment dire... ? C'était par rapport à mes parents. Parce que mes parents ils sont assez... de droite, quoi ! Contrairement à leur milieu social, mais bon ils sont à droite de... je sais pas, heu... et bon, c'est vrai que de me syndiquer ça ne m'était jamais arrivé, parce que de les voir parler des syndicats, etc., ils ont une mauvaise image. Et moi, au départ, j'étais un peu influencé par mes parents, et puis voilà, et puis c'est tout, et depuis je me suis jamais syndiqué. C'est vrai que, à un moment donné, j'ai failli, parce que c'était pour les mutations, on me disait que d'être syndiqué ça peut être bien au niveau des mutations, et là aussi je discutais avec des amis qui étaient syndiqués, qui avaient demandé leur mutation à... comment dire... ? Je ne

⁷⁵ Ce constat qui fait écho aux travaux de Le Quentrec (1998), qui identifie une homogamie plus marquée chez les militant-e-s dans son étude sur le syndicalisme des employés de bureau.

sais plus comment ça s'appelle. On peut demander une mutation pour travailler dans le même établissement. C'est une demande que l'on peut faire, et normalement... Mutation double ! Elles avaient demandé une mutation double, elles étaient syndiquées toutes les deux, donc elles n'ont pas obtenu la mutation double, elles se sont retrouvées chacune dans un établissement différent, et une troisième personne qui avait demandé le même établissement l'a obtenu, c'est-à-dire que les deux qui ont demandé la mutation double elles ont été séparées, et il y avait quand même un poste puisqu'une troisième personne est venue, elles ont rien compris quoi ! Et elles s'étaient syndiquées exprès pour ça ! (hausse le ton) Donc en fait, voilà, c'est les rouages des mutations. C'est un peu n'importe quoi, quoi. Et moi je me suis pas syndiqué au départ, pour moi, c'était par rapport à mes parents. (Jean-Luc).

On remarque que ces enseignant-e-s témoignent souvent d'une attitude défensive, ou ont l'air gêné lorsqu'ils expriment leur opinion sur ce point. Dans le cadre de l'entretien, les sentiments exprimés sont souvent ambigus, comme, par exemple, dans le cas de Stéphanie, qui ne fait plus partie d'un syndicat mais dit se sentir coupable car elle s'en est « servie » à un moment donné, ou encore de Fabienne, qui semble se chercher des excuses lorsqu'elle explique sa non adhésion par le fait qu'elle n'est « pas très politique », ou encore d'Eliane et Stéphanie qui se justifient en disant que ce n'est pas « dans [leur] nature ». D'ailleurs, ces interviewé-e-s se plaignent souvent d'un certain ostracisme de la part de leurs collègues, disent être « mal vu-e-s » ou isolé-e-s dans la salle des profs à cause de leurs opinions politiques qui font d'eux/elles des enseignant-e-s « atypiques » :

C'était quel syndicat ?

Le SNES, alors je suis en même temps très gênée par rapport à ça, je m'en suis servie. Le SNES a appuyé à un moment pour que je n'aille pas à (ville) et le jour que j'ai eu mon poste fixe j'ai arrêté. C'est vrai, je suis très gênée par rapport à ça, c'est un peu comme si je m'en étais servie. Au début, c'est sincère et puis très, très vite je n'étais plus d'accord avec eux.

Quelle était la source de désaccord ?

Moi, j'ai l'impression d'être une privilégiée dans la société, je ne vois pas de quoi je devrais me plaindre et ce discours larmoyant me gêne et puis aussi à chaque fois qu'il y a une réforme, ça râle, ça se met en grève avant d'essayer la réforme... Ce n'est pas du tout ma nature, moi j'essaie et puis je me fais une opinion, et bien tant pis je prends position quand on est en salle des profs. Il y a vingt signatures d'un côté je suis d'accord avec les propositions du SNES et il y a deux signatures de l'autre côté je ne suis pas d'accord, mais tant pis, j'affirme. Je vais peut-être finir par m'isoler mais tant pis, moi je me sens bien et puis voilà. Je suis comme ça. Je ne sais pas, quand je vois le parcours de mes parents, j'ai l'impression que c'est difficile dans le milieu privé et que nous on est quand même, on a plein d'avantages, il me semble. Alors, j'ai l'impression que mes collègues sont des enfants d'enseignants, mariés à des enseignants. Qu'ils ont toujours vécu dans ce monde-là, ils n'ont pas idée de ce qui se passe à côté. Moi je me sens bien, je n'ai pas envie de me plaindre. (Stéphanie).

Parce que je n'en ai pas éprouvé le besoin, fondamentalement je n'en ai pas éprouvé besoin. C'est peut-être pas dans ma nature non plus. (Eliane).

Enfin, certains interviewé-e-s (en réalité, exclusivement des interviewées) évoquent le manque de temps pour s'investir dans l'organisation syndicale, élément qu'elles relient à la présence d'enfants en bas âge (Béatrice et Valérie). On notera ici le fort contraste entre ces femmes qui disent ne pas avoir le temps d'adhérer, notamment parce qu'elles ne trouvent pas le temps de s'informer pour choisir le syndicat qui leur convient, et les hommes qui parviennent à combiner un investissement parfois important dans l'organisation syndicale avec leur vie professionnelle, et ce à circonstances familiales similaires (cette discussion est développée de manière plus approfondie dans le Chapitre 9) :

Tous les ans, je me dis qu'il faut que je me syndique, mais je sais pas quel syndicat prendre ! (rires) Et je vais le faire, mais là actuellement je ne le fais pas.

Je peux te demander pourquoi tu ne le fais pas ?

Ben c'est con, mais c'est parce que je sais pas lequel prendre, quoi. Et en plus, au lycée, il y a plusieurs syndicats qui sont représentés par plusieurs collègues, et ils sont tous sympas ! (rires) Et comme je n'ai pas d'expérience syndicale... je le ferais pour cotiser, pour apporter un peu ma... mais pas... en tout cas, là, c'est-à-dire que moi c'est particulier. J'ai 36 ans, je suis en plein dans l'éducation, enfin, dans l'élevage de mes enfants ! (rires) Donc, je n'ai pas beaucoup de temps à consacrer à ça, quoi ! Vraiment, je pense que ce genre d'activité-là, c'est quand les enfants sont grands, quand tu as du temps, quoi. Moi, le peu de temps que j'ai, je le consacre aux enfants. Et puis à moi un peu et à mon mari un peu aussi. (Béatrice).

6.3.2. Motivations et conceptions du syndicalisme enseignant en Angleterre

6.3.2.1. Etre membre d'un syndicat : la recherche d'une protection juridique et d'informations professionnelles

Les interviewé-e-s de la population d'enquête anglaise qui sont adhérent-e-s d'un syndicat (soit 29 individus) ont en commun une conception et des motivations très similaires, en comparaison avec l'éclatement des positions qui caractérise la population d'enquête française sur ce point. Les interviewé-e-s anglais-es mettent en avant une conception relativement instrumentale du syndicat, qui a deux volets. D'une part, le syndicat est perçu, comme une source de protection (on parle ici « d'instrumentalisme protectionniste »). D'autre part, il constitue une source d'information, le premier aspect étant plus souvent mis en avant que le second.

Les interviewé-e-s insistent sur la protection juridique qu'offre le syndicat en cas de difficulté professionnelle, notamment de « fausses accusations », une crainte qui revient de manière récurrente dans les entretiens. Ce besoin de protection est évoqué par Clare, alors que Theresa parle de « sécurité et assurance » (*security and assurance*). Alistair articule très clairement ses deux motivations: en premier lieu, la « protection de soi » (*self-preservation*), au cas où des « accusations ridicules » (*ridiculous accusations*) seraient formulées contre lui ; en second lieu, une source d'information. Tant Alistair que Neil tiennent, d'ailleurs, des propos particulièrement négatifs à l'égard des enseignant-e-s qui prendraient le risque de ne pas bénéficier de la protection juridique offerte par le syndicat (« stupide » - *stupid* est le qualificatif employé par ces deux interviewés pour désigner les enseignant-e-s qui ne seraient pas membres d'un syndicat).

What is your motivation to be part of a union?

I suppose, I don't know really, protection, if there is any accusations made, hopefully not, but you don't know... and just like anything, that's really why. (Clare).

Really, I suppose it is just security and assurance that if anything happened where I needed some legal representation or some professional advice that they are there. I mean, I haven't needed it so far, touch wood, and I hope I never will. Still, it is reassuring to know that it is there if you need it. (Theresa).

That is for two reasons. One is... and I would say that it is the reason that all teachers, and if they are not then they are stupid, and that is because of sort of self preservation. Things can happen and things do go wrong. You know, people could make a habit of, you know, making ridiculous accusations against you, and you don't want to be on your own. But that is where... that is why I pay my union fees, number one. Number two, being in the professional association I am in, which is... was SHA, they changed the name or something, the Secondary Heads Association, then I get a lot... they provide me with up to date information. It provides me with alternative information sources, and, if I want advice, which I don't usually, but if I do, then I will ring them and have someone talk to me about legal matters or pension or something like that. So it is a source of information. (Alistair).

What is your motivation to be a member?

Because I believe any teacher should be a member of the union. I think it is really... You are just asking for trouble if you're not a member of a union as a teacher. The simple fact is that we are in an environment where it only takes one student to accuse you or perhaps suggest something, and that's your career. So that's... you know... And the other reason is that I do believe in the idea of workers' rights... And so, yeah..... I just think this is a profession where you should be in a union. If you're not, it's a bit stupid.

Is it more than protection? Is it political?

Is it a political reason for being in a union? No, I think it's more practical than political. I'm not a radical unionist in those terms, but, yeah, I do believe in the idea of protecting workers' rights, and I

don't necessarily believe that the, um... that if it was open to the free market that it would be... that your rights would be protected. I think the unions do a good job as well. (Neil).

Ces éléments confirment les travaux de Calveley et Healy (2003), qui montrent que les enseignant-e-s recherchent avant tout une protection de la part des syndicats, en cas de problème sur le lieu de travail.

L'accès à des informations relatives à la carrière et aux évolutions du secteur éducatif constitue un autre aspect mis en avant par les interviewé-e-s en Angleterre. Pourtant, alors s'il s'agit, là aussi, d'un « instrumentalisme de carrière », il a peu de chose en commun avec ce que l'on a observé en France. Plutôt que d'être lié essentiellement aux mutations (sur lesquelles le syndicat n'a aucune prise dans la mesure où les enseignant-e-s posent leurs candidatures directement auprès d'établissements dont les directions assurent la gestion des ressources humaines en conjonction avec les conseils d'administration), il s'agit davantage ici pour les enseignant-e-s d'y voir plus clair dans un contexte où les carrières sont de plus en plus fortement individualisées, où la profession est de plus en plus segmentée et où les réformes de la profession se succèdent à un rythme rapide. Par exemple, Kirsten souligne le rôle de d'information et de clarification joué par le NUT lorsque les *Management Allowances* ont été remplacés par les *Teaching and Learning Responsibility payments* :⁷⁶

I am in the NUT, the National Union of Teachers. In terms of what that means to me, it is more a kind of... I pay my subscription once a month and I guess it is there for protection purposes... I do read the things they send me and look at the updates in teaching. Obviously the big thing at the moment is the TLR payments, so it is useful as they are bringing in the TLR payments to be reading about what that was going to mean to us and how it is going to affect us. (Kirsten).

Dans un contexte caractérisé par des politiques éducatives changeantes et complexes, les erreurs de jugement, la mésinformation peuvent avoir un effet important dans sur des carrières fortement individualisées, dans un contexte où les enseignant-e-s ont le plus en plus le sentiment de devoir « rendre des comptes » (l'*accountability*, notion sur laquelle nous revenons plus loin). Les enseignant-e-s, y compris ceux et celles exerçant des fonctions de direction, soulignent l'intérêt de pouvoir bénéficier de conseils d'experts via l'existence des *help lines* proposées par les organisations syndicales, lorsqu'une situation difficile se présente. Ces services amènent l'un des interviewés à parler en des termes particulièrement élogieux de l'aide reçue du syndicat (« a personal hotline to god ») lorsqu'il a eu à traiter de situations complexes.

Ok and do you think your involvement in SHA has helped you in anyway in your career?

Without a shadow of a doubt. Without a shadow of a doubt.

In which way?

⁷⁶ Les *Management Allowances* sont des rétributions financières additionnelles au salaire de base, allouées aux enseignants exerçant des responsabilités de management dans l'établissement. A partir de 2006, elles sont remplacées par les *Teaching and Learning Responsibility payments* (TLRs).

Well, I think that I've found membership of them absolutely invaluable in one main way and that is that they run a help line for head teachers. And at any moment of the day, and I probably phoned them last week if not the week before, you can pick up the phone. You can either speak there and then or they will call you back later that day, usually within hours. And ask any question about any topic to do with the job, the law, your professional development, even personnel issues. And they will give you first class practical advice about what to do, where to go, who to speak to, how to resolve the issue. Based on a database of thousands of, you know, like enquiries and, you know, experience that they've seen and shared. And I, in my first year or two, I wouldn't be surprised if I was on the phone to them virtually every week, less so now but I still phone them because it's an absolutely... It's kind of like having a personal hotline to god, you know. If somebody comes and speaks to you and says 'I've got a very difficult situation', now after being a head for ten years I've dealt with ninety-five per cent of most difficult scenarios but there's still the one that just makes you stop and think, and you can say to somebody "alright I need to think about that, I think I can help you, let me take some advice and I'll come back to you". And you can get on the phone and get the advice and by the end of the day speak to them and in one way or another resolve the situation. (Timothy).

Mais, parfois, l'engagement syndical en Angleterre peut aussi contribuer au développement professionnel de manière relativement directe. Ainsi, Henry a longtemps été *school representative*, avant d'interrompre cette activité après qu'on lui ait confié des responsabilités de management. S'il dit avoir assuré ces fonctions en l'absence d'autres volontaires (« nobody else would do it »), il souligne aussi les effets positifs sur ses compétences, notamment en termes de management d'équipe.

I don't know but I have been a representative for the school and I gave that up when I became the head of maths but before I took that I had that responsibility for 2 years.

Can I ask you what was your motivation to enrol in the union?

Partly because nobody else would do it. It was just another opportunity to manage a different group of people, or to coordinate them. There wasn't a great deal I had to do. There was one occasion where I did have to work hard with the headteacher over an incident with a student, where we did have union involvement. So I had to liaise between my colleagues and the area representative for the union and obviously work with the head teacher as well. So that was a busy time and at the end of that, when I then got my head of maths responsibility, it was like I don't think I can give that enough time. (Henry).

La forme « d'instrumentalisme protectionniste » observé ci-dessus, qui consiste à adhérer à un syndicat pour bénéficier d'un conseil juridique, le syndicat étant alors source de protection et d'information, coexiste avec des efforts répétés de distanciation vis-à-vis de l'adhésion syndicale comme projet politique. Cette distanciation se traduit par des rappels réitérés lors des entretiens du statut de « simple membre » (*just a member*) et du fait que les pratiques syndicales se limitent pour l'essentiel à la seule adhésion. De telles procisions figurent dans la quasi-totalité des interviews menés

en Angleterre. Par exemple, l'une des interviewées (Carlyn), souligne son absence d'engagement syndical autre que l'adhésion (« I am not a militant and I wouldn't dream of going on strike »), alors qu'une autre interviewée (Cynthia) souligne que son adhésion syndicale est seulement un moyen d'avoir une protection juridique en cas de problème. Christopher se veut rassurant en précisant lors de l'entretien qu'il est membre d'un syndicat, mais qu'il ne vote jamais (« I never vote ») et se débarrasse de la plupart des documents que son syndicat lui envoie sans même les lire (« I ignore and throw in the bin most of it »).

From it I expect back up basically. I am a union member in case anything happens in my career that I need help with, because we are in such an accountable society, that, you know, people just want to hurt each other and take each other as far as they can at time. And I would feel that if I don't have some backing then anything could happen to me. So that is why I am a member of the union. I am not a militant and I wouldn't dream of going on strike. (Carlyn).

I am joined to NASUWT, that's just simply to cover myself and everything, but I don't do anything out of school in regard to that. What was the other question, leisure activities? (Cynthia).

I'm a member of what used to be called the Secondary Heads Association (ASCL). It is now called the new name. I'm a member. I never vote. I never... I read some of the literature they send me. I just ... I read the emails for the headlines. I don't... I ignore and throw in the bin most of it.

So what is your motivation for being part of a union?

My motivation is that if I was in a position where I needed to be supported, whether it was for advice or legal expenses or anything. I've never needed it thankfully. But it's like having contents insurance or buildings insurance at home. It is the same idea and as a safety net. (Christopher).

Outre cette distanciation, c'est aussi le constat de l'impuissance des syndicats à influencer de manière significatif sur le contenu des réformes mises en œuvre par le gouvernement qui est parfois formulé par les enseignant-e-s anglais-es. Ce constat serait à relier avec le poids des syndicats au Royaume-Uni, leur pouvoir ayant été significativement affaibli par la législation anti-syndicale et le New Public management des années Thatcher, mais aussi avec la politique de « modernisation » du secteur public menée par le New Labour depuis son arrivée au pouvoir en 1997 (Edwards, 2007). Selon Edwards: « Modernisation involves bringing private businesses into partnership with the state, delivering and running public services as if they are private enterprises, and managing public sector employees through business techniques » (2007: 1). Les *academies* sont souvent citées comme exemple de la « modernisation » de l'éducation, puisque celles-ci visent à importer l'expertise du monde des affaires dans le système scolaire via des partenariats public-privé.

I'm a member of the NUT.

Can I ask you about your motivation to be part of the NUT?

It's because most teachers are. They just advise you in terms of, you know, legal side if you're part of

the union, but that's the only motivation.

OK.

I mean teaching unions are so ineffectual, they're just, you know, so many decisions about education are made in this country by people who poncify, you know politicians, who haven't been in a classroom since they were at school, and probably public school. No informed educational policy comes from teachers or from anybody who knows anything about education and so likewise the unions have very little power or sway in terms of what happens, to try and, you know, reverse that. (John).

Au regard du contenu des entretiens menés auprès de la population d'enquête anglaise, tout se passe comme si finalement il n'était pas légitime d'avoir un projet politique et qu'il fallait rassurer concernant les motivations à adhérer à un syndicat, motivations qui seraient essentiellement d'ordre juridique. Nombreux sont ceux et celles qui déclarent ne pas être politisé-e-s ou se décrivent en creux comme « not a union person ». Clare déclare être « a member of the union but I'm not an active member », alors que Sharon insiste: « It is just for the support, it is just for the support ». Beaucoup précisent qu'ils/elles ne sont pas le « genre de personne » à être politisé, la figure du militant faisant office de repoussoir et étant perçue comme quasi incompatible avec la figure de l'enseignant-e.

I have a membership of the union but I'm not active...

Can I ask you why you're a member?

Protection really, just in case things go wrong. I'm not particularly political. I'm certainly not active in the union. I went to a meeting once. (Jack).

I am not a union person. I am not someone who... I am not a... somebody who is deeply politicised. I am not that big in union and it is not something that has particularly interested me. Yes, of course, in teaching everybody has to be a member of a union or a professional organisation. But I am not interested in politicising... (Alistair).

Contrairement à ce que l'on a pu observer chez les enseignant-e-s de la population d'enquête française exerçant des responsabilités dans l'organisation syndicale, cette distanciation face à l'engagement syndical comme projet politique caractérise aussi les enseignant-e-s exerçant des responsabilités spécifiques au sein des organisations syndicales, notamment Henry, lorsqu'il mentionne être devenu délégué syndical de l'établissement (*school representative*) car personne d'autre ne voulait le faire, ou Andrew, lui aussi représentant « par défaut », qui explique son engagement syndical par des facteurs externes et subis. Plus que des motivations d'ordre idéologique, on retrouve dans la citation qui suit l'importance de bénéficier d'une protection juridique, notamment par rapport aux élèves et au risque de possibles « fausses accusations ». Il est d'ailleurs intéressant de noter que, d'un point de vue idéologique, Andrew se distancie du syndicat dans lequel il est impliqué en se disant « de droite » dans un syndicat « de gauche », comme si finalement cette orientation politique importait peu.

So some other aspects I'm interested in is how teachers spend their free time in terms of leisure but also in terms of involvement in other organisations. Like are you involved in professional associations?

Oh right, regrettably I am, yes. That, by default, I ended up becoming the trade union representative there.

Oh, okay. So you are the representative for the school? For the NUT?

The NAS. And because I agreed to do it, I am one of these people that I do actually keep turning up to the area meetings and because I turned up to the area meetings, I then became the president of the (ville) area. And because of that I am the union delegate for conferences and such like. So despite my best efforts not to get involved in things, somehow I got sucked into that.

So what's your motivation to be part of it?

Umm, well umm ... I think that, I think what motivated me really was... this is slightly involved, but I hope not too involved. But I had a colleague some years ago, who had been a teacher for 30 years and he was in a room where a student was jumping on the table and was running around on the table. And he grabbed the girl and pulled her off and instantly he had to be put on suspension and there had to be a disciplinary investigation. And umm... I just felt outraged. I thought after 30 years of unblemished service, one tiny incident makes all of that valueless. And that, you know, he didn't ask the girl to jump on the table. You know, he was... it was a human reaction. But he had to excuse himself and defend himself and even though he wasn't disciplined in the end, the mere fact that he had to do it... and when I spoke to him subsequently, it ruined his teaching for him. He was coming to the end of his career and this incident was like a shadow over him. And he said that, you know, whereas before, every day it was: 'oh, it's just like I'm going to work', now it was like 'thank God, every day was one day nearer to the final' ... And I just thought well, I think the unions can be active in tackling this culture where by too much power and too much credence is given to students, to parents and not enough to the authority and the profession of teaching. So, I suppose it sort of angered me and gave me the motivation to be involved in that.

So it is more for protecting teachers?

Yes. Yes.

Are there any political or ideological motivation for you to be involved?

Hm... (air gêné) Not really. Outside the fact that the general, umm, position of the union is of the left and my position, my natural political affiliation is to the right and I feel the need just to articulate an alternative view...

Okay

...within a sort of consensus attitude. (Andrew).

Si certain-e-s enseignant-e-s anglais-es mentionnent des enjeux en termes d'égalité ou de justice (*equality, fairness*, etc. - par exemple Paula, qui y fait référence lorsqu'elle réfléchit sur sa motivation

à être *shop steward*, ou encore Simon qui fait référence à la nécessité de défendre les droits des travailleurs), force est de constater que cette position est loin d'être majoritaire et n'est pas toujours cadrée en des termes politiques clairs. Même chez les interviewé-e-s anglais-es qui évoquent une culture syndicale transmise par le milieu familial, on retrouve une certaine distanciation. C'est, par exemple, le cas de Kathleen, qui a eu des engagements syndicaux et politiques multiples par le passé (elle a été représentante du NUT dans les années 1980), mais qui est aujourd'hui réfractaire à utiliser le terme de militant.

I am in the NUT, National Union of Teachers, and certainly when I was at (école), in the early 80s, I was the union rep. I very much believe that we should all belong to the union, because we all work together, and it is a method of communication and protection and of representation... That my granddad had been a local councillor, and that my parents, my mother in particular, had been very involved in the local community and she was a union rep' as well. So certainly, as a family, there is a strong... not necessarily militant, union policy, but it is about helping other people, and about working with others. That to me is what a union is. (Kathleen).

Cette distanciation par rapport au militantisme syndical du milieu d'origine est aussi caractéristique de cette autre interviewée (Kathy) : celle-ci se remémore avoir participé à une campagne contre des réformes visant à accroître la compétition entre établissements scolaires, mais évoque cette épisode comme s'il s'agissait du souvenir d'une époque lointaine et révolue et se défend d'être très intéressée par les questions politiques (*I would rather go down the pub*). Quant à Thomas, membre d'un syndicat mais cynique par rapport au rôle des organisations syndicales en générale, il se défend de tout militantisme tout en ayant le sentiment de trahir ses origines populaires (*I am betraying my working-class roots there*).

No, I don't do anything in the union. I think my Dad was quite high up in the union. He was on the National Executive... All those bits and pieces that's from the (region) side. No, I would say he is quite... does a lot of politics, but I haven't got into politics really. I would rather go down the pub... I joined it when I was at college, because I always felt it was important that you were a member of a union for protection and anything else. So I joined the NUT, simply because Mum and Dad were in the NUT. If they had been members of the NAS, I would have joined the NAS. It was just as simple as that. I have gone occasionally to union meetings. The only time I have been really active in the union was, when they wanted to, at [nom de l'école] in Greenwich... They wanted to go what was called Grant Maintained, which meant that the Local Authority gives all the schools in the area a certain amount of money and the Tory Government at the time thought it was a good idea if schools fought for that money. So the biggest, strongest school would get most. We didn't think that was a good idea, even though, probably our school would have got more money. So we had a... it was a very successful campaign, because we won, to stop our school doing that. I was quite sort of... quite at the forefront of that. I did the speech in front of a thousand parents, to say why we didn't want... I didn't write it. The

deputy Head wrote it but didn't want to speak it. So I spoke it. We got involved in delivering leaflets and talking to parents why they should vote with us and all that sort of stuff, which I quite enjoyed. (Kathy).

I am not that happy with ... I find... I think most teachers are in unions just in case there is a problem and therefore are in a union, but I am not very... I am not that, I don't think the union does that much for teachers. I am fairly cynical about it in a sense and I feel that the teachers' unions are not, umm, most teachers won't go, if it is something important that they do need to go on strike maybe its just one day and it's not very that effective, but I am a member of a union, but I don't... So I am a bit half hearted. So I am a member of a union but I am not very... I am betraying my working class roots there. (Thomas).

De manière générale, l'implication dans des organisations professionnelles non syndicales (par exemple, les associations disciplinaires - *subject associations*) apparaît plus légitime, résultat qui fait écho à nos travaux précédents sur les enseignant-e-s anglais-es (Moreau *et al.*, 2005). A travers la mention de l'appartenance à ces réseaux ou associations et la minimisation de l'engagement syndical, on peut lire, nous semble-t-il, une mise en opposition entre la figure du militant et celle, plus désirable, de l'enseignant faisant preuve d'un certain professionnalisme (le *professional*, pour reprendre un terme sans équivalent dans la langue française, discuté dans le Chapitre 1 et le Chapitre 6). Nombre d'enseignant-e-s expriment d'ailleurs de manière spontanée leur préférence pour ce type d'organisations. C'est le cas d'Emma, qui envisage de rejoindre la *National Association for the Teaching of English*, ou encore de Thomas, qui mentionne ses activités au sein du *British Film Institute* et du *English Media Centre*.

I am in a Union. I belong to the NASUWT. I am not very active. It's more for... I suppose we all join the Union for protection purposes more than....

You are just a member?

Yes. I am not active in the Union. I ought to join the National Association for the Teaching of English, but I keep forgetting to send in an application. But I would like to be part of that. They are ever so good. You get lots of resources and interesting information and there are conferences you can go to. I know they do... I mean people... In teaching, teachers often seem to be self-deprecating and sort of... they say things like, Oh it's so sad I like to learn about teaching, isn't it sad that I am still... and I don't think it is. I think it's really important that you're interested in what you are doing, that you get professional development or that you develop yourself. I think Teachers TV is brilliant and I do watch it and people laugh at me and I don't care because I find out lots of interesting things and I use them. I am very passionate about what I do, I really am. I don't think there's a better job in the world for me, seriously. (Emma).

What about any other professional organisation? Are you involved with anything else?

Not... no, not really. We all have to be a member of the teaching union and account to them and give them money every year but I am not really, I don't even look at the magazines that I get really, not that much. So no. I mean, I have an involvement with the BFI and I have contacts with them and I have had contacts with organisations like the English Media Centre. I have very fond... you know feelings for and kind of have things to do with them. (Thomas).

6.3.2.2. La non-syndicalisation: une situation exceptionnelle et temporaire

Comme on l'a noté dans la première section de ce chapitre, seule l'une des femmes de la population d'enquête anglaise n'est pas adhérente syndicale. Cette situation est cependant temporaire. L'interviewée (Kimberley) l'explique par un changement de cycle éducatif, qui l'oblige à changer de syndicat, et déclare être sur le point d'adhérer à une nouvelle organisation.

Yes, I've always been in the union. I haven't actually... I came out of the one I was in when I was in FE because it was a different one. But then...

Was it like NATFHE?

NATFHE, yeah. I mean, the thing is, I could have stayed actually and I don't think it would have made any difference, but I didn't think I was going to be getting much out of it, so I just withdrew basically. But I haven't actually done anything about joining here.

Okay. So what's your motivation for being part of a union?

I just think it's a good idea, because if you've been unfairly treated or if you feel that you need to... or there's something you're not... your pay or conditions... anything whatever to do with your work or conditions, then you've got some sort of body that can hopefully support you. They've been known to do some good stuff, so I think it's important. (Kimberley).

On voit donc que parmi la population d'enquête anglaise, les discours sur les syndicats se caractérisent par une forte mise à distance de toute motivation idéologique, l'adhésion contrastant avec la faiblesse des autres engagements syndicaux (par exemple, la participation à des réunions, à des actions de grève). Plutôt, ces enseignant-e-s justifient leur adhésion par la recherche d'un « instrumentalisme protectionniste » (recherche de protection juridique et d'information, conseils). Pour prendre tout son sens, ce rapport au syndicat doit être localisé dans le contexte de transformation des professionnalités enseignantes.

Pour comprendre le rapport des enseignant-e-s anglais-es aux organisations syndicales, il faut le resituer dans le contexte de l'évolution de la professionnalité enseignante. L'« instrumentalisme protectionniste », qui explique les taux d'adhésion élevés à des organisations syndicales en Angleterre prend tout son sens dans un contexte de transformation de la professionnalité enseignante. Au cours des années 1980 et 1990, les gouvernements conservateurs ont lancé une série d'initiatives (*New Public Management*) visant à privatiser le secteur public, à accroître son efficacité en introduisant dans

sa gestion les principes de l'économie de marché, et notamment l'obligation pour ce secteur et ses employés de devoir « rendre des comptes » (la fameuse *accountability*) au citoyen qui paie des impôts (Drewry 2005 ; Edwards, 2007). Suite à l'*Education Act* de 1988, l'autonomie des établissements et leur capacité à déterminer les conditions de travail de leurs enseignant-e-s ont été renforcées, avec le *Local Management of Schools* et l'introduction de nouvelles techniques de management des ressources humaines. Le *New Labour* (le gouvernement de Tony Blair arrivé au pouvoir en 1997) n'a pas totalement renié ces principes. La « modernisation » de la profession depuis 1997 s'est traduite, notamment, par la mise en place de la rémunération sur la base de la performance (*performance management pay*), avec la publication du rapport *Teachers meeting the challenge of change* (DfEE, 1998, puis l'accord sur la restructuration de la force de travail (DfES, 2003). Comme le note Edwards, à la suite de Mac an Ghaill (1992) et Merson (2000) :

The rationale behind performance-related pay is to further reformulate teacher professionalism (towards what has been called the « new entrepreneur »)... and increase productivity and standards by implementing financially-based structures of motivation within teaching. On an individual basis, teachers are seen as instrumental-rational actors motivated by the monetary rewards of threshold payments, linked to the results they deliver, and often, to more demanding contracts of work. (2007: 4).

Ces réformes successives ont été critiquées pour avoir « technicisé » le métier, limitant la marge de manœuvre dont disposaient jusque-là les enseignant-e-s et les obligeant à rendre toujours plus de comptes (Mahony et Hextall, 2000, 2001). Ces politiques auraient modifié la relation entre les enseignant-e-s et les équipes de direction et favorisé l'émergence de nombreux conflits d'intérêts (Ironsides et Seifert, 1995). Plus récemment, le discours du « nouveau professionnalisme » (*new professionalism*) défendu par le gouvernement et étroitement lié à l'accord sur la restructuration de la force de travail (*workforce remodelling* ; DfES, 2003) constituerait une menace pour la professionnalité enseignante. Selon Stevenson *et al.* :

We argue that the notion of « new professionalism » has considerable surface attraction, not least the claimed aspiration to strip away unnecessary bureaucracy from teachers' work thereby allowing teachers to focus on « the core task of improving teaching and learning » (RIG, 2005). However, the rhetoric of new professionalism is also being used to justify ever more accountability and a much narrower and restricted vision of teachers' professional role, which may diminish, rather than enhance, claims to « professionalism ». (2007).⁷⁷

Le déficit de confiance dont ce groupe professionnel souffrirait et les obligations d'imputabilité (*accountability*) qui en résultent sont des thèmes largement développés dans la sociologie de

⁷⁷ Voir : <http://www.ucalgary.ca/iejll/vol11/passy>, accès : 15 mai 2009.

l'éducation anglo-saxonne (Ball, 1999 ; Mahony et Hextall, 2000, 2001 ; Mahony *et al.*, 2004). Dans ce contexte, les enseignant-e-s auraient le sentiment de devoir rendre des comptes aux élèves, aux parents, à leurs collègues et à leurs directions. Si ce phénomène n'est pas nouveau (Broadfoot et Osborn, 1993), il serait aujourd'hui exacerbé par le climat politique qui règne dans le milieu éducatif anglais. À propos de la profession enseignante au Royaume-Uni et en Australie, Sachs observe : « [the] development of a culture of suspicion, where increased regimes of accountability and audit are meant to reduce risk and improve trust » (2003: 6). Dans ce climat, les enseignant-e-s sont souvent perçu-e-s par les médias et les gouvernements successifs comme responsables de l'échec scolaire des élèves, voire comme « dangereux » pour les élèves :

*A crisis of trust has been suggested by some of the more tabloid writers, and indeed government responses to child protection have created a moral panic, where teachers are seen as possible perpetrators of harm to children. What these policies fail to do is protect teachers from vexatious students and parents. Indeed, in some instances teachers have become the victims and at risk themselves. My own recent research on the impact of child protection policies on teachers' practice and professional identity serves to reinforce this view. Given these conditions it is not surprising that governments and the community continue to place teachers under close scrutiny both at the public and private level. Supposedly poor standards in student achievement have led to a view in the community that teachers are solely responsible for students' learning and are also responsible for their failure to learn. The development and implementation of standards regimes in the UK, the US and elsewhere can be seen in this light. (Sachs, *ibid.*: 6).*

Dans le contexte d'une « société de l'audit » (*audit society*) ou de « cultures de l'audit » (*audit cultures*) (Power, 1999 ; Strathern, 2000 ; cités dans Sachs, 2003), les exigences d'imputabilité (*accountability*) apparaissent alors comme un moyen de remédier aux défaillances du corps professoral, de réguler ses pratiques, voire, aux yeux de certain-e-s, de le contrôler.

Dans ce contexte, la syndicalisation apparaît alors comme une réponse aux transformations de la professionnalité que les différentes réformes ont tenté d'imposer (Carter, 2004), sans pour autant y réussir complètement (cf. à ce propos, le Chapitre 5). Les enseignant-e-s deviennent alors des consommateurs/trices d'un service offert par le syndicat à ses membres (notamment en termes de protection juridique), d'autant que les réformes successives leur semblent être imposées d'en haut par les gouvernements, sans préoccupation pour leur opinion ou pour celles de leurs organisations syndicales. Mais, si le syndicat de service favorise le maintien de taux d'adhésion élevés (Commission européenne, 2006), il n'incite pas nécessairement à l'engagement (Bassett et Cave, 1993 ; Edwards, 2007), les adhérent-e-s ayant alors tendance à se comporter comme des consommateurs/trices de services syndicaux (Williams, 1997). Comme le note Edwards :

The problem with this model is that it rules out active participation from the start. Trade union membership in these terms is a consumerist, rather than participatory, activity. There was much

evidence from interviews with NUT members to suggest that this kind of view was dominant amongst members, and was reinforced by recruitment campaigns which stress insurance services. (2007: 7).

Ce déficit de participation a été identifiée par un problème par le NUT, qui a établi, en 2004, un groupe de travail sur la démocratie syndicale (*Working Party on Union Democracy*), afin d'y remédier. Comme le rappelle Edwards :

In recent years, however, the NUT has expressed a « problem » with mobilising their membership around workplace grievances. The situation of the NUT amounts to something of a 'participation paradox': whilst levels of union membership continue to grow so does the problem of membership non-participation. (2007: 5).

D'autres travaux (LRD, 2004 ; cité dans Edwards, 2007) confirment que si les adhérents du NUT lisent la littérature syndicale, le niveau de participation dans les activités syndicales reste faible.

Depuis une vingtaine d'années, la redéfinition de la professionnalité enseignante a aussi été accompagnée par une forte intensification du travail enseignant. Cette question est discutée de manière détaillée dans le Chapitre 9. Le manque de temps des enseignant-e-s britanniques est un phénomène bien connu (Price Waterhouse Coopers, 2001 ; Hutchings *et al.*, 2009). Soumis-es à des pressions temporelles de plus en plus fortes, les enseignant-e-s ne trouveraient plus le temps de l'engagement syndical et des discussions collectives:

Whilst the reasons for low levels of membership participation in teacher unions, like the NUT, are varied and complex, I argue here that modernisation is part of the story. Whilst restructuring has sparked workplace concerns for teachers, it has also placed constraints upon union participation because of the changes instigated in the workplace. These changes include, primarily, the intensification of work, which denies NUT members resources of time for participation, whilst also eroding spaces for collective discussion. These spaces are not only important resources for mobilisation in themselves, they are also places in which collectivist and political versions of union membership - which challenge prevailing consumerist interpretations - can be constructed and reproduced. Modernisation, then, is related to union mobilisation potential, but it also forms part of the reason why this potential may remain unrealised. (Edwards, 2007 : 1-2).

Les travaux de Gemma Edwards (2007)⁷⁸ montrent que 30% des enseignant-e-s ayant répondu à cette enquête faisaient de la question de l'équilibre entre vie familiale et vie professionnelle (*work-life balance*) leur préoccupation majeure sur le plan professionnel. Les enseignant-e-s ayant accordé un entretien à Edwards citent également la question de l'équilibre vie familiale-vie professionnelle

⁷⁸ Enquête s'appuyant sur une recherche documentaire, des entretiens semi-directifs avec des membres du NUT et une analyse des résultats d'une enquête statistique menée par le NUT auprès de plus de 1200 adhérent-e-s.

comme leur préoccupation principale, suivie, à égalité, par celle de la charge de travail (*workload*), du management sur la base de la performance (*performance management*) et du salaire (*pay*). Ces chiffres suggèrent donc une faible disponibilité, qui expliquerait le faible investissement des enseignant-e-s dans les organisations syndicales, au-delà de la simple adhésion. L'analyse effectuée par Edwards des données du NUT montre aussi que, lorsque l'on demande aux membres de ce syndicat quelle est la raison la plus importante pour laquelle ils ne participent pas aux réunions syndicales, « des engagements professionnels trop nombreux » (*too many work commitments*) est le facteur le plus fréquemment cité, chez les hommes et chez les femmes et pour tous les groupes d'âge.

6.4. Conclusion

L'analyse de données statistiques secondaires et des entretiens a permis la mise à jour de divergences importantes en matière de syndicalisation des enseignant-e-s en France et en Angleterre. Alors que seule une minorité d'enseignant-e-s sont syndiqué-e-s dans la population d'enquête française, la syndicalisation est un phénomène qui concerne la quasi-totalité des enseignant-e-s de la population d'enquête anglaise (21 enseignant-e-s non syndiqué-e-s en France, une seule en Angleterre). Ceci fait écho aux données disponibles sur la question examinées précédemment dans ce chapitre (Commission européenne, 2006) qui ont montré, au-delà des difficultés à obtenir des chiffres fiables, que le taux de syndicalisation des salarié-e-s françaises est un des plus faibles d'Europe, et en tous les cas beaucoup plus faible qu'au Royaume-Uni.

Pour autant, les enseignant-e-s français-es sont davantage susceptibles que leurs collègues anglais-es de s'investir dans des actions syndicales diverses, même lorsqu'ils ne sont pas adhérent-e-s. Par exemple, ils/elles suivent les mots d'ordre des syndicats, participent aux grèves et réunions, ce qui semble être beaucoup moins le cas des enseignant-e-s anglais-es, même si ces derniers sont plus souvent syndiqué-e-s.⁷⁹ Du coup, on voit que, même pour certain-e-s enseignant-e-s qui ne font pas partie d'un syndicat, les motivations idéologiques et les pratiques syndicales restent importantes et qu'on ne peut pas lire l'absence d'adhésion comme un signe de dépolitisation. D'autre part, les enseignant-e-s français-es sont davantage susceptibles de concevoir le syndicat et l'investissement syndical comme relevant d'un projet politique. En d'autres termes, les enseignant-e-s français-es

⁷⁹ Un certain nombre de grèves qui ont eu lieu en France pendant notre enquête de terrain: Celles-ci ont été largement suivies par les enseignant-e-s, et les taux de participation suggèrent qu'un grand nombre d'enseignant-e-s non-syndiqués y ont également participé. Un article du *Monde* du 18 décembre 2006, qui reprend les estimations du SNES, note que près de 55% des enseignant-e-s de collèges et lycées étaient en grève ce jour-là, afin de montrer leur désaccord avec le projet de réforme de Gilles de Robien sur la question des décharges horaires, du principe de la bivalence disciplinaire et de l'encouragement de l'affectation sur plusieurs établissements. Selon les auteurs de cet article, il s'agissait de la plus forte mobilisation depuis celle de 2003 contre la décentralisation et la réforme des retraites (*Le Monde*, 18 décembre 2006, www.lemonde.fr, accès : 19 décembre 2006).

semblent motivé-e-s et mobilisables par des questions touchant à des questions politiques très générales, alors que les Anglais-es relient beaucoup plus étroitement leur adhésion syndicale aux questions touchant directement à l'école et à leurs pratiques professionnelles.

Dans les deux pays, l'adhésion syndicale relève d'une démarche instrumentale, même s'il ne s'agit pas du même type d'instrumentalisme dans chacun de ces pays. À propos de la France, il paraît légitime de parler d'un « instrumentalisme de carrière », lié notamment aux mutations, voire à un tournant professionnel important (par exemple, le passage d'un cycle scolaire à un autre). On retrouve ici les enjeux de la mutation et de l'obtention du poste convoité (généralement dans un « bon » établissement, en lien avec la place de l'expertise disciplinaire dans la construction des identités professionnelles), chers aux enseignant-e-s français-es, et que nous avons discutés de manière détaillée dans le Chapitre 5. En Angleterre, il s'agit davantage d'un « instrumentalisme protectionniste ». Celui-ci prend tout son sens dans un contexte où les enseignant-e-s ont le sentiment de devoir « rendre des comptes » et éventuellement d'avoir à « se défendre » face aux élèves, aux parents d'élèves, ou à la hiérarchie professionnelle. Cet instrumentalisme protectionniste vise aussi à obtenir des informations et des conseils, dans un contexte professionnel qui change rapidement et dans lequel les carrières sont fortement individualisés). Dans ce cas, le syndicat constitue une ressource qui permet de cerner plus clairement les enjeux dans un contexte où les politiques se succèdent rapidement et peuvent avoir une forte incidence sur la carrière. Dans certains cas, l'expérience managériale acquise par le biais de l'exercice de responsabilités syndicales peut être valorisé sous forme de compétences professionnelles, alors qu'en France, le modèle de professionnalité basé sur les compétences disciplinaires limite ce genre de transfert de compétences.

Ce sentiment de devoir « rendre des comptes » est beaucoup plus faible en France, où, comme on le verra dans le Chapitre 9, les enseignant-e-s mettent en avant l'autonomie dont ils disposent (autonomie dans la classe, dans le choix des pédagogies, mais aussi dans la gestion des temporalités). Il est significatif qu'il n'existe pas d'équivalent strict au terme *accountability* (le terme « imputabilité » est très rarement utilisé et il est absent de la plupart des dictionnaires francophones).⁸⁰ Les carrières des enseignant-e-s français sont, d'ailleurs, relativement à l'abri de l'arbitraire des directions et des inspections :

Dans l'Education nationale, le chef d'établissement est l'un des rares chefs de service à ne pas disposer de toutes les prérogatives du pouvoir hiérarchique sur les membres de son service, les enseignants. Il en résulte, en cas de tensions sociales, une remontée fréquente à l'échelon supérieur - le rectorat - en vue d'un arbitrage. (ENA, 2006 : 32).

⁸⁰ L'usage de ce terme semble limité au français québécois et aux chercheurs francophones travaillant sur le monde anglo-saxon.

On retrouve ici aussi des différences de fonctionnement du syndicalisme dans les deux pays, mais aussi et surtout, nous semble-t-il, des différences liées aux carrières et aux identités professionnelles les plus valorisées chez les enseignant-e-s. Dans les deux pays, des stratégies diverses auraient été utilisées par les syndicats face aux enjeux actuels, notamment la baisse de la densité syndicale. Le *servicing model*, qui consiste à proposer des services divers aux membres, apparaît ici davantage caractéristique de l'Angleterre :

La faiblesse du taux de syndicalisation en France peut être corrélée au faible développement du syndicalisme de services, à la différence de la Grande Bretagne, où il est surnommé le système bread and butter. Les multiples services, marchands et non marchands, offerts par les syndicats britanniques sont le produit d'une histoire ancienne. Ils ressemblent à ceux qui sont dispensés en France par les comités d'entreprises, voire les mutuelles. Les syndicats anglais envisagent dorénavant d'offrir des services dans le domaine des retraites, de la formation continue et de l'accès au gaz et à l'électricité. Certes en France, la plupart des centrales syndicales réservent à leurs adhérents des services en matière de protection des consommateurs et d'assistance juridique, mais sans s'investir plus avant dans la voie du syndicalisme de service. (ENA, 2006 : 35).

Ce modèle serait le plus à même de résister au déclin de la densité syndicale. Du côté français, on observerait un *social movement unionism*, dans lequel le syndicat essaie de s'emparer d'enjeux plus larges (chômage, exclusion sociale, environnement, etc.) (Commission européenne, 2006). Ce deuxième modèle pousse les syndicats à asseoir leur stratégie et leur légitimité davantage sur des actions de protestation, notamment lors des attaques à l'égard des droits sociaux. En France, il s'agit d'une stratégie particulièrement répandue, comme on a pu l'observer lors des manifestations qui ont eu lieu autour de la réforme des retraites en 2005. Ces cultures syndicales différentes permettraient aussi d'expliquer le maintien de l'adhésion syndicale (ou le rejet de celle-ci, lorsque l'on rend sa carte) par des motifs idéologiques, comme on a pu l'observer en France par rapport à l'Angleterre. En Angleterre, on observe plutôt une forte distanciation vis-à-vis du syndicalisme comme projet politique. La figure du *professional*, d'orientation de plus en plus technique et managériale (Maguire, 2001), s'inscrit alors en contraste avec celle du militant, de l'individu politisé, aux motivations davantage idéologiques, alors même que l'on observe l'inverse parmi les enseignant-e-s français (ceux et celles qui ne partagent pas les positions dominantes des syndicats se sentant parfois mis à l'écart, voire éprouvent de la gêne lors de l'entretien à parler de leur position minoritaire).

On voit aussi ici que le lien entre syndicalisation et politisation est complexe : notre terrain d'enquête français nous apprend que ne pas être syndiqué ne veut pas dire ne pas être politisé, alors que notre terrain anglais nous apprend qu'être syndiqué ne veut pas nécessairement dire être politisé. Il semble que, de manière plus générale, on assiste ici à l'affrontement de deux conceptions du syndicalisme: une conception qui répondrait davantage à une logique revendicative *et* instrumentale, et une

conception qui renverrait davantage à une logique de service. Cette opposition renvoie aussi à deux figures du syndiqué: une figure plutôt militante, qui domine dans les entretiens français, et une figure du consommateur de service - *professional*, qui domine dans les entretiens anglais. Dans les deux pays, les écarts à ces figures sont vécus comme embarrassants, et les enseignant-e-s consacrent beaucoup de temps et d'énergie à s'y conformer pendant les entretiens, suggérant qu'elles sont fortement structurantes des identités professionnelles.

PARTIE 3. PRATIQUES ET EXPERIENCES SEXUEES DES ENSEIGNANT-E-S DU SECOND DEGRE

Chapitre 7. La différenciation sexuée des carrières enseignantes

Dans toutes les sociétés connues, le genre, en tant que rapport social structurant, organise les activités humaines autour du binôme masculin/féminin, tout en les hiérarchisant (Héritier, 1996, 2002 ; Le Feuvre, 2002). Toutefois, les rapports sociaux de sexe, dynamiques et fluides, prennent des formes variables selon le contexte sociétal. À partir de ce constat, on peut donc s'attendre à ce que la différenciation sexuée des carrières enseignantes caractérise les deux contextes nationaux considérés, avec cependant des variations, qui seraient fonction, notamment, des normes d'activité des hommes et des femmes et des caractéristiques du métier. Au cours des analyses qui suivent, le terme *carrière* est entendu dans un sens large puisque, comme le note Marlaine Cacouault-Bitaud : « [Dans l'Éducation nationale,] il existe non seulement des possibilités de promotion par concours, mais encore des opportunités et des formes de valorisation de la compétence professionnelle qui sont liées au contexte local. » (1998 : 96). Dans une première section, ce chapitre explore les contours précis de la différenciation sexuée des carrières enseignantes à partir des données statistiques disponibles, avant de considérer les différents modèles théoriques mobilisés dans la littérature pour expliquer ce phénomène.

7.1. La « féminisation » de l'enseignement secondaire

Dans la plupart des sociétés pour lesquelles ces données sont disponibles, le métier d'enseignant est un métier fortement féminisé⁸¹ (Montecinos et Nielsen, 1997; OCDE, 2008; Thornton et Bricheno, 2006; Wylie, 2000) et l'enseignement constitue l'une des principales catégories d'emploi pour les femmes (cf. le Chapitre 3). Le Tableau 18, qui s'appuie sur les données de l'OCDE, montre cependant que les proportions d'hommes et de femmes varient de manière significative selon le pays et la phase éducative considérés, suggérant que la perception du métier comme « féminin » ou « masculin » est bien un construit social.

⁸¹ Le terme « féminisation » est entendu ici dans un sens purement statistique (pour une discussion de ce terme et de sa polysémie, cf. le Chapitre 8 et Skelton, 2002).

Tableau 18. Proportion de femmes parmi les enseignant-e-s (établissements publics et privés), OCDE, 2006

	Pré primaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post- secondaire non tertiaire	Tertiaire			Tous niveaux d'enseigne- ment confondus
				Filière générale	Filière professionnelle/ préprofessionnelle	Toutes filiales confondues		Type B	Type A et programmes de recherche de haut niveau	Ensemble du tertiaire	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Pays membres de l'OCDE											
Australie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Autriche	98,7	89,2	68,8	60,2	47,2	51,1	52,2	43,1	34,0	34,6	63,1
Belgique	98,2	79,3	60,2	x(6)	x(6)	58,4	x(6)	x(10)	x(10)	41,4	67,3
Canada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rép. Tchèque	99,5	94,7	73,6	65,4	55,3	57,0	52,6	57,1	33,4	37,6	71,2
Danemark	-	x(3)	67,1	-	-	-	-	-	-	-	-
Finlande	96,9	77,0	72,9	68,6	52,8	57,8	x(6)	x(6)	47,7	47,7	69,5
France	81,5	81,7	63,9	55,0	50,2	53,5	-	42,2	35,7	37,1	64,8
Allemagne	97,9	84,0	60,6	49,5	44,4	47,1	43,5	49,9	31,6	34,8	63,0
Grèce	99,3	64,2	65,5	50,2	44,1	47,8	44,7	38,1	32,1	34,8	57,4
Hongrie	99,8	96,0	78,1	67,9	53,2	64,4	51,1	51,1	38,0	39,1	76,0
Islande	96,7	x(3)	79,7	x(6)	x(6)	52,7	x(6, 10)	x(10)	x(10)	44,3	71,6
Irlande	100,0	84,7	x(6)	63,0	45,2	62,1	x(6)	x(10)	x(10)	38,3	66,8
Italie	99,5	95,7	75,7	71,6	53,8	60,3	-	33,0	34,2	34,1	76,2
Japon	97,8	64,9	40,2	x(6)	x(6)	25,7	x(4,8,9)	35,7	16,1	17,9	46,1
Corée	99,3	75,9	65,0	41,0	37,5	39,9	a	35,6	28,8	30,9	53,4
Luxembourg ¹	98,3	71,6	x(6)	x(6)	x(6)	46,5	-	-	-	-	-
Mexique	95,7	66,5	49,5	42,6	46,5	43,1	a	-	-	-	-
Pays-Bas	x(2)	82,6	x(6)	44,7	47,6	45,6	x(6)	-	36,3	-	61,6
Nouvelle- Zélande	99,0	83,4	65,5	x(6)	x(6)	57,6	53,0	54,0	48,4	49,9	68,3
Norvège ¹	-	73,0	73,0	x(6)	x(6)	47,4	x(6)	x(10)	x(10)	39,9	61,7
Pologne	97,6	84,3	73,4	70,5	59,3	65,7	61,9	65,6	40,9	41,5	72,0
Portugal	98,1	80,6	66,6	x(6)	x(6)	64,6	x(6)	x(10)	x(10)	43,0	69,2
Rép. Slovaque	100,0	89,4	75,9	73,3	67,7	69,2	55,2	63,7	41,5	42,0	74,0
Espagne	89,4	70,5	62,5	x(6)	x(6)	50,2	a	47,4	36,3	38,9	61,8
Suède	96,3	81,0	66,1	41,6	56,0	50,9	42,3	x(10)	x(10)	43,1	68,5
Suisse ¹	97,6	78,7	48,8	40,6	-	40,6	-	-	31,4	31,4	57,6
Turquie	94,4	46,8	a	43,8	38,9	41,6	a	27,8	39,9	38,8	45,9
Royaume- Uni	97,1	81,3	61,1	61,0	61,2	61,1	x(6)	x(10)	x(10)	40,8	65,5
Etats-Unis	91,4	88,6	68,1	x(6)	x(6)	55,7	56,2	x(10)	x(10)	44,6	69,4

Moyenne de l'OCDE	96,8	79,5	65,9	56,1	50,6	52,5	51,3	46,0	35,7	38,6	64,9
Moyenne de l'UE-19	97,0	82,7	68,3	60,2	52,7	56,3	50,4	49,1	36,8	39,3	67,5
Pays partenaires											
Brésil	96,8	87,8	88,5	x(6)	x(6)	70,1	a	x(10)	x(10)	44,3	x
Chili	98,5	78,1	78,1	57,3	48,7	54,3	a	-	-	-	-
Estonie	99,6	89,4	82,4	81,4	a	81,4	-	-	-	-	-
Israël	99,5	86,2	78,8	x(6)	x(6)	65,5	-	-	-	-	-
Fédération de Russie	-	98,5	x(4)	82,8	68,3	80,2	x(5)	73,1	50,8	56,9	76,0
Slovénie	98,9	97,4	78,5	70,5	61,0	64,4	47,1	x(10)	x(10)	33,8	74,2

1 : Établissements publics uniquement.

x : données codées dans une autre catégorie (indiquée entre parenthèses).

a : sans objet.

Source : OCDE, 2008.⁸²

Ainsi, la féminisation du métier d'enseignant caractérise aussi bien la France que l'Angleterre. Dans ces deux pays, les femmes représentent un peu moins de la moitié de la population active, mais la majorité de la main-d'œuvre enseignante. En France, selon les données du Ministère, les femmes représentent 65,5% des enseignant-e-s (MEN, 2008a), 64,8% selon les données de l'OCDE (OCDE, 2008). En Angleterre, selon les données du Ministère, elles représentent 70% des enseignant-e-s (DCSF, 2008), 65,5% selon l'OCDE (OCDE, 2008 - ce dernier chiffre porte sur l'ensemble du Royaume-Uni). Mais, en Angleterre, la large majorité des enseignant-e-s non qualifié-e-s, des enseignant-e-s à temps partiel et des *supply teachers* (enseignant-e-s remplaçant-e-s employé-e-s, à la journée ou pour une durée plus longue, par des agences d'intérim spécialisées) sont des femmes (DfES, 2004), alors même que les données du Ministère sur lesquelles nous nous appuyons n'intègrent que les enseignant-e-s qualifié-e-s à temps plein. La féminisation de la main d'œuvre enseignante anglaise serait donc en réalité supérieure à ce chiffre. Hutchings *et al.* (2006) formulent des constats similaires. Dans leur enquête sur la main d'œuvre enseignante menée pour le *General Teaching Council* auprès d'un échantillon de plus 10000 enseignant-e-s des établissements scolaires anglais, ces auteurs ont observé que la proportion de femmes parmi les enseignant-e-s à temps partiel et les *supply teachers* était supérieure à leur proportion parmi les enseignant-e-s à temps plein et les enseignant-e-s « réguliers ». La ségrégation horizontale du marché du travail plus prononcée en Angleterre (cf. le Chapitre 3) se retrouverait donc aussi lorsque l'on concentre l'attention sur le groupe professionnel enseignant.

⁸² Voir : http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1.00.html, accès : 14 juin 2009.

Pourtant, l'enseignement n'a pas toujours été un métier féminisé. Non seulement on observe des proportions très variables de femmes selon les contextes nationaux (avec, dans quelques rares pays, une majorité d'hommes dans l'enseignement obligatoire), mais cette féminisation constitue un phénomène relativement récent dans des pays dans lesquels l'enseignement est aujourd'hui majoritairement le fait des femmes. En France et en Angleterre, la part des femmes dans la profession était relativement faible au cours du 19^{ème} siècle. Avec les lois sur l'instruction primaire obligatoire mises en place vers la fin du 19^{ème} siècle, leur part s'accroît. En France, cette féminisation se fait dans un contexte d'élimination du clergé de l'enseignement et de création de nouvelles écoles de filles à la suite de la loi Jules Ferry de 1882 (qui rend l'école primaire gratuite pour tous les enfants de 10 à 14 ans) et de la création des lycées de jeunes filles en 1880 suite à la loi Camille Sée (Mayeur, 1977). En effet, il était alors difficilement concevable que des enseignants exercent dans des lycées de filles. Il faudra cependant attendre 1924 pour que les contenus des enseignements deviennent similaires à ceux des lycées de garçons, suite à la réforme Léon Bérard. En Grande-Bretagne, l'*Education Act* de 1876 rend l'école obligatoire entre 5 et 14 ans, dans un contexte économique et technologique dans lequel le travail des enfants devient moins rentable et fait de plus en plus l'objet de critiques de la part des réformateurs (Tilly et Scott (2002 [1998])). L'idée que l'école vise à former des épouses dont les savoirs leur permettent au mieux de remplir leur rôle d'éducatrice auprès de leurs enfants est remise en cause par l'émergence de la figure de l'enseignante.

Au cours du 20^{ème} siècle, la féminisation du métier se confirme. Pour autant, la situation personnelle et professionnelle des enseignantes reste distincte de celle des enseignants. Du point de vue des conditions de travail, ce n'est qu'en 1919 en France et en 1952 en Angleterre que les enseignant-e-s des deux sexes vont percevoir le même salaire. Par ailleurs, les femmes qui choisissent d'être enseignantes sont souvent célibataires, en Angleterre plus encore qu'en France. En Angleterre, ce phénomène s'explique notamment par le *marriage bar*, qui, dans de nombreux secteurs d'activité, interdit aux femmes marié-e-s d'occuper un emploi. Dans l'enseignement, celui-ci ne sera aboli qu'en 1944 (en 1935 dans la région de Londres). Comme le rappelle Marlaine Cacouault à propos de la France, pendant l'entre-deux guerres et jusque dans les années 1950, il y a incompatibilité entre un « destin social de mère éclairée » et un « destin professionnel d'éducatrice de son sexe » (1987 :107). Il faut donc « choisir ». Jaboin (2003) parle même de l'enseignement comme d'une « alternative » au mariage, à l'époque. Le métier est alors perçu comme destiné à : « des femmes sans dot, condamnées à travailler pour un salaire et qui ne se marieront pas. L'expérience de la maternité spirituelle leur est offerte en dédommagement. » (Cacouault et Fournier, 1998 : 93). Seule une minorité de femmes professeurs se marient (en 1938, 63% des enseignantes de lycée sont célibataires, Cacouault, 1987) et celles qui le font abandonnent généralement assez rapidement leur poste (Cacouault, 1984). Dans les années 1930, les enseignantes mariées et mères de famille font l'objet de vives controverses (L'Information Universitaire, 1934 ; cité dans Cacouault, 1987). Après la deuxième guerre mondiale,

dans un contexte d'augmentation rapide de l'activité salariée chez les femmes (cf. le Chapitre 3) : « la condition d'épouse et de mère devient la norme chez les professeurs femmes » (Cacouault-Bitaud, 1998 : 97) . Le métier est alors perçu comme offrant un salaire d'appoint qui permet la conciliation avec les obligations familiales de ces enseignantes, pour la plupart mères de famille. En France comme en Angleterre, c'est seulement dans les années 1960 et 1970 que l'image du professorat comme « métier féminin » devient un lieu commun. Du « choix » entre l'un et l'autre, on passe alors à la « conciliation » entre un rôle de mère et d'épouse et un rôle de travailleuse. Dans les années 1960, les femmes deviennent majoritaires parmi les certifié-e-s et les agrégé-e-s (en 1965, elles représentent respectivement 55% et 53% des effectifs de ces catégories). La part de célibataires diminue rapidement au cours de cette période.⁸³

Mais l'entrée massive des femmes dans cette profession n'est pas associée avec la féminisation de tous les échelons de la hiérarchie. Ainsi, Pelage (1996, cité dans Cacouault-Bitaud, 1998) rappelle les propos de l'inspecteur Jolibois, qui déclarait en 1952 qu'il fallait, autant que possible, choisir des hommes mariés *pour les fonctions de direction*. Selon celui-ci, ces encouragements ne s'appliquent pas aux femmes « parce que la vie de mère de famille est écrasante... et suffit d'ordinaire à absorber son activité » (Cacouault-Bitaud, 1998 : 98). Les archives révèlent des attitudes similaires en Angleterre tout au long du 20^{ème} siècle (Coleman, 2002 ; Moreau *et al.*, 2005 ; 2008, Oram, 1996). La présence d'hommes et de femmes dans la profession n'implique pas nécessairement une symétrie du point de vue de leurs responsabilités et conditions de travail. En d'autres termes, et comme l'explique Fortino (2002), la mixité n'implique pas nécessairement l'égalité. En effet, les enseignantes tendent à se concentrer dans les segments les moins prestigieux et les moins rémunérateurs de la profession, ce qui amène Cammack et Phillips (2002) à décrire l'enseignement comme un travail de femmes largement défini et contrôlé par les hommes.

7.2. Les variations du taux de féminisation par cycle, type de poste et matière

7.2.1. L'inscription différenciée des hommes et des femmes dans le marché du travail enseignant en France

La féminisation d'ensemble du métier dissimule des variations importantes, qui sont fonction notamment du niveau d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur), du type d'établissement, du corps (agrégé, certifié, etc.) et de la matière enseignée. Comme le note Nicky Le Feuvre,

⁸³ Pour un compte-rendu détaillé de l'évolution du taux de célibat chez les enseignantes françaises, voir Cacouault (1987).

« L'enseignement est un excellent exemple de cette répartition différenciée des hommes et des femmes au sein d'une même catégorie socioprofessionnelle. »⁸⁴

Comme on peut l'observer dans les Tableaux 18 et 19, la proportion de femmes parmi la main-d'œuvre enseignante évolue en proportion inverse de l'âge des élèves. L'enseignement secondaire représente un cas de figure intermédiaire avec 57,4% de femmes. Ces chiffres révèlent une légère augmentation de la proportion de femmes à tous les niveaux d'enseignement par rapport aux deux années précédentes, mais aussi sur le plus long terme (en 1995-96, ce chiffre était de 56,2% selon les données du Ministère, MEN, 1997).

Tableau 19. Répartition des enseignant-e-s des établissements publics par niveau d'enseignement, (France métropolitaine et DOM, enseignement public), 2007-2008 (%)

	Premier degré	Second degré	Formations supérieures (y compris IUFM)
Femmes	81,0	57,4	36,1
Hommes	19,0	42,6	63,9
Total	100	100	100

Source: d'après Ministère de l'Education nationale (MEN, 2008 : 277).

Si l'on regarde plus finement le second degré, on retrouve cette sur-représentation des femmes auprès des groupes d'âge les plus jeunes (Tableau 20). Ainsi, les femmes sont sous-représentées dans les lycées par rapport aux collèges, plus encore dans les lycées professionnels que dans les lycées d'enseignement général et technique (LEGT). Ces données font écho aux travaux de Cacouault qui observe que les hommes sont davantage susceptibles que les femmes de demander un lycée et demandent plus souvent un lycée avec des classes préparatoires. Des travaux plus anciens ont aussi mis en évidence le fait que les hommes sont deux fois plus nombreux que les femmes à enseigner dans les classes de l'enseignement supérieur (Léger, 2000 [1983]).

⁸⁴ Citation extraite d'un cours en ligne, voir : www.helsinki.fi/science/xantippa/wef/wef223.html, accès 10 mai 2009.

Tableau 20. Répartition des enseignant-e-s du second degré public par type d'établissement, France métropolitaine et DOM, 2007-2008 (%)

	Collèges	Lycées professionnels	LEGT	Ensemble
Femmes	63,5	47,7	52,8	56,7
Hommes	36,5	52,3	47,2	43,3
Total	100	100	100	100

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2008 : 291).

La proportion d'hommes et de femmes varie aussi fortement selon le corps (Tableau 21). Les femmes tendent à être sous-représentées (en comparaison de leur proportion dans l'ensemble de la population enseignante) dans les corps les plus prestigieux – qui sont aussi les plus rémunérateurs. Ainsi, elles représentent moins du tiers des professeurs de chaire supérieure, à peine plus de la moitié des agrégé-e-s, mais plus de 60% des professeurs certifié-e-s. Cacouault-Bitaud (1998) observe que, sur le long terme, le pourcentage de femmes parmi les agrégé-e-s tend à diminuer : il était de 53,7% en 1975-76, contre 50,8% en 1996-97. Par ailleurs, les enseignant-e-s des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE) sont essentiellement des hommes. À ce propos, Cacouault note aussi que : « les classes post-bac, en particulier les plus prestigieuses, sont surtout aux mains des hommes » (1998 : 104).

Tableau 21. Répartition des enseignant-e-s du second degré public par corps (France métropolitaine et DOM), en 2007-2008 (%)

	Hommes	Femmes	Total
Professeurs de chaire supérieure	69,1	30,9	100
Agrégé-e-s	49,3	50,7	100
Certifié-e-s et assimilé-e-s	39,4	61,6	100
PEGC	42,9	57,1	100
PLP	51,6	48,4	100
<i>Total</i>	<i>42,6</i>	<i>57,4</i>	<i>100</i>
Maîtres auxiliaires	45,9	54,1	100
Professeurs contractuel-le-s	51,1	48,9	100
Autres non-titulaires	37,5	62,5	100
<i>Total général</i>	<i>42,8</i>	<i>57,2</i>	<i>100</i>

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2008 : 291).

Cacouault (1995) observe que les enseignantes ne représentaient en 1993-94 que 23% des professeurs de chaire supérieure effectuant leur service en CPGE (contre 28,3% en 1995-96). Il existe cependant des disparités importantes à l'intérieur des groupes de discipline. Dans certaines disciplines, l'accès à ces classes est beaucoup plus compétitif, par exemple dans les matières littéraires où les débouchés professionnels sont plus limités. Par ailleurs, les enseignantes seraient moins nombreuses dans les enseignements post-baccalauréat les plus prisés, par rapport aux postes « mixtes » (enseignement en post-baccalauréat et dans le secondaire). Elle observe aussi que : « les hommes sont moins dépendants que les femmes des titres et de la qualification détenus. » (106). Ces propos font écho aux analyses de Sabine Fortino sur d'autres catégories de l'emploi public (2002).

Ces différents aspects de l'inscription différenciée des hommes et des femmes sur le marché du travail enseignant ne sont pas indépendants. Alors que les agrégés représentent 26,8% des enseignant-e-s en LEGT, ils/elles ne constituent que 5,2% des enseignant-e-s de collège et 0,7% des enseignant-e-s de lycée professionnel. Au contraire, les enseignant-e-s certifiés tendent à être sur-représentés en collège (84,4%, contre 6,9% en lycée professionnel et 59,4% en LEGT). Par ailleurs, 100% des enseignant-e-s PEGC travaillent en collège, alors qu'une large majorité des enseignant-e-s PLP exercent, sans surprise, en lycée professionnel (83,8%, contre 9,6% en LEGT et 1,7% en collège) (MEN, 2008). Faire partie d'un corps prestigieux (les agrégés) va donc souvent de pair avec l'enseignement dans les sections les plus prestigieuses du système éducatif (classes de lycée d'enseignement général et Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles). Les travaux d'Alain Léger (2000 [1983]), basés sur des enquêtes plus anciennes, ont mis en exergue la sur-représentation des agrégés dans les établissements de type « bourgeois » ou « très bourgeois ». On observerait aussi que : « les certifiés en poste dans un lycée sont davantage incités à préparer l'agrégation que leurs homologues des collèges » (Cacouault-Bitaud, 1998 : 102). Enfin, comme le note Anne Barrère :

Non seulement les agrégés enseignent davantage au lycée qu'au collège, mais à l'intérieur même du lycée, ils enseignent davantage dans les classes d'examen. Plus finement encore, la part des agrégés est d'autant plus forte que la matière enseignée est essentielle : 42% des enseignants de première L sont des agrégés de français, 41,5% des enseignants de terminale S sont des agrégés de mathématiques, alors que la proportion générale des agrégés en lycée est de 27%. (2002 : 72).

De manière similaire, Jeljoul (1996) observe qu'au collège, les PEGC sont sur-représenté-e-s dans les classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, ainsi que dans les classes « d'insertion ».

Outre cette différenciation par cycle d'enseignement et par corps, on observe aussi une forte variation de la proportion d'hommes et de femmes selon la matière enseignée (cf. le Tableau 22). Dans les domaines disciplinaires, leur proportion varie du simple au double, de 39,2% (en philosophie) à 82,1%

(en langues). Ce constat s'applique aussi aux enseignements techniques et professionnels où les variations apparaissent plus prononcées encore.

Tableau 22. Répartition des enseignant-e-s du second degré public par discipline (France métropolitaine et DOM), en 2007-2008 (%)

Groupes de disciplines	Femmes	Hommes
Philosophie	39,2	60,8
Lettres	77,5	22,5
Langues	82,1	17,9
Histoire-géographie	52,6	47,4
Sciences économiques et sociales	47,0	53,0
Mathématiques	46,1	53,9
Physique-chimie	42,0	58,0
Biologie-géologie	64,7	35,3
Éducation musicale	58,1	41,9
Arts plastiques	62,8	37,2
Métiers des arts appliqués	60,0	40,0
Biotechnologie-génie biologique et biochimie	65,0	35,0
Éducation physique et sportive	46,0	54,0
<i>Total domaines disciplinaires</i>	<i>62,1</i>	<i>37,9</i>
Technologie	31,1	68,9
Encadrement des ateliers : industrie (1)	33,3	66,6
Génie industriel	30,7	69,3
Génie chimique	27,8	72,2
Génie civil	8,9	91,1
Génie thermique	4,4	95,6
Génie mécanique	3,5	96,5
Génie électrique	4,2	95,8
Biotechnologie-santé-environnement-génie biologique	90,3	9,7
Hôtellerie : techniques culinaires	9,7	90,3
<i>Total domaines technico-professionnels de la production</i>	<i>22,8</i>	<i>77,2</i>
Informatique-télématique	6,8	93,2
Industries graphiques	30,5	69,5
Autres activités : conduite, navigation	4,6	95,4
Métiers d'arts, de l'artisanat et spécifiques	28,8	71,2
EFS-Employé technique des collectivités	93,4	6,6
Paramédical et social-soins personnels	90,0	10,0
Économie et gestion	70,4	29,6
Hôtellerie : services, tourisme	43,7	56,3
<i>Total domaines technico-professionnels des services</i>	<i>69,2</i>	<i>30,8</i>
Enseignement non spécialisé	65,5	34,5
<i>Total France métropolitaine et DOM</i>	<i>57,2</i>	<i>42,8</i>

Source : Ministère de l'Éducation nationale (2008 : 293).

Par ailleurs, seulement 45,9% des personnel de direction, d'inspection, d'éducation et d'orientation (40,7% si on exclut les contractuels et autres non titulaires) sont des femmes (MEN, 2008). En particulier, celles-ci ne représentent que 19,0% des inspecteurs IA-IPR, 34,1% des inspecteurs IEN et 35,5% des personnels de direction d'établissement. Cacouault (1998, 2008) note que la participation des femmes à la direction des lycées et des collèges a baissé depuis la seconde guerre mondiale: elle représentait 37,5% des responsables de lycée en 1947, alors que 23% des proviseurs sont des femmes en 1984 et 21,2% en 1996. Dans les collèges, 34,6% des principaux étaient des femmes en 1968, contre 24,0% en 1983. Les données dans le Tableau 22 montrent cependant que leur proportion parmi les personnels de direction d'établissement a augmenté depuis. Si l'on regarde à l'évolution de la part des femmes sur le plus long terme (entre les années 1960 et aujourd'hui), on voit que la féminisation de la fonction de direction tend à diminuer jusque vers la seconde moitié des années 1980, puis remonte (Cacouault et Combaz, 2007).

7.2.2. L'inscription différenciée des hommes et des femmes dans le marché du travail enseignant en Angleterre

Comme en France, on retrouve en Angleterre des variations importantes dans les proportions d'hommes et de femmes selon le niveau d'enseignement (Tableau 23), avec une sous-représentation des femmes dans les niveaux les plus élevés. On observe ici une féminisation assez rapide puisqu'en 10 ans, la proportion de femmes dans le secondaire est passée de 52% à 57% (enseignant-e-s et direction).

Tableau 23. Répartition des enseignant-e-s du second degré public par niveau d'enseignement (%) (enseignant-e-s qualifié-e-s à temps plein) (entre parenthèses, *classroom teachers* seulement⁸⁵), 2007

	Femmes	Hommes	Total
Maternel et primaire	85(87)	15(13)	100 (100)
Secondaire	57(59)	43(41)	100 (100)

Source : DCSF, 2008.⁸⁶

Par ailleurs, comme en France, la proportion d'hommes et de femmes varie de manière significative selon le type de poste. Dans le secondaire (comme d'ailleurs dans les autres cycles d'enseignement),

⁸⁵ En Angleterre, les statistiques sur la main-d'œuvre enseignante incluent en général le personnel de direction (*headteachers, deputy heads, assistant heads*), d'où la distinction opérée ici.

⁸⁶ Voir : <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000813/index.shtml>, accès : 2 décembre 2008.

plus les postes sont élevés dans la hiérarchie, plus la proportion de femmes est faible: celles-ci représentent 57% de la main d'œuvre enseignante, mais seulement 37% des directeurs/trices adjoint-e-s et 46% des directeurs/trices d'établissement (Tableau 24). Les chiffres du DCSF (2008a) révèlent aussi la sur-représentation des femmes en bas de l'échelle de salaire, parmi les enseignant-e-s en contact avec la classe (*classroom teachers*). On notera ici que l'exclusion des chiffres du Ministère des enseignant-e-s à temps partiel et des *supply teachers* tend à minimiser la sous-représentation des femmes dans les fonctions de direction, dans la mesure où ces groupes se concentrent dans les postes « d'enseignant dans la classe ».

Il semble pourtant que du point de vue de l'accès aux fonctions de direction, si la différenciation sexuée reste prononcée, elle tend actuellement à s'atténuer. En effet, ce sont les fonctions de direction qui se sont féminisées le plus rapidement entre 1997 et 2007 : le pourcentage de femmes directrices d'établissement dans le second degré est passé de 26% à 37%, celui des directrices adjointes de 35% à 46%. Au cours de la même période, ce pourcentage est passé de 54% à 58% pour les « enseignant-e-s dans la classe » (*classroom teachers*).

Tableau 24. Répartition des enseignant-e-s du second degré public par poste, Angleterre, 2007 (%)

	Femmes	Hommes	Total
Directeurs/trices (<i>Headteachers</i>)	37	63	100
Directeurs/trices adjoint-e-s (<i>Deputy heads</i>)	46	54	100
Autres enseignant-e-s (<i>Classroom teachers and others</i>)	59	41	100
Ensemble	57	43	100

Source: DCSF, 2008a.⁸⁷

Les données collectées par Hutchings *et al.* (2006) dans le cadre de leur enquête pour le *General Teaching Council*⁸⁸ suggèrent que la sous-représentation des femmes dans les postes de direction serait en réalité plus marquée. Dans le second degré, les hommes représenteraient 23% seulement des enseignant-e-s sans responsabilités particulières (*class/subject teachers without special responsibilities*), mais 63% des directeurs et directeurs adjoints (*heads and assistant/deputy heads*).

⁸⁷ Voir : <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000813/index.shtml>, accès : 14 juin 2009.

⁸⁸ Enquête qui s'appuie sur un échantillon de plus de 10000 enseignant-e-s, indépendamment de leur quotité de travail.

Ces données apparaissent beaucoup plus précises que celles issues des enquêtes du Ministère et qui ne comptabilisent pas les enseignant-e-s à temps partiel ou sans qualification et distinguent uniquement entre directeurs-trices (*heads*), directeurs-trices adjoint-e-s (*deputy heads*), tous les autres enseignant-e-s étant catégorisés comme « enseignant-e-s dans la classe » (*classroom and others*).

Comme nous l'avons déjà vu (cf. le Chapitre 4), il existe maintenant deux manières de progresser dans la carrière enseignante en Angleterre: la voie managériale et la voie *Advanced Skills Teacher/Excellent Teacher*. Puisque la voie managériale est largement dominée par les hommes, il apparaît légitime de s'interroger sur les opportunités de carrière qu'offrent les voies *Advanced Skills Teacher/Excellent Teacher* pour les femmes. Malheureusement, le Ministère ne publie pas de données concernant le pourcentage de femmes parmi les *Advanced Skills Teachers*. Les femmes représentent 75% des *Excellent Teachers*, mais 56% des enseignant-e-s éligibles pour ce poste⁸⁹ (Hutchings *et al.*, 2009a). L'évaluation de ce dispositif à laquelle nous avons participé (*ibid.*) met donc en exergue une forte sur-représentation des femmes dans ce type de poste. On peut cependant difficilement imaginer que cette sur-représentation exerce un effet significatif sur l'égalité professionnelle entre hommes et femmes enseignant-e-s du fait de la faiblesse des effectifs concernés (seulement 27 femmes en 2009) (*ibid.*). En effet, si on compte 4300 *Advanced Skills Teachers* (dont 2770 dans le secondaire, DCSF, 2008), on ne dénombre que 59 *Excellent Teachers* (soit bien en-dessous de l'objectif du Ministère-cf. le Chapitre 5). Par ailleurs, en ce qui concerne les *Advanced Skills Teachers*, il apparaît difficile de parler d'un projet véritable professionnel alternatif. Les travaux disponibles montrent que les ambitions professionnelles des titulaires de ces postes sont similaires à ceux qui suivent la voie managériale et qu'à terme, un grand nombre envisage de rejoindre cette voie :

The ASTs in the survey were almost as likely to want to move into leadership roles as the heads of department, year or key stage. Thus it appears that the AST role is seen as a step towards management/leadership, rather than as an alternative career path focused on teaching » (Hutchings *et al.*, 2006: vi). Par conséquent: « *the AST role is viewed by many ASTs as a step on the career ladder to leadership, rather than as a classroom alternative to the management/leadership route. (ibid.: 39).*

En ce qui concerne le programme *Excellent Teacher*, l'évaluation menée par Hutchings *et al.* (2009) montre que celles qui en bénéficient sont généralement des femmes en fin de carrière (le groupe le plus représenté est celui des 50-54 ans), qui ont exercé des fonctions de management ou qui ont été « enseignantes dans la classe » (le plus souvent en Anglais, en Mathématiques ou en Science) avant d'interrompre leur activité professionnelle pour des durées relativement longues. Une large proportion ont renoncé à des responsabilités du type *Head of Department*, soit immédiatement avant ou plusieurs années avant de prendre leur poste actuel, ou avaient perdu des responsabilités managériales suite à

⁸⁹ Enseignant sur le « point 3 » (U3) de l'échelle de salaire supérieure ou *Upper Pay Scale*.

une restructuration associée au passage des *Management Allowances* au *Teaching and Learning Repayment points*. Parfois, en changeant d'échelle de salaire pour devenir *Excellent Teacher*, elles ont vu leur salaire diminuer (*ibid.*).

Enfin, un troisième aspect concerne la différenciation sexuée par matière. Le Tableau 25 révèle des différences importantes entre les langues et les disciplines artistiques (parmi les plus féminisées – on ne considère pas ici la médecine et les sciences de l'éducation qui ne sont pas des matières enseignées dans le secondaire), et les disciplines technologiques. Il est d'ailleurs possible que la différenciation sexuée par matière soit liée à la différenciation sexuée par type de poste, puisque les femmes tendent à être sur-représentées dans les sujets « non traditionnels », enseignés dans les départements de plus petite taille (d'où une expérience managériale plus limitée, alors même qu'il s'agit d'une dimension importante de la carrière enseignante à l'anglaise). À l'inverse, les données collectées par Hutchings *et al.* (2006) suggèrent que l'enseignement d'une matière déficitaire peut constituer un facteur positif en terme de développement de carrière. Or, ces matières sont généralement celles dans lesquelles la proportion d'hommes est la plus élevée (mathématiques et sciences, en particulier physique). À titre d'exemple, l'un des participants à cette enquête formule à ce propos le commentaire suivant: « Being in a shortage subject area (physics) - lots of career opportunities » (2006: 51).

Tableau 25. Répartition des enseignant-e-s du second degré public par matière étudiée,⁹⁰ Angleterre, 2004-2005 (%)

	Femmes	Hommes	Total
Langues (<i>Language studies</i>)	79.8	20.2	100
Médecine (<i>Medicine</i>)	75.7	24.3	100
Arts (<i>Music, drama and visual arts</i>)	75.3	24.7	100
Autres (<i>Others</i>)	69.7	30.3	100
Education (<i>Education</i>)	66.7	33.3	100
Disciplines littéraires hors langues (<i>Arts other than languages</i>)	65.8	34.2	100
Sciences sociales (<i>Social studies</i>)	65.5	34.5	100
Mathématiques (<i>Mathematics</i>)	59.0	41.0	100
Agriculture (<i>Agriculture</i>)	55.7	44.3	100
Technologie (<i>Technology</i>)	29.6	70.4	100
Toutes disciplines	66.4	33.6	100

Source : DfES, 2005 : 43.

7.3. Les conditions de travail dans l'enseignement secondaire

7.3.1. Les écarts de rémunération

Au-delà de la sous-représentation des enseignantes dans les secteurs les plus prestigieux du marché du travail, la différenciation sexuée est aussi observable à partir du salaire et de la quotité de travail. En France, l'idée que le statut de fonctionnaire protège des inégalités et de l'arbitraire est très répandue chez les enseignant-e-s. Les carrières sont perçues comme faiblement différenciées en fonction du sexe et, si elles le sont, ce serait essentiellement dû à des facteurs externes à l'Education nationale (cf. le Chapitre 8). Il est possible que cette perception contribue à expliquer le déficit de données portant sur les inégalités de salaire parmi ce groupe professionnel.

⁹⁰ En raison de la polyvalence disciplinaire des enseignant-e-s en Angleterre, aucun répertoire de leur répartition par matière enseignée n'existe. Ce tableau indique la proportion d'hommes et de femmes enseignants par matière étudiée à l'université dans le premier cycle universitaire (*undergraduate studies*). Il peut ainsi constituer un indicateur approximatif de la répartition disciplinaire par sexe, même si ces données ne sont pas strictement comparables à celles présentées pour le cas français.

Comme dans l'ensemble de la fonction publique française, la détermination du salaire se fait à partir d'un système d'échelons pour chaque grade sur lequel l'enseignant-e progresse. À chaque échelon correspond un indice. On compte 11 échelons au total, auxquels s'ajoutent la hors-classe qui comprend 7 échelons. À ce salaire, s'ajoutent divers types d'indemnités : indemnités liée aux fonctions de professeur principal, au suivi et à l'orientation des élèves, au travail dans un établissement en Zone d'Education Prioritaire. Il existe, cependant, une partie évaluative, en fonction de laquelle l'enseignement progresse « à l'ancienneté », « au choix » ou « au grand choix ». L'évaluation annuelle est fondée sur la proposition du chef d'établissement et de l'inspecteur pédagogique, la décision ultime étant prise par une commission paritaire composée de représentants de l'administration et des organisations syndicales (Jarty, 2009). Malgré ce cadre apparemment neutre, certains travaux questionnent le traitement égalitaire des enseignantes et des enseignants :

Les règles statutaires d'avancement au « grand choix », spécifique à la France, se révèlent particulièrement pénalisante pour les femmes. Des critères « non-dits » lors des commissions administratives, basés sur de solides référentiels normatifs en matière de promotion selon le sexe, semblent bien contribuer au maintien de la hiérarchisation traditionnelle des statuts entre hommes et femmes. (Jarty, 2009 : 8-9).

Par ailleurs, Jarty souligne que l'analyse des comptes-rendus syndicaux met à jour « des disparités d'avancement selon le sexe, notamment concernant l'accès à la hors-classe » :

Malgré les rappels successifs du ministère de l'Education nationale pour une prise en considération « du ratio hommes-femmes dans le choix des promus » (Bulletin Officiel, 2007), le pourcentage de femmes accédant à la hors-classe, déjà inférieur à celui des hommes, est inlassablement plus faible que le pourcentage de femmes proposées. À titre d'exemple, en 2005, si les femmes représentaient 48,5% des agrégés promouvables de l'Académie d'Aix-Marseille, elles ne sont que 38% à être promues. (Commissions paritaires agrégés, 2006) (Jarty, 2009 : 5).

S'il est difficile d'obtenir des informations concernant le différentiel de salaire entre les hommes et les femmes en France, on observe cependant que les femmes se concentrent dans les grades les moins rémunérateurs. Le Tableau 26 met en évidence les écarts de salaire entre les certifiés et les agrégés (grade le plus rémunérateur dans lequel les femmes sont sous-représentées).

Tableau 26. Salaire des enseignant-e-s agrégé-e-s et certifié-e-s, France Métropolitaine, 2008

Statut et ancienneté	Certifié-e		Agrégé-e	
	Salaire mensuel net minimum (avancement à l'ancienneté)	Salaire mensuel net maximum (avancement au « grand choix »)	Salaire mensuel net minimum (avancement à l'ancienneté)	Salaire mensuel net maximum (avancement au « grand choix »)
Stagiaire	1 310 €	1 310 €	1 423 €	1 423 €
Après 2 ans de carrière	1 562 €	1 562 €	1 944 €	1 944 €
Après 10 ans de carrière	1 753 €	1 859 €	2 226 €	2 384 €
Après 20 ans de carrière	2 298 €	2 471 €	2 939 €	3 082 €
Après 30 ans de carrière	2 471 €	2 931 €	3 082 €	3 615 €

Source : Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2009).⁹¹

À ce salaire de base s'ajoutent les indemnités mentionnées précédemment, dont le cumul peut affecter le salaire de manière significative (chaque indemnité représente un montant d'environ 100€ mensuels). Les salaires sont aussi fortement modulables en fonction des heures supplémentaires⁹² (Heures Supplémentaires Année ou HSA), d'autant qu'elles sont exonérées d'impôts et de cotisations sociales. Une heure supplémentaire se traduit par une augmentation du salaire mensuel entre 104 € à 115 € pour les certifiés, 150 € et 164 € pour les agrégés, à multiplier par le nombre d'heures supplémentaires (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009).⁹³ Les enseignant-e-s qui effectuent au moins trois HSA hebdomadaires ont droit à une prime annuelle de 500 €. Les Heures Supplémentaires Effectives (ou HSE) constituent un autre type d'heure supplémentaire, dans le cadre de l'accompagnement éducatif (après les cours), des stages pendant les vacances ou des remplacements de courte durée pendant l'année scolaire. Leur taux horaire varie entre 37 € et 53 €.

Ces heures supplémentaires (d'enseignement) permettent donc de moduler le salaire de manière significative. Or les hommes, sont davantage susceptibles d'en bénéficier (cf. le Chapitre 9), soit parce

⁹¹ Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid1120/remuneration-personnel-enseignant.html>, accès 14 juin 2009.

⁹² En France, les heures supplémentaires rémunérées sont toujours des heures d'enseignement.

⁹³ Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid22292/nouveaux-taux-d-heures-supplementaires.html>, accès : 14 juin 2009.

qu'on leur en propose plus souvent, soit parce qu'ils en fassent plus souvent la demande. Du coup, cela contribue à créer des revenus mensuels supérieurs pour ces derniers, sans qu'ils ne consacrent pour autant davantage de temps à leur activité professionnelle. En effet, les chiffres du Ministère sur ce point montrent que les enseignantes consacrent une charge horaire à leur activité professionnelle très légèrement supérieure à celle des hommes. Mais ces heures n'entraînent pas nécessairement un rémunération supplémentaire, dans la mesure où il s'agit bien souvent de temps consacré à de la préparation ou de la correction (peut-être parce qu'elles sont sur-représentées dans les matières littéraires qui exigent de consacrer davantage de temps à ces activités). En effet, selon les données du Ministère (MEN, 2008), les enseignantes du second degré consacrent 39 heures 52 par semaine à leur activité professionnelle, comparé à 39 heures 41 pour les enseignants du second degré. Mais le nombre d'heures rémunérées accomplies par celles-ci est plus faible (19 heures 05, comparé à 19 heures 37 pour les hommes).

En Angleterre, l'introduction de la rémunération basée sur la performance (*performance-related pay*) rend difficile la comparaison des salaires, d'autant que, bien souvent, les données disponibles portent uniquement sur le salaire de base. Cette mesure est aussi compliquée par la coexistence de plusieurs échelles de salaire depuis la fin des années 1980, avec la diversification des possibilités de carrière et l'introduction relativement récente des programmes *Advanced Skills Teacher* et *Excellent Teacher*. Rappelons ici que les enseignants d'Angleterre et du Pays de Galles commencent leur carrière sur l'échelle de salaire principale (*main pay scale*). Cet échelle commence à £20627 et atteint £30148 (salaires pour l'année 2008). Pour les enseignant-e-s de Londres et sa région, il existe trois échelles de salaire spécifiques, selon que leur établissement est basé dans le centre de Londres (*Inner London*), dans les faubourgs (*Outer London*) ou dans la périphérie (*Fringe*). Ces échelles de salaire ont pour objectif de compenser le coût de la vie plus élevé dans la capitale. Par exemple, pour un-e enseignant-e sur l'échelle de salaire principale dont l'établissement est basé dans le centre de Londres, le salaire varie entre £25000 et £34768. Les enseignant-e-s progressent généralement d'un échelon chaque année (lorsqu'ils/elles n'ont pas déjà atteint le seuil supérieur de cette échelle de salaire), voire de deux échelons si leur performance est jugée excellente. Les enseignant-e-s qui atteignent le sommet de l'échelle de salaire peuvent demander à être évalué-e-s pour accéder à l'échelle de salaire supérieure (*Upper Pay Scale*). On parle alors de *threshold assessment*. Cette grille de salaire compte trois points (U1, U2 et U3), avec un salaire allant de £32660 à £35121 (de £39114 à £42119 dans le centre de Londres). Contrairement à la progression sur l'échelle de salaire principale, la progression sur l'échelle de salaire supérieure n'est ni annuelle, ni systématique, mais dépend de la performance. Pour progresser, la direction de l'établissement doit formuler ses recommandations au Conseil d'administration de l'établissement (*governing body*). À cela s'ajoutent des *Teaching and Learning Responsibility points* (TLR), versés annuellement aux enseignants exerçant des responsabilités

particulières, généralement de type managérial. Un TLR1 correspond à un montant situé entre £6997 et £11841, un TLR2 entre £2422 et £5920.

Les *Advanced Skills Teachers* ont une échelle de salaire spécifique, de même que les *Excellent Teachers*. Dans le cas des *Advanced Skills Teachers*, l'échelle de salaire comporte 18 points, allant de £35794 à £54417 (£42559 à £61188 dans le centre de Londres). Le salaire des *Excellent Teachers* se situe entre £37672 et £48437 (£37672 et £53819 dans le centre de Londres). Enfin, les directions d'établissement bénéficient aussi d'une échelle de salaire qui leur est propre, la *leadership spine*, qui comprend 43 points, allant de £35794 à £100424 (£42559 à £107192 dans la région de Londres). Le montant exact du salaire est décidé par le Conseil d'administration de l'établissement et se fait sur la base de la taille de l'établissement, du niveau de difficulté (*challenge*) et des difficultés de recrutement et de rétention du personnel de direction. La progression dépend, là aussi, de la performance.

Le Tableau 27 indique que ce sont précisément dans les postes et cycles où les femmes sont le plus sous-représentées (second degré et postes de direction) que les conditions de salaire sont les plus avantageuses.

Tableau 27. Salaire annuel par cycle d'enseignement et poste, Angleterre et Pays de Galles, 2003

	Ensemble (£)				
	Headteacher	Deputy head	Assistant head	Classroom teacher	Moyenne
Pré-primaire et primaire	41730	35630	37800	26760	29290
Secondaire	57460	45280	42100	29700	31300

Source: DfES, 2005 : 67.

Mais, comme le montre le Tableau 28, les inégalités de salaire entre les hommes ne se limitent pas à des inégalités structurelles. Si l'on compare le salaire des hommes et des femmes occupant le même type d'emploi et dans le même cycle éducatif, un écart relativement important subsiste. Il est intéressant de noter que le différentiel est le plus élevé là où les femmes sont les moins présentes (les postes de direction dans le second degré). Comme nous l'avons noté ailleurs: « This suggests that even when women 'make it' to headship, they are still exposed to further discrimination, with a pay gap amounting to as much as £3,330 for secondary headteachers » (Moreau *et al.*, 2005: 18).

Tableau 28. Salaire moyen des enseignant-e-s qualifié-e-s et à temps plein dans le secteur public par sexe, poste et cycle, Angleterre et Pays de Galles, 2003

	Hommes (£)					Femmes (£)				
	Head	Deputy head	Assistant head	Classroom	Moyenne	Head	Deputy head	Assistant head	Classroom	Moyenne
Pré-primaire et primaire	42,550	35,840	39,590	26,900	32,350	41,240	35,550	37,250	26,740	28,700
Secondaire	58,510	45,590	42,280	30,550	32,730	55,180	44,810	41,830	29,050	30,130

Source: d'après DfES, 2005 : 67.

Tableau 29. Rapport entre le salaire des enseignants et celui des enseignantes, Angleterre et Pays de Galles, 2003

	Head	Deputy head	Assistant head	Classroom
Pré-primaire et primaire	96,9% (£1310)	99,2% (£290)	94,1% (£2340)	99,4% (£160)
Secondaire	94,3% (£3330)	98,3% (£780)	98,9% (£450)	95,1% (£1500)

Source : Moreau *et al.*, 2005 : 19 (calculs effectués à partir des données du Ministère).

On manque ici de données statistiques suffisamment détaillées pour tirer des conclusions quant à ces écarts de salaire. Il est possible qu'ils soient dus à des facteurs structurels que le niveau de précision de ces statistiques ne permet pas d'identifier. Par exemple, il est possible que les femmes n'exercent pas le même niveau de responsabilité ou qu'elles n'aient pas la même ancienneté et soit donc positionnées plus bas dans l'échelle de salaire, même lorsqu'elles ont le même intitulé de poste et travaillent dans le même cycle éducatif. On sait, par exemple, que les femmes enseignantes sont davantage susceptibles d'être employées dans des écoles non mixtes (Coleman, 2003), et que lorsqu'elles prennent des fonctions de direction, c'est plus souvent à la tête d'établissements de petite taille (Ouston, 1993), avec un effet possible sur le salaire (du fait d'une forte individualisation des conditions de travail). Par exemple, dans son étude annuelle des annonces de postes, Howson (2008) montre que les salaires proposés pour les postes de *headteachers* et *deputy headteachers* augmentent avec la taille de l'établissement. Chez les *assistant heads*, le salaire apparaît davantage lié aux caractéristiques du poste

qu'à celles de l'établissement. Mais les explications des théories féministes peuvent aussi être mobilisées à bon escient ici. Il est possible que le travail des femmes soit moins valorisé par leurs supérieurs hiérarchiques, en lien avec une construction masculiniste des fonctions de management identifiée par de nombreux auteurs (par exemple, Mahony et Hextall, 2001) (cf. le Chapitre 1).

7.3.2. La quotité de travail

La différenciation des carrières porte aussi sur la quotité de travail. En France, comme dans la plupart des pays européens, le travail à temps partiel concerne davantage les enseignantes que les enseignants. Cependant, force est de constater que, dans ce domaine, les statistiques restent relativement rares. Dans l'ensemble, le temps partiel reste inhabituel dans l'Education nationale: seuls 9% des enseignant-e-s y ont recours en 2005 (MEN, 2008) et plus souvent les femmes que les hommes. Ce pourcentage varie fortement en fonction du grade. Selon Cacouault-Bitaud (1998), qui s'appuie sur les données du Ministère de l'Education nationale (1998), en 1996/97, 17% des femmes certifiées et 1,3% des femmes agrégées travaillaient à temps partiel, à comparer avec 7,3% et 4,6% des hommes.

En Angleterre, comme en France, il existe peu de statistiques portant sur le temps partiel dans l'enseignement secondaire, comme d'autres l'ont observé avant nous (Hutchings *et al.*, 2006). Les données générales du Ministère ne prennent généralement en compte que les enseignants à temps complet, d'où un biais sexué important dans la collecte et l'analyse des données disponibles, dans la mesure où les femmes sont sur-représentées chez les enseignant-e-s à temps partiel. Selon le Ministère, en 2008, les enseignant-e-s à temps partiel représentaient 11,5% de la main-d'œuvre enseignante en Angleterre. Bien souvent, il s'agirait d'enseignantes de retour d'un congé maternité (NUT, 2001 ; Powney *et al.*, 2003). Ce taux est plus élevé dans le primaire et le pré-primaire (13,5%) que dans le secondaire (9,3%) (DCSF, 2008). Il augmente régulièrement depuis les années 1990 (il était de 7,2% seulement en 1996 selon la même source). Mais ces chiffres sont trompeurs puisqu'ils reposent sur des équivalents temps pleins. Or, les quotités de travail sont parfois très faibles, surtout chez les femmes. Il n'est pas rare pour une enseignante anglaise d'effectuer 20% d'un temps plein, alors qu'en France, les temps partiels sont généralement très proches d'un temps plein. Le pourcentage réel d'enseignant-e-s à temps partiel en Angleterre est donc en réalité beaucoup plus élevé. Les calculs que nous avons effectués à partir des chiffres du DCSF (2008) suggèrent qu'en réalité plus de 20% des enseignant-e-s travailleraient à temps partiel (plus de 15% si l'on ne considère que le second degré).

7.4. Conclusion

Ce chapitre a permis d'explorer de manière détaillée les contours de la différenciation sexuée des carrières enseignantes en France et en Angleterre. Comme le note Marlaine Cacouault (1987) :

La répartition des hommes et des femmes selon le grade, le type d'établissement et la discipline enseignée, dessine un paysage complexe qui permet de rapporter une impression répandue (des femmes partout...) à des composantes objectives de la vie scolaire et de la vie personnelle des professeurs. (1987 : 110).

Au-delà des différences en termes de positions de prestige et de carrière selon le contexte sociétal, les femmes se concentrent dans les segments les moins prestigieux et les moins rémunérateurs du marché du travail enseignant. En France, où domine un modèle d'identité professionnelle basé sur l'expertise disciplinaire (cf. le Chapitre 5), l'Agrégation bénéficie d'un fort prestige, de même que l'enseignement dans les classes les plus avancées (lycées et enseignement supérieur, surtout les CPGE). Les salaires des agrégé-e-s sont plus élevés que ceux des certifié-e-s, en lien avec un modèle de carrière et d'identité professionnelle qui valorise (et rémunère) la qualification disciplinaire, elle-même validée par la réussite aux concours. Or, c'est précisément parmi les agrégés que les femmes sont sous-représentées.

En Angleterre, où domine un modèle de carrière de type managériale (*management* et *leadership*), ce sont les positions de *middle* et *senior management* qui sont davantage valorisées et rémunérées. Si les femmes ont investi les modèles de carrière alternative du type *Advanced Skills Teacher* ou *Excellent Teacher*, l'émergence de ces rôles n'a pas remis en cause la domination d'un modèle de carrière managériale. Or, là aussi, les femmes ont tendance à se concentrer dans les segments du marché du travail les moins prestigieux (enseignant-e-s dans la classe) et les moins rémunérateurs (*main pay scale*).

Sans remettre en cause la pertinence du cadre national dans la construction des identités et des parcours professionnels (cf. le Chapitre 5), les données qui précèdent mettent à jour la coexistence de plusieurs « segments professionnels » (Bucher et Strauss, 1961) au sein de la profession enseignante. Cette segmentation du métier recoupe aussi les lignes de démarcation entre le « féminin » et le « masculin » et varie en fonction du contexte sociétal.

Si l'enseignement secondaire est généralement décrit comme un secteur professionnel « bien pour une femme » (Cacouault, 1987) ou *woman friendly*, on voit donc ici que, dans les deux pays considérés, c'est moins le cas lorsqu'il s'agit d'y « faire carrière ». L'entrée des hommes dans une profession « de

femmes » n'apparaît pas ici équivalente à l'entrée des femmes dans une profession d'hommes. Les hommes bénéficieraient de leur position minoritaire dans l'enseignement, comme le notent Tett et Riddell, en s'appuyant sur les travaux menés par d'autres sur divers groupes professionnels (Court, 2007 ; Keamy, 2008 ; Miller *et al.*, 2004 ; Ozga et Walker, 1999 ; Simpson, 2004) :

Research shows that unlike women, men working in non-traditional occupations benefit from their token status through the assumption of enhanced leadership and other skills and by being associated with a more careerist attitude to work... Unlike women in non-traditional careers, men appear to gain from their high visibility and assumptions about their authority, as it exposes them to situations that demand initiative and resourcefulness. (2009 : 486-487).

Ces données remettent en cause la méritocratie des carrières telle qu'elle est construite dans chaque pays et montrent que l'égalité professionnelle n'est pas acquise dans le secteur public (Fortino, 2002 ; Jarty, 2009 ; Milewski, 2004).

Force est de constater ici que les différences entre la France et l'Angleterre portent davantage sur le type d'inégalités, plutôt que sur leur étendue :

Dans l'Education nationale les titulaires des mêmes diplômes obtiennent en principe des positions et des salaires identiques quelle que soit l'appartenance de sexe. En outre, l'avancement s'effectue à partir de critères apparemment neutres comme le succès au concours et l'ancienneté dans le grade. Il est donc admis que les femmes peuvent aussi bien que les hommes bénéficier des possibilités de promotion existantes et accéder aux positions les plus valorisées... Dans la pratique, cependant, le taux de féminisation est moins élevé chez les agrégés que chez les certifiés ; quant au service réduit et au congé parental, ils sont « choisis » avant tout par les enseignantes. Il apparaît, à la lumière de ces constats, que l'égalité formelle du point de vue des rémunérations indiciaires et des conditions de recrutement (les femmes se présentent aux mêmes agrégations que les hommes à partir de 1976), n'implique pas nécessairement des perspectives de promotion similaires pour les deux sexes. (Cacouault-Bitaud, 1998 : 95-96).

Si le caractère strict du cadre réglementaire peut protéger contre les discriminations, il serait simpliste d'opposer un système français statutaire et fortement régulé au niveau national et un système anglais libéral dans lequel l'individualisation des salaires ouvrirait la porte à des discriminations prononcées. Si le premier cadre d'emploi apparaît davantage protecteur, il n'est pas non plus à l'abri des inégalités, suggérant que les discriminations se glissent mêmes dans les interstices des cadres d'emploi les plus réglementés (Cacouault-Bitaud, 1998). Pour autant, les dynamiques à l'œuvre suggèrent aussi une évolution vers des carrières plus égalitaires, en France et en Angleterre. Si, dans les deux contextes, le métier est en voie de féminisation, il est aussi en voie d'égalitarisation, puisque l'écart entre les hommes et les femmes dans les fonctions les plus prestigieuses semblent se combler. S'il apparaît important de s'interroger sur la reproduction des inégalités entre les hommes et les femmes dans

l'accès à ces fonctions, il apparaît aussi nécessaire de s'interroger sur cette évolution vers une distribution du travail plus égalitaire.

Chapitre 8. Les constructions discursives du genre

Les Chapitres 5 et 7 ont mis en évidence la différenciation sexuée des carrières enseignantes, ainsi que les similarités et variations sociétales dans l'expression de cette différenciation. En France et en Angleterre, les femmes sont sous-représentées dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant, alors que ces segments ne pas forcément les mêmes d'un pays à l'autre, reflétant différents types de carrière et d'identité professionnelle, détaillés dans le Chapitre 5. Un certain nombre de facteurs a été mis en avant dans la littérature pour rendre compte de cette différenciation sexuée des carrières enseignantes, qu'il s'agisse de facteurs relatifs à la socialisation différenciée des hommes et des femmes, à la division sexuelle du travail domestique, ou au lieu de travail comme source potentielle de discrimination directe ou indirecte (voir par exemple le Chapitre 1 ou le Chapitre 9). En comparaison, peu de travaux portent sur les représentations des enseignant-e-s à l'égard de la différenciation sexuée des carrières, alors même que les constructions discursives peuvent avoir des effets « concrets » (Francis, 2006).

Dans la première section de ce chapitre, nous examinons pourquoi l'analyse de la différenciation sexuée des carrières enseignantes à partir du prisme de la construction discursive du genre constitue une entrée thématique heuristique. La seconde section s'attache à explorer cette construction au niveau sociétal et du groupe professionnel, en s'appuyant sur une analyse des documents produits par les instances gouvernementales, les syndicats et organisations professionnelles d'enseignant-e-s et par les médias. La troisième section porte sur la manière dont les enseignant-e-s parlent du genre dans chacun des contextes sociétaux retenus pour l'analyse. En cohérence avec une approche multi-dimensionnelle qui vise à saisir les normes de genre au niveau sociétal (*gender order*), au niveau d'un groupe professionnel ou méso-social (*gender regime*) et au niveau des trajectoires individuelles ou micro-social, ces constructions discursives sont mises en relation avec les représentations dominantes préalablement identifiées dans chaque contexte sociétal.

8.1. L'analyse de la construction discursive du genre

Depuis les années 1960, sous l'influence, d'une part, des recherches des ethnométhodologues (notamment Garfinkel, 1967) sur la manière dont les individus donnent du sens à leurs expériences quotidiennes et, d'autre part, des théories post-structuralistes (Foucault, 1969), la recherche en sciences humaines et sociales a accordé une place accrue au concept de discours. Pour les tenants de l'analyse critique du discours (*critical discourse analysis*), qui porte plus spécifiquement sur les aspects catégoriels, performatifs et rhétoriques des « textes », langage et discours constituent des

pratiques sociales (*language as a form of social practice*) (Fairclough, 1989 : 20). Dans le présent chapitre, nous nous appuyons sur la définition que donne Burr (1995) de l'analyse de discours, à savoir : « The analysis of a piece of text in order to reveal either the discourses operating within it or the linguistic and rhetorical devices that are used in its construction » (1995 : 184). La notion de texte est entendue dans un sens très large, dans la mesure où tout peut être lu comme un texte.⁹⁴

Foucault (1969), déjà, suggérait de considérer les discours comme des pratiques formant les objets dont elles parlent, plutôt que des groupes de signes. Si les définitions varient, comme l'a par exemple noté MacLure (2003), le discours est généralement entendu comme un ensemble de pratiques sociales qui produisent ce qu'elles prétendent décrire et construisent ce qu'il est possible de penser, dire et être. On s'appuiera ici particulièrement sur cette conception foucauldienne du discours ainsi que sur la définition qu'en donne Burr : « A discourse refers to a set of meanings, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular version of events. » (1995 : 48). Ainsi, discours et langage ne reflètent pas le réel, ils sont *constitutifs* de celui-ci (Fraser, 1988 ; Potter et Wetherell, 1987). Comme le note aussi Litosseliti :

Language does not simply reflect social reality, but it is also constitutive of such reality, in other words, it shapes how we see ourselves and the world. If language use is constitutive rather than indexical, then it has the potential to help establish and maintain social and power relations, values and identities, as well as to challenge routine practice and contribute towards social change. (2006: 9).

En des termes relativement similaires, Burr (1995) souligne que, pour les tenants du constructivisme social (Gergen, 1985), y compris ceux s'inscrivant dans une tradition post-structuraliste, le langage ne constitue pas simplement un mode d'expression, il représente aussi une forme d'action sociale qui permet de construire le monde. Cette conception du langage comme « performatif » s'inscrit donc en rupture avec les théories positivistes, et notamment les courants de la psychologie traditionnelle qui appréhendent le langage comme un véhicule passif de la pensée.

Comme le note Litosseliti (2006), l'usage en anglais des termes *male nurse* ou *female doctor* renvoie à une vision particulière du monde, selon laquelle il est important pour le locuteur que le sexe de la personne désignée soit connu dans certaines circonstances.⁹⁵ Le discours est donc une manière de se représenter et de construire le monde et, en ce sens, il est relativement proche du concept d'idéologie tel que l'a développé Althusser (1970). On voit bien que cette conception s'inscrit en rupture avec les

⁹⁴ Burr définit le texte comme: « Anything which can be 'read' for meaning. As well as written material, this potentially includes pictorial images, clothes, buildings, food, consumer goods and so on. » (*ibid.*: 185).

⁹⁵ Litosseliti répertorie un grand nombre de biais genrés dans l'usage du langage, qui renvoient à des constructions particulières de la société et de la place des hommes et des femmes. Ces biais linguistiques sont détaillés pages 15-16 de son ouvrage *Gender and Language : Theory and Practice* (2006).

théories positivistes ou « modernes », selon lesquelles il existerait une réalité donnée que le travail scientifique permettrait de « mettre à jour » ou de « révéler ». Par ailleurs, comme le note Litosseliti (2006), « Every time we use language, we make meaningful selections from the linguistic resources available to us... these selections are embedded in a local/immediate, as well as broader/institutional and socio-cultural context. » (2006: 11). Il importe donc de prendre en compte la situation immédiate (ici, le contexte de l'entretien) dans laquelle les « textes » sont produits, mais aussi les discours dominants dans le contexte sociétal et dans la culture du groupe professionnel considérés qui « autorisent », légitiment ou au contraire ostracisent certaines pratiques sociales, y compris langagières.

Dans cette perspective, les catégories de langage utilisées participent de la construction de visions particulières de la réalité, notamment à partir d'oppositions catégorielles binaires. Ces oppositions binaires sont aussi des hiérarchisations, puisqu'un des termes est toujours « inférieur », « marqué » négativement par rapport à l'autre. S'appuyant sur les travaux de Derrida (1998), MacLure note que : *This oppositional logic reflects a form of « metaphysical » thinking that has been practised by Western philosophy from Plato onwards, and which he called « logocentrism ». Some one principle or concept is established as the superior term – the first, last, deepest, universal, central, purest or most fundamental of all – in a « violent hierarchy » of meaning: « good before evil, the positive before the negative, the pure before the impure, the simple before the complex, the essential before the accidental, the imitated before the imitation, etc. ». (2003: 10).*

Les analyses post-structuralistes du discours s'appuient sur une conception de l'individu en rupture avec celle des théories de la socialisation d'après lesquelles l'individu serait « formé » (*shaped*) par le social. Certes, le sujet post-moderne est « construit » par le discours, en ce sens qu'il est « discursivement positionné », notamment en fonction de ses appartenances de genre, de classe et ethnique. Comme le note Walkerdine: « In [post-structuralist] analysis, the discursive practice is the place in which the subject is produced. » (1997: 63). Par ailleurs: « Discourses provide us with conceptual repertoires with which we can represent ourselves and others. They provide us with ways of describing a person, such as 'feminine', 'young' and 'disabled'. And each discourse provides a limited number of 'slots' for people. » (Burr, 1995: 141). Ainsi, un discours sur la sexualité positionnera les individus comme hétérosexuels *ou* homosexuels. Mais le sujet post-moderne est aussi à même de négocier et résister à ces « positionnements discursifs » dans la mesure où il/elle est dotée d'agentivité:

Post-structuralism opens up the possibility of agency to the subject through the very act of making visible the discursive threads through which their experience of themselves as specific beings is woven. It also defines discourse and structure as something which can be acted upon and changed... In socialisation theory, the focus is on the process of shaping the individual that is undertaken by

others. In poststructuralist theory, the focus is on the way each person actively takes up the discourses through which they and others speak/write the world into existence as if they were their own. Through those discourses they are made speaking subjects at the same time as they are subjected to the constitutive force of those discourses. (Davies, 1993: 12-13, souligné par l'auteure).

La place centrale accordée à la notion de pouvoir chez Foucault et les post-structuralistes, notamment à la manière dont le discours contribue à la reproduction des phénomènes de domination (Fairclough, 1995), ne remet pas en cause l'agentivité du sujet. En effet, le pouvoir n'est jamais totalement absolu : « là où il y a pouvoir, il y a résistance. », écrivait Foucault (1976 : 125). Selon cette conception, le pouvoir ne représente pas un attribut, mais plutôt un rapport social.

L'idée d'appartenance multiple est par ailleurs centrale à l'analyse de discours post-structuraliste, en rupture avec les « grandes théories » (*grand theories*) du structuralisme qui s'attachent à comprendre le monde à partir d'un principe ou d'un rapport de pouvoir unique (par exemple, les rapports sociaux de classe chez Marx). Les analyses maintes fois citées de Valerie Walkerdine (1990) d'un échange verbal entre une institutrice de maternelle et ses élèves garçons constituent à nos yeux une excellente illustration, tant de la multiplicité des positionnements et des rapports de pouvoir dans lesquels ceux-ci sont impliqués (notamment le rapport pédagogue/élève et le rapport homme/femme) que de la coexistence de plusieurs discours en compétition pour l'obtention d'une position hégémonique. Alors que « Ms. Baxter » occupe une position de pouvoir en tant qu'institutrice par rapport à ses très jeunes élèves, l'analyse de discours réalisée par Walkerdine montre comment cette position de pouvoir est remise en question par leur mobilisation d'un discours sur le genre qui les repositionne, en tant qu'hommes, dans une position hégémonique.

L'analyse de la construction discursive du genre présente un intérêt particulier. Tout d'abord, du fait de l'importance de ce facteur identitaire dans nos vies (Connell, 2006). Ensuite, du fait que l'opposition catégorielle binaire « masculin - féminin » constitue un structurant fort du discours (Davies, 1993 ; Héritier, 1996 ; 2002). Enfin, parce que ces constructions discursives ont des effets concrets (Francis, 2006), notamment en termes de re/production des rapports de pouvoir. Les conséquences possibles de ces constructions discursives pour les enseignants et les élèves sont discutées plus loin dans ce chapitre.

8.2. La place du genre dans les débats et les politiques publiques sur l'école

8.2.1. La place du genre dans les débats et les politiques publiques sur l'école en France

La place relativement importante qu'occupent les questions de genre et d'éducation dans l'espace public britannique contraste avec l'absence de visibilité de cette question en France. Cela ne revient pas pour autant à dire qu'il n'existe aucune politique publique en la matière, mais plutôt que celles-ci n'ont pas donné lieu à des débats aussi intenses que, par exemple, le *boys' under-achievement debate* (décrit ci-après) en Angleterre.

8.2.1.1. La faible visibilité de la thématique « genre et éducation » dans l'espace public

Faisant suite aux conventions signées en 1984 et 1989, entre le Ministère chargé de l'Éducation et celui chargé des Droits des Femmes, la convention interministérielle du 25 février 2000⁹⁶ a pour visée explicite la mise en œuvre d'une politique globale d'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif français. La convention de 2006 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif reprend les grandes orientations de la convention de 2000 et prévoit trois axes de travail : « améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi » ; « assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes » ; « intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif » (MEN, 2006).⁹⁷ Un Comité national de pilotage interministériel, composé de représentants de chaque ministère signataire, est chargé de sa mise en œuvre. Des groupes interministériels, composés notamment de chargé-e-s de mission académiques à l'égalité entre filles et garçons et de chargé-e-s de mission travaillant sur les questions d'égalité et de parité dans les différents ministères, déclinent ces axes en fonction des priorités identifiées localement. La convention intègre aussi les orientations de la Charte de l'égalité entre les femmes et les hommes, élaborée en 2004 par le Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité. Cette charte déborde du cadre éducatif et couvre les enjeux majeurs à relever en matière d'égalité, notamment professionnelle. Plus récemment, le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences a identifié le respect de « l'autre sexe » et le refus des stéréotypes comme faisant partie des compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir et développer au cours de sa scolarité, invitant les établissements à inscrire cette question dans leur règlement intérieur.

Dans ces textes, la question du genre dans le système éducatif est réduite essentiellement à celle de l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons. On retrouve cette même tendance dans les actions menées par les Missions égalité des chances filles-garçons implantées dans les

⁹⁶ Signée par le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, le ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, le ministère de l'Agriculture et de la Pêche et le secrétariat d'État aux Droits des Femmes et à la Formation Professionnelle.

⁹⁷ <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0603248X.htm>, accès : 15 juin 2009.

Académies. A titre d'exemple, la Mission égalité de l'Académie de Rouen propose de mener des actions de sensibilisation auprès des élèves et des personnels (directeurs-trices d'établissement, enseignant-e-s, conseiller-e-s d'orientation) en matière d'orientation sexuée des élèves. Dans ces textes et dans leur déclinaison dans les Académies, l'accent est mis sur la nécessité de diversifier les choix d'orientation des filles et, plus rarement, des garçons. L'axe 1 de la convention de 2006 prévoit trois grands types d'actions, afin d'améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons : « renforcer la visibilité des parcours d'études des filles et des garçons et de leur insertion professionnelle » ; « veiller à inclure une dimension sexuée dans l'information délivrée sur les métiers et les filières de formation » ; « promouvoir auprès des filles les filières et les métiers des domaines scientifiques et technologiques porteurs d'emplois » (*ibid.*). Il semble cependant que les filles constituent la cible privilégiée de ces mesures, dans la mesure où leur orientation vers un nombre limité de filières dont les débouchés sont eux-mêmes limités est perçue comme freinant l'égalité professionnelle, et ce malgré leur meilleure réussite scolaire. Des prix, comme le Prix Irène Joliot-Curie (destiné aux femmes scientifiques menant une « carrière exemplaire ») ou le Prix de la Vocation Scientifique et Technique, ciblent les filles et visent à attirer les femmes dans les filières scientifiques et techniques où elles sont sous-représentées. Dans les Académies, cela se traduit par des actions du type « Osez les filles ! », une manifestation organisée par le Rectorat de Toulouse, conjointement avec les branches professionnelles, et qui vise à sensibiliser les filles en classe de troisième aux métiers dits « masculins ». Au-delà de l'intérêt de ces actions, certains chercheurs ont cependant souligné que, pour que la question de l'orientation scolaire et professionnelle et plus généralement de l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes soit résolue de manière efficace, d'autres actions doivent être menées de front. Comme le demande, par exemple, Jacqueline Martin (1999) :

N'est-il pas trop tard à 15 ou 16 ans de vouloir expliquer aux filles qu'elles peuvent accéder à tous les métiers ? Et qu'en est-il de l'orientation des garçons ? Quelle sensibilisation à ces actions a-t-on menée auprès des entreprises ? Dans quelles difficultés entraîne-t-on les filles qui se lancent à l'aventure ? A-t-on pensé à modifier les programmes de formation des futurs professeurs et ceux des orientateurs scolaires, ou ceux qui interviennent dans les missions locales ? (1999 : 24).

Plus particulièrement, c'est la difficile conversion du capital scolaire des filles sur le marché du travail qui est perçue comme problématique. Comme l'observent les auteurs de la Charte de l'Égalité :

Comment, en effet, ne pas s'étonner de ce que le niveau scolaire et universitaire des filles soit supérieur aujourd'hui à celui des garçons et que la répartition des métiers et fonctions entre les hommes et les femmes, plaçant les femmes dans une situation moins favorable que les hommes, perdure ? Pourquoi, alors que des professions prestigieuses se sont féminisées, la majorité des femmes se retrouve-t-elle dans le salariat d'exécution où elles constituent 80% des employés ? Que dire de l'augmentation remarquable du nombre des femmes cadres et de leur invisibilité dans les positions de pouvoir ? Comment comprendre le décalage entre la formidable évolution de la place des femmes

dans notre société et le maintien d'attitudes discriminatoires, de violences et de préjugés sexistes, encore à l'œuvre dans la vie ordinaire ? (Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité, 2004 : 7).

L'intérêt pour cette question de la transition école-marché du travail et de la difficile conversion de la réussite scolaire des filles sur le marché du travail se retrouve dans la littérature sociologique (par exemple, Baudelot et Establet, 1992, 2009 ; Couppié et Epiphane, 2001; Couppié *et al.*, 1997, 2007 ; Gruel et Tiphaine, 2004).

La remise en cause des stéréotypes genrés et la diversification de l'orientation scolaire et professionnelle des filles sont perçues comme les solutions à la difficile conversion de leur capital scolaire sur le marché du travail. Comme le révèle le vocable utilisé pour décrire le système éducatif - « ce puissant outil de production d'égalité » (Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité, 2004) - l'approche est ici résolument égalitariste (en opposition avec une approche anglo-saxonne plus « différentialiste ») : « Au-delà, cette politique s'inscrit naturellement dans le cadre de l'action du gouvernement afin que notre système éducatif soit ce puissant outil de production d'égalité entre les sexes mais également d'égalité sociale où les plus défavorisés doivent retrouver toutes leurs chances. » (site du Ministère de l'éducation, « Mixité, parité, égalité »).⁹⁸ Le paragraphe d'ouverture de la page internet du ministère de l'Éducation nationale sur l'égalité des filles et des garçons rappelle aussi ces objectifs égalitaires:

*L'égalité des filles et des garçons constitue pour l'Éducation nationale une obligation légale et une mission fondamentale. Réalisée dans les faits depuis que les écoles et les établissements sont devenus mixtes dans les années 70, la mixité scolaire ne recouvre pas pour autant une situation d'égalité entre les filles et les garçons. Trop de disparités subsistent dans les parcours scolaires des filles et des garçons. L'éducation à l'égalité est une condition nécessaire à l'évolution des mentalités. Les écoles, les collèges, les lycées peuvent devenir les lieux d'un vrai apprentissage de l'égalité entre les filles et les garçons.*⁹⁹

L'article 121-1 du Code de l'éducation (reprenant l'article 5 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005) se fait aussi l'écho d'une telle préoccupation:

Les écoles, les collèges, les lycées ... contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. (121-1, Code de l'éducation).

Le concept d'égalité apparaît, d'ailleurs, dans un tour de force sémantique, quasi essentialisé, lorsque les auteurs de la Charte de l'égalité précisent que celle-ci vise à « faire de l'égalité le gène organisateur de notre société » (Ministère du Travail, des Affaires Sociales et de la Solidarité, 2004 : 13).

⁹⁸ Voir : <http://www.education.gouv.fr/svst/egalite/default.htm>, accès : 15 juin 2009.

⁹⁹ Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>, accès : 15 juin 2009.

8.2.1.2. *La différenciation sexuée des carrières enseignantes : une question « impensée » et impensable ?*

Dans les politiques éducatives françaises, la question de l'égalité hommes-femmes est traitée principalement à partir du prisme de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves (et de leur future égalité professionnelle en tant qu'hommes ou femmes). Dans les textes analysés, la thématique du genre n'entre en jeu pour les enseignant-e-s que lorsqu'il s'agit pour eux/elles de contribuer à la mise en œuvre des politiques de promotion de l'égalité des sexes entre filles et garçons. Ainsi, l'objectif de « favoriser la représentation équilibrée des femmes et des hommes dans les différents conseils d'établissement et dans les structures de représentation lycéenne ou étudiante », qui fait partie des actions prévues par l'axe 3 de la convention de 2006, ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen « d'intégrer l'égalité entre les filles et les garçons dans les projets des établissements d'enseignement ». Si la Charte de l'Egalité mentionne des actions susceptibles d'améliorer la place des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche (dans l'objectif de renforcer la place des femmes dans les études et carrières scientifiques), il n'existe pas d'action équivalente pour les autres groupes d'enseignant-e-s, notamment ceux du second degré.

De la même manière, alors même que plusieurs rapports gouvernementaux sont disponibles sur la question de l'égalité professionnelle (Genisson, 1999 ; Grésy, 2009 ; Majnoni d'Intignano, 1999) et qu'il existe un éventail de politiques publiques et un appareillage juridique étendu pour sa mise en œuvre (cf. Chapitre 4), il est inhabituel que les inégalités de carrière entre les hommes et les femmes enseignants soient évoquées dans ces documents. Seule la Charte de l'Egalité prévoit la « mise en place de dispositions visant à assurer la mixité des jurys des concours de recrutement des enseignant-e-s du second degré et du supérieur et des instances de qualification et de promotion du Conseil national des universités (CNU) » (Ministère du Travail, des Affaires Sociales et de l'égalité, 2006 : 70). On peut se demander si cette absence est liée à une construction sociale de la Fonction publique comme égalitaire, dans la mesure où le concours est perçu comme le garant de l'égalité des chances entre les candidat-e-s. Seuls les emplois de la haute Fonction publique semblent constituer une exception, puisqu'un certain nombre de rapports et documents officiels dénoncent la sous-représentation des femmes dans ce segment du marché du travail (Colmou, 1999 ; Le Pors, 2002 ; Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité, 2004). On peut aussi se demander dans quelle mesure la féminisation statistique du métier n'est pas interprétée comme le signe d'une certaine égalité professionnelle, alors même que les professions les moins « féminisées » (statistiquement s'entend) sont perçues comme posant davantage problème en matière d'égalité professionnelle (Marry, 2003). Ces hypothèses ont été testées sur notre population d'enquête. Même en ce qui concerne les travaux de recherche, peu nombreux sont ceux qui ont porté sur la différenciation sexuée des carrières

dans la Fonction publique, les travaux de Cacouault-Bitaud (1998, 1999, 2001, 2007), Poissenot et de Singly (1996), Fortino, (2002), Hulin (2002) ou encore de Becquet et Musselin (2005), Delavault *et al.* (2002), Fave-Bonnet (1999), ou encore Doniol-Shaw et Le Douarin (2006) font figure d'exception.

Force est de constater que, en dehors des actions menées par les chargé-e-s de mission égalité au sein des institutions académiques et universitaires, une approche que l'on pourrait qualifier de *gender-blind*¹⁰⁰ domine dans les politiques éducatives françaises. Celle-ci caractérise les pouvoirs publics, mais aussi les médias, les organisations syndicales d'enseignant-e-s et le grand public, dans la mesure où la thématique « genre et éducation » demeure largement invisible dans tous ces domaines. Cette situation a souvent été lue comme un héritage de l'universalisme qui caractérise la pensée française de l'individu depuis la philosophie des Lumières. En considérant l'individu comme universel, on ignore alors les appartenances, en particulier genrées et ethniques, qui font sa spécificité. Par ailleurs, selon le républicanisme moderne, lui aussi hérité des Lumières, les intérêts communs prédominent sur les intérêts individuels (Rosanvallon, 1992 ; Siim, 2000). L'attachement à ces valeurs républicaines et laïques portées par l'universalisme des Lumières reste fort aujourd'hui, comme en atteste la Circulaire Bayrou de 1994, qui stipule le refus d'accepter les signes religieux dans les écoles, mais surtout depuis la loi du 15 mars 2004, qui a interdit le port à l'école de signes et de tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse. Seules les inégalités basées sur la classe sociale apparaissent comme un objet légitime des politiques publiques et de la recherche.¹⁰¹

En France, cette invisibilisation des inégalités hommes-femmes n'est évidemment pas caractéristique du seul système éducatif, même elle y paraît particulièrement forte, en lien avec la culture républicaine et laïque qui a historiquement caractérisé ce milieu. Là où les chercheurs anglo-saxons ont critiqué la conception essentialiste et les théories simplistes et obsolètes qui sous-tendraient les débats actuels sur la sous-réussite scolaire des garçons (détaillés ci-après), une minorité de chercheurs francophones ont questionné l'incapacité du système français à prendre en compte les différences, notamment dans le système scolaire (Lelièvre, 1996 ; Weil, 2005 ; Wieviorka, 2001 ; van Zanten, 1997). Les théoricien-ne-s des rapports sociaux de sexe, en particulier, ont dénoncé les avantages accordés à certains groupes en dépit de l'apparente neutralité affichée (Héritier, 1996, 2002 ; Zaidman, 2007).

Cette pensée de « l'individu universel » est particulièrement prégnante dans les documents officiels français que nous avons analysés. La mise en avant des points communs plus que des différences

¹⁰⁰ Littéralement, « aveugle à la question de genre ».

¹⁰¹ Ce qui ne revient pas à dire que les travaux de chercheurs francophones sur d'autres rapports sociaux, tel le genre, n'existent pas, mais plutôt qu'ils ont été constitués en un champ de recherche spécifique et peinent à trouver leur place dans les courants dominants des sciences sociales. Cette question est discutée de manière détaillée dans le Chapitre 1.

inter-individuelles est, par exemple, apparente dans le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences :

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances... Le socle commun est le ciment de la Nation: il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance. (Ministère de l'Éducation nationale, 2006 : 3).

Rappelant les idéaux français d'universalisme républicain, on peut lire dans ce même document que : « La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes. Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel. » (18-19), alors que dans le même esprit, l'article 2 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École précise que « La nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. » (Loi du 23 avril, 2005, article 2). Comme le rappelle en des termes très clairs la Charte de l'Égalité, dans le contexte français, la prise en compte des différences via des mesures spécifiques suscite deux craintes : celle d'un traitement inégalitaire et celle du communautarisme.

Sans doute l'évocation de mesures spécifiques risque-t-elle d'éveiller deux spectres habituellement brandis par les sceptiques de la dynamique de l'égalité. Celui de la rupture d'égalité entre les citoyens d'abord. Pourtant, les nombreuses politiques menées en faveur de publics cibles, pour ce qui est de l'accès au logement ou des emplois aidés par exemple, n'ont-elles pas pour vocation première de compenser des handicaps identifiés? Et les décisions individuelles... ne sauraient privilégier quiconque s'il ne fait la preuve de compétences et de talents identiques ou comparables avec ceux d'un autre candidat. Celui d'un risque de communautarisme ensuite. Est-il besoin pourtant de rappeler une fois encore que le sexe n'est pas une catégorie, encore moins une minorité, car les femmes sont la moitié de l'humanité... ? Que le sexe est un trait différentiel universel... ? Les politiques d'égalité en faveur des femmes ne constituent donc pas un risque d'atteinte à l'universalisme républicain, principe fondateur de notre société, lequel n'a pourtant pas empêché les femmes d'être tenues à l'écart de ces droits dits universels, pendant de nombreuses années. A tout le moins permettent-elles de renouer avec l'universalisme des Lumières, un universalisme mixte qui permet à chaque homme et à chaque femme d'être porteur de l'humaine condition et donc d'être apte à la représenter, dans toutes ses composantes. (Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de l'Égalité, 2004 : 8-9).

On note que, même lorsqu'il est fait référence aux questions de genre, cette prise en compte n'est pas perçue comme antithétique d'une pensée universaliste, mais, plutôt, se fait au nom de celle-ci. C'est le cas lorsque la Charte de l'Égalité stipule que : « le sexe n'est pas une catégorie », mais plutôt un « trait différentiel universel », et en appelle à mettre en place un « universalisme mixte » (*ibid.*). Comme l'ont aussi illustré les débats qui ont entouré le vote de la loi sur la parité à la fin des années 1990

(Martin, 1998c), c'est bien la reconnaissance de la binarité hommes-femmes, et non pas un souci de représentation des différents groupes (qui pourrait se faire notamment par l'instauration de quotas), qui vient légitimer la prise en compte du genre dans les politiques publiques françaises.¹⁰²

Dans son rapport au Conseil Economique et Social, Annette Wieworka formule le constat de l'invisibilité des femmes en France dans les instructions et les programmes de l'Education nationale (Wieworka, 2004). On pourrait formuler ce constat à l'égard de la problématique du genre dans son ensemble. Certes, des changements ont eu lieu (avec, par exemple, la mise en œuvre des conventions de 2000 et de 2006 sur l'égalité filles-garçons, l'organisation du colloque « Genre et Education » à Rouen en 2006, l'introduction de ces questions dans les concours de recrutement des futur-e-s enseignant-e-s), mais force est de constater que la question de l'égalité professionnelle entre hommes et femmes enseignant-e-s n'a pas été constituée en problème public, ni dans le champ éducatif, ni dans celui du travail et de l'emploi.

8.2.2. La place du genre dans les débats et les politiques publiques sur l'école en Angleterre

8.2.2.1. La forte visibilité de la thématique du genre en éducation en Angleterre

En mai 2002, le *Guardian* publiait un article intitulé « Gender dominates the school agenda » (Williams, 18 mai 2002)¹⁰³ portant sur la campagne du Teacher Training Agency (TTA),¹⁰⁴ qui visait à accroître la proportion d'hommes chez les enseignant-e-s. Il nous semble que le contenu et le titre de cet article sont révélateurs, d'une part, de la forte visibilisation du genre dans l'espace publique britannique, d'autre part, de la manière dont la question du genre dans l'espace scolaire est pensée essentiellement en lien avec la supposée « sous-réussite scolaire des garçons » (connue en anglais sous le terme de *boys' under-achievement debate*). L'inscription de ce débat (qui relève en réalité davantage du consensus) au cœur des discussions sur l'école semble caractéristique de la plupart des pays anglo-saxons (y compris du Royaume-Uni, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et, plus récemment, de la République d'Irlande, voir Mac an Ghail et al., 2004 ; Mills, 2005 ; Mills, Martino et Lingard, 2004), mais aussi d'autres régions du monde, comme, par exemple, le Québec (Bouchard et St-Amant, 1996).

¹⁰² S'il n'existe pas de loi sur la parité en Grande-Bretagne, on peut noter, à la suite de Rosanvallon (1992), que les femmes y ont gagné le droit de vote en tant que femmes, sur la base de leurs intérêts spécifiques et au nom d'un principe de représentativité, alors qu'en France le droit de vote est avant tout perçu comme un droit individuel.

¹⁰³ Voir : <http://www.guardian.co.uk/education/2002/may/18/students.schools2>, accès : 15 juin 2009.

¹⁰⁴ Agence du gouvernement en charge de coordonner la formation des enseignant-e-s, devenue depuis le Training and Development Agency for Schools (TDA).

En Angleterre, cette question a pris une ampleur considérable au cours des années 1990, alors même que les préoccupations des années 1970 et 1980 portaient davantage sur les difficultés rencontrées par les filles (Riddell, 2000), notamment en matière de conversion de leur capital scolaire sur le marché du travail (Croll et Moses, 1990). Certes, au moment où le *boys' under-achievement debate* émerge, les filles obtiennent *en moyenne* de meilleurs résultats scolaires que les garçons dans la plupart des matières lors de la scolarité obligatoire, notamment en ce qui concerne les résultats au GCSE.¹⁰⁵ Pourtant, il est à noter que, d'une part, l'écart filles-garçons en terme de réussite scolaire varie très peu au moment où ce débat émerge (Barker, 1997 ; Yates, 1997 ; cités dans Francis, 1999) et que, d'autre part, les inégalités scolaires filles-garçons sont plus faibles au Royaume-Uni que dans la plupart des autres pays de l'OCDE (OECD, 2000), y compris ceux où un tel débat n'a pas eu lieu ou a conservé des proportions plus modestes. Par ailleurs, les écarts filles-garçons restent relativement négligeables face aux écarts entre groupes sociaux ou ethniques (Epstein *et al.*, 1998), qui ont pourtant beaucoup moins attiré l'attention. Ironiquement, alors que le plus fort capital scolaire des filles continue de se traduire en des termes moins satisfaisants sur le marché du travail, des préoccupations ont été récemment exprimées quant aux conséquences de cette sous-réussite pour l'insertion professionnelle des garçons (« Shunning university 'damages men's job prospects' », *The Guardian*, 30 janvier 2007).¹⁰⁶ Comme le note Ashley: « What matters is not the results themselves, but the significance that is attached to them. » (2002 : 2). Si l'origine de ce débat dépasse largement l'objet de cette thèse, on peut s'interroger sur le contexte de son apparition. Il a été notamment suggéré que, dans un contexte économique et politique qualifié de néo-libéral (Ball, 1990), les positions des individus seraient de plus en plus saisies comme le résultat de leurs choix (Rose, 1999) et de moins en moins en termes de contraintes structurelles. Aux préoccupations des années 1970 en matière de droits des femmes, qui se sont notamment exprimées à travers l'établissement d'un cadre juridique visant à protéger celles-ci des phénomènes de discrimination, aurait succédé le sentiment dominant que les inégalités (de genre et autres) ont déjà été traitées, voire dans certains cas, le sentiment que les politiques d'égalité des chances ont transformé les groupes dominés en groupes dominants. Ce type d'argument apparaît caractéristique du *backlash* contre le féminisme analysé par Susan Faludi (1991).

Dans le contexte britannique actuel, la sous-réussite des garçons dans l'espace scolaire est pensée comme l'un des effets négatifs de la féminisation de la main-d'œuvre enseignante. Cette notion de féminisation, telle qu'elle est comprise par les acteurs des politiques publiques, les médias et le grand public, ne constitue pas un phénomène purement statistique. Elle suppose aussi une féminisation de l'espace scolaire du point de vue des valeurs qui y sont promues. Cette féminisation des valeurs, qui découlerait de la féminisation statistique de la main-d'œuvre enseignante, favoriserait les élèves

¹⁰⁵ General Certificate of Secondary Education, un examen passé à l'âge de 15 ou 16 ans.

¹⁰⁶ Voir : <http://www.guardian.co.uk/money/2007/jan/30/graduates.workandcareers>, accès : 30 janvier 2007.

porteurs de valeurs « féminines » (entendus comme étant nécessairement les filles) et désavantagerait les élèves porteurs de valeurs « masculines » (les garçons). La faible proportion d'hommes dans le métier se traduirait par un déficit de *male positive role models* (notion dont nous discutons plus loin et à propos de laquelle il est d'ores et déjà intéressant d'observer qu'elle ne possède pas d'équivalent strict dans la langue française) pour les garçons. Les effets présumés de la féminisation et du manque de « modèles de rôle masculins » déborderaient du cadre scolaire, puisqu'ils menaceraient aussi la constitution d'une identité de genre « masculine » (définie, par défaut, comme « hégémonique », pour reprendre la typologie de Connell, 1987), notamment chez les garçons des familles monoparentales dont le père est « absent ».

On voit donc que la féminisation de la main-d'œuvre enseignante a été essentiellement pensée comme un *problème* par les pouvoirs publics britanniques. D'une part, elle entraînerait un déficit de *role models* pour les garçons, avec des effets négatifs sur leurs résultats scolaires, leurs comportements dans et hors la classe et leur identité de genre (notion utilisée ici au singulier dans la mesure où elle est pensée en des termes relativement monolithiques par les médias et les pouvoirs publics britanniques). D'autre part, elle serait associée avec une perte de statut de la profession (même si la nature de cette association n'est pas toujours très claire). En matière de politique éducative, une des premières initiatives amorcée par le gouvernement travailliste britannique après son arrivée au pouvoir en 1997 a été de revaloriser la profession enseignante. Cette initiative constitue une illustration intéressante de la manière dont la « remasculinisation » de la profession a été initiée comme une stratégie par le gouvernement britannique dans un objectif de professionnalisation de l'enseignement. Dans le *Green Paper Teachers: Meeting the Challenge of Change* (DfEE, 1998), un portrait quasi misérabiliste de la profession était dressé, auquel le gouvernement s'engageait à remédier: « The shabby staffroom and the battered electric kettle – which endured for so long because teachers always choose to put their pupils first – can become things of the past. » (DfEE, 1998:13). D'orientation managériale, ce rapport prévoyait la création du *National College for School Leadership*, le développement du management basé sur la performance, la multiplication des procédures d'évaluation et d'*accountability* pour les écoles.¹⁰⁷ La revalorisation annoncée du statut de la profession passait aussi par une amélioration des conditions de travail (notamment une augmentation des salaires), la mise en place de primes pour attirer davantage d'enseignant-e-s dans les matières déficitaires et, élément essentiel en ce qui concerne notre propos, une diversification de la main-d'œuvre enseignante avec pour objectif spécifique d'attirer davantage d'hommes et de membres des minorités ethniques vers la profession. Cette politique de recrutement était et continue aujourd'hui d'être légitimée par l'association présumée entre la revalorisation de la profession et sa « masculinisation », et la nécessité pour les garçons d'avoir des enseignants hommes faisant office de *male positive role models*. Cette préoccupation

¹⁰⁷ Comme nous l'avons déjà remarqué, ce terme est difficilement traduisible en langue française. On observe parfois, dans certains documents du Canada francophone, l'usage du terme « imputabilité ».

concernant le déficit de *male role models* est reflétée dans le témoignage qui suit, cité dans ce même rapport et qui émane d'une directrice d'école se félicitant d'avoir recruté Kevin, *male role model* providentiel: « We have a recruitment problem in the area and we have, with many other schools, a gender issue – many of the children do not have a male role model either at home or at school and we feel that our children would benefit from this appointment. » (DfEE, 1998: 47).

Cette question prend une ampleur nouvelle en 2002, lorsque la *Teacher Training Agency* (TTA) lance, à la suite des préoccupations exprimées par le gouvernement, une campagne visant à attirer davantage d'hommes et de membres des minorités ethniques vers l'enseignement primaire et, dans une moindre mesure, secondaire. Les mesures prises incluent des campagnes publicitaires (« Who Can, Teach »), des « cours introductifs » (*taster courses*), des bourses d'études et l'instauration d'objectifs pour les organismes de formation, en matière de recrutement des futur-e-s enseignant-e-s. Dans son *Corporate Plan* (TTA, 2002) couvrant la période 2002-2007, le TTA instaure des objectifs quantitatifs de recrutement pour les organismes de formation d'enseignant-e-s en ce qui concerne le nombre d'hommes et de représentants des minorités ethniques (avec pour objectif un accroissement du nombre d'hommes recrutés par ces organismes de 20% et un pourcentage de membres des minorités ethniques atteignant 9% d'ici 2005). Dans le *Corporate Plan* couvrant la période 2007-10, l'ex-TTA, devenu entre-temps le TDA, réaffirme la nécessité de mettre en place une force de travail enseignante dont la composition reflèterait celle de la population scolaire (TDA, 2007). Immédiatement après avoir mis l'accent sur les difficultés de recrutement en mathématiques et en sciences dans le secondaire, ce document rappelle la nécessité d'attirer des membres des groupes « sous-représentés » : « Our aim is that the diversity of the teaching workforce should reflect the diversity of the pupil population and we will continue with our successful approach to attracting candidates from *under-represented groups* to teaching. » (TDA, 2007 : 10; italiques originales).

Dans la mesure où, en Angleterre, les mathématiques et les sciences sont parmi les disciplines où l'on trouve les plus fortes proportions d'hommes, il va sans dire qu'implicitement la référence dans ces textes aux enseignant-e-s des matières déficitaires et aux groupes sous-représentés est une référence aux hommes. Pour Jones (2006), ces positions traduisent le manque d'indépendance du TDA vis-à-vis du gouvernement. Il est donc peu surprenant que les propos de Anthea Millett, ex-*Chief Executive* du TTA, reflètent largement les positions gouvernementales. Selon Millett: « [For teaching to be] a predominantly female occupation would not be desirable. » (1996: 11), ou encore: « [There is a need] to make [the teaching profession] more representative of the wider community. » (Millett, 2000: 1). Millett a aussi défendu l'idée selon laquelle il faut attirer davantage d'hommes dans l'enseignement parce que: « the feminisation of the profession leads to an absence of male role models for many... pupils, particularly those from the majority of one-parent families. » (Millett, 1999: 62-63), mais aussi, argument très controversé, parce que les hommes représenteraient de meilleurs « avocats » pour la

profession: « We really are concerned about getting more men into teaching, partly because of their position as role models. But actually also to act as advocates for the profession, because I do think men make better advocates. » (Millett, citée dans *Times Educational Supplement*, 8 octobre 1995 : 22).¹⁰⁸

La préoccupation du gouvernement pour les questions de genre, via le *boys' under-achievement debate*, est aussi reflétée par la création d'un site internet dédié spécifiquement à cette question.¹⁰⁹ Si ce site, destiné aux enseignant-e-s, parents et personnels des autorités locales, s'intitule *Gender & Achievement* (littéralement « genre et réussite »), l'analyse des questions de genre y est réduite essentiellement à la question de la « sous-réussite des garçons » (en mettant l'accent principalement sur des mesures destinées aux garçons dans le primaire et le secondaire telles que le *Raising Boys' Achievement Project*, *Playing for Success*, qui s'appuie essentiellement sur la pratique du football comme moyen d'améliorer les comportements des garçons, et *The Dads and Sons Campaign*).

Ce débat et les présupposés sur lesquels il s'appuie (discutés plus loin) semblent faire l'unanimité au sein du gouvernement britannique. Ainsi, en 2000, David Blunkett, alors *Secretary of State for Education and Employment* soulignait: « This underachievement is linked to a laddish culture which in many areas has grown out of deprivation, and a lack of both selfconfidence and opportunity ... We need better role models in our schools and society more generally. » (DfEE, 2000; cité dans Carrington et Skelton, 2003: 254). Le *School Minister* Stephen Timms lui faisait écho, notant l'importance des *male role models* pour les garçons scolarisés dans le primaire: « [It is] important that boys in primary schools have male role models » (*The Guardian*, 23 avril 2002 ; cité dans Carrington et Skelton, *ibid.*: 254). Phénomène suffisamment rare pour être souligné, des voix de l'opposition expriment leur soutien au gouvernement sur cette question. Ainsi, Damian Green, *Shadow Education Secretary*, presse-t-il le TTA d'agir et observe: « [It is] desperately important that this campaign is successful. » (BBC, 2002, cité dans Jones, 2006). Diane Abbot, députée travailliste, va plus loin en soulignant le besoin pour les garçons d'origine noire d'avoir des enseignant-e-s du même sexe et de la même origine ethnique (Abbott, 2002), un argument qui semble avoir gagné en vigueur récemment, comme le suggère la lecture de la presse (« More black teachers will end underachievement, says MP », *The Guardian*, 2 décembre 2007 ;¹¹⁰ « Role models for black teenagers »,¹¹¹ *The Guardian*, 23 octobre 2007).

¹⁰⁸ Toutes ces citations sont issues de Jones (2006). Si certains de ces propos ont parfois été mal reçus, notamment par les enseignant-e-s et leurs organisations représentatives, ils n'ont pas empêché Anthea Millett d'être nommée CBE (*Commander of the Order of the British Empire*) en 2000, pour sa contribution à la formation des enseignants.

¹⁰⁹ Voir : www.standards.dfes.gov.uk/genderandachievement, accès : 12 juin 2008.

¹¹⁰ Voir : <http://www.guardian.co.uk/uk/2007/dec/02/race.schools>, accès : 15 juin 2009.

¹¹¹ Voir : <http://www.guardian.co.uk/society/2007/oct/23/schools.law>, accès : 15 juin 2009.

Du côté des syndicats et des organisations professionnelles d'enseignant-e-s et de directeurs d'établissement, certains se font l'écho de cette préoccupation gouvernementale. Ainsi, David Hart, le *General Secretary de la National Association of Headteachers* déclare-t-il en mars 2000:

« We're going to face a catastrophic situation over the next five years. We can't afford to let teaching become an all female profession. It will cause long-term damage to the education of boys, of that there's no doubt. » (*The Independent*, 2000 ; cité dans Jones, 2006: 66). Même si elles ne dominent pas le débat, des voix plus modérées se font cependant entendre du côté de certaines organisations professionnelles et syndicales. Ainsi, Doug McAvoy, *General Secretary du National Union of Teachers* (NUT), qualifie la campagne du TTA de « faux problème » (*red herring*) (*The Guardian*, 2002 ; cité dans Jones, 2006 : 66). De même, Chris Woodhead, ancien *Chief Inspector of Schools*, remet en cause les généralisations portant sur les compétences des hommes et des femmes et sur leur aptitude à maintenir la discipline dans la classe, observant : « What we need are teachers in primary schools who can teach, which means, keeping order. I can remember some women teachers who are remarkably good at keeping order... and there are plenty of men who aren't. » (BBC, 2002; cité dans Jones, 2006 : 66).

La place de cette question dans l'agenda politique britannique n'est égalée que par la place qu'elle occupe dans les médias. La presse généraliste et spécialiste, y compris les tabloïds, s'est fait très largement l'écho des préoccupations gouvernementales, voire a contribué à attiser ce que Jones (2006) et d'autres avant elle ont qualifié de « panique morale » (*moral panic*). En 2000, un article paru dans *The Independent* constatait que « Men shun careers in teaching », alors que *The Daily Telegraph* publiait l'année suivante un article aux tonalités dramatiques : « Picture of a lost profession ». L'année suivante, le titre d'un article de *The Independent* clamait « Men: Your Classroom Needs You », paraphrasant le message d'une affiche britannique célèbre de la première guerre mondiale visant à recruter davantage de soldats, alors que la même année un article publié sur le site de la BBC affirmait *Male Black Teachers Needed*.

Il est tout à fait frappant que le *boys' under-achievement debate*, qui n'a d'ailleurs de débat que le nom, et le supposé manque de *positive male role models* ait fait l'objet d'un consensus aussi important, alors même que de nombreux travaux de recherche ont mis à jour l'absence de fondements théoriques et empiriques valides à ce débat. Ce sont les voix critiques de ces chercheurs que nous proposons d'écouter maintenant.

8.2.2.2. Perspectives critiques sur le boys' under-achievement debate

Au-delà du fait que les différences entre les filles et les garçons en termes de résultats scolaires sont très faibles dans certaines matières (et notamment sont beaucoup plus faibles que les différences entre groupes ethniques ou sociaux), le *boys' under-achievement debate*, tel qu'il s'est développé dans l'espace public britannique, a été critiqué par de nombreux chercheurs, tant pour ses bases théoriques incertaines (Epstein *et al.*, 1998 ; Francis, 1999 ; Francis et Skelton, 2005 ; Skelton, 2002) que pour son absence de fondements empiriques (Hutchings *et al.*, 2008 ; Hutchings, 2002 ; Ashley, 2002). Ainsi, Francis et Skelton (2005) et Skelton (2002) ont souligné que ce débat s'appuie sur une version à la fois obsolète et simplifiée des *role model theories* des années 1950 (notamment, Merton, 1957 ; Parsons et Bales, 1955), ainsi que sur une construction essentialiste du genre, selon laquelle il existerait une essence féminine commune à toutes les femmes et une essence masculine commune à tous les hommes. Comme le notent Ashley (2002) et Skelton (2001), ce débat fait référence implicitement à un certain type de masculinité, le *macho footballing male*, pour reprendre les termes d'Ashley, qui exclut les garçons et les hommes enseignants qui ne correspondraient pas à ce modèle de masculinité de type plutôt hégémonique (Connell, 1987). Ceci amène Ashley à regretter : « the kinds of discrimination that might arise from any ill-conceived initiatives to recruit macho footballing males to compensate for the supposed feminisation of schooling » (2002: 11). Comme le rappellent Carrington et Skelton (2003), le caractère polysémique de la notion de *role model*, ainsi que l'absence d'une définition claire et consensuelle de cette notion, rendent son usage d'autant plus problématique.

Par ailleurs, ce débat s'appuie sur un certain nombre de présupposés qui n'ont pas été validés par la recherche, selon lesquels : les enseignant-e-s rempliraient une fonction de *role models* auprès des élèves, les garçons et les filles choisiraient des *role models* du même sexe, et avoir un *role model* du même sexe exercerait un effet positif sur le comportement et la réussite scolaire des élèves (Hutchings, 2002). Un récent projet de recherche financé par the *Economic and Social Research Council* (ESRC) s'appuyant sur plus de 300 entretiens avec des élèves du primaire a aussi révélé que pour une majorité d'élèves, le sexe de l'enseignant-e importe peu, avec des proportions égales de garçons et de filles partageant cette opinion, les élèves regardant avant tout les qualités et aptitudes des enseignant-e-s (Hutchings *et al.*, 2008 ; Skelton *et al.*, 2006). Pour autant, ces auteur-e-s reconnaissent qu'il est important d'avoir une main-d'œuvre enseignante de composition diverse (notamment en terme de genre et d'ethnicité). Cependant, une telle préoccupation ne devrait pas s'exprimer au nom de théories spontanées des *role models*, dont la validité s'avère de plus en plus incertaine, mais, plutôt, devrait répondre à un objectif de justice sociale (Hutchings, 2002), visant à donner aux hommes et aux femmes les mêmes chances de devenir enseignant-e, et ce quel que soit le type de poste ou le cycle éducatif concerné.

8.2.2.3. Le traitement de la différenciation sexuée des carrières enseignantes dans l'espace public britannique

Malgré l'existence de ces travaux, la « sous-réussite scolaire des garçons » et le déficit de *male role models* dans l'enseignement demeurent des questions de premier plan, tant pour les autorités publiques que pour les médias. En contraste, la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux de l'espace scolaire a été reléguée au second plan, en l'absence de mesures mises en place par le gouvernement pour remédier à ce phénomène (Jones, 2006). Cet état de fait apparaît d'autant plus surprenant que les carrières des hommes et des femmes enseignant-e-s sont nettement plus différenciées que ne le sont, par exemple, les performances scolaires des filles et des garçons. L'absence de traitement de cette question serait d'autant plus problématique que la focalisation du débat sur la sous-réussite scolaire des garçons aurait potentiellement des effets négatifs sur les femmes enseignantes (Jones, 2006). Ainsi, alors que les exemples de pratiques de discrimination positive en faveur des hommes abondent et se traduisent par des carrières accélérées afin de pouvoir retenir ces « hommes providentiels »¹¹² dans l'établissement (Moreau *et al.*, 2005), la féminisation statistique des établissements scolaires est perçue comme la source de nombreux maux.

Pour autant, si la sous-représentation des femmes dans les postes les plus prestigieux a été reléguée au second plan par les pouvoirs publics, elle n'est pas aussi invisible qu'en France et certaines organisations l'ont inscrite sur leur agenda. Ainsi, le *National Union of Teachers* (NUT), principal syndicat enseignant du pays, a souligné le besoin pour les écoles (qui, rappelons le, exercent la responsabilité principale en matière de gestion des carrières enseignantes) de s'attaquer au problème des inégalités hommes-femmes au sein des fonctions de direction des établissements: « Employers need to address the gender imbalance in senior school management. » (NUT, 2001: 2). En particulier, le NUT a recommandé l'amélioration de l'accès à la formation pour tous et davantage de flexibilité dans l'organisation du travail pour les postes à responsabilités, de manière à ce que le profil de ceux qui occupent ces postes de management dans les établissements reflète la composition de la population scolaire ou de la population en général,¹¹³ notamment du point de vue du genre, de l'ethnicité, du handicap, de l'orientation sexuelle et de l'âge.¹¹⁴ Dans le même document, le NUT recommande aussi l'adoption d'une politique de gestion du personnel favorisant un accès égal des hommes et des femmes aux fonctions de management. Le *National College for School Leadership* (NCSL), un organisme créé à la fin des années 1990 par le gouvernement travailliste, a mis en œuvre des programmes de formation visant à favoriser la progression de carrière des enseignantes, vers des fonctions de *middle*

¹¹² A propos de la rareté et la valeur des hommes enseignants, l'une de nos interviewées anglaises utilise l'expression *gold dust*.

¹¹³ La population de référence est rarement clairement définie.

¹¹⁴ Voir : www.nut.org.uk, accès : 10 avril 2006.

ou *senior management*. Le NCSL a aussi financé des recherches portant sur l'évaluation de ces programmes (cf., par exemple, Coleman, 2004). La plupart de ces programmes n'ont cependant plus cours aujourd'hui.

Les médias ont aussi parfois exprimé leur inquiétude vis-à-vis de la différenciation sexuée des carrières enseignantes, bien souvent en relayant les travaux de recherche sur cette question. Ainsi, BBC News a publié sur son site internet un article intitulé *Female teachers face discrimination* (BBC, 2001)¹¹⁵ faisant référence à une recherche menée par l'Institut éducatif d'Ecosse (*Educational Institute of Scotland*), qui montrait que l'immense majorité des enseignant-e-s avec un contrat temporaire était des femmes. Un autre article publié par BBC News titrait : *Too few women headteachers* (BBC, 1998)¹¹⁶ et répercutait les préoccupations (inhabituelles) du TTA et de Jeff Holman, *Assistant Secretary de la National Association of Head Teachers* (NAHT), concernant la sous-représentation des enseignantes dans les postes de direction. Dans un article intitulé *Excluded by « golf with boss » culture* (Kirkham, 2005),¹¹⁷ le *Times Educational Supplement* s'est aussi fait l'écho de recherches plus récentes sur la sous-représentation des femmes dans les postes de management (Moreau *et al.*, 2005). Toute l'ambiguïté qui caractérise cette question est reflétée, nous semble-t-il, dans l'extrait d'un débat à la Chambre des Lords. Si l'on peut se féliciter de la visibilité (bien qu'occasionnelle) de cette question, on voit que cette tentative de construction en problème social est rapidement balayée de la main (en étant par exemple qualifiée de *complete rubbish* ou « d'absurdité totale », comme dans l'extrait qui suit) :

Lord Dormand of Easington asked Her Majesty's Government:

What is the number and percentage of women holding headships in (a) primary schools and (b) secondary schools; and what is the number and percentage of women holding posts in Her Majesty's Inspectorate of schools?

Lord Lucas :

My Lords, provisional information for March 1993 shows that in England and Wales there were some 10,700 headmistresses in primary schools and 1,000 in secondary schools. On the basis of those figures, women account for 50 per cent. of headteachers in primary schools and just under 22 per cent. in secondary schools. In February 1995, 63 women held posts in Her Majesty's Inspectorate of schools, accounting for 29 per cent. of HMI.

Lord Dormand of Easington :

My Lords, first I wish to comment that the information which the noble Lord gave us is two years out of date. I thought that the Department for Education could do better than that. In any case, do not

¹¹⁵ Voir : <http://news.bbc.co.uk/1/hi/scotland/1731300.stm>, accès : 15 juin 2009.

¹¹⁶ Voir : <http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk/97322.stm>, accès : 15 juin 2009.

¹¹⁷ Voir : <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2170086>, accès : 14 juin 2008.

those figures demonstrate what has been shown all this week in your Lordships' House and the other place that equal opportunities do not exist for women with equal qualifications?

The noble Lord did not mention that in primary schools 80 per cent. of the teachers are women, but headships are held by only 50 per cent. In secondary schools, the position speaks for itself, not only from what we read in the records but from what the noble Lord said. Is he aware that the ludicrous decision of the Government to privatise the inspection of schools has also led to a deterioration in the number of women taking part in that important work? Is it not time for a full review of the situation?

Lord Lucas :

My Lords, most unusually, the noble Lord, Lord Dormand, is talking complete rubbish. As I am sure many noble Lords are aware, the situation is that entry into the teaching profession is on the basis of equal opportunity. There is no bar on entry in any way at all. Promotion at all stages throughout the teaching profession gives equal opportunities. Equal numbers of men and women relative to the numbers at each level in the profession are promoted every year. Indeed, equal numbers of women who have returned to the profession are promoted every year, compared with people who have stayed in the profession.

There is no remaining sexual discrimination in the education service. Clearly, historically a large number of men were promoted to be headteachers in days when perhaps those conditions did not apply. I shall be fascinated, when the noble Lord comes to ask me a Question from the Opposition Front Bench, to learn whether it will be Labour Party policy to sack the excess headteachers or to refuse promotion to men. (House of Lords, 1995).¹¹⁸

En guise de conclusion à cette section, on peut noter qu'il existe un traitement très contrasté de la thématique genre et éducation en France et en Angleterre. En France, on note une faible visibilité de cette question dans l'espace public, qui contraste avec la situation anglaise, mais aussi avec la forte médiatisation des questions scolaires et enseignantes qui caractérise généralement la France.¹¹⁹ Tout au plus observe-t-on une préoccupation des pouvoirs publics français à l'égard de l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons, alors que les médias et les organisations syndicales se sont relativement peu exprimés sur ces questions. En particulier, la question de la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail n'a pas été élaborée en problème politique. Au contraire, en Angleterre, la thématique genre et éducation fait l'objet d'une forte visibilisation dans l'espace public, mais principalement via le débat sur la sous-réussite scolaire des garçons (*boys' under-achievement debate*), qui a pourtant été abondamment critiqué par les chercheurs, tant pour ses pré-supposés théoriques erronés concernant la notion de *role model*, que pour

¹¹⁸ Voir <http://hansard.millbanksystems.com/lords/1995/mar/09/education-promotion-prospects-for-women>, accès : 24 avril 2009.

¹¹⁹ On pense, notamment, aux mobilisations et mouvements de grève enseignants, à la « crise du métier » que connaît la profession, des thèmes très visibles et largement discutés tant au niveau des politiques, des médias, que du grand public.

le déficit de fondements empiriques. Dans le contexte anglais, la sous-représentation des femmes dans certains segments du marché du travail enseignant s'avère un problème relégué au second plan, même si les médias et les organisations syndicales y font sporadiquement référence, la priorité étant d'attirer davantage d'hommes dans la profession.

8.3. La construction discursive du genre par la population d'enquête

Cette section porte sur les discours des enseignant-e-s interviewé-e-s sur le genre. Elle s'appuie sur les données collectées lors des entretiens menés auprès de la population d'enquête, en France et en Angleterre. Dans la mesure où nous avons observé lors des entretiens exploratoires que les enseignant-e-s évoquaient rarement cette question de manière spontanée, la grille d'entretien a inclu des questions très générales (du type « Quels sont les facteurs qui ont influé sur votre parcours professionnel ? »), mais aussi des questions beaucoup plus spécifiques (« Diriez-vous que l'enseignement est plutôt un métier de femme / d'homme ? », « Diriez-vous que dans l'enseignement les hommes ou les femmes sont plus présents dans certains types de postes ? », « Pensez-vous que dans l'enseignement, le fait d'être un homme ou une femme exerce une influence sur la carrière/sur l'exercice du métier ? », « Pensez-vous que le fait d'être un homme/une femme exerce ou a exercé une influence sur votre carrière ? »).

8.3.1. La construction discursive du genre par les enseignant-e-s en France

8.3.1.1. *Le genre : une catégorie perçue comme faiblement pertinente pour l'analyse des carrières enseignantes en France*

Lorsque le thème de la différenciation sexuée des trajectoires professionnelles enseignantes est évoqué, les réactions des interviewé-e-s laissent penser que cette question est, en règle générale, perçue comme peu pertinente dans le contexte de l'enseignement secondaire français. Dans certains cas, le recours à l'humour suggère que cette question n'est pas traitée comme une question sérieuse:

Si le fait d'être un homme a exercé une influence sur ma carrière ?... Je ne crois pas, je ne sais pas je n'ai jamais été une femme. (rires) (Marc) .

Et est-ce que vous pensez que vous personnellement, le fait d'être une femme ça a pu exercer une influence sur votre progression professionnelle ?

Ah non, non non. [rires] J'ai pas eu d'avances du proviseur... (rires) (Marie).

Cette question est souvent associée avec une forte charge émotionnelle, puisqu'elle provoque le rire, mais aussi l'étonnement et, plus rarement, peut générer une certaine hostilité (se traduisant notamment par un air agacé ou un ton plus agressif) de la part d'interviewé-e-s qui, comme on le verra plus loin, sont pour la plupart convaincu-e-s du caractère juste et égalitaire du système français de gestion de la main-d'œuvre enseignante. Cette question laisse aussi souvent l'interviewé-e perplexe, cherchant ses mots, avec de longs silences qui parfois contrastent avec l'éloquence, la fluidité du flot des paroles jusqu'alors. Le propos se fait alors hésitant, les contradictions et les changements d'avis inopinés se multiplient, témoignant d'une « opinion en train de se faire », comme en attestent les deux extraits qui suivent :

Heu... je ne sais pas. A l'école maternelle, j'ai l'impression qu'il y a plus de femmes. J'ai l'impression, je n'ai pas de données chiffrées. Autrement, pour le reste, je suis incapable de dire si... non... j'ai pas l'impression... heu... ce qui est sûr, c'est qu'on a plus de collègues femmes que d'hommes dans les établissements, mais j'ai pas de chiffres, je ne sais pas. (Cyril).

On n'a peut-être pas les mêmes relations avec les élèves... Il y a des différences, peut-être, mais je ne sais pas si les différences dépendent des individus ou des sexes, je ne sais pas, je n'en sais rien. Il est clair que de toute façon un homme n'a pas la même relation, heu, avec les élèves qu'une femme, chacun ayant peut-être des atouts, quoique... je pense que c'est peut-être vrai que dans des... quoique c'est même pas sûr ce que je dis là... je n'en sais rien, qu'avec des classes très difficiles, par exemple, on peut penser que les hommes vont avoir... que ça va être plus facile pour un homme que pour une femme... je n'en suis pas toujours sûr, ça dépend peut-être des moments ... Après, il y a des attitudes qui sont peut-être liées au sexe. Et en même temps, tout ce que je dis là, je me dis que ça dépend peut-être plus des individus que d'un sexe. Heu... J'avoue que je n'ai pas vraiment réfléchi à cette question là à l'avance. (Christian).

Lorsque la thématique genre et éducation est discutée sous l'angle de l'emploi enseignant, les interviewé-e-s mettent spontanément l'accent sur deux aspects particuliers. Un premier aspect concerne la féminisation de la profession, un second aspect concerne la variation des proportions hommes-femmes par matière et par cycle. Comme on en discutera plus loin, la question des différents niveaux de représentation des femmes dans certains corps est beaucoup moins souvent évoquée par les interviewé-e-s, et jamais de manière spontanée.

En ce qui concerne la féminisation de la profession, certain-e-s enseignant-e-s évoquent le fait qu'il y a « beaucoup de femmes » dans la profession, avec cependant des variations importantes selon la matière et le cycle. Cette féminisation statistique de la profession est parfois perçue comme un problème, et les enseignant-e-s s'appuient alors sur des arguments psychologisant qui ne sont pas réellement élaborés (notamment, le « rapport au père »).

Mais ce qui est dommage c'est que ça soit très féminisé quand même. Je pense qu'on a besoin d'hommes de toute façon dans l'Education nationale.

Oui, pourquoi ?

Parce qu'il faut des référents masculins aussi dans les classes. Il arrive que dans certaines classes, il n'y ait que des enseignants féminins, je pense que c'est important qu'il y ait au moins un référent masculin. J'ai des enfants qui ne connaissent pas leur papa, par exemple, c'est important qu'il y ait une autorité masculine. Un référent, pas uniquement une autorité. (Eliane).

Cependant, la plupart des enseignant-e-s de notre population d'enquête française mettent aussi l'accent sur la mixité hommes-femmes qui caractériserait le second degré, avec des proportions relativement similaires d'hommes et de femmes (contrairement, par exemple, au primaire). Les enseignant-e-s interrogé-e-s sont particulièrement attachés à cet « équilibre » numérique hommes-femmes, non pas au nom des théories des *role models*, comme c'est souvent le cas au sein de la population d'enquête anglaise, mais plutôt au nom d'un « universalisme mixte ». Ainsi, pour Laurent :

[Dire que c'est un métier de femmes,] c'est un discours machiste et libéral tout simplement. Enfin machiste... oui, je vais dire machiste et libéral. Pour moi, c'est une profession qui devrait être beaucoup plus masculinisée.

Oui, pourquoi ?

Pour établir un équilibre comme chez un enfant on va établir.... Sans que se soit une norme obligatoire, établir un certain équilibre que se soit d'un point de vue familial ou amical entre hommes et femmes sans que se soit fait d'une manière consciente, mais avoir plus d'hommes oui, je crois que ce ne serait pas plus mal, et notamment chez les plus petits. J'ai deux copains, tu vois, qui veulent absolument travailler avec les plus petits et je trouve ça bien. Et ça marche très bien en général, de la part des parents c'est un truc qui marche bien, enfin voir un homme s'occuper de petits de trois ou quatre ans. Je trouve que c'est une bonne chose... Oui, moi j'aime bien l'équilibre homme-femme que ce soit le poste de direction ou l'adjoint ou adjointe. Le fait que deux personnes de sexe différent dirigent un établissement, ça me semble une bonne chose. (Laurent).

En effet, les enseignant-e-s de la population d'enquête française qui légitiment la présence d'hommes et de femmes dans l'enseignement par un discours de type ouvertement essentialiste constituent un cas de figure exceptionnel.¹²⁰ Par ailleurs, il ne s'agit jamais, contrairement à ce que l'on observe parmi la population d'enquête anglaise, d'une position assumée pleinement. Si certains propos suggèrent l'existence de « sensibilités » différentes chez les hommes et les femmes, tou-te-s les interviewé-e-s de la population d'enquête française refusent d'attribuer aux hommes et aux femmes des compétences différentes. Dans les deux extraits qui suivent, les interviewées mettent spontanément l'accent sur les

¹²⁰ Entendu comme « The view that objects (including people) have an essential, inherent nature which can be discovered » (Burr, 1995: 184).

spécificités masculines et féminines, avant de se reprendre et de conclure que tous et toutes ont les mêmes compétences et que, finalement, le genre, « ce n'est pas très important » :

Je trouve que c'est très dommage qu'il n'y est pas plus d'hommes.

Pourquoi ?

Ben, pour les élèves. Parce que c'est normal qu'ils soient formés à la fois par des hommes et par des femmes. Et je pense qu'il y a aussi beaucoup de problèmes aujourd'hui, notamment par rapport à certains types de population scolaire, qui sont dus au fait qu'il y a trop de... enfin, il y a trop de femmes... [se reprend] qu'il n'y a pas assez d'équilibre. Le nombre de profs hommes...

Vous voulez dire par rapport aux aspects, aux questions d'autorité... ?

Oui, question autorité. Et puis, question... bon, on n'a pas non plus la même autorité, donc je trouve que c'est important pour les élèves qu'ils aient en face d'eux des gens différents, de sexes différents, des façons de faire différentes, parce que c'est aussi ce qui [inaudible].

Est-ce que vous pensez qu'enseignants hommes et femmes n'ont pas les mêmes compétences ?

Non, les compétences je pense qu'ils les ont, mais... les mêmes ! Mais peut-être pas les mêmes façons de réagir que nous, les mêmes sensibilités... (Carole).

Ce serait bien que se soit [un métier] plus équilibré, parce que c'est vrai que pour les enfants c'est important qu'il y ait les deux. Sinon que des femmes dans l'équipe pédagogique, ils leur manquent quelque chose. Il y a des enfants qui ont des problèmes avec les femmes ça arrive, pour des histoires personnelles, donc ça serait intéressant qu'ils aient un homme de temps en temps, pour pouvoir parler plus d'égal à égal, je ne sais pas. C'est comme ça, c'est comme ça. A mon avis, femmes ou hommes, les deux sont capables de faire ce métier, je pense que ce n'est pas très important. (Fabienne).

Outre la féminisation (statistique) du métier, un autre aspect parfois évoqué par les interviewé-e-s de la population d'enquête française est celui de l'inégale distribution des hommes et des femmes par matière et par cycle.¹²¹

Quand on voit la population dans les salles des profs, les professeurs sont beaucoup, beaucoup des femmes, alors c'est moins le cas au lycée bien sûr. Au lycée, il y a plus d'hommes. C'est moins le cas en histoire-géographie, où il y a un peu plus d'hommes. C'est le cas à la fac aussi. (Camille).

Si certains enseignant-e-s évoquent la concentration des femmes dans les « petites classes », il est toutefois rare que celle-ci soit perçue comme problématique. On peut, cependant, s'interroger sur les problèmes que cette sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail soulèvent, dans la mesure où l'enseignement à des élèves de niveau plus avancé dans la matière et l'expertise disciplinaire est perçus comme un ressort essentiel de l'identité professionnelle

¹²¹ C'est la sur-représentation des femmes dans les matières « féminines », et non des hommes dans les matières « masculines », qui est évoquée, suggérant là aussi que c'est bien la féminisation (et non la « masculinisation ») de la profession qui pose problème.

enseignante « à la française » et du développement de carrière (cf. le Chapitre 5). Cette idée n'a cependant pas été articulée par les enseignant-e-s eux/elles-mêmes.

8.3.1.2. *Une forte résistance à penser l'effet de genre sur les carrières enseignantes et les modes d'exercice du métier en France*

On observe une conception dominante parmi la population d'enquête française, selon laquelle le système de gestion des carrières enseignantes ne permettrait pas l'expression de différences entre hommes et femmes. En d'autres termes, selon les enseignant-e-s interviewé-e-s, être un homme ou une femme n'a aucun effet sur la carrière, sur la manière d'enseigner, ou sur d'autres aspects du métier, même si certains évoquent (généralement après plusieurs rappels) la féminisation des « petites classes » et des matières littéraires. L'idée que l'enseignement puisse être considéré comme un « métier d'hommes » ou « de femmes » est d'ailleurs souvent perçue comme choquante, dans la mesure où les interviewé-e-s résistent à cette idée de sexuaiton des carrières. Cette position dominante est par exemple reflétée dans l'extrait qui suit :

On entend souvent les gens dire que l'enseignement, c'est bien pour une femme, est-ce que vous êtes d'accord ?

Ouh là là, je ne suis pas d'accord avec ça. Non. Non, je ne suis pas d'accord avec ça.

Oui, vous pouvez me dire pourquoi ?

C'est bien pour les femmes, mais pourquoi... ? Non, je n'ai jamais entendu dire ça, ça me surprend. Je sais que les filles réussissent mieux que les garçons leurs études, il paraît... que ce soit bien pour une femme, je ne comprends pas qu'on puisse dire ça. Il y a des classes où, au contraire, la présence d'un homme ça marche mieux parce que, bon... Après, tout dépend de la personnalité de l'enseignant, parce qu'il y a des collègues qui ont du mal, il y a des collègues qui ont du mal face à leur classe, qui se laissent complètement déborder, dépasser par les événements... Donc, il faut, comment dire, ça demande quand même certaines qualités, comment dire, d'endurance.

Que les hommes et les femmes ont ?

Oui. (Marie).

Seule une petite minorité parmi les femmes ayant des enfants à charge accepte que l'on puisse parler d'un « métier de femmes » ou d'un métier « bien pour une femme ». Cet argument fait référence à la flexibilité qu'autorise le métier dans la gestion du temps de travail et s'appuie implicitement sur l'idée que c'est une bonne chose pour les femmes, dans la mesure où la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale est souvent construite comme un problème spécifiquement « féminin ».

On entend souvent les gens dire qu'enseignant, c'est bien pour une femme. Est-ce que vous êtes d'accord avec cette affirmation ?

Ah oui oui, je suis d'accord, bien sûr ! C'est bien pour une femme, parce que ça permet de s'occuper de ses enfants en même temps, ça c'est certain, d'avoir les vacances en même temps qu'eux. Donc oui, je suis d'accord. (Sabine).

La sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant (au niveau des postes de direction, chez les agrégés, dans le corps des inspecteurs) n'est quasiment jamais évoquée spontanément par les enseignant-e-s de la population d'enquête française. Le petit nombre d'enseignant-e-s qui identifient des différences dans les niveaux de représentation dans les postes de direction et dans le corps des inspecteurs le font généralement à la suite de questions fermées sur ce thème. Mais cette admission se fait souvent avec circonspection, comme si finalement il s'agissait d'une prise de position peu légitime :

C'est un peu ce que j'ai dit tout à l'heure. Au niveau des proviseurs, je ne crois pas. Je pense que c'est égalitaire. Si une femme veut devenir proviseur, j'en connais qui l'ont fait, si elles ont les compétences, ben... bon, inspecteur, je pense que c'est la même chose. Ensuite, au niveau des échelons supérieurs, inspecteur d'Académie, inspecteur général... je ne connais pas d'inspecteur général femme. Alors, je ne sais pas... est-ce que c'est dû au système, est-ce que c'est dû au fait qu'une femme fait moins ce choix... ?

Au niveau de la direction est ce que c'est équilibré aussi ?

On a eu des femmes aussi, j'ai eu des principales féminines, je crois que c'est équilibré. Il y a peut-être plus d'hommes à la direction quand même. C'est vrai qu'il y a plus de femmes qui travaillent mais au bout, il y a plus d'hommes. Peut-être, c'est vrai, je n'avais jamais pensé à ça. (Carole).

Tous et toutes les interviewé-e-s de la population d'enquête française (y compris ces rares interviewées qui pensent que le métier est « bien pour une femme ») perçoivent le système français de recrutement et de promotion comme un système qui offre aux hommes et aux femmes les mêmes opportunités. Ces positions sont souvent très tranchées, et traduisent une conception du système d'enseignement français comme méritocratique et égalitaire en matière de gestion du personnel. En l'absence de relance, la réponse reste toujours la même : il n'existe pas d'inégalités hommes-femmes dans l'enseignement et le genre n'influe ni sur la carrière ni sur les modes d'exercice du métier. Les propos d'Elise résumant bien une position dominante parmi la population d'enquête française :

Tout est affaire de personne, pas de sexe. (Elise).

La « neutralité » présumée du système de gestion des carrières enseignantes serait garantie par le statut de fonctionnaire des enseignant-e-s et les modalités particulières de recrutement et de promotion qui protégeraient de l'arbitraire et de la discrimination. Le statut, le concours, les commissions paritaires, les critères de promotion (et notamment l'importance de l'ancienneté dans le développement de carrière) sont perçus comme autant de garants de l'égalité entre les sexes. La réussite aux concours (CAPES ou Agrégation) et la règle de l'échelon constitueraient les déterminants principaux de la

carrière. La force de l'adhésion subjective des enquêté-e-s à une construction égalitaire des carrières enseignantes et son lien avec le statut dont bénéficient les enseignant-e-s français-es transparaissent dans les extraits qui suivent :

La règle de l'échelon est la même pour tout le monde, la règle des points est la même pour tout le monde. C'est vrai que même quand tu mutes, les bonifications familiales, donc soit quand tu fais un rapprochement de conjoint, ou quand t'as des enfants, ça s'applique aux hommes aussi bien qu'aux femmes, c'est pareil. Donc ça, c'est transparence totale, c'est vraiment sur un pied d'égalité. (Fabienne).

Sans parler des élèves, est-ce que vous pensez que le fait d'être un homme ou une femme peut exercer une influence sur la carrière ?

Des enseignants ? Il y a quand même une majorité de femmes dans l'Education nationale, donc, non je ne pense pas. (Catherine).

Même dans le cas de postes pour lesquels le recrutement s'effectue via des dossiers de candidature, avec lettre de motivation et *Curriculum vitae* (comme c'est le cas pour l'enseignement en BTS), le propos reste le même : les prises de décision au cours du recrutement sont forcément « neutres », elles se font uniquement sur la base du classement, qui se fait lui-même sur la base des qualifications :

J'ai été nommée en BTS uniquement parce que j'avais eu une agrég. J'avais été classée d'une certaine façon, et donc... En fait, on nomme les professeurs en BTS sur CV et sur lettre de motivation. C'est comme dans l'entreprise, hein. Sur le CV, j'avais une agrégation, j'avais tel rang... En fait, les CV, ce n'est pas nous qui les faisons. On renvoie un questionnaire. Quel est votre diplôme ? A quel rang vous avez été classé, etc, ? est-ce que vous avez déjà été écrit des livres, etc. ? Donc, heu, j'ai publié des choses, hein. Et ensuite on envoie une lettre de motivation. Et là, c'est l'inspecteur national qui décide, avec une commission paritaire. (Christine).

Les propos des interviewé-e-s de notre population d'enquête française s'appuient sur des oppositions binaires entre, d'une part, un étatisme à la française et un néo-libéralisme anglo-saxon et, d'autre part, le secteur public et le secteur privé. Selon cette perspective, le traitement des hommes et des femmes enseignant-e-s serait beaucoup plus égalitaire par rapport à ce que l'on observe dans le secteur privé, mais aussi par rapport à ce que l'on observe en Angleterre (dans le secteur de l'enseignement et ailleurs). Plus qu'un déni généralisé des inégalités professionnelles entre les hommes et les femmes, c'est donc à la construction du marché du travail enseignant comme méritocratique que l'on assiste. Cette opposition entre privé et public caractérise tout autant le discours de ceux qui ont travaillé dans le privé avant de devenir enseignant-e (par exemple, Carole), que ceux dont toute la carrière s'est déroulée exclusivement dans l'Education nationale (par exemple, Laurent).

Est-ce que vous pensez que le fait d'être une femme ça a exercé une influence sur le parcours professionnel que vous avez eu ?

... Ah oui, non ! Pas du tout ! Non ! Je pense que, au contraire de l'entreprise privée dans laquelle j'étais, non ! Dans l'Education nationale, je n'ai jamais ressenti... (Carole).

Est-ce que tu penses que le fait d'être un homme a pu exercer une influence sur ta trajectoire ?

Dans le métier ? Non. C'est justement l'un des points que j'apprécie dans ce métier, c'est que c'est vraiment l'égalité homme-femme enfin reconnue. L'aspect service public, égalité des sexes me satisfait complètement... Chez les enseignants, il n'y a pas d'inégalités à mon avis entre les hommes et les femmes.

Par contre, dans d'autres professions, est-ce que tu crois que c'est le cas ?

Là ça dépasse le cadre de l'impression, c'est le cadre de la connaissance, de la lecture, la société française n'est pas une société européenne des plus ouvertes pour les femmes.

Mais malgré tout tu penses que la profession enseignante...

Là, je pense que les règles sont claires et nettes.

Est-ce que c'est parce que c'est la Fonction publique ?

C'est parce que c'est la Fonction publique, oui, oui. Ce qui me permet de faire ce travail aussi, de vivre convenablement ce travail, c'est aussi un attachement profond à la Fonction et au Service public. Ca c'est fondamental. Ca c'est le genre d'aspect qui peut t'intéresser, parce que face au monde anglo-saxon, c'est tout de même... pour nous, c'est la lune, hein. L'univers de la public school, non merci pour nous.

Avoir le statut de fonctionnaire, c'est quelque chose qui est important pour toi ?

Oui, voilà, c'est quelque chose qui est important. Pas pour ce qui concerne la sécurité professionnelle. Bien sûr, c'est toujours agréable d'avoir cette sécurité professionnelle. Mais surtout parce que je crois au rôle de l'Etat. Pour moi l'Etat doit être fort, et il peut être fort sans qu'on l'accuse d'être trop coercitif. Je n'ai pas peur de l'Etat en général, ça ne me gêne pas. Chez les femmes l'idée d'égalité homme-femme établie, reconnue, ça, ça me semble un aspect agréable du travail. Quel luxe nous avons encore de pouvoir prendre des congés parentaux, que se soient les hommes, les femmes, de pouvoir s'absenter lorsque les enfants sont malades. Bon, tu trouves plus ça, c'est du luxe. Une femme dans une entreprise privée aujourd'hui à beaucoup de mal à assumer ça. Enfin, à le pratiquer. (Laurent).

De ce point de vue là, c'est une spécificité de l'Education nationale d'avoir beaucoup moins de freins pour les filles, quoi, pour les femmes... C'est un milieu de ce point de vue relativement protégé.

D'accord. Pourquoi ?

Parce que c'est l'administration, c'est beaucoup de critères administratifs avec un rapport de force au niveau syndical...

Des syndicats qui sont dans une position de force ?

Oui voilà, donc ça permet, quand même... avec les commissions paritaires heu... bon, la difficulté pour analyser ça, c'est que je ne connais pas très bien le monde, heu, comment dirais-je, du privé.
(Jacques).

8.3.1.3. Constructions discursives de la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant

Les propos des interviewé-e-s de la population d'enquête française se caractérisent très largement par un déni de la différenciation sexuée des carrières enseignantes. Mais, lorsqu'on les questionne de manière plus spécifique sur ce point, par exemple en citant des données montrant des différences de carrière en fonction du sexe, comment les expliquent-ils ?

La principale explication avancée (on peut difficilement parler de « discours » dans la mesure où le discours dominant identifié parmi la population d'enquête française consiste en un déni des inégalités de carrière chez les enseignant-e-s) pour expliquer la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant est liée à l'inscription différenciée des hommes et des femmes dans la sphère familiale et domestique. Les responsabilités familiales qui incombent essentiellement aux femmes viendraient limiter leur disponibilité. A l'inverse, la plus forte disponibilité des hommes leur permettrait d'envisager plus facilement de changer de niveau, notamment en enseignant à des classes plus prestigieuses où les élèves ont un niveau plus avancé dans la matière, ou encore à préparer les concours de l'Agrégation ou de chef d'établissement :

C'est comme dans la vie en général. C'est-à-dire que même si les hommes sont moins nombreux, je pense que c'est eux qui accèdent plus facilement à certains postes... peut-être parce qu'il sont plus libres au niveau de leurs obligations familiales ! Mais ça, c'est ni plus ni moins ce qui se passe dans la société en général... si je regarde pour nos classes à nous, [Oui] nous on enseigne en lycée et en BTS [Oui], je pense que la proportion d'hommes qui enseignent en BTS est plus importante que la proportion d'enseignants masculins qui ont un CAPET d'économie-gestion.

Et ça vous l'expliquez comment ?

Je pense que ça s'explique simplement parce qu'ils arrivent à se rendre plus libres, ils sont plus disponibles, et ça s'explique comme ça s'explique pour toutes les autres professions, où les hommes accèdent plus facilement aux postes à responsabilités.

Vous pensez que ça vient de la sphère familiale ?

Oui !

Ca ne vient pas de la direction, de l'inspection ?

Ben, c'est-à-dire que plus on veut s'investir dans un domaine, plus il faut avoir de liberté d'action, se rendre disponible, quoi. Donc, c'est sûr, une femme qui vient d'avoir des enfants, elle va moins se porter candidate... Déjà, ça nécessite de changer ! Et le fait simplement de changer, c'est s'investir

dans des nouvelles classes, des nouvelles matières, etc. Et je pense que les hommes font plus facilement le pas que les femmes parce qu'ils sont plus disponibles. Mais il y a beaucoup de femmes aussi, hein ! Il n'y a pas que des hommes, j'ai pas dit qu'il y avait que des hommes. Je dis qu'ils sont plus... plus nombreux. (Sabine).

Pourquoi il y a plus de chefs d'établissements qui sont des hommes sachant que les chefs d'établissement sont d'anciens profs, c'est une bonne question... ben ça veut dire que parmi les enseignants il y a une plus grande proportion d'hommes qui souhaite accéder à la fonction de chef d'établissement. Certainement qu'il y a plus d'hommes qui souhaitent y accéder, peut-être que notre société fait que les hommes, par exemple, peut-être ont plus de temps pour s'occuper dans un établissement scolaire de tout ce qui concerne l'administratif ?

Tu veux dire par rapport aux responsabilités familiales ?

Oui, voilà. Je pense que ça c'est pas tellement se poser des questions sur est-ce que le système éducatif est générateur, je ne sais pas si c'est le système éducatif qui est générateur d'une espèce d'habitude de la société, je pense plutôt que c'est le contraire... C'est plutôt, heu, s'il y a plus d'hommes qui accèdent aux postes à responsabilités, je ne crois pas que ce soit l'institution qui bloque les femmes dans le fait, heu, d'accéder, je pense plutôt que c'est quelque chose d'inhérent à notre société, je pense que c'est plus général, quoi, et que, malheureusement, les hommes ont plus tendance à, à... à vouloir des postes à responsabilités, et peut-être ont plus de temps pour se consacrer, par exemple, à un concours de chef d'établissement. (Christian).

Mais, comme on peut l'observer dans les extraits qui précèdent, les enseignant-e-s français ont rarement une opinion très assurée sur cette question, peut-être parce que justement ils/elles ne sont pas convaincu-e-s de l'existence d'inégalités de carrière chez les enseignant-e-s. On notera aussi que cette explication ne remet pas fondamentalement en cause le caractère méritocratique du marché du travail du travail enseignant, dans la mesure où ce qui cause la différenciation sexuée des carrières vient du « monde extérieur », et non pas de l'Education nationale qui, elle, n'en est que le simple reflet. Par ailleurs, la reconnaissance de l'influence des circonstances familiales sur les carrières des femmes enseignantes s'accompagne rarement d'une remise en cause de l'attribution prioritaire du travail du *care* aux femmes. Dans l'extrait qui suit, l'usage récurrent des termes « naturellement » et « évident » vient même « naturaliser » ce partage du travail (et naturaliser également le passage de cette enseignante à travail partiel après la naissance des enfants, alors que son époux continue de travailler à temps plein). Ainsi, lorsque je l'interroge sur la prise de décision du couple concernant la quotité de travail de chacun, cette interviewée répond :

Comment ça c'est décidé ?

Ca paraissait évident pour gérer, concilier au mieux la vie privée, la vie professionnelle, ça paraissait évident. Ca c'est fait aussi naturellement, tu vois. (Eliane).

De la même manière, dans l'extrait qui suit, non seulement l'effet de genre est nié au profit de l'influence de la situation familiale, mais le fait que ce soit la carrière du conjoint qui détermine celle de l'interviewée n'est pas non plus questionné. L'usage de la formule impersonnelle « il s'est trouvé que » suggère que cette situation est perçue comme le fruit du hasard plutôt que du statut de principal pourvoyeur de ressources accordé au conjoint et plus généralement des rapports sociaux à l'oeuvre :

Est-ce que vous pensez que le fait d'être une femme a pu exercer une influence sur votre carrière ?

Alors ça, c'est difficile à dire.... Non... Ma vie familiale, oui ! Bon, le fait que je sois une femme, non.

Il s'est trouvé que comme mon mari a décidé de devenir officier de gendarmerie, les officiers de gendarmerie sont mobiles géographiquement, donc il change tous les 4-5 ans. (Sabine).

Enfin, de manière exceptionnelle, certain-e-s interviewé-e-s (en réalité, surtout des femmes) évoquent la possibilité de discriminations contre les enseignantes, pour expliquer leur sous-représentation dans les fonctions les plus prestigieuses. Mais de tels propos sont souvent entourés de circonspection. C'est, par exemple, le cas de Camille, qui reconnaît la possibilité d'avoir des « inspecteurs misogynes », ou de Cyril, qui ne pense pas que le genre exerce une influence sur la carrière, mais qui pense que cela peut, dans certains cas, influencer sur le recrutement, notamment pour des postes de proviseurs dans des établissements difficiles, en lien avec une construction masculiniste de ces postes par les jurys des concours. C'est aussi le cas de Marie (cf. extrait cité précédemment) qui ne perçoit cette question que sous l'angle du harcèlement sexuel.

Je pense qu'au moment de l'inspection, il peut y avoir... L'inspection joue un rôle quand même important. Avec des inspecteurs misogynes, ça existe, donc des choses comme ça. Je pense que le regard qu'on peut avoir sur une femme qui enseigne au collège et qui a des enfants, à mon avis, pour un inspecteur, ça peut être tout de suite, heu, jugé, très rapidement ...

Est-ce que ça reflète votre expérience, ou pas ?

Moi, non. Mais je pense aussi que j'ai une personnalité qui fait que je m'impose aussi un peu. (Camille).

Une influence sur le recrutement. Pas sur la carrière. Parce qu'ensuite, c'est une autre garantie du statut : qu'on soit un homme ou une femme, on est dans une grille indiciaire, on est payé de la même manière. Donc, pas sur la carrière. Après, sur le recrutement, alors... pour le personnel de direction tu passes un concours. Donc je pense qu'effectivement il y a une représentation quand on est enseignant et qu'on postule à un poste de direction, je pense que le jury doit dire est-ce qu'elle aura les épaules assez solides dans une situation de conflit dans un établissement difficile en banlieue parisienne, etc. et que bien souvent, sur cet aspect d'encadrement, on valorise plus les hommes. (Cyril).

L'admission de la possibilité d'une discrimination est donc non seulement rare en France, elle est également réduite à une forme de discrimination directe, inter-individuelle, plutôt qu'organisationnelle (Acker, 1992), avec notamment la figure improbable de « l'inspecteur misogyne », mentionnée dans un des extraits précédents. Ceci apparaît de manière particulièrement claire dans l'extrait qui suit. L'interviewé se refuse dans un premier temps à admettre la possibilité d'une discrimination basée sur le sexe. Revenant ensuite sur ses propos, il admet cette possibilité, mais la réduit à une question de personnalité (celle du directeur), plutôt qu'à un problème lié à la culture de l'organisation ou aux règles de fonctionnement de l'institution :

Sûrement qu'il existe des exceptions dues à des personnalités, c'est-à-dire que c'est ponctuel. On peut penser que peut-être un chef d'établissement mal intentionné peut avoir des attitudes, heu... ségrégatives, en fonction de l'appartenance ethnique. Mais du coup, là je me dis, je me dis, tu peux rencontrer des chefs d'établissement complètement machos, quoi. Donc ça, ça doit exister. Mais ce n'est pas dû à l'institution, c'est dû à la personnalité du chef d'établissement. Enfin, c'est mon sentiment. J'ai l'impression que les règles collectives qui gèrent nos carrières, et notre métier, sont des règles qui sont assez éloignées du local pour permettre une égalité. Et que, dès qu'on se rapproche, heu, si on donne du pouvoir de décision au niveau local, on risque effectivement d'être confrontés à des attitudes qui seraient inhérentes à l'individu qui décide, et donc qui puissent (sic) générer des comportements ségrégatifs, mais alors là aussi bien au niveau du genre que de l'ethnique, que de tout ce qu'on veut, que de l'âge, enfin je n'en sais rien, moi. Donc, voilà, mais je pense qu'on a encore des règles de fonctionnement à l'intérieur de l'Éducation nationale qui font qu'on se préserve à peu près de ces choses-là, même si de manière ponctuelle il est évident qu'on rencontre certainement des discriminations à tous les niveaux, mais, pour moi, c'est dû plus à des personnes qu'à l'institution. (Christian).

Tout comme l'évocation des circonstances familiales, la réduction de la discrimination à la figure d'un supérieur misogyne ne remet pas véritablement en cause le caractère méritocratique et égalitaire des carrières enseignantes, puisque, finalement, cette figure revêterait un caractère rare, voire accidentel, dans un système qui est, par ailleurs, pensé comme parfaitement égalitaire. Cette pensée de la discrimination en termes individuels plus que structurels en fait aussi quelque chose d'évitable, comme le suggèrent, par exemple, les propos de Camille, qui font référence dans un des extraits précédents à sa personnalité comme facteur protecteur de toute discrimination genrée. Enfin, on notera que la possibilité d'une discrimination est discutée non seulement de manière exceptionnelle, mais en des termes très hypothétiques, comme s'il s'agissait d'un cas de figure hautement improbable, auquel aucun-e des interviewé-e-s n'a le sentiment d'avoir été confronté-e.

Contrairement à ce que l'on observe parmi la population d'enquête anglaise (cf. ci-après), les interviewé-e-s de la population d'enquête française ne mobilisent qu'exceptionnellement un discours différentialiste, faisant référence aux attitudes « innées » des hommes et des femmes ou à leurs

expériences de socialisation différenciée, pour expliquer la sous-représentation des femmes enseignantes dans les fonctions les plus valorisées. Dans ces cas de figure exceptionnels, il est par exemple fait référence au « besoin de mener » des hommes, à leur besoin de se valoriser en accédant à des professions à fort capital symbolique ou économique est parfois évoqué. Par ailleurs, plus qu'un essentialisme « biologique », selon lequel les différences entre les hommes et les femmes résultent de leurs essences naturelles, il s'agit davantage d'un différentialisme social, dans la mesure où ces différences sont davantage susceptibles d'être expliquées et/ou justifiées par les expériences sociales des unes et des autres (et, notamment, par l'expérience de la maternité).

Un homme a une sensibilité qui est différente, une approche qui est différente par rapport aux enfants, je veux dire, déjà moi quand j'enseignais j'ai eu deux caps dans mon métier : avant d'avoir des enfants, après avoir eu des enfants. Et j'ai complètement changé quand j'ai eu mon premier enfant. C'est vrai, j'ai vu les enfants d'une autre façon. Donc, je pense que les hommes ont forcément une approche qui est différente. (Eliane).

Est-ce que tu penses que le fait d'être un homme ou une femme ça peut exercer une influence sur la manière d'exercer le métier ?

Ah oui. ... je pense qu'une femme elle va plus utiliser son côté maternel, elle va essayer d'arrondir les angles. C'est plus diplomate une femme, je trouve. Ça a plus de feeling avec les gamins. (chuchote)

Ca vient d'où ça, ces différences ?

Du sentiment maternel, je pense. Le fait d'avoir des enfants aussi, je ne sais pas... Les hommes, c'est plus... ils ont pas ce côté-là en tout cas, je pense ! Après, ça ne veut pas dire qu'ils sont moins bien. Ils ont une autre façon de faire passer... parce qu'il y a une interaction... parce que pour faire passer des savoirs, pour tenir des élèves, pour qu'il y ait cette interface pendant une année avec 30 gamins régulièrement, tu peux pas, t'es pas un robot, heu... une télé, qui passe des informations, quoi. Il y a beaucoup de sentiments qui passent, hein. C'est indéniable, hein. Après, il y a la sensibilité de chacun, mais il y a une différence entre les hommes et les femmes, oui. (Béatrice).

Enfin, cette attitude différentialiste s'avère très équivoque, comme si les interviewés hésitaient, là aussi, à assumer pleinement une position ouvertement essentialiste et/ou différentialiste. Ce discours coexiste et entre en contradiction avec un discours beaucoup plus universaliste qui nie l'existence de différences hommes-femmes. Après avoir tenu de tels propos, les interviewé-e-s se reprennent généralement assez vite et remettent en cause ce qui été dit auparavant. Si Camille mentionne que pour les hommes, « le prestige est important », elle ajoute aussitôt que c'est aussi le cas pour les femmes, ce qui du coup invalide son propos initial. Quant à Valérie, après avoir mis en avant le « besoin de mener des hommes », elle se remet en cause en déclarant: « c'est primaire ce que je dis ».

C'est un métier qui se fait aussi bien avec les hommes qu'avec les femmes, que ce soit pour les petites ou les grandes classes. Pour le prestige, je pense qu'il y a beaucoup d'hommes pour qui le prestige est

important, qui préfèrent plutôt enseigner au lycée, même les femmes d'ailleurs, souvent ça donne plus de prestige. (Camille).

La direction je me suis toujours posé la question, c'est toujours pareil, je pense que c'est par rapport au besoin de mener, d'être le chef tout simplement. C'est primaire ce que je dis, nous on a un principal, je le vois comme ça, il est.... Ce sont des anciens profs normalement et je pense qu'ils n'ont pas été satisfaits de leur métier en tant que profs et qu'ils n'ont pas été reconnus en tant qu'hommes et donc ils sont arrivés à des postes de direction. Le lycée, je pense que c'est pour avoir un public un peu plus âgé.

Est-ce que tu penses que le fait d'être un homme ou une femme peut exercer une influence sur la carrière ?

... Non, c'est sûr que non, en tout cas pas en France. Il faut autant de points pour les lycées, collèges. Ca n'est pas des niveaux, donc ça n'a rien à voir et les postes de direction, je pense c'est vraiment lié au fait que certains hommes ont besoin, enfin les principaux se reconnaissent... ils aiment en fait manager tout simplement, c'est ça. C'est vrai qu'on a l'impression que les femmes sont... pas moins ambitieuses, mais attachent moins d'importance à la progression du métier. (Valérie).

Il nous semble que la difficulté des enseignant-e-s français à penser les inégalités de genre, mise en exergue dans cette partie, est à relier avec la construction de l'Etat français (de tradition laïque, séculaire, universaliste et républicaine) et de la place de l'école, qui vise à la formation d'élèves mais aussi des citoyen-ne-s (voir, à ce propos, le Chapitre 5). Nous revenons sur ce point en conclusion.

8.3.2. La construction discursive du genre par les enseignant-e-s en Angleterre

8.3.2.1. La reconnaissance (limitée) des questions de genre dans la sphère éducative anglaise

On observe chez les enseignant-e-s de la population d'enquête anglaise une plus forte inclination à reconnaître l'influence du genre sur la carrière, mais aussi sur d'autres aspects, tel que l'exercice du métier, qui contraste avec le déni de cette influence observé chez leurs homologues français-es. En Angleterre, le genre apparaît donc comme une catégorie d'analyse relativement légitime, même si la reconnaissance de ses effets reste malgré tout assez limitée. Contrairement aux enseignant-e-s français-es, on observe rarement des réactions d'hostilité lorsque cette question est évoquée en entretien. Dans l'extrait suivant, l'ouverture de Jack à reconnaître l'influence de l'appartenance sexuée, alors même qu'il admet ne pas y avoir pensé jusque-là, s'inscrit en contraste avec les réactions initiales de certains des enseignant-e-s français-es :

Just to come back to the gender factor, do you think that being a man has exerted an influence on your career development and your career choices?

... Only in that when it came to one of us, my wife and myself, giving up work, I said I wasn't going to give up work and that was probably just because I'm a bloke, I'm a man. There was no other reason why I shouldn't have given up work entirely, really.

Okay, and do you think it exerts an influence on the way you teach? Your teaching practice? I suppose with PE, as a man doing PE it always is going to influence it because (a) the sports you're doing but also the boys look up to you as some kind of a sporty chap, role model. (Jack).

Pour autant, cette plus forte inclination à reconnaître l'influence du genre ne donne pas toujours lieu à un discours en termes de rapports sociaux de sexe, et notamment à la référence à un « différentiel de pouvoir » entre hommes et femmes enseignant-e-s :

Do you think that being a woman may have exerted an influence on your teaching career or other things?

I don't think so really, no. I don't know. Maybe I would have considered other things if I wasn't a woman. Yes, possibly. Yes. I think it's helped, I think in many ways looking at how students respond to learning. I think in a girl's school they respond better to female teachers generally. That's a bit general but... (Clare).

Un enseignant anglais va même jusqu'à parler de son école (une école de filles qui emploie une majorité de personnel féminin) comme d'une « société matriarcale » (*matriarchal society*), dans laquelle les hommes peineraient à trouver leur place :

This is a matriarchal society and it's unusual, there aren't that many matriarchees about.

What do you mean by matriarchal?

Well, this is run by women. This organisation, this school, we are token men, you know, there are not many of us and there is a token man on the senior management, yes there is one man. No it's actually not, because the Deputy Head is a guy. So there are two men, so I take that back. But we are a minority, you know and there isn't a... there are... and the Head is a female and most of the Governors are female, not all. But I am saying it is unusual though, that we are in a society here that is predominantly female and the men are kind of, you know, it is not, we fit in, you know... (Thomas).

De la même manière, le climat actuel dans les écoles anglaises amène certains hommes à se penser comme faisant partie d'un groupe « à risque », dans la mesure où ils seraient davantage susceptibles que leurs collègues femmes de faire l'objet de « fausses allégations » :

It hasn't made things easier or more difficult?

I can imagine it, because I'm quite tall as well, and I think with discipline it could help. I do wonder sometimes as a female teacher, because we've got some really petite female teachers and you think they've got to have good classroom discipline.

And do you think being a man has influence on the way you relate to children, the way you teach? Yes, I think you have to in this day and age, the age of allegations and things, I think extra careful when I'm around the pupils, having child protection and things like that I think is a big issue really, more so a man. I think a man's more in danger of being accused of something, so I guess I'm cautious. I mean we have school rules where you keep your doors open if you're talking to somebody in your office. (Peter).

Plutôt qu'un discours s'appuyant sur la perspective des rapports sociaux de sexe (décrite de manière détaillée dans le Chapitre 1), la reconnaissance du genre se traduit bien souvent par un discours à orientation essentialiste, dans lequel les hommes et les femmes enseignant-e-s sont décrit-e-s comme ayant des « styles pédagogiques » (*teaching styles*) et des aspirations professionnelles différents, comme le reflètent par exemple les extraits suivants :

Men and women teach with different styles, very different styles. (Emma).

I think I can, my approach can be a little bit more, I can be a little bit more flippant or a little bit more sarcastic, I don't know what the right phrase is, with some students because I'm a man. I think that does make a difference in terms of my approach, perhaps it can be a little bit more male, in that respect, yes. I think that's fair. (Henri).

I mean, I will relate to boys in a different way because I am a man, and I can come at them.... come at it from a different perspective. Though I understand how they feel, and I have, you know, been where they have been etc., etc. Maybe I can't do that with young ladies and I would play that from a different perspective. However, my female colleagues might well tackle female students in the same way that I tackle male students in an empathetic way. I might like to think that I empathise with women but I think probably, like all men, I am very poor at it. [laugh] (Alistair).

I think women are generally more fastidious and precise perhaps. Perhaps they are a bit more dedicated to the overall care and pastoral care than perhaps I would be. But I think that goes back to my particular philosophy when it comes to students learning. I don't believe in the idea of mollycoddling and mothering somebody. (Neil).

Cette plus forte inclination à reconnaître les effets de genre s'appuie aussi souvent sur les théories des *role models* évoquées précédemment. Comme Jack, dans l'extrait cité précédemment, les enseignant-e-s anglais-es pensent souvent que les élèves du même sexe les considèrent comme des *role models* et que les élèves ont une attitude plus favorable (« respond better », pour reprendre les termes de l'extrait qui suit) face à un enseignant du même sexe :

We've had a bit of a problem this year because we've got a lot of, particularly female staff, missing. So we've had to train up the replacements as well.

When you say female staff are missing, are you suggesting its to teach girls, you need more female staff?

We do.

What's the policy in the school?

Male staff teach the boys and the female staff teach the girls, mostly. We have a bit of overlap now because although there's many more boys in the school than there are girls, we've got 5 female PE staff and 2 male, a slight imbalance. So a lot of the female staff do teach boys but its not ideal.

Do you want to tell me why?

Yes because the boys, you've got practicality issues such as the boys changing rooms. Obviously the female staff can't go into the boys changing rooms and that makes for problems. If the activity is a traditional activity such as the rugby and football that the boys need to be taught, the girls don't necessarily have the training to do that. Such as I wouldn't have the training to go and teach netball. Also I think the boys respond better to a male teacher and the girls respond better to a female teacher.

(Jack).

On voit à travers cet extrait comment ce type de discours peut exercer un effet genré sur le processus de recrutement, dans la mesure où, au nom des théories des *role models*, mais aussi, dans ce cas précis, pour des raisons pratiques, l'enseignement de l'éducation physique par un enseignant du même sexe que ses élèves est privilégié. Il semble aussi que la volonté de recruter pour des postes de type « pastoral » (tels que *Head of Year*), toujours au nom de ce discours des *role models*, des enseignant-e-s dont le genre reflète la composition de l'école soit aussi susceptible d'exercer un effet sur le recrutement dans ce type de poste. Ainsi, comme le note cet enseignant :

I keep thinking of the head of year job because that's what I'm doing, we're quite a boy heavy school.

Which is?

We've got more boys than girls in our school so as the head of year being a boy might be easier to relate because you've got a lot more of them. (Matthew).

Pour certain-e-s interviewé-e-s, cette conception des enseignants comme *role models* vient parfois justifier les carrières masculines accélérées:

I think we need men, definitely. Because the thing is.... it's not so bad here, but when I did my teacher training, I actually did two weeks in a primary school, and the guy... they had one... apart from the Head Teacher, well the deputy Head... there was one male teacher there and he was like gold dust. Apparently, wherever he went, he would get a job, because he was rare, because you don't get.... First of all, he was a black guy... and male and black...you don't get many of those in schools. So especially in primary school, as that is seen as more female isn't? So, you know, he was like... everybody wanted him. He did well. So I think we need that because the kids respond sometimes better to that... to having a male influence... and I think it is... It is good to have both really and I think in any college you should have a mixture. (Kimberley).

Lorsqu'ils discutent de la thématique genre et éducation, les enseignant-e-s de la population d'enquête anglaise ont donc plutôt tendance à évoquer la féminisation de la main d'œuvre enseignante (ou son corollaire, le « manque d'hommes » et ses effets sur les élèves), dans le primaire et, dans une moindre mesure, le secondaire. En comparaison, ils font rarement référence de manière spontanée à la question de la sous-représentation des enseignantes dans les postes les plus prestigieux lorsque la thématique genre et éducation est discutée.

I wish more men would come in on the ground level and certainly at primary school I think they are under represented. I wish there were more men at our primary schools as I think it would make things much easier for children as well, especially children who don't have a male role model at home. But I don't know that that is going to happen. I don't know what the answer is. But I do think that schools are generally trying very hard to promote equality and to try and promote equally. But at the same time, you have got to promote people into those jobs who can do the jobs, that are... You know, you've got to also have people on their merit and if a man is better with a job than a woman because they are better for it, then you should appoint them and you shouldn't be dictated to by gender. I think teaching is too important really for that. It should be more open-minded, you know, and it should be based on merit not gender at all, because it's the kids that lose out. (Emma).

Cette manière de penser les questions de genre en éducation en référence aux seuls intérêts (supposés) des élèves fait écho à un certain nombre de travaux antérieurs de recherche. Ainsi, dans une enquête au cours de laquelle nous avons analysé les politiques d'égalité des chances (*equal opportunities policies*) dans le secteur éducatif en Angleterre, il était apparu que les politiques rédigées et mises en œuvre par les établissements scolaires et les autorités locales visaient principalement à favoriser la mise en œuvre de l'égalité filles-garçons, et mentionnaient rarement les inégalités hommes-femmes parmi les enseignant-e-s (Moreau *et al.*, 2005, 2007, 2008). D'autres travaux ont aussi confirmé que les enseignant-e-s pensent davantage les questions de genre en éducation en lien avec les élèves qu'en lien avec les carrières enseignantes. Comme le notent, par exemple, les auteurs d'une récente enquête sur les enseignant-e-s anglais-es: « Teachers know more about school policies relating to pupils and adult-pupil interactions in their school than they do about policies relating to teacher employment... Teachers were more often unsure about the existence of school policies relating to equality in teacher employment. » (Hutchings *et al.*, 2006: viii).

Cependant, la sous-représentation des femmes dans les postes de *senior management* (direction d'établissement), voire, parfois, de *middle management*, est aussi évoquée par certains interviewé-e-s, parfois même spontanément. Certes, tous et toutes les interviewé-e-s anglais-es ne sont pas d'accord sur ce point. Certain-es nient la réalité de cette sous-représentation, d'autres pensent qu'elle ne concerne que les postes de *senior management*, d'autres parlent aussi d'une sous-représentation à des postes de *middle management*. Mais, dans l'ensemble, surtout en comparaison avec ce que l'on a pu observer parmi la population d'enquête française, les interviewé-e-s anglais-es sont davantage

susceptibles de reconnaître la possibilité d'une sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant :

It is the glass ceiling, I mean, isn't it? It exists in education like it does in other organisations. Although, you know, I suppose it is less so in education because it is seen as a caring, sharing profession. But you only have to look at the statistics. There are far fewer female head teachers. (Theresa).

We have a male head, 3 male deputy heads and 1 male assistant head and 2 female assistant heads. So it's very male dominated. You'd probably have to say no, at the top end there's less opportunities for women, I don't know. Elsewhere, I think it's pretty equal. (Jack).

Do you think that being a woman has had an influence on your career progression?

Possibly. If you look at the senior management team, they are mainly all men. If you look at the pastoral staff, it used to be all women here in the caring part of it. But if you look at people coming in for the first time into [name of school], and say take them two years later, my guess would be that the men are in higher positions than the women. (Esther).

Do you think that being a woman or a man may actually influence teachers' careers in this country?

Yes. If you look nationally at the statistics, there are still very few women who are head teachers of mixed comprehensive schools. The proportion of men to women, it is still dominated by men... I think it is harder to get on if you are a woman. It is still harder... It has not been my direct experience, but if I go with things from meetings with other [town] heads. There are twenty-three secondary schools in [town], and there is only one woman who is head of a mixed school. All of the others are men. So if we took the twenty-three head teachers in [town], then in the secondary schools, there is not a very good ratio. (Heather).

I think you would find that the majority... if you looked at schools across the board... or even just in [town] or just in [other town], I think you would find a majority of the top jobs, the Heads of Departments, the Heads of Faculty, the Heads of schools, Deputies etc, I would say that men rise higher and faster. (Emma).

Au-delà de la reconnaissance de la sous-représentation des femmes enseignantes dans les postes de management, les écoles sont perçues comme des lieux de travail qui, en comparaison d'autres secteurs d'emploi, constituent des espaces de travail relativement « favorable aux femmes » (*women-friendly*).

L'extrait qui suit, dans lequel l'interviewé compare les difficultés auxquelles se heurtent les femmes dans le secteur financier et dans l'enseignement, tout en reconnaissant les difficultés pour les femmes enseignantes d'accéder aux fonctions de direction, fournit un exemple probant d'une telle perspective :

Well, I mean I think that you know education is... a really positive environment for women.

Yeah?

Well I do. I mean I have the kind of second-hand experience of having, you know, lived with somebody for twenty two years who was going through, you know, gone through the City, from being a consultant to being vice president of a large international bank. I've got countless anecdotes about glass ceilings and in fact my wife was made redundant twice and, you know, during her career in different organisations, and it was fairly clear on both occasions that that was because she was a woman... But in terms of teaching, I think that it's a kind of, you know, it's a female friendly organisation in many ways. However, that said I am conscious that... you know I look round the hall at a Secondary Heads Association meeting and I don't know what the percentages are but I'd be surprised if there were twenty per cent if that of the heads in the room are women. (Timothy).

Si le système de gestion des carrières enseignantes est souvent perçu comme méritocratique par les interviewé-e-s anglais-es, les arguments mobilisés pour soutenir cette vision du système d'enseignement ne sont pas les mêmes qu'en France, où l'intervention de l'Etat, et notamment le statut de fonctionnaire, la règle de l'échelon, le concours, les commissions paritaires, sont cités comme autant de garants du caractère juste du système. Parmi la population d'enquête anglaise, le caractère juste et égalitaire du système s'appuie sur une rhétorique selon laquelle les compétences individuelles seraient toujours reconnues et rémunérées à leur juste valeur. L'inscription différenciée des hommes et des femmes dans la sphère professionnelle est justifiée par les interviewé-e-s anglais-es principalement par leur responsabilités différentes dans la sphère familiale et domestique et par les « choix » et préférences des individus. La reconnaissance dans certains cas de la sous-représentation des femmes dans certains segments du marché du travail enseignant ne remet donc pas nécessairement en cause une vision méritocratique du système d'enseignement. On retrouve de manière très répandue parmi la population d'enquête anglaise l'idée que c'est bien « la meilleure personne pour le poste » (*the best person for the job*) qui est recrutée et que ce sont le travail accompli et les compétences qui constituent le moteur du développement de carrière :

The only pre-requisite that I ever have in appointing anybody to a post, is that, is that person going to be the best person for children here, for the students of the college? If I had five people for interview for a particular post, if a man was the best person for the job, and was going to be able to teach the children better, then I would appoint that man. It's purely on professional competencies, rather than the view of equality. (Nathan).

And do you think that gender has affected your career in teaching?

I don't think so. No, I think in this school, and obviously this is the only school I have worked in, but I think in this school people look at how you work. Obviously they talk to people you work with, and they find out about how you work and that often affects whether or not you are given the opportunity to progress.

And gender doesn't have any bearing on that?

I don't think so. (Kirsten).

Do you think that women have the same opportunities to progress to management level?

Yes. Most certainly in this school, I think they are. I think you get promotion based on ability.

Yes, and do you think in the wider education sector its equal between men and women?

I think so, yes. I do think so. I don't think that the gender has anything to do with it particularly. (Henry).

Teaching is the only, only job that is equitably paid in the country isn't it? ... I have never seen it that women have less opportunities for promotion. I think promotion is always on merit. Right? (Alistair).

Do you think that being a man or woman can exert an influence on your career?

It can but I also think it's down to the individual more to get what they want rather than it be a man or a woman. I think there are opportunities for both. The last head of this school was a female, this head's a male. So I think anyone can progress to the higher level if they want to. (Matthew).

Ce type de discours ne remet donc pas en cause la méritocratie du marché du travail enseignant. En s'appuyant implicitement sur les théories du capital humain (Becker, 1975), il stipule que les compétences attirent des retours automatiques en termes de reconnaissance et de rétribution. Il en revient donc à l'individu de devenir un *entrepreneur of the self* (Ehrenberg, 2000 ; Gordon, 1987) en travaillant au développement de son capital humain (Du Gay, 1997). On retrouverait donc ici le « discours de l'individualisation » identifié par Beck (1992) et Reay (1998), assez caractéristique du contexte néo-libéral du Royaume-Uni, qui mettrait l'accent sur les choix individuels et minimiserait l'influence des barrières structurelles et des rapports de pouvoir et de domination. Cette conception du sujet comme « agissant » car « choisissant » passe par un déni des influences extérieures, dont la reconnaissance mettrait en cause la production d'un soi autonome (Mendick *et al.*, 2009). Comme le note Rose: « Individuals are to become, as it were, entrepreneurs of themselves, shaping their own lives through the choices they make among the forms of life available to them. » (1999: 230). Pour expliquer les configurations de carrière en Angleterre, l'accent est donc plutôt mis sur les intérêts et attributs personnels, sur les compétences individuelles. Dans ce cadre, il apparaît donc peu surprenant que lorsqu'on demande aux individus de réfléchir aux facteurs ayant exercé une influence majeure sur leur développement professionnel, de nombreux interviewé-e-s mentionnent des compétences et attributs personnels, comme, par exemple, la confiance en soi ou l'ambition (ou citent un déficit de ces compétences/attributs comme frein au développement de carrière). Certain-e-s interviewé-e-s font aussi référence au principe de « contingence » (*serendipity*) pour expliquer leur trajectoire professionnelle personnelle :

I think a lot of people – in teaching, sometimes there are a few people who are very ambitious, but quite a lot of people I've worked with or know, they like teaching for what it is, you know. Like I

didn't want to be head of department, I didn't want to be the middle manager. I kind of – it ended up turning out like this. (John).

Do you think that in your case being a man has actually exerted an influence on your career?

Yes, but I think it's a discipline thing. The style of discipline I have personally, like rugby playing and all that and with teenage boys it's a good advantage to have someone who is quite strict and sort of... not easily intimidated, all those things. I'm not quite sure how to say that, but a forceful male character where that's required with some of the young boys and I do think that's given me an advantage. I'm not sure whether that's my style or whether I'm a man, I'm not sure which part of that is the reason, but... If I wasn't pretty strict when I needed to be I don't think I could have been head of year but then; a female head of year would say exactly the same. So, it's a tough one to be sure about I'm not sure, I'm not sure... but I think my career, its pastoral work, has been based on the fact that I have the discipline to make things happen in the school. I've been rewarded for that by promotions to where I am now, is that because I'm a man? I don't know. It's my style and my leadership style is the same as a rugby club captain, it's that thing, so I don't know. (Ashton).

Ces éléments font écho à nos recherches précédentes sur les carrières des enseignant-e-s dans les établissements secondaires anglais (Moreau *et al.*, 2005 ; 2007), qui ont identifié que de nombreux enseignant-e-s expliquent leur progression professionnelle essentiellement en référence au capital humain ou par un principe de *serendipity* (par exemple, le fait d'être « in the right place at the right time », ou, au contraire, « in the wrong place at the wrong time », comme l'expriment certain-e-s interviewé-e-s). Powney *et al.* (2003) ont obtenu des conclusions similaires, un grand nombre de leurs enquêté-e-s évoquant le fait « d'être au bon endroit, au bon moment » comme un facteur essentiel du développement de carrière par les enseignant-e-s. Il en va de même pour Hutchings *et al.* (2006), qui ont observé que l'expérience, la formation et le développement professionnel, et les facteurs personnels (motivation, ou facteurs liés à leur vie privée) constituaient les principaux facteurs identifiés par les enseignant-e-s comme favorisant leur développement de carrière. En comparaison, des motifs structurels étaient rarement évoqués.

8.3.2.2. Constructions discursives de la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant en Angleterre

Les enseignant-e-s de la population d'enquête anglaise sont davantage susceptibles que leurs collègues français-es de reconnaître l'existence de la différenciation sexuée des carrières, et notamment la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant. Ils/elles sont aussi davantage susceptibles d'explicitier les causes de cette sous-représentation. Nous

avons identifié trois types de discours sur lesquels ils/elles s'appuient pour rendre compte de cette sous-représentation.

Un premier type de discours, très répandu dans la population d'enquête anglaise, pourrait être qualifié d'essentialiste ou de différentialiste. Selon cette perspective, le genre exerce une influence sur la carrière, mais aussi sur l'exercice du métier, les pratiques professionnelles. Référence est ainsi faite aux qualités innées (voire acquises ou renforcées par les expériences de socialisation) des hommes et des femmes, les femmes étant souvent perçues comme étant naturellement *caring* et manquant d'assurance et les hommes comme d'ambitieux leaders, ce qui expliquerait la différenciation sexuée des carrières enseignantes.

I think there are advantages to being a woman and disadvantages to being a woman. But this is God given that I am a woman and I need to use my skills and aptitude as a woman.

Do you think as a woman you have a different way of being a teacher or...?

Men and women are different, aren't they? You know, as they say, men are from Mars and women are from Venus or whatever it is. So, yes I think there is a difference. I think... I wouldn't say necessarily that women are more compassionate than men, but I suppose students see women as more like mothers, though sometimes that's a negative, because they expect you always to be nurturing, when we might be interested in discipline and the harder skills. So being a woman doesn't necessarily mean you are a better teacher. (Paula).

Women can hold themselves back and hold other women back and sometimes that's through jealousy through their circumstances. Sometimes it's because they will lack confidence in themselves you know and say « well no I can't put myself forward to be the head of department or faculty or deputy head »... I think you know dealing with children and girls and young teenagers, you know, one sees exactly what the differences are. Whether I'm saying it in a politically correct way or not I'm saying what I see. What I see in the children that I manage and the adults that I manage is this: that boys will have an over inflated opinion of their abilities, boys will be prepared to take a chance even though they know it's you know ninety per cent isn't going to happen, they'll have a guess, they'll have a go, they'll stick an application in, they'll have a go for what they think is coming up; girls will do the job properly, conscientiously, put in the hours and not necessarily shout about it and put themselves forward. And that's the basic characteristic difference that you see working in a school of your teachers and of your students. (Timothy).

Par ailleurs, il semblerait que, dans ce type de discours, les « besoins » en hommes et en femmes dans l'espace enseignant réponde à un principe de représentativité, qui s'appuie, là encore, sur les théories des *role models*. À ce titre, il est donc préférable que la main-d'œuvre enseignante reflète la composition (genrée, mais aussi ethnique, etc.) de la population des élèves. Cette position est clairement articulée dans l'extrait qui suit:

It should be anyone's job, whatever gender, whatever colour, any creed, anything, because we are a mixed racial, mixed culture society. I think the teaching profession should reflect that. Certainly in this school, a lot of the children do not have a father at home, and therefore they have no positive role model. The male teachers here provide that positive role model... In my last school... it was an all girls school... there were far more women teachers than men, and I think that gave the students a very skewed view on life. It wasn't a healthy outlook, because it was dominated by too many women. (Kathleen).

Un deuxième type de discours mobilisé pour donner du sens à la sous-représentation des femmes dans les postes les plus prestigieux du marché du travail enseignant renvoie, comme en France, à leur place dans la sphère domestique et familiale. Dans cette perspective, le sur-investissement des femmes dans le travail du *care* est perçu comme un frein à leur développement de carrière. Si le travail enseignant est largement construit comme compatible avec une vie de famille (*family-friendly* et, par glissement, *woman-friendly*), cumuler les responsabilités professionnelles avec des responsabilités familiales et domestiques apparaît de plus en plus difficile au fur et à mesure où l'on avance dans la carrière. Un certain nombre de travaux ont d'ailleurs montré cet accroissement de la charge horaire lorsque la carrière se développe (Price Waterhouse Coopers, 2001).

I think it is having babies and making that decision, because you simply can't progress. Even though [name of female Head] is not a good example, because she has got children and she is a headteacher, I think she is very unusual. I think it is hard to progress. Well, I know that I have definitely slowed down now because of the decision to have a child. And there are lots of women like me I am sure. (Gemma).

Family commitments, I think that still looms large in a lot of decisions that people make. I think that's the biggest thing, you know people who've got family commitments. (Nathan).

Comme dans le cas de la population d'enquête française, ce discours est rarement associé avec une remise en cause du rôle de l'homme comme principal pourvoyeur de ressources. Au contraire, la conception de l'enseignement comme *woman-friendly* renvoie à une vision traditionnelle du rôle des femmes qui implicitement attribue à celles-ci la position de *main childcarer*, plutôt qu'aux opportunités de carrière, sans que cela soit bien souvent pensé comme problématique par les enseignant-e-s (ni, comme on l'a montré ailleurs, par ceux en charge de la gestion des carrières enseignantes, directeurs d'établissement et gouverneurs des conseils d'administration des écoles) (Moreau *et al.*, 2008).

I think because it hasn't been paid well... because it is not a highly paid... unless you get one of the top jobs i.e. headteacher or deputy head, you are never going to get the money that you could earn up in London as a stockbroker or an accountant or something like that. And I think we have always been

pulled into the idea that the man earns the money and the woman stays at home. And I think because of that the teaching, because it is a low..... It is not a.... Don't get me wrong. I don't think I am the lowest of the low. I am quite clear about that and I don't think I am badly paid. However, if I was on my own and trying to survive on it, I would find it difficult, you know. And I mean, I am married to a policeman, who's.... I actually earn more than my husband (laughs), so, you know, we are in the other situation. And I think that is why it has always been associated as a woman's job, because I don't think that the money is as much as maybe some men have been set up to earn, you know. But I think, that as we get more and more into the sexes.... I mean, I heard the other day that companies now have to promote women more freely because it is sexist not to... If they haven't got women on their board, and things like that, which I think is totally ridiculous, as I think it should be the best one for the job. But you do have... And you can only look at this school and you can notice that the headteacher is a male. There are six underlings... two are female and four are men... I think it is just traditionally, men are more career minded. And also because they don't have babies and they don't have time out... (Carlyn).

Because of obviously being a girls' school, the majority of my staff are predominantly female, and will then move out of the area with their partners, if they get married and things like that. So that's an added complication. (Nathan).

Les propos qui précèdent nous invitent à questionner les mesures de flexibilité du temps de travail mises en place dans les écoles anglaises et leurs effets sur ceux (ou plutôt celles) qui en « bénéficient ». Si ces mesures permettent de maintenir une activité salariée (notamment à temps partiel), elles ne favorisent guère la progression de carrière, mais plutôt la gestion conjointe de la vie professionnelle et familiale. Par ailleurs, comme on l'a souligné ailleurs (Moreau *et al.*, 2008), le recours à ces mesures peut aussi avoir un effet négatif sur les carrières des femmes, dans la mesure où il est parfois interprété comme le signe d'un désinvestissement professionnel. Ces constats font d'ailleurs écho aux travaux de Delphy (1998) sur le travail domestique non rémunéré comme cause principale de l'oppression des femmes, selon lesquels les politiques de conciliation entre activité de travail rémunérée et activité de travail non rémunérée (tâches domestiques et soins à des tiers dépendants) peuvent contribuer au maintien de la domination masculine.

I'm very mindful, as a parent, of childcare issues, that arise from time to time and certainly I would be extremely sympathetic to any member of staff, male or female, that had issues arising out of childcare issues.

Do you have a practical example?

Personal example. We've got a young lady currently who has returned from maternity leave. We have helped her to find childcare facilities locally, so that she is able to, her child is able to stay relatively locally, so that when the first school goes home, she's able to go off straight away. I also wouldn't

expect her to have to stay behind for great lengths of time in the evening. I mean her responsibility would be to her family and stuff like that. We try to encourage people to make sure they do have a good work-life balance, between the two. (Nathan).

Les enseignantes elles-mêmes évoquent d'ailleurs ce risque, comme par exemple Gemma, qui envisage de travailler à temps partiel tout en regrettant que cela ralentisse son développement de carrière, dans la mesure où, lorsque l'on travaille à temps partiel, « it becomes quite difficult to be taken seriously for responsibility » :

Last year, as I say, I suddenly decided that I wanted to try for more responsibility, because I felt more settled and I had done my travelling. I really like this school and I love working here. So it was... I hadn't really planned it properly... and then it was really frustrating because this year, three different jobs came up that I could have applied for. But one of them was a maternity leave and I am pregnant, so I couldn't apply for it, and so on and so forth. That is why I decided last year that if I am going to try and get some more responsibility, it is now or never. And I think now it is probably going to be never! Now I am having a baby at the age of 36, my intention is to go part time.

So you want to return part time, okay.

And it becomes quite difficult to be taken seriously for responsibility. So, in a sense, you know, I had to make a decision - was I going to try to improve my career or have a baby, and I kind of went for the baby option, because of my biological clock. (Gemma).

Si l'inscription différenciée des hommes et des femmes dans la sphère familiale et domestique est perçue comme exerçant un impact négatif sur l'égalité professionnelle, l'intervention des établissements et des autorités locales dans ce domaine n'est pas perçue pour autant comme légitime. D'une part, parce que ce discours sur l'inscription différenciée des hommes et des femmes dans la sphère domestique essentialise souvent la position des sexes, en représentant les femmes comme uniformément désireuses de se voir assigner les tâches domestiques et de soin. Pourquoi alors vouloir intervenir dans ce qui est perçu comme une décision individuelle qui relèverait du privé ? D'autre part, parce que cette question est rarement perçue comme étant du ressort des établissements scolaires, dans la mesure où les politiques des écoles en matière de gestion du personnel sont pensées comme neutres et non pas comme ayant des effets genrés (en contraste avec les travaux de Acker, 1992, sur la « gendered organization »). Il apparaît alors peu surprenant que beaucoup d'interviewé-e-s en appellent à des solutions individuelles (par exemple, la négociation individuelle avec le conjoint, sur la question du partage des responsabilités familiales), les politiques d'égalité des chances nationales ou locales se limitant alors à un rôle de « filet de secours » (*safety net*) dans le cas d'une discrimination improbable.

Enfin, un petit nombre d'interviewé-e-s anglais-es adhèrent à un troisième type de discours qui construit les écoles comme des espaces de travail genrés, même si une position dominante tend à ne

pas pleinement reconnaître les barrières auxquelles les femmes font face pour atteindre des postes à dimension managériale. Ceci fait écho aux travaux de Powney *et al.* (2003), puisque la majorité des répondants à cette enquête (61%) pensait que le genre avait peu ou pas d'importance dans les perspectives de promotion des enseignant-e-s, comparé avec 37% qui pensaient que c'était important ou très important.¹²² Ainsi, certain-e-s enseignant-e-s (plutôt d'ailleurs des enseignantes) soutiennent que les écoles constituent des espaces de travail où les femmes rencontrent davantage de difficultés sur la base de leur sexe :

I mean [female Head] had been doing the job and then they interviewed and they ended up giving the job to a man. Then they decided they had made a mistake and that is why they created two heads. And I thought that had all happened possibly, you know, through discrimination.

So did they keep the male head teacher they had appointed?

Yes, as well. But I mean, I think for very senior positions, they tend to go for men. (Gemma).

Cependant, on peut difficilement parler d'une prise de position ouvertement féministe. Au contraire, on observe bien souvent une certaine distanciation vis-à-vis de ce qui est perçu comme un mode de pensée et d'action obsolète, comme le reflète, par exemple, l'extrait suivant :

I think my Mum was very, very much into women in the workplace, and way back in 1960, when I was born and my brother was born, she only had a very short time off work, and then went back to work. And her and my aunt child-minded each other's.... they did a job share, way back in 1960. My Mum would work mornings and my aunt the afternoons, and the four children would be child-minded by each other. As soon as we started school, she went back to full-time work, and was very driven and motivated. She was quite a feminist, and therefore, I think I have always been conscious that I am equal, and I have no problem with that. I am equal to the men and I think we are probably better at what we do than many of the men.

... you were saying that your mum was quite a feminist. Would you describe yourself as a feminist?

No, because I think the world has moved on. Having said that, I am certainly, amongst people I know and people I was at school with, whom I am still in touch with, and out of the five of us who were at university together and lived together, I am the only one who continued working when having children, and I have never gone part-time. The others have all done that. So perhaps. But, no, I don't think I am an activist. I am just someone who gets on with things. (Kathleen).

Parmi les interviewé-e-s de notre population d'enquête anglaise, les femmes sont davantage susceptibles que les hommes de reconnaître l'influence du genre sur la carrière. Ceci fait aussi écho à notre enquête précédente qui montrait que les femmes enseignantes ayant observé des situations de

¹²² En comparaison, 62% des hommes et 47% des femmes ayant répondu à cette enquête pensaient que les « *personal traits* » étaient importants pour favoriser les carrières, 13% considéraient qu'il s'agissait du plus grand frein à leur carrière.

discrimination dans l'emploi (soit à titre personnel, soit chez une collègue) étaient davantage susceptibles de reconnaître les effets de genre sur la carrière et d'expliquer la différenciation sexuée des carrières par des phénomènes de discrimination. L'enquête de Hutchings *et al.* (2007) va aussi dans ce sens, puisqu'elle montre des différences dans la propension à reconnaître les inégalités en fonction du sexe, de l'ethnicité et de l'âge, les femmes étant davantage susceptibles d'identifier l'égalité de genre comme un problème.¹²³ De manière similaire, les travaux de Powney *et al.* (2003) révèlent que, parmi les enseignant-e-s anglais-es, les femmes, les membres des minorités ethniques et ceux avec un handicap sont davantage susceptibles de penser que les variables genre, ethnicité et handicap affectent leur progression de carrière, alors que les hommes d'origine caucasienne sont davantage susceptibles de penser que la promotion dépend exclusivement de leur expérience et compétences professionnelles.

On peut s'étonner que ce type de discours ne soit pas davantage développé en Angleterre, dans la mesure où les entretiens auprès des directions d'établissement ont révélé des propos qui pourraient être interprétés comme ouvertement discriminatoires et des politiques susceptibles d'avoir des effets genrés, malgré leur apparente neutralité. On pense notamment ici aux propos de Nathan, lorsqu'il parle de « complications supplémentaires » (*added complications*) liées au fait d'employer un grand nombre de femmes, dans la mesure où celles-ci seraient davantage susceptibles de quitter leur emploi pour « suivre » leur conjoint. D'autres pratiques, qui ne sont pas nécessairement ouvertement discriminatoires, peuvent cependant favoriser un sexe ou l'autre. Cela est le cas, par exemple, lorsqu'une école choisit de nommer des binômes homme-femme comme *Head of year*, alors même que les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans les emplois de *classroom teachers*, ou lorsque l'on nomme davantage d'hommes ou de femmes comme *Head of year*, sur la base d'une plus grande proportion de garçons ou de filles dans l'école, en vertu des théories des *role models*. Cette pratique accroît alors les opportunités de progression vers ce type de poste pour les hommes plus que pour les femmes, dans la mesure où ceux-ci constituent une minorité statistique parmi les enseignant-e-s du second degré. De la même manière, bénéficier de mesures de flexibilité du temps de travail, notamment le travaille à temps partiel, peut affecter ceux (ou plutôt celles) qui en bénéficient, dans la mesure où ces mesures de flexibilité peuvent être interprétées comme le signe d'un sous-investissement professionnel.

¹²³ Within the responses to each of these questions there were patterns that related to the respondents' personal characteristics (gender, ethnicity, age) and to the school contexts in which they were teaching. Thus minority ethnic teachers and those teaching in ethnically diverse schools (identified in this survey as having high levels linguistic/socioeconomic challenge) or schools in London tended to give greater priority to both race/ethnicity and religion. Female teachers were more likely to prioritise gender, and teachers working in special schools, PRUs and nurseries (which were grouped together for analysis) to prioritise disability. (ibid.: viii-ix).

8.4. Conclusion

Au début de ce chapitre, nous avons soulevé plusieurs questions. Dans quelle mesure le genre est-il perçu par les enseignant-e-s comme exerçant une influence sur les carrières enseignantes et dans quelle mesure observe-t-on des variations sociétales en terme de « sensibilisation aux inégalités de sexe » (*gender-awareness*)? Quels types de discours sont mobilisés par les interviewé-e-s pour donner du sens à la différenciation sexuée des carrières enseignantes observée dans les deux pays? Dans quelle mesure les variations sociétales, si variations il y a, peuvent-elles être reliées à des modèles sociétaux contrastés de la pensée des inégalités? Le Tableau 30 résume les résultats exposés dans ce chapitre, qui sont ensuite discutés de manière détaillée.

Tableau 30. Constructions discursives du genre chez les enseignant-e-s en France et en Angleterre

	France	Angleterre
Place du genre dans les débats et les politiques publiques sur l'école	Faible visibilité Débats centrés sur l'orientation sexuée des filles et des garçons	Forte visibilité Débats centrés sur le <i>boys'underachievement debate</i>
Reconnaissance du genre (<i>gender-awareness</i>) et carrières enseignantes	Faible Modèle méritocratique et égalitaire (égalité garantie par le concours, les règles de progression, le « statut »)	Modérée Modèle méritocratique (égalité garantie par la reconnaissance et la rétribution des compétences individuelles)
Référentiel discursif dominant pour justifier les inégalités professionnelles entre enseignants et enseignantes	Déni des inégalités Eventuelle influence des circonstances familiales	Essentialisme de genre Influence des circonstances familiales Discrimination
Discours différentialiste/essentialiste	Rare et jamais pleinement assumé par les interviewé-e-s	Fréquent, pleinement assumé

En ce qui concerne la première question, on a pu observer, tant au niveau sociétal que des populations d'enquête, des variations importantes en terme de *gender-awareness*. Alors que les carrières enseignantes font l'objet d'une forte différenciation sexuée en France et en Angleterre (cf. le Chapitre 5), on observe une faible visibilité de l'effet de genre sur les carrières en France (et de manière générale de la thématique genre et éducation), tant du point de vue des politiques publiques que de la population d'enquête. En particulier, on observe un fort déni des inégalités entre hommes et femmes dans la profession enseignante parmi la population d'enquête française. En contraste, on note en Angleterre une plus forte visibilisation des questions de genre en éducation dans l'espace publique

(gouvernement, organisations professionnelles et syndicales, médias...), bien qu'essentiellement sous la forme du *boys' under-achievement debate*. Cette visibilité se retrouve en partie au sein de notre population d'enquête qui évoquent plus spontanément comment le fait d'être un homme/une femme a influencé leur parcours.

Tant au niveau des politiques publiques que des populations d'enquête, il nous semble que l'on peut distinguer un référentiel discursif dominant en France, caractérisé par un fort déni des inégalités de genre. Ce référentiel contraste avec le référentiel discursif dominant dans le cas anglais, caractérisé par une reconnaissance (limitée) des différences genrées et par une grille de lecture en des termes plus différentialistes. On voit cependant qu'une prise de conscience plus forte des inégalités ou différences liées au genre (comme on l'observe en Angleterre) n'est pas nécessairement associée avec une attitude féministe ou, tout au moins, progressiste du point de vue de l'égalité entre les sexes.

En ce qui concerne le second point (les types de discours mobilisés par les interviewé-e-s pour donner du sens à la différenciation sexuée des carrières), on note que dans les deux pays les écoles sont construites d'un point de vue discursif comme des espaces de travail essentiellement méritocratiques. Cette vision prédomine davantage encore en France qu'en Angleterre, mais s'exprime selon des modalités spécifiques dans chaque contexte sociétal. En France, la régulation largement étatique des carrières, notamment le statut de fonctionnaire, le concours et le « barème », sont perçus comme des garants de l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes enseignant-e-s. Dans ce modèle (tel qu'il apparaît dans le discours des enquêté-e-s français-es), la progression de carrière est essentiellement fondée sur « ce que l'on sait » (c'est-à-dire, sur l'expertise disciplinaire, sanctionnée par le concours). Dans ce cas, le devenir professionnel des individus dépend essentiellement des « compétences objectivées » et de l'ancienneté dans le métier. Le « mérite » des enseignant-e-s se jouerait donc quasi exclusivement au moment du concours, ce qui explique leur attachement profond à ce mode de recrutement (cf. le Chapitre 5). Il paraît légitime de parler ici de « méritocratie étatique » ou « universaliste » (la même règle s'applique à tous grâce à l'intervention de l'Etat) pour caractériser le discours dominant des enseignant-e-s français-es à propos des inégalités de sexe. En Angleterre, par contre, c'est la reconnaissance et la rétribution des compétences individuelles qui fonde la méritocratie et garantit l'égalité de traitement entre hommes et femmes. D'une part, on y observe un mode de gestion beaucoup plus individualisé des carrières. Mais cette individualisation des carrières reflète les compétences et les performances des individus. Il semble donc que l'on puisse parler d'une « méritocratie individualiste » ou « libérale », basée sur ces compétences et performances de l'enseignant-e. Alors que dans le modèle universaliste français, la fonction efface l'individu (on n'est ni homme ni femme, on est simplement enseignant-e), dans le second cas l'individu incarne la fonction (les appartenances individuelles sont mises à profit dans la construction de la professionnalité, par exemple en étant un *role model*).

Au-delà des différences qui caractérisent les deux contextes sociétaux, la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant est rarement perçue comme un problème, alors qu'il en va tout autrement de la féminisation de la main-d'œuvre et, surtout, de son corollaire, le « manque d'hommes ». ¹²⁴ Pour autant, la construction de la féminisation du métier d'enseignant-e comme problème varie selon le contexte. En Angleterre, les politiques publiques mettent l'accent sur les effets potentiellement délétères de cette sur-féminisation sur la réussite scolaire des garçons, de même qu'un lien est parfois établi entre la nécessaire « revalorisation » du métier et sa « masculinisation ». En France, c'est surtout au nom d'un universalisme mixte, qui passe par la reconnaissance de la binarité hommes-femmes, que cette question est évoquée.

En ce qui concerne le corps enseignant, il nous semble que l'on peut ainsi identifier plusieurs conséquences de cette construction discursive du genre. En premier lieu, les constructions discursives des enseignant-e-s peuvent affecter les élèves : les paroles et les pratiques des enseignant-e-s véhiculent des messages plus ou moins implicites sur la place des hommes et des femmes dans la société, qui peuvent avoir un effet sur les élèves à plusieurs niveaux (estime de soi, orientation scolaire et professionnelle, conception de la société et des groupes qui la composent, etc.) (Mosconi, 2006). En second lieu, ces constructions sont susceptibles d'avoir des effets sur la main-d'œuvre enseignante elle-même, notamment lorsque les enseignant-e-s sont en position d'exercer une influence sur les expériences professionnelles et de sociabilité de leurs collègues. Cette influence sur la carrière peut se faire parfois de manière très directe, notamment, comme c'est le cas en Angleterre, lorsque le métier d'enseignant implique des responsabilités en matière d'encadrement et de gestion du personnel, en lien avec un modèle dominant de carrière « managériale » (cf. le Chapitre 5). Par ailleurs, l'inégale répartition des hommes et des femmes dans les différents segments du marché du travail enseignant pouvant résulter de ces constructions sexuées (avec notamment une sur-représentation des hommes dans les postes les plus prestigieux) viendrait à son tour véhiculer un message implicite mais tout autant efficace auprès des élèves et des enseignant-e-s, selon lequel il serait plus légitime pour une

¹²⁴ On notera que cette opinion dépasse le cadre de notre population d'enquête. Ainsi, le Groupe de Travail du European Trade Union Committee for Education (ETUCE) a utilisé le terme féminisation : « [to] describe the phenomenon of large-scale entry into the teaching profession by women and the subsequent perceived loss of prestige suffered by the profession... [with] three different meanings:

- a statistical meaning, used in calculating percentages of men and women in a given profession;

- a meaning related to the effects of the weight of numbers; and

- rate of access of women into a profession. » (ETUCE, 1995: 6; cité dans Wylie, 2000,

<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp-151.htm>, accès: 15 juin 2009)

La féminisation statistique du métier est donc associée, d'une part, à une perte de prestige (sans cependant que le sens d'une possible relation causale soit clairement établi) et, d'autre part, à des effets transformateurs (sans qu'aucune précision ne soit donnée). Les Actes du colloque de l'ETUCE de 1995 suggèrent bien qu'il s'agit là d'un problème, dans la mesure où la féminisation statistique accrue du métier montre que la profession est devenue moins attractive pour les hommes à cause de son statut inférieur aux professions comparables.

femme de travailler au contact des enfants et pour un homme d'occuper une position d'autorité (Hutchings, 2002), y compris dans un univers de travail qui est d'un point de vue statistique très féminisé. Les effets de ces constructions discursives peuvent donc s'avérer bien réelles, comme nous l'évoquons au début de ce chapitre (Francis, 2006).

En France, un modèle universaliste de pensée des relations hommes-femmes et plus généralement de l'individu, qui tend à minimiser les différences, obligerait les femmes à adopter des modalités de carrière similaire à celle des hommes. Ce modèle universaliste de pensée de l'individu renvoie aussi à un modèle universaliste de carrière (dans lequel les femmes alignent leurs carrières sur le modèle traditionnel masculin, ce qui se traduit par des interruptions de carrière courtes et des quotités de travail élevées, y compris chez les mères). Associé au déni des inégalités de genre comme référentiel discursif dominant, il ignore l'inscription différenciée des hommes et des femmes dans la sphère domestique (et ses effets sur les carrières, notamment du fait d'une moindre disponibilité des femmes, en général). Les effets de ces constructions discursives se feraient sentir dans la sphère professionnelle mais aussi dans la sphère domestique. Nous reviendrons sur ce point dans le Chapitre 9. En Angleterre, on peut se demander dans quelle mesure le modèle différentialiste de pensée de l'individu et des différences entre hommes et femmes encouragerait des trajectoires féminines davantage éloignées du modèle dominant de « l'excellence professionnelle », risquant d'enfermer les femmes dans des fonctions « féminines », comme on peut l'observer avec le programme *Excellent Teacher*, ou les fonctions pastorales. Or, ces parcours « féminins » sont limités, tant en termes de développement de carrière, qu'en termes quantitatifs (il existe très peu de postes de ce type). Ils ne remettent pas non véritablement en cause le modèle de carrière dominant, de type managérial (cf. le Chapitre 5).

De manière plus générale, l'analyse des données de terrain a permis de mettre à jour ce que Beck (1992) et Reay (1998) ont appelé un « discours d'individualisation », qui met l'accent sur les attitudes et choix individuels dans l'explication des phénomènes sociaux et qui tend à minimiser l'influence des facteurs structurels. Un récent sondage européen va dans ce sens et montre que les individus tendent à minimiser l'importance des inégalités (Commission européenne, 2007), en particulier dans le cas d'inégalités liées au genre. Dans les deux pays considérés ici, seule une petite minorité pense qu'être une femme constitue un désavantage, la majorité pense que les responsabilités familiales constituent un obstacle pour les femmes dans l'accès aux fonctions de direction. Ce discours d'individualisation apparaît cependant beaucoup plus nettement en Angleterre qu'en France, peut-être en raison de la tradition politique et économique davantage libérale, qui contraste avec un interventionnisme étatique plus fort en France, notamment dans la régulation de la profession enseignante. On peut se demander dans quelle mesure ce discours d'individualisation est associé à la mobilisation d'un discours plus neutre en apparence pour décrire les rapports sociaux. En d'autres termes, plutôt que de mettre l'accent sur les rapports de pouvoir et les femmes comme groupe dominé, une construction discursive

émergente consisterait à mettre l'accent sur les choix individuels (l'individu « choisissant » et donc « agissant » mentionné précédemment) et des catégories en apparence plus neutres. Dans cette perspective, la sous-représentation des femmes dans certains postes serait davantage perçue comme le résultat de choix personnels, plutôt que de rapports sociaux. Par exemple, la sous-représentation des femmes dans les segments les plus prestigieux du marché du travail enseignant s'expliquerait par leur investissement plus important dans la sphère domestique (un des trois types de discours identifiés précédemment), ce surinvestissement étant lui-même souvent perçu comme le résultat des volontés individuelles des femmes. Plutôt que de mobiliser les catégories « femmes » ou *women*, des catégories en apparence plus neutres (*gender-blind*) sont mobilisées, notamment celle du *generic female parent* ou *agentic mother* identifiées par Smithson et Stokoe (2005), catégories qui assument implicitement que c'est la mère qui est la principale responsable pour le travail du *care* (Stokoe et Smithson, 2001).¹²⁵ Dans l'étude de Smithson et Stokoe (2005) :

Participants made the link between flexible working and women, and between flexible working and promotion prospects, but typically did not make a corresponding link between gender and promotion. This three-part sequence occurred regularly in our data. The pauses, repetitions and contradictions evident in these extracts again demonstrate the participants' trouble with the idea of gender being an explicit issue. (2005 : 159).

Ce constat fait aussi écho aux travaux de Coleman (2004) et de Powney *et al.* (2003), qui ont montré que la plupart des commentaires des enseignant-e-s interviewés sur les expériences de discrimination faisaient référence aux circonstances familiales, plutôt qu'à l'appartenance sexuée en tant que telle. Plutôt qu'à une disparition des oppositions binaires du type homme-femme, c'est à leur reformulation que l'on assisterait, dans des termes en apparence plus neutres. À la suite de Litosseliti (2006) et Coates (1998), on peut s'interroger sur les implications politiques de cette évolution discursive, puisque le langage n'est pas neutre et que les changements langagiers reflètent aussi des changements sociétaux : « there is no neutral discourse : whenever we speak we have to choose between different systems of meaning, different sets of values. » (Coates, 1998 : 302).

Si les positions des un-e-s et des autres sont perçues comme le résultat de choix individuels, et non pas de rapports sociaux de domination, une intervention de la part des pouvoirs publics ou des employeurs apparaît alors peu légitime, voire injuste lorsqu'il s'agit de politiques visant des groupes, comme les femmes, qui ne sont pas nécessairement perçus comme dominés. Comme le notent Smithson et Stokoe :

¹²⁵ Comme le notent ces auteurs, ce constat s'applique aussi à une large proportion de la littérature sur le management et les organisations, notamment aux travaux relevant du « management de la diversité ». Il en résulte, comme l'observent Smithson et Stokoe (2005) que : « By focusing on individual differences and choices, there is little emphasis on power differentials or structural inequalities » (2005 : 149).

One assumption behind the shift in emphasis from women-centred policies and terms to gender-neutral terms is that workplaces are no longer gendered in themselves, and that both women and men have equal choices and opportunities about participation in paid work, non-work commitments and preferences... If the workplace is no longer a sexist environment, there is no need for positive discrimination, nor for special policies to enable women to achieve in the workplace. (2005 :150).

La législation anti-discrimination n'interviendrait que pour redresser les dysfonctionnements occasionnels d'un marché du travail par ailleurs relativement égalitaire (Ten Dam and Volman, 1998). A cela s'ajoute le sentiment, présent dans nos deux populations d'enquête, que les inégalités de genre ont « déjà été traitées ». Ce sentiment est ainsi résumé par Leathwood :

In many ways, the contemporary context is perhaps more hostile to feminist and gender reform work than it was, for example, in the UK in the 1980s, with neo-liberalism, individualism, choice discourses and the human capital model, along with a sense that gender inequality has been dealt with in the West, all serving to deny and/or disguise pertinent inequalities and undermine feminist concerns and activities. (2006: 174).

En ce qui concerne le troisième point évoqué en début de conclusion, nous nous demandons dans quelle mesure les divergences observées dans la construction discursive des questions de genre et d'éducation entre les deux populations d'enquête sont liées aux écarts entre les modèles sociétaux de pensée de la citoyenneté et des différences (élément sur lequel nous revenons aussi lors du Chapitre 8). Comme le note Siim (2000), les études comparatives ont révélé l'existence des divergences fondamentales dans la compréhension du genre et de la citoyenneté dans les différents Etats providence européens, différences que l'on retrouve entre la France et l'Angleterre. Un modèle français de la citoyenneté s'inscrivant dans une tradition universaliste républicaine (Crompton et Le Feuvre, 2000), de type égalitariste et peu enclin à l'intégration des individus sur la base de leurs différences, est souvent opposé à un modèle britannique à orientation multiculturelle et différentialiste. Dans le modèle universaliste républicain, les intérêts individuels seraient soumis à la notion de « bien commun », les valeurs privées aux vertus publiques (Siim, 2000 ; Sineau, 1992 ; Touraine, 1994). La question des relations entre les hommes et les femmes relèverait alors des relations privées ou civiles (en opposition avec le « sens civique », qui, lui, est une affaire publique), ce qui en ferait un particularisme. Dans cette perspective, la reconnaissance des différences serait associée à un risque de communautarisme, qui viendrait menacer ce qui fait le « ciment de la nation ». Comme le note Siim:

Universalism is a key notion in republican discourse, and French political culture has given priority to the national political community over local communities, and has feared particularism and autonomous organisations. Political institutions have traditionally been negative towards women's autonomous organisations and towards gender quota and gender equity. (ibid.: 66).

Cet universalisme se retrouve aussi dans les résistances à la différenciation des enseignements, source d'incompréhension en Angleterre (Planel, 2009).

Cette conception de la citoyenneté et le traitement des différences qui lui est associé contrastent avec une conception britannique, pour qui l'accès à la citoyenneté se fait davantage sur la base des particularismes. Ces écarts de conception, qui prennent leurs racines dans l'histoire des deux pays, sont ainsi résumés par Turner:

The differences between the French and English revolutionary tradition can be summarized in two contrasting views of citizenship by Rousseau and Burke. For Rousseau in The Social Contract the viability of citizenship required the destruction of all particular intervening institutions which separated the citizen from the state. By contrast Burke in Reflections on the Revolution in France in 1790 argued that the essence of citizenship was the continuity of local groups, particular institutions and regional associations between the sovereign power of the general will and the individual. (1992: 54; cité dans Siim, *ibid.*: 45).

L'on retrouve cette opposition entre deux manières de penser la différence des sexes au niveau de nos populations d'enquête, mais l'analyse des données de terrain montre aussi que les perspectives des enseignant-e-s ne peuvent être réduites pour autant à de simples reflets de ces grandes tendances sociétales. Si celles-ci constituent la toile de fond sur laquelle les enseignant-e-s construisent discursivement la différenciation sexuée des carrières, elles se modulent en fonction du groupe professionnel et de leurs expériences personnelles (Tett et Riddell, 2009). Les arguments développés sont bien souvent ancrés dans le « réel » des conditions de travail, notamment des modes de gestion de la main-d'œuvre, très contrastés entre les deux pays (Cros et Obin, 2003 ; Ross et Hutchings, 2003), auxquels les interviewé-e-s font référence pour rendre compte de la différenciation sexuée des carrières. Certaines idéologies ou certains discours auraient aussi davantage pris sur certains groupes professionnels. Comme le note Siim : « In the republican vision of the good life, the state is the expression of society and the organiser of solidarity. Contrary to the liberal understanding, the rational state is portrayed as a neutral administrator of civil society and freedom is associated with public, political sphere. » (2000 : 47).

En lien avec le rôle joué par l'école dans la transmission de ces valeurs et dans la construction de l'Etat Nation, l'adhésion à une idéologie républicaine et à une vision de l'action étatique comme neutre caractérise le milieu enseignant plus encore que d'autres groupes professionnels en France. Ainsi, en ce qui concerne la construction discursive du genre, il est probable que les écarts entre nos deux populations d'enquête auraient été moindres si l'analyse avait porté sur un autre groupe professionnel, moins directement lié à l'Etat. De la même manière, faire partie d'un groupe dominé, avoir une expérience directe de la discrimination peut venir influencer sur la manière de penser les

inégalités et expliquer des divergences au sein même de chaque contexte national vis-à-vis du discours dominant sur l'école comme espace de travail méritocratique (« méritocratie républicaine » ou « méritocratie libérale », selon que l'individu efface la fonction ou qu'il l'incarne).

Chapitre 9. La différenciation sexuée des parcours enseignants à travers le prisme des temporalités

Dans ce dernier chapitre, nous proposons de saisir les expériences enseignantes à partir du prisme des temporalités sociales. En nous appuyant sur le concept de « configuration temporelle » (Thoemmes et de Terssac, 2006), il s'agit de mettre à jour la manière dont les diverses temporalités (de l'activité professionnelle, domestique, syndicale, de loisirs, etc.) interagissent et donnent lieu, entre autres choses, à la différenciation sexuée des carrières. Le terme « configuration temporelle » apparaît approprié ici, dans la mesure où il ne présuppose ni la centralité d'une catégorie d'activité dans l'expérience des individus, ni l'existence de relations causales unilatérales entre les diverses temporalités sociales. Il apparaît aussi adéquat pour saisir les ajustements dynamiques auxquels procèdent les acteurs entre les diverses temporalités, suggérant que l'harmonisation des temps n'est pas donnée d'avance, mais reste plutôt à construire. Sans nier le poids des structures et des régulations sociales (au niveau sociétal et de la profession), ce terme permet donc de réintroduire de l'agentivité dans l'analyse des temporalités et des carrières, mais aussi de saisir les temporalités comme des constructions sociales genrées (Le Feuvre, 2006b ; Thoemmes et de Terssac, 2006).

Les développements qui suivent s'appuient essentiellement sur l'analyse des entretiens. La question des temporalités sociales a été saisie à partir des catégories d'analyse suivantes : situation familiale, pratiques et activités professionnelles, temporalités professionnelles, carrière du/de la conjoint(e), parentalité, gestion du soin aux enfants, gestion du travail domestique, influence de l'activité professionnelle sur la « vie privée », activité syndicale, autres activités professionnelles et activités non professionnelles.

Les analyses développées dans ce chapitre s'appuient sur le Chapitre 1, dans lequel nous avons discuté du travail dans une perspective théorique et sur le Chapitre 3, dans lequel nous avons débattu de la construction des normes sexuées de l'activité de travail (salarié et domestique). On se contentera donc ici de rappeler les éléments qu'ils contiennent uniquement lorsque cela s'avère nécessaire pour la clarté de notre argument.

9.1. Les temporalités sociales en contexte

9.1.1. Les temporalités de l'activité professionnelle

9.1.1.1. *La forte autonomie des enseignant-e-s français-es dans la gestion des temporalités professionnelles*

En France, le statut des enseignant-e-s est régi par le décret du 25 mai 1950, qui précise les obligations de service en termes d'heures d'enseignement par grade. Les maxima de service sont de 15 heures hebdomadaires pour les professeurs agrégés et de 18 heures hebdomadaires pour les professeurs certifiés (20 heures pour les enseignant-e-s d'Education Physique et Sportive). Selon la circulaire du 29 mars 2004, l'obligation de service des enseignant-e-s qui effectuent la totalité de leur service dans les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (professeurs de chaire supérieure) varie entre huit et dix heures, selon les effectifs et le niveau des élèves (première ou deuxième année).¹²⁶ Selon le décret du 6 décembre 1961 et la circulaire du 16 février 1962, chaque heure d'enseignement littéraire, scientifique ou technique théorique dispensé en sections de technicien supérieur « compte » pour une heure et quart.

Certain-e-s enseignant-e-s bénéficient d'une réduction de service d'une heure (dite « heure de première chaire »), parce qu'ils/elles consacrent au moins six heures de leur service à des classes de première, terminale, des Sections de Techniciens Supérieurs ou des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles.¹²⁷ Cette décharge de service est justifiée par la charge de travail supplémentaire en terme de préparation des cours qu'implique l'enseignement aux élèves de classes à examen. Les enseignant-e-s titulaires français-es ont aussi la possibilité de bénéficier d'un temps partiel de plein droit pour s'occuper d'un tiers.¹²⁸ La quotité du temps partiel de plein droit varie entre 50% et 80%. Ce droit est relativement récent. Si, comme le rappelle Cacouault, l'idée qu'il serait bon de permettre aux enseignantes de travailler à temps partiel est discutée dès les années 1930, c'est le décret du 23 décembre qui fixera les modalités d'application de la loi du 19 juin 1970 relative à l'exercice des

¹²⁶ En deuxième année: 8 heures pour plus de 35 élèves, 9 heures pour 20 à 35 élèves, 10 heures pour moins de 20 élèves ; en première année: 9 heures pour plus de 35 élèves, 10 heures pour 20 à 35 élèves, 11 heures pour moins de 20 élèves.

¹²⁷ A titre d'exemple, un enseignant certifié à plein temps qui effectue au moins six d'heures d'enseignement hebdomadaires à des classes de première, terminale, STS ou CPGE enseigne 17 heures par semaine (rémunérées 18 heures), en dehors de toute autre responsabilité spécifique ou heure supplémentaire.

¹²⁸ Jusqu'aux trois ans de l'enfant ou, dans le cas d'une adoption, au cours des trois années qui suivent l'adoption, ainsi que dans le cas d'un enfant, conjoint ou ascendant malade ou handicapé.

fonctions à mi-temps des fonctionnaires d'Etat. À partir de 1982, suite au décret du 8 mai 1981 portant sur les modalités d'application du temps partiel, la quotité de service peut se moduler, au choix des salarié-e-s, entre 50% et 80% (Cacouault, 1984 ; Cacouault-Bitaud, 1998, 2003). Par ailleurs, les enseignant-e-s employés à temps plein sont susceptibles d'effectuer des heures supplémentaires. Conformément au décret du 13 octobre 1999, le/la directeur/trice d'établissement peut imposer un maximum d'une heure supplémentaire par semaine. Enfin, certaines activités donnent aussi lieu à des décharges de service, par exemple, en cas de responsabilités en matière de coordination d'une discipline ou de gestion d'un laboratoire, ou encore lorsqu'un-e enseignant-e dispense ses cours dans plusieurs établissements différents. Les missions reconnues au niveau national, de même que les responsabilités syndicales, peuvent aussi entraîner une décharge horaire.

Comme nous l'avons déjà évoqué (cf. le Chapitre 5), l'examen des obligations de service des enseignant-e-s en France confirme les faibles contraintes de présence dans l'établissement et la forte autonomie dans la gestion du temps de travail qui en résulte, puisque les heures de présence dans l'établissement sont limitées aux heures d'enseignement. Les enseignant-e-s des établissements français disposent donc d'une grande latitude pour gérer leurs temps de travail en dehors des heures de cours que leurs homologues français-es. Il est significatif qu'un interviewé utilise à ce propos l'expression « temps choisi ». Les enseignant-e-s sont d'ailleurs très attaché-e-s à cette autonomie (temporelle, mais aussi pédagogique), comme l'ont illustré leurs réactions et celles de leurs organisations syndicales aux propositions en faveur d'une présence continue dans l'établissement.¹²⁹ Les effets genrés de cette forte autonomie dans la gestion du temps de travail sont analysés plus loin.

Dans un contexte où l'obligation de présence dans l'établissement est limitée aux heures d'enseignement, les emplois du temps constituent un enjeu considérable. La plupart des enseignant-e-s préfère un emploi du temps concentré sur certains jours de la semaine, notamment lorsque le domicile est éloigné de l'établissement. D'autres, moins nombreux/ses, préfèrent un emploi du temps davantage réparti sur la semaine de travail. En l'absence d'un pouvoir formel sur des enseignant-e-s qu'ils/elles n'ont pas recrutés et sur les carrières sur quels ils/elles n'exercent qu'une influence limitée, la responsabilité des directions en matière d'élaboration des emplois du temps peut leur conférer un certain pouvoir. Ces jeux de pouvoir sont parfois visibles dans les récits collectés. Selon une interviewée, l'allocation d'un « bon » emploi du temps (ainsi, que l'allocation de la charge de professeur principal, comme le suggère l'extrait ci-dessous) serait parfois utilisée dans son établissement pour « récompenser » les enseignant-e-s qui acceptent de mener des activités durant les

¹²⁹ En 1998, le SNES-FSU, syndicat majoritaire, avait vivement réagi aux propositions de Philippe Merrieu visant à rallonger le temps de présence en instaurant des heures d'activité pédagogique. De même, en 2003, il avait vivement critiqué les propos de Xavier Darcos, alors Ministre délégué à l'enseignement scolaire, lorsque celui-ci faisait l'éloge de la présence continue des enseignant-e-s dans les établissements anglais.

périodes de congés. Comme cette enquêtée le fait observer, les enseignant-e-s ayant une charge familiale sont moins susceptibles de participer à des activités qui ont lieu à des périodes de l'année où leurs enfants ne sont pas scolarisés :

Au collège, on avait des classes ouvertes pendant les vacances, ce qu'ils font de plus en plus maintenant. Ils appellent ça l'école ouverte, ou collège ouvert, et ça permet aux gamins qui sont de familles très défavorisées, au lieu d'être dans la rue ou dans la cité, de venir au collège, donc on leur prévoit des sorties, ou des fois on leur fait des cours de rattrapage, des ateliers, des jeux dans la cour. Donc tu vois, c'est une espèce... pas de garderie, mais une garderie un peu pédago-éducative, révision des cahiers vacances. Certains profs le faisaient. Moi, c'est vrai que je ne le faisais pas parce que déjà j'avais (fils), et j'étais bien contente d'être en vacances, et je me voyais pas passer mes vacances en plus au collège, quoi ! Mais c'est une initiative qui se développe pas mal... Mais bon, il faut motiver, vu que c'est les vacances, pour venir. Mais, il y a un petit jeu qui s'installe un petit peu par rapport aux collègues qui sont volontaires, qui sont effectivement des collègues jeunes, qui arrivent dans l'établissement, qui n'ont pas de vie familiale, ni enfants, ni quoique ce soit... c'est vrai que c'est souvent eux qui le font et on a l'impression qu'il y a une petite carotte au bout, tu vois.

C'est-à-dire ?

Ils vont avoir une petite fleur pour l'emploi du temps ou... tu vois. Donc je n'aime pas trop ça. Tu vois, c'est par exemple les nouveaux... comme je n'avais pas pu être prof principal l'année dernière, il y avait un prof de physique qui arrivait et, en fait, il a clairement dit « je suis prof principal parce qu'on m'a dit que si je faisais l'école ouverte, j'aurais ça en échange ». (Fabienne).

D'autres enseignant-e-s, qui ont obtenu par le passé une mutation dans un établissement éloigné du domicile familial, évoquent le temps passé dans les transports, parce qu'une direction a refusé de concentrer leur emploi du temps autant qu'ils/elles l'auraient souhaité. Ainsi, un interviewé mentionne un directeur qui, de son point de vue, aurait voulu « imprimer sa patte » :

La navette, oui au début c'était sur trois jours après c'était quatre, maintenant c'est très compliqué il y a une relation de pouvoir qui s'installe avec les chefs d'établissement. Bon, ils font ce qu'ils veulent, quoi. Les deux premières années sur trois jours, ça c'était bien, la troisième année sur quatre jours. Il y a eu changement d'équipe de direction il a voulu imprimer sa patte. On était plusieurs dans ce cas-là. (Gilles).

Mais, en dépit des jeux de pouvoir en place (ou peut-être, justement, à cause d'eux), les enseignant-e-s français-es ont la possibilité de négocier leur emploi du temps (et ce beaucoup plus facilement que leurs homologues anglais). Les directions se montrent généralement accommodantes face à leurs requêtes, tenant compte, notamment, de la situation familiale et personnelle de chacun-e. Nombreux/ses sont les enseignant-e-s interviewé-e-s qui, suite à ces négociations, ont finalement vu leurs revendications satisfaites.

L'obtention d'un « bon » emploi du temps répond, soit à des préoccupations concernant la qualité de vie (disposer de davantage de temps pour soi, limiter les temps de transports, etc.), soit à des activités plus spécifiques exigeant une forte disponibilité (responsabilités familiales, autre activité professionnelle...). Une interviewée explique, par exemple, comment la direction de son établissement a pris en compte l'éloignement de son lieu de vie et ses circonstances familiales lors de l'élaboration de son emploi du temps. Une autre évoque un emploi du temps qui, après des négociations avec la direction, lui permet d'effectuer des heures de vacation en IUT et d'avoir son mercredi « de libre » :

Oui, parce que les horaires on me les aménage, comme je viens de Toulouse et que j'ai des enfants, donc, heu... Globalement, les proviseurs et les proviseurs-adjoints essaient toujours de satisfaire les besoins, les besoins de l'enseignant. Satisfaire, pas forcément, mais ils essaient, dans la mesure du possible, que les emplois du temps soient équilibrés pour les élèves, équilibrés, que les classes soient bien réparties. Moi, j'ai des conditions de travail très, très bonnes. En ce sens que j'ai un emploi du temps en général qui est très, très bien. (Christine).

Je suis contente de mon emploi du temps.

Votre directeur ou votre directrice d'établissement répond à vos souhaits dans ce domaine ?

Il répond dans la mesure du possible, parce qu'il y a eu pas mal de ratés en début d'année, j'ai dû me battre un peu pour que mon emploi du temps reprenne un aspect normal, parce que j'avais une heure qui se baladait le mercredi après-midi en tout et pour tout sur la journée. [Oui] Donc j'ai réussi à faire changer cela, et je viens sur 4 jours et là le résultat est assez satisfaisant. Donc je commence le lundi à 8 heures 30, j'ai 5 heures le lundi, je finis à 16h30, le mardi je fais 3 heures le matin, parce que le mardi après-midi je suis à l'IUT, j'ai demandé à ce qu'il me libère mon mardi après-midi, ce qu'il a fait sans aucun problème. Le mercredi, je ne travaille pas, le jeudi j'y suis jusqu'à 16h30, donc 8h30 - 16h30, et le vendredi toute la journée, 8h30 - 16h30... Et, en fait, le vendredi, ça varie une semaine sur deux, tantôt je ne travaille pas le matin. Voilà. Non, je suis contente de mon emploi du temps. (Marie).

Dans la mesure où les enseignant-e-s gèrent le temps de « non-enseignement » comme ils/elles l'entendent, obtenir une image précise des temporalités de l'activité professionnelle et des volumes horaires peut s'avérer un exercice difficile, d'autant que la frontière entre activités professionnelles et loisirs est parfois floue. Comme on l'a vu (cf. le Chapitre 5), les enseignant-e-s français-es ont une conception relativement intellectuelle de leur métier et des pratiques nombreuses de consommation culturelle (Donnat, 1994), souvent liée à la discipline enseignée, ce qui tend à brouiller ces frontières, notamment dans les matières littéraires. La lecture de revues spécialisées, de romans, la visite d'expositions relèvent-elles de l'activité professionnelle ou des loisirs ? L'extrait ci-dessous met à jour ce « brouillage » des temporalités sociales. Interrogée sur son « temps libre », l'enseignante interviewée évoque la recherche sur Internet de matériel pour ses cours :

Mon temps libre, j'aime lire, j'aime chercher sur Internet des documents que je peux utiliser avec mes élèves. (Marie).

Au-delà des difficultés à mesurer le temps consacré à l'activité professionnelle (comme l'illustre les écarts importants d'une enquête à l'autre, Barrère, 2002), il semble cependant possible de conclure à une variation sensible des volumes horaires travaillés parmi la population d'enquête. Ces derniers dépendent notamment de la matière : les enseignant-e-s des matières littéraires évoquent souvent des volumes horaires importants, en lien avec le temps consacré à la correction des copies. Ces observations confortent ce que les statistiques du Ministère de l'Éducation nationale et des études plus anciennes ont déjà montré (Bonnet et Murcia, 1996). Selon ces données, le nombre d'heures travaillées varie fortement en fonction de la discipline. Le temps de travail effectif est le plus élevé chez les enseignant-e-s des disciplines littéraires (en moyenne 42 heures 55 hebdomadaires). Il est de 39 heures 55 chez les enseignant-e-s des matières technologiques, 39 heures 37 chez les enseignant-e-s de langues vivantes, 38 heures 15 dans les matières scientifiques et 35 heures 30 dans les autres matières (éducation physique et sportive, art, musique...) (MEN, 2008).

Mais ces horaires dépendent aussi fortement du niveau des élèves et du type d'établissement. Les enseignant-e-s des lycées mentionnent une charge de travail supérieure à celle des enseignant-e-s des collèges, notamment lorsqu'ils/elles ont des classes avancées dans la matière enseignée. Le changement de type d'établissement est aussi associé à une augmentation temporaire de la charge de travail, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un passage du collège au lycée, qui bien souvent exige une « remise à niveau » dans la matière enseignée. Nous discuterons des implications générées de cet accroissement de la charge de travail lors du passage en lycée ultérieurement. La description des parcours professionnels suggère aussi que le temps consacré à l'activité professionnelle diminue avec l'ancienneté, avec un pic d'activité en début de carrière, lorsque les enseignant-e-s préparent pour la première fois leurs cours. Le choix de la tranche d'âge 35-45 ans constitue donc un déterminant important dans les réponses apportées sur cette question des temps de travail :

Après treize ans de carrière, il n'y a plus de préparation, très peu. Histoire-géo les livres sont toujours les mêmes... J'ai tellement passé d'heures à préparer mes cours en début de carrière que maintenant ils sont faits et j'ai l'impression que c'est l'aboutissement d'une réflexion de longue haleine et je ne vois pas comment je peux faire mieux. Donc, je les arrange tous les ans, mais ça se fait sur place, je corrige sur ma feuille, après de temps en temps je les repasse. Je n'ai pas de réelles préparations. Je vis sur mes acquis et j'estime que les premières années ont été... j'ai beaucoup travaillé au début... Après, à la maison, je suis étudiante, j'ai autre chose à faire. (Stéphanie).

On note ici un contraste avec ce que l'on peut observer en Angleterre, où la progression de carrière apparaît généralement associée à un surcroît de travail, dans la mesure où elle se traduit par un

accroissement des responsabilités. Les variations observées dans les volumes horaires travaillés semblent aussi largement dépendantes des individus et de leur bon vouloir. Rappelons ici que les enseignant-e-s des établissements français bénéficient d'une forte autonomie dans la gestion de leur activité de travail et de ses temporalités, que les évaluations de leur travail sont espacées dans le temps, qu'elles se font sur la base de la qualité de la prestation dans la classe le jour de l'inspection et qu'elles ont, au final, un impact relativement limité sur la progression de carrière. Cette capacité à moduler la charge de travail constitue une différence majeure par rapport aux conditions de travail des enseignant-e-s des établissements anglais, dont les temporalités professionnelles semblent davantage prescrites. Il est donc finalement peu surprenant que la charge horaire hebdomadaire varie considérablement au cours de la vie professionnelle de chaque enseignant-e, mais aussi d'un enseignant à l'autre (parmi notre population d'enquête française, elle varie entre vingt-sept et soixante heures par semaine).

limiter la charge de travail, sans pour autant compromettre les standards professionnels, constitue une stratégie utilisée par certain-e-s enseignant-e-s pour se libérer du temps pour d'autres activités, soit pour s'occuper de leur famille, soit pour s'investir dans des activités qui peuvent dans certains cas demander un investissement suffisamment important pour troubler la distinction généralement opérée entre loisirs et activité professionnelle. Une gestion hyper-rationnelle du temps de travail permet aussi de limiter les volumes horaires consacrés à la préparation des cours, sans pour autant remettre en cause les standards professionnels, en lien avec la déontologie du métier. Ce type de stratégie est observable dans le cas de Stéphanie, dans l'extrait précédemment cité (« Après, à la maison, je suis étudiante, j'ai autre chose à faire »), qui libère ainsi du temps pour sa pratique musicale. Mais, il est aussi observable dans le cas de femmes enseignantes ayant des responsabilités familiales importantes et dont la disponibilité est particulièrement limitée, comme, par exemple, Elise (enseignante à temps plein, un enfant en bas âge, conjoint à temps plein avec décharge syndicale), ou encore Béatrice (à temps plein, trois enfants, dont un bébé, conjoint à temps plein) :

Je t'aurais pas dit la même chose il y a 8 ans ou 10 ans. Mais, bon, avec l'ordinateur etc., le fait d'avoir, surtout en mathématiques, des exercices bien rodés, ben voilà, on va chercher là où on veut ce qu'on veut, on bricole, copier-coller, j'arrive à gagner du temps je pense là-dessus. Les premières années, j'ai beaucoup, beaucoup travaillé. J'ai beaucoup tapé d'exercices... c'est vrai que maintenant, ce n'est pas que je vis dessus, mais, oui, je les utilise énormément, je travaille quand même nettement moins. (Elise).

Mais, c'est parce que je n'ai pas le temps. Je pourrais y passer plus de temps, parce que... là, je fais avec ce que j'ai, je ne retape pas les cours... je suis hyper-efficace en plus. C'est pas pour dire, mais je suis très efficace ! (rires) Non, c'est vrai, en une demie-heure, je pourrais refaire un cours complètement. Ceci dit, je pourrais y passer 10 fois plus de temps, j'y passais 10 fois plus de temps

quand je tapais tout à l'ordinateur, tout comme il faut, faire des recherches, chercher des documents... ça prend un temps fou, ça. Le cours n'est pas forcément mieux pour les gamins, hein, il est plus présentable, et c'est tout, hein. Là, cette année, je copie beaucoup plus au tableau et les élèves copient beaucoup plus. Je fonctionne beaucoup moins avec des feuilles toutes prêtes. Ceci dit, pédagogiquement ce n'est pas plus mal, quoi. Je me suis aperçue que ça leur plaisait bien d'écrire. Et voilà, quoi. On a peut-être l'impression d'avancer moins vite, mais on avance plus sûrement. (Béatrice).

Cette rationalisation de l'activité est surtout mise en avant par les enseignant-e-s dont les activités extra-professionnelles requièrent une disponibilité importante, qu'il s'agisse de responsabilités familiales ou d'une autre activité. Elle caractérise avant tout les femmes. Chez les hommes, même lorsque les responsabilités familiales sont équivalentes, l'usage du temps de travail (et notamment le temps consacré à la préparation des cours) apparaît davantage guidé par des motivations personnelles ou professionnelles (trouver un nouveau souffle, développer un intérêt pour un thème particulier, etc.), suggérant une plus forte disponibilité. Comme par exemple dans le cas de cet enseignant (temps plein, un enfant, conjointe enseignante) :

Depuis que je suis prof en collègue, le programme n'a pas changé. Les niveaux, j'ai toujours eu quatre niveaux... non, ce n'est pas ça, c'est moi qui reprend beaucoup mes cours. Bon, je suis aussi contemplatif... Des fois, c'est vrai que des fois je pourrais peut-être passer moins de temps. J'y vais un petit peu, comment dire, au feeling aussi. C'est-à-dire que je n'ai pas vraiment de stratégie sur l'année, encore que j'ai des programmations, bien sûr je ne pars pas au hasard. Mais, ce n'est pas tant ça que je peaufine, c'est à l'intérieur des programmes, pour une classe, il y a un truc qui va me cliquer, et je vais repartir sur des nouvelles prépas, je vais refaire tout le chapitre... voyez, je travaille un peu comme ça. Mais, c'est aussi un moyen pour moi de ne pas m'ennuyer, de me motiver, et puis c'est vrai que comme j'ai intégré beaucoup les TICE, donc je refais beaucoup de choses avec les TICE, je refais beaucoup de travail à partir de PowerPoint. C'est aussi un moyen pour moi de réfléchir à la manière d'être le plus clair possible, à la façon d'être le plus péda possible. Et puis aussi, j'intègre les films pas mal, et là j'en suis au début, mais en fait mon truc c'est d'intégrer de plus en plus le cinéma dans les cours, le cinéma ou les arts en général. (Patrick).

On s'étonnera cependant que selon les données du Ministère de l'Éducation nationale (2008), les volumes horaires travaillés des femmes dépassent légèrement ceux des hommes (39 heures 41 par semaine chez les hommes, 39 heures 52 chez les femmes), ce qui questionne l'idée répandue que, du fait de leur sur-investissement dans la sphère domestique et familiale, les femmes disposeraient de moins de temps à consacrer à leur activité professionnelle. Elles sont aussi davantage susceptibles de travailler durant leurs jours de congés. Ce phénomène ne paraît pas lié à la plus forte proportion de

femmes parmi les certifiés comparé avec les agrégés, puisque le nombre d'heures rémunérées¹³⁰ est plus faible chez celles-ci. Par contre, leurs volumes horaires travaillés « hors enseignement » sont plus élevés, principalement parce qu'elles consacrent davantage de temps à la correction des copies (6 heures 44 par semaine, comparé avec 5 heures 29 pour les hommes). Il est probable que ce surcroît de travail soit lié à leur sur-représentation dans les matières littéraires, dans lesquelles les temps de correction sont particulièrement longs.

9.1.1.2. Les temporalités professionnelles sous contraintes des enseignant-e-s anglais-es

Comme dans la plupart des pays européens, la charge statutaire des enseignant-e-s des établissements anglais ne se limite pas aux heures d'enseignement. Leur présence dans l'établissement est requise au-delà des seules heures d'enseignement pour accomplir une mission qui, comme on l'a vu, est beaucoup plus vaste que celle des enseignant-e-s des établissements français. Selon le *Teachers Pay and Conditions Act* de 1987, les enseignant-e-s sont tenus de travailler un minimum de 1265 heures dans l'établissement, étalés sur 195 jours, soit 6h30 de présence quotidienne dans l'établissement. Ces 1265 heures ne couvrent pas le temps consacré à la préparation des cours, à la correction de copies et à l'écriture de rapports sur les élèves.¹³¹ Cependant, les directions des établissements sont en droit d'exiger des enseignant-e-s un plus grand nombre d'heures si elles jugent que c'est nécessaire pour la réalisation de leurs missions (sans que cela soit assorti de majorations de salaire, contrairement à ce que l'on peut observer en France, avec le principe de rémunération des heures supplémentaires).

Cette obligation de présence se traduit généralement par une présence continue dans l'établissement au cours de la journée de travail. Si le métier d'enseignant est perçu comme un emploi flexible par rapport à d'autres secteurs de l'économie britannique, cette flexibilité s'avère cependant bien moindre en comparaison de ce que l'on observe en France. En matière de temps de travail, elle se limite essentiellement à la modulation des horaires d'arrivée et de départ de l'établissement, après que les élèves aient quitté l'établissement et à condition que les enseignant-e-s n'aient pas d'autres responsabilités qui les obligent à rester dans l'établissement (réunions d'équipe, réunions avec des partenaires de l'établissement, prises de contact avec les parents...).

La charge de travail des enseignant-e-s anglais-es, ses effets sur les individus en terme de *burn out* et sur les établissements en terme de recrutement et de rétention de la main-d'œuvre sont des

¹³⁰ La catégorie « heures rémunérées » inclut les heures d'enseignement, les heures supplémentaires et les heures de décharge. Les volumes horaires des hommes sont plus élevés dans chacune de ces catégories.

¹³¹ En Europe, cette définition du temps de travail enseignant est propre au Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles, Ecosse et Irlande du Nord). Dans la plupart des pays européens, on observe une définition du temps de travail enseignant en termes d'heures d'enseignement, de nombre d'heures de travail global et/ou en termes de temps de présence dans l'école, mais jamais seulement par ce dernier critère (Eurydice, 2003).

phénomènes bien documentés (Hargreaves, 2000; Helsby, 1999 ; Osborn *et al.*, 2000 ; Smyth et Shacklock, 1998). À la fin des années 1990, Gewirtz, par exemple, évoquait à propos de ce groupe professionnel : « a loss of autonomy and an accelerated intensification of activity and stress » (1997: 230). Selon Smithers et Robinson (2003), le stress constitue la première raison pour laquelle les enseignant-e-s quittent la profession. La charge de travail et les volumes horaires travaillés expliqueraient ce que certains ont appelé le « blues croissant des professeurs britanniques » (Langellier, *Le Monde*, 5 Septembre 2003, voir aussi Hill, 2008). Les enseignant-e-s ayant des responsabilités de management ont des charges d'enseignement « allégées » (les *free periods*), mais l'accès à des fonctions de management se traduit malgré tout par un accroissement significatif de la charge de travail globale que cet allègement ne suffit pas à compenser.

Les récits collectés auprès des enseignant-e-s des établissements français suggèrent qu'il est possible de négocier et moduler les temporalités professionnelles en fonction d'autres temporalités sociales. À l'inverse, le *performance management* et l'obligation de résultats qui en constitue un des aspects, l'obligation de rendre des comptes, le travail en équipe, les missions élargies constituent autant de facteurs susceptibles de limiter la capacité des enseignant-e-s des établissements anglais à moduler leurs temporalités professionnelles en fonction d'autres temporalités.

Face à la charge horaire des enseignant-e-s et aux difficultés de recrutement et de rétention de main-d'œuvre qualifiée auxquelles se heurtent les établissements scolaires anglais, une politique de réduction du temps de travail a été initiée depuis 2001. Le *Scottish Executive* (pouvoir exécutif écossais) propose aux enseignant-e-s des établissements écossais la semaine de travail de 35 heures. Le *Department for Education and Employment* (DfEE, Ministère britannique de l'Éducation et de l'Emploi de l'époque, devenu le *DCSF Department for Children, Schools and Families*) commandita une évaluation de la charge de travail des enseignant-e-s, afin de résoudre les difficultés liées à leur charge excessive de travail, avec pour fin ultime l'amélioration des performances scolaires des élèves.¹³² Les auteurs de ce rapport ont conclu que les volumes horaires des enseignant-e-s au cours d'une année sont similaires à ceux observés dans des professions comparables (PriceWaterhouseCoopers, 2001). Cependant, la moyenne horaire hors vacances scolaires serait plus élevée chez les enseignants.¹³³ Dans le secondaire, la charge hebdomadaire moyenne des enseignant-e-s sans responsabilités managériales s'élèverait à 51,3 heures par semaine (hors période de vacances),

¹³² In March 2001 the Department for Education and Skills (DfES) commissioned PricewaterhouseCoopers (PwC) to undertake a review to identify the main factors that determine teachers' and head teachers' workload, and to develop a programme of practical action to eliminate excessive workload and promote the most effective use of all resources in schools in order to raise standards of pupil achievement (PriceWaterhouseCoopers, 2001: 1). On retrouve ici la préoccupation du gouvernement britannique pour la question des performances scolaires des élèves (pupils achievement et raising standards, évoquée de manière plus détaillée dans le Chapitre 8).

¹³³ "Teachers and headteachers work more intensive weeks than other comparable managers and professionals. On an annual comparison, teachers work at similar levels to other managers and professionals" (*ibid.*: 1).

avec des volumes horaires plus élevés pour les *middle* et *senior managers* et les directeurs/trices d'établissement (52,9 heures par semaine pour un *head of faculty* ou directeur/trice de département/faculté, 58,6 heures pour un *deputy head* ou directeur/trice adjoint-e, 60,8 heures pour un *headteacher* ou directeur/trice d'établissement). En comparaison, les charges horaires hebdomadaires des salariés des catégories *professional* ou *manager* s'élèvent en moyenne respectivement à 44,0 et 46,3 heures, hors périodes de vacances. Les chiffres sont très similaires pour les hommes et les femmes. Selon le rapport du STRB (STRB, 2008), les enseignant-e-s qui travaillent à plein temps ont une charge horaire équivalente (49,9 pour les hommes, 50,0 pour les femmes). Cette moyenne diminue légèrement après les deux premières années d'ancienneté, mais reste très stable par la suite si l'enseignant-e reste dans la classe. Les enseignant-e-s de mathématiques ont des horaires légèrement inférieurs à ceux de l'anglais (langue maternelle). Il existe cependant des variations importantes, qui seraient davantage liées au type de poste (niveau de responsabilité). Un-e directeur/trice d'établissement du second degré sur cinq déclare, par exemple, travailler plus de 70 heures par semaine (c'est le cas d'environ un *deputy* ou *assistant head* sur 9, plein temps seulement). Cela est aussi le cas de 7,3% des *heads of departments* et de 2,7% des enseignant-e-s dans la classe. Cette moyenne apparaît aussi supérieure à celle observée dans d'autres pays, bien que le rapport souligne ici le manque de données disponibles et fasse uniquement référence à l'Australie et aux Etats-Unis. Enfin, ce rapport identifie aussi chez les enseignant-e-s le sentiment de ne pas être suffisamment soutenu par les directions d'établissement dans la gestion de leur charge de travail.¹³⁴ Tant du point de vue des enseignant-e-s que des directeurs/trices d'établissement, la succession rapide d'initiatives gouvernementales serait pour partie responsable de cette surcharge de travail (là où, en France, ce sont avant tout les difficultés liées aux élèves qui sont évoquées pour expliquer une surcharge de travail ; surcharge, par ailleurs, plus modérée) (Maroy 2005).

En novembre 2001, Estelle Morris, alors Secrétaire d'Etat à l'Education (*Education Secretary*) se prononça en faveur d'une réforme de la main-d'œuvre scolaire (*workforce remodelling*) et de la création de postes de *classroom assistants* (littéralement, « assistants dans la classe »). Si le passage aux 35 heures, sur le modèle écossais, a été jugé inacceptable, un accord fut cependant signé en janvier 2003 par le gouvernement, les organisations d'employeurs et les syndicats d'enseignant-e-s (2003 *Raising Standards and Tackling Workload national agreement*),¹³⁵ visant à réduire la charge de travail

¹³⁴ « Teachers believe that headteachers do not always recognise the need to help to manage the workload of their staff, leading to approaches which are driven by a desire for high quality, but not always balanced by a need to ensure sustainable workloads. » (2). On lit aussi plus loin: « School leadership and management appeared to be a major factor in explaining teacher perceptions of workload. However, only a third of headteachers believed that the workload of their staff was their responsibility and actively managed it. Most said it was down to teachers' own 'professional autonomy' to decide for how long, and how, to carry out their work. There is also a view that headteachers attempt to support the reduction of workload for teachers but that they are hampered in doing this by the need to respond to external pressures to deliver improved standards. » (13).

¹³⁵ Le NUT (National Union of Teachers) a cependant refusé de signer cet accord.

des enseignant-e-s et à améliorer la performance scolaire des élèves. Il en a notamment résulté, à partir de septembre 2003, un transfert des activités dites de routine (essentiellement des tâches administratives et parascolaires, telles que faire des photocopies, organiser les collectes d'argent, enquêter sur les absences scolaires, commander le matériel, etc.) au personnel non enseignant. Cet accord a aussi établi que, d'ici 2005, chaque enseignant-e bénéficierait d'une demie-journée hebdomadaire réservée aux corrections de copie et à la préparation des cours (*planning, preparation and assessment time*). Cet accord rappelle aussi l'importance pour tou-te-s les enseignant-e-s, y compris les directeurs/trices d'établissement, de bénéficier d'un « équilibre entre vie professionnelle et vie privée » (*work-life balance*), mais reste très flou sur ce point. S'il apparaît encore trop tôt pour se prononcer sur les effets de ces politiques en matière de réduction du temps de travail des enseignant-e-s anglais-es, les travaux suggèrent que les effets sur les volumes horaires travaillés s'avèrent limités (Hutchings *et al.*, 2009).

En référence à un rapport Eurydice de la même année, Bronner (2003) observe qu'en comparaison avec leurs homologues britanniques, les enseignant-e-s français-es seraient « mieux lotis » tant du point de vue de leur statut (davantage protecteur) que de leur temps de travail. En comparaison de ce que l'on a pu observer chez les enseignant-e-s des établissements français, les volumes horaires des enseignant-e-s des établissements anglais apparaissent presque toujours élevés. Lors des entretiens, la plupart des enseignant-e-s déclarent consacrer environ 50 heures par semaine à leur activité professionnelle, un volume horaire qui peut même avoisiner les 60 ou 70 heures. Par ailleurs, les temporalités de l'activité professionnelle sont aussi moins diverses, en lien avec l'obligation de présence continue dans l'établissement, l'obligation de devoir « rendre des comptes », l'importance du travail en équipe, mais aussi le caractère davantage prescrit du travail enseignant dans le contexte anglais. Une fois arrivé-e-s dans l'établissement, les enseignant-e-s y restent généralement pendant au moins huit heures, voire, dans certains cas, pendant 12 heures. Les temps de présence dans l'établissement ne sont pas alignés sur les temps d'étude des élèves, puisque les enseignant-e-s arrivent plus tôt dans l'établissement et en repartent souvent plus tard, en lien avec des missions qui ne limitent pas aux activités d'enseignement (cf. le Chapitre 5). Ces temporalités professionnelles apparaissent, par ailleurs, faiblement négociables. Là où les enseignant-e-s des établissements français mettent davantage l'accent sur leur autonomie dans la gestion des temporalités professionnelles et sur le « jonglage » entre les diverses temporalités, les enseignant-e-s des établissements anglais évoquent de manière récurrente la charge horaire et l'intensification du travail. Compte-tenu de la richesse des entretiens sur ce point, une section spécifique y sera consacrée (cf. 9.2.2).

9.1.2. Les temporalités du travail domestique et du *care*

Comme on l'a évoqué dans le Chapitre 1, la conception du travail retenue ici inclut les activités rémunérées et non rémunérées. L'étude des activités et des temporalités domestiques apparaît particulièrement importante, dans la mesure où la littérature souligne une forte interdépendance entre les activités domestiques et salariées.

9.1.2.1. Le travail domestique et de *care* en France

Comme nous en avons discuté dans le Chapitre 3, en France, la prise en charge du travail domestique et de soin est gouvernée par la tension entre une logique étatique et une logique familialiste (Commaille, 2002). Dans une logique étatique (parfois qualifiée de féministe), l'emploi des femmes est encouragé par la forte implication de l'Etat dans la gestion de l'articulation vie familiale-vie professionnelle. Dans une logique familialiste, les femmes sont encouragées à se retirer en partie ou totalement du marché du travail lorsqu'elles deviennent mères. Cette tension se retrouve aujourd'hui encore dans les textes officiels, par exemple, dans la Charte de l'égalité de 2004, qui couvre la question de la conciliation vie familiale-vie professionnelle et évoque à ce propos une responsabilité partagée (entre l'Etat, les familles et les employeurs). On peut y lire :

Cette articulation des temps de vie, temps professionnel, temps familial mais aussi temps de la citoyenneté active et temps pour soi, relève donc bien d'une responsabilité partagée entre l'État, les entreprises et les familles : l'État, pour ce qui est des structures d'accueil et des systèmes d'éducation et de protection sociale, les entreprises dans la mise en oeuvre de l'organisation du travail, des relations professionnelles et du système de formation et de qualification des salariés, enfin de la famille au regard de la répartition des rôles en son sein. (Ministère du Travail, de la Solidarité et des Affaires Sociales, 2004 : 10).

Suivant une logique interventionniste, l'Etat français subventionne généreusement les structures de garde d'enfants (crèches, halte-garderies...), ainsi que les services d'aide à domicile. Le coût de ces services pour les familles est donc relativement modeste. Alors que les structures de garde françaises sont souvent citées en exemple dans d'autres pays, le nombre de places disponibles ne suffit pas pour autant à couvrir les besoins, comme l'illustre les récits de certains interviewé-e-s qui n'ont pas pu inscrire leur enfant dans l'établissement souhaité. Certaines mesures visent à encourager l'implication des hommes dans le vie familiale (comme, par exemple, l'introduction du congé paternité en 2001). Si certain-e-s auteur-e-s y ont vu un changement de paradigme, avec l'avènement d'une logique parentaliste (Barrère-Maurisson, 2004a), l'ambition et l'efficacité de ces mesures restent limitées (Mazur, 2004). Les données des enquêtes emplois du temps disponibles via HETUS (*Harmonised European Time Use Survey*) confirment le maintien d'une forte division sexuée du travail domestique

en France. Selon cette enquête, les Français consacrent en moyenne 2 heures 24 par jour au travail domestique, les femmes près du double (4 heures 34). Il est regrettable que ces données ne soient pas disponibles au niveau de la catégorie socio-professionnelle, dans la mesure où les individus procèdent à des ajustements constants entre les temporalités domestiques et professionnelles.

Que nous apprennent les récits collectés sur les arrangements domestiques des enseignant-e-s des établissements français? En premier lieu, on notera que cette question a parfois suscité l'étonnement chez les interviewé-e-s. Si la plupart y ont répondu sans que cela semble leur poser problème, quelques individus y ont d'abord vu une indiscretion (comme cet interviewé qui nous demande : « Qu'est-ce que ça a à voir avec le travail, ça ? » ou encore comme cet autre qui refuse de commenter tout ce qui relève de sa « vie privée »). Par ailleurs, les récits collectés suggèrent que, pour les enseignant-e-s comme pour d'autres groupes professionnels, la division sexuée du travail domestique constitue une réalité. Elle est d'ailleurs observable dans les conditions mêmes de déroulement des entretiens. Contrairement à ce qui s'est passé en Angleterre, une partie des entretiens auprès des enseignant-e-s français-es a été menée à leur domicile, y compris pendant la semaine, ce qui en soi illustre la grande flexibilité et maîtrise individuelle de leurs temps de travail.¹³⁶ Le fait de mener l'entretien à domicile a été particulièrement riche en enseignements sur leurs arrangements domestiques. Au cours de l'entretien, une interviewée veille sur son fils qui dort dans une autre pièce (l'heure de l'entretien a d'ailleurs été décidée en fonction des heures de sommeil de l'enfant). L'entretien est interrompu lorsqu'il se réveille, avant de reprendre lorsqu'il se rendort. Lorsque nous avons interrogé une autre interviewée à son domicile (un samedi), ses trois jeunes enfants étaient présents, le plus jeune dans ses bras, les deux aînés assis auprès d'elle. Son conjoint arrive en cours d'entretien. Alors que les enfants deviennent bruyants et rendent la situation d'entretien temporairement difficile, celui-ci continue de vaquer à ses occupations. Plus tard, il interrompt l'entretien pour demander à sa compagne où se trouvent certains objets dans la maison, alors que celle-ci assure la discipline et le soin aux enfants tout en répondant à mes questions. Il nous semble que l'on puisse lire dans cette situation la disponibilité permanente qu'exige le *care*, disponibilité qui est davantage exigée des femmes que des hommes, ainsi que l'assignation prioritaire de celles-ci aux activités domestiques et de soin (Chabaud *et al.*, 1985). Dans le cas de cette dernière interviewée, il est intéressant de constater que celle-ci nous avait été décrite par une connaissance commune comme « portant la culotte » dans son couple. Or, comme on le voit ici, si son parcours professionnel est sans faute, on peut pourtant difficilement parler d'une inversion des rôles, dans la mesure où son investissement professionnel se double d'un fort investissement sur le front domestique. Du côté des hommes, ceux-ci ont été plus souvent totalement disponibles pour l'entretien. Les enfants ont rarement été présents. Lorsqu'à plusieurs reprises des enfants s'approchent et parlent à leur père, ceux-ci se

¹³⁶ Dans un premier temps, nous souhaitions réaliser la totalité des entretiens au domicile des interviewé-e-s, ce qui n'a été possible que dans une minorité de cas, surtout en Angleterre.

voient rappeler gentiment mais fermement que leurs pères sont occupés (rappels à l'ordre qui s'avèrent d'ailleurs particulièrement efficaces).

De manière générale, les interviewé-e-s décrivent une division du travail domestique qui dans la plupart des cas est inégalitaire et toujours en la défaveur des femmes, un constat peu surprenant au vu des travaux disponibles dans ce domaine (Brousse, 1999). Si les femmes comme les hommes s'accordent sur le caractère inégalitaire de cette division du travail domestique et décrivent un partage domestique qui repose avant tout sur leur conjointe, les hommes apparaissent davantage réticents, moins prolixes lorsqu'on leur demande d'évoquer les arrangements domestiques. Par ailleurs, tout en reconnaissant des inégalités dans la division du travail domestique, ils décrivent des arrangements moins inégalitaires que leurs homologues féminins, même si un questionnement plus insistant sur les pratiques domestiques remet souvent en cause cette « illusion égalitaire » (Metso, 2000). Comment interpréter ces différences entre les récits des hommes et ceux des femmes? D'une part, il semble que l'on puisse y lire une tendance de la part des hommes à sur-évaluer leur investissement domestique, comme le suggèrent d'ailleurs certaines des grandes enquêtes internationales évoquées dans le Chapitre 3. Ainsi, dans notre échantillon, les récits suggèrent parfois une exagération de cet investissement, comme dans l'extrait ci-dessous

Il m'arrive de passer l'aspirateur, de faire la vaisselle, mais bon, on a un lave-vaisselle. (Marc).

D'autre part, les enseignant-e-s ne font pas forcément référence à des situations conjugales équivalentes. Comme l'observe Cacouault (2007), les enseignantes en couple ont généralement un conjoint issu des catégories socioprofessionnelles supérieures (près de 59% des cas). Les enseignants sont davantage susceptibles d'avoir une conjointe dont le niveau de qualification est inférieur au leur ou une conjointe sans activité professionnelle. L'homogamie est aussi plus forte chez les enseignantes: un tiers de ceux vivant en couple ont une compagne enseignante (33%), une propension à l'homogamie aussi observée par Jaboin (2003). Selon l'enquête menée par celle-ci, 46,3% des enseignantes (du secteur public) ont un conjoint travaillant dans le secteur privé, contre 28,5% des enseignants. Par contre, 31,1% des enseignantes ont un conjoint enseignant, contre 39,7% des enseignants. Seuls 0,3% des enseignants ont un conjoint sans profession, contre 9,3% des enseignants (seuls les enseignants non célibataires sont considérés). On retrouve donc ici « l'hypergamie » socioprofessionnelle des femmes évoquée par Kauffman (2004). Le célibat est aussi davantage développé chez les enseignantes (17% contre 10% chez les enseignants) (Jaboin, 2003).

Les discours mobilisés pour expliquer (et souvent légitimer) le déséquilibre dans la division du travail domestique oscillent entre individualisme et déterminisme culturel, laissant de côté des explications de type structuraliste (Smithson et Stokoe, 2005), et *a fortiori* post-structuraliste, en lien avec ce que nous avons pu observer dans le Chapitre 8. Le premier type de position pourrait être illustré par Camille qui

explique sa situation par sa plus forte disponibilité (elle est « plus présente »), mais aussi par les qualités personnelles de chacun (il est « plus maniaque », « plus propre » qu'elle, elle est « plus organisée » que lui), ou encore par Carole qui explique ce déséquilibre par la moindre présence de son époux au domicile (sans qu'elle lise dans ces temporalités professionnelles les rapports sociaux de sexe à l'œuvre) :

Alors, ce n'était pas du tout égalitaire, mais simplement parce que mon mari n'était jamais là. Quand on n'est pas là, on ne peut pas...

Il était très pris par son activité ?

Oui, oui, oui. Il allait en voyage, heu... il rentrait très tard, donc ce n'était pas possible. (Carole).

Le second type de position peut être illustré par l'extrait suivant, dans lequel l'interviewée mobilise l'histoire et la culture pour expliquer cette division inégalitaire du travail domestique :

C'est assez réparti, mais ça il faudra plusieurs siècles pour que les hommes acceptent de nettoyer le sol quand c'est sale, de se dire « ah, il faudra sortir les poubelles ». J'en fais plus sinon ce n'est pas fait, ce sera fait dans un mois et moi ça m'énerve et je passe l'aspirateur. Mais ça ce n'est pas nous, je crois que c'est culturel, c'est une histoire d'éducation il faudra des siècles pour que ça change. Et en même temps c'est mieux. Mon père ne fait rien à la maison, mon mari fait des choses, mais il n'en fait pas assez. Parce qu'il ne le voit pas, c'est sale mais ça ne le dérange pas. Et moi, je finis par craquer, je le fais. (Stéphanie).

Pourtant, les hommes que nous avons interviewés « participent ». Deux constats s'imposent ici quant à cette participation. D'une part, les incursions des hommes sur le territoire domestique se concentrent surtout dans certains domaines, comme, par exemple, le jardinage ou le bricolage, des tâches qui demandent du temps, certes, mais qui ne se répètent pas de manière rapprochée et, surtout, ne nécessitent pas une disponibilité permanente ou immédiate. L'allocation des activités requérant une disponibilité plus importante de la part des femmes se retrouve aussi lorsque l'on explore la division du travail de manière plus détaillée. Les propos de Patrick, qui oppose la cuisine du week-end, un « rituel » qui relève de sa responsabilité, à la cuisine du quotidien, dont s'occupe davantage sa conjointe, l'illustrent. De la même manière, les incursions des hommes dans le soin aux enfants portent davantage sur les aspects ludiques et éducatifs, plus que sur le soin à proprement parler. Comme l'observe Barrère-Maurisson (2001, 2004a), l'importance accrue accordée à la personne de l'enfant se traduit bien souvent par une valorisation de l'implication des pères auprès de leurs enfants. Mais le « temps parental » (Barrère-Maurisson *et al.*, 2002) des hommes se concentrerait essentiellement dans les activités de « sociabilité ». Les autres aspects du travail parental, de même que le « noyau dur » du travail domestique, continuent d'être accomplis dans une très large proportion par les femmes. De Singly (1996) évoque aussi cette différenciation sexuée du travail parental, lorsqu'il observe que : « Le temps du père diffère du temps de la mère » (169). Distinguant entre les

fonctions remplies par les parents en matière d'éducation, il observe que l'investissement des pères se fait surtout dans des fonctions de réconfort, celui des mères dans des fonctions d'entretien et de développement.

D'autre part, si la plupart des hommes participent aux activités domestiques, il semble qu'ils soient surtout positionnés (ou se positionnent) en tant « qu'aide », les femmes jouant un rôle de coordinatrice de l'activité domestique (« d'intendance », comme le dit une interviewée). Certains hommes évoquent d'ailleurs spontanément cette fonction de « suppléant », comme dans l'extrait ci-dessous :

Est-ce que vous pensez qu'il y a une distribution équitable du travail domestique dans la maison ?

Pas vraiment, non. Je vais être honnête. C'est vrai que, moi, je fais des trucs, mais par rapport à, heu, j'en fais beaucoup moins quand même que ma femme. [chuchote, gêné]

Comment vous vous arrangez par rapport à votre fille ?

Ah ben ça, oui ! [hausse le ton]

Vous l'emmenez à l'école...

Oui, ces choses-là, oui ! Mais bon, je parle de... bon, la bouffe, bon je la fais, mais pas... je ne la fais pas tellement au quotidien en fait. Je la fais le week-end, c'est un rituel, comme ça. Mais par contre, effectivement, je supplée quand il le faut ! (Patrick).

Ce rôle de coordination d'activités et de temporalités dont la compatibilité est à construire (ce que Monique Haicault (1984) nomme la « charge mentale ») est évoqué de manière récurrente, en particulier chez les femmes :

[Le travail domestique] c'est moi, cent pour cent moi. Puisque mon mari est devenu manager. Il fait les courses le week-end. Il m'aide un peu quand il est là, mais grosso modo c'est moi qui tiens tout sur mes épaules, qui gère.

Vous faites appel à des personnes extérieures ?

Oui, j'ai une femme de ménage qui vient 4 heures par semaine, je suis obligée de faire appel à des baby-sitters pour gérer mes enfants, parce que parfois je rentre trop tard. Et puis sinon, je fais, je fais. C'est pourquoi, je vous dis, j'ai la sensation d'être partout et de jamais... de toujours courir, quoi. (Catherine).

Ce n'est pas que j'ai l'impression (rires), c'est comme ça, oui je gère l'intendance de la maison. Je gère l'intendance de la maison, donc les enfants, leurs activités tout ce qu'il peut y avoir ...

Tu fais appel à une femme de ménage ?

Oui, j'ai une femme de ménage quatre heures par semaine.

C'est toi qui gères aussi la venue de la femme de ménage ?

Ah oui, les salaires aussi. Donc, je gère les enfants, les conduire à l'école, aller les chercher, le travail scolaire... les activités... Alors il n'y a que le grand qui fait des activités, mais il a deux activités quand même, donc il faut gérer les allers-retours. (Eliane).

Cette fonction de coordination assurée par les femmes implique la gestion de la délégation de certaines activités aux membres de la famille ou à des tiers. Ainsi, lorsque les interviewé-e-s font appel à du personnel de ménage (soit, dans environ un tiers des cas), ce sont quasiment toujours les femmes qui gèrent cette relation (ou envisagent de la gérer lorsque la délégation n'est pas encore formalisée). C'est, par exemple, le cas de cette interviewée, qui envisage avec son conjoint de faire appel à du personnel de ménage et qui se chargera de gérer cette relation, allant même jusqu'à se faire la porte-parole auprès de cette personne des demandes de son conjoint :

Est-ce que vous externalisez certaines tâches domestiques ?

Non, pas encore, ça ne va pas tarder. Pour le grand bonheur de ma vie de couple [rires]. [Vous avez décidé de...] Oui, l'année prochaine, quand je vais reprendre à temps plein, qu'on aura un peu plus de sous. On s'est dit qu'on allait prendre une femme de ménage. Je ne sais pas si on va le faire, mais bon... [Qui a suggéré cette solution et qui va gérer ça ?] Tous les deux. L'envie de plus avoir à se prendre la tête le week-end pour faire le ménage. Mais, comment ça va s'organiser ? Je ne sais pas. Je ne sais pas comment ça s'organise, je ne l'ai jamais fait, donc...

Est-ce que c'est vous qui allez vous en charger, ou c'est plutôt lui ?

Ah, pour chercher la femme de ménage ?

Oui, et mettre ça en œuvre, gérer la relation avec cette personne ?

Je pense que ça risque d'être moi. Parce que, toujours pour les mêmes choses, je suis plus présente. Après, ce sera moi, mais je pense que [conjoint] prendra part en me disant 'faudra que tu lui demandes de faire ci, ou que tu lui demandes de faire ça'. Parce qu'il est... je suis plus organisée que lui, mais il est plus propre que moi. [rires] Moi je m'en fous un peu, je ne vois pas du tout quand c'est sale, il est un peu plus maniaque. (Camille).

Cette gestion de la délégation par les femmes suggère que la délégation est un moyen de les alléger d'un travail qui, s'il n'était pas délégué, serait accompli par elles. « J'ai une femme de ménage », une formule qui revient de manière répétée dans les récits des interviewées, suggère là aussi que la gestion de la délégation des activités domestiques est de leur ressort :

Alors, la division des tâches... ménagères, j'ai une femme de ménage. Sinon, je le fais, globalement. Enfin, elle fait les sols, moi je fais le repassage.

D'accord. Donc c'est vous qui gérez les relations avec la femme de ménage ?

Oui. Ah oui, je gère tout. Pareil, la nounou que l'on a, qui a gardé [enfant], qui garde [enfant] et qui a gardé [enfant], donc c'est la même qu'on a toujours gardé, c'est moi qui gère les relations avec elle, qui remplit les papiers administratifs. Tous les papiers administratifs, c'est moi, EDF, les factures,

enfin tout l'administratif, les impôts, c'est moi qui fais tout. Ensuite... au niveau... heu voilà, c'est tout. Le jardin c'est mon mari, lui il s'occupe de la tondeuse et de la piscine, voilà. Grosso modo c'est ça. (Christine).

On note ici une exception dans la gestion de cette délégation par les femmes, celle de Sabine. On observe cependant que c'est elle qui a décidé que cette délégation serait gérée par son conjoint, ce qui d'une certaine manière implique que non seulement cette décision n'allait pas de soi, mais aussi que c'est elle, malgré tout, qui a planifié la manière dont la délégation serait organisée :

La personne qui vient faire le ménage, c'est vous qui gérez les relations avec elle ?

Ah non. Je ne l'ai encore pas vu. Je ne la connais pas. Elle est venue, mais... C'est mon mari qui s'en est occupé, justement. J'ai décidé que c'était lui qui s'en occupait ! [rires] (Sabine).

Dans le cas de couples dont les arrangements domestiques semblent davantage égalitaires, l'investissement masculin dans le domestique semble bien souvent conditionné par le « bon vouloir » de celui-ci, alors que, dans le cas des femmes, il est davantage vécu comme une évidence, un travail qui « va de soi ». Par exemple, tel interviewé fait la cuisine parce qu'il est « doué » dans ce domaine, alors même que pour les femmes, l'investissement domestique n'est jamais justifié par des aptitudes ou des qualités personnelles. On retrouve ce caractère « facultatif » du travail domestique de la part des hommes dans l'extrait qui suit dans lequel cet interviewé nous explique que « c'est égalitaire ... parce que j'y tiens » :

En terme de répartition du travail domestique et du soin aux enfants tu dirais que c'est égalitaire ?

Pour moi c'est égalitaire. Oui, parce que j'y tiens, hein.

Comment vous faites pour aller chercher les enfants à l'école ?

C'est moitié-moitié.

Tout ce qui est ménage ?

Ca aussi, chacun s'est attribué des tâches depuis des années, mais oui oui, ça fonctionne. Parce que j'ai été élevé de cette manière aussi, c'est complètement intégré. (Laurent).

C'est d'ailleurs, nous semble-t-il, parce que ce travail revêt un caractère davantage facultatif pour les hommes que certains se dispensent de l'accomplir, comme dans les propos qui suivent :

Alors que si j'avais moins de travail à faire, je ferais un peu plus de travail domestique. (Marc).

Les récits collectés suggèrent pourtant un rapport des hommes à cette division du travail domestique éloigné de l'imagerie traditionnelle. Si les récits convergent pour dessiner une division du travail domestique largement inégalitaire, certains récits suggèrent aussi des vies de couple caractérisées par un partage plus égalitaire. Il nous semble que c'est le cas du couple de Laurent et de celui de Vincent. Les entretiens ne permettent pas de tirer des conclusions sur les raisons de ces variations. Mais on peut y lire la conjonction de plusieurs éléments (par exemple, une conjointe peu disponible du fait de son

état de santé ou de son activité professionnelle, une vision plus égalitaire des rapports sociaux de sexe, etc.). On peut malgré tout difficilement conclure à une organisation égalitaire, tant du point de vue des modalités de l'activité professionnelle (la conjointe de Laurent est passée à temps partiel suite à la naissance de leurs enfants), que des arrangements domestiques (le récit ci-dessous suggère que les arrangements domestiques mis en place par Vincent et sa compagne demeurent fortement genrés).

Je suis très papa-poule, voilà, avec ma fille. C'est d'abord ses loisirs à elle. Je demande à sortir à quatre heures pour pouvoir aller la chercher, qu'elle ne reste pas à la garderie.

C'est vous qui allez la chercher tous les jours ?

Sauf le jeudi où je débauche à cinq heures. C'est ma femme qui y va dans ce cas-là ... Ma petiote, je m'en occupe beaucoup, ma femme s'en occupe autant... Comme activité, elle fait de la musique, c'est ma femme qui joue très bien de la musique, donc c'est elle qui la prend en charge. Donc, moi, je suis plus sportif, on fait des trucs sportifs ensemble. Autrement, sur les tâches purement ménagères donc c'est moi qui fais les courses, ma femme déteste faire ça. Je fais peut-être un peu plus la cuisine qu'elle, par contre le ménage elle le fait plus que moi.

Vous externalisez certaines activités ?

Non pas du tout. J'aimerais bien, ma femme ne veut pas, donc tant pis je lui dis tu feras le repassage, parce que moi je ne peux pas. Je ne fais pas deux choses : le repassage et la poussière. Sinon, la vaisselle, nettoyer les sols, les choses comme ça....

C'est relativement bien partagé ?

Oui, partagé.

D'autre part, certains hommes, peu à l'aise avec une division inégalitaire du travail domestique, éprouvent le besoin de se justifier, ce qui suggère que les arrangements en place ne sont pas perçus comme totalement légitimes :

Comment ça se passe dans la maison ? Est-ce que vous partagez...

Non, je, je, je, je ne participe pas beaucoup aux tâches de la maison [rire gêné], parce que je suis presque jamais là. [Oui] Mais c'est pas tellement dû au fait que je sois enseignant ça, c'est surtout dû au fait que je sois militant.

Donc c'est vraiment tes engagements militants qui...

Oui, qui me prennent beaucoup, beaucoup de temps. D'ailleurs, pour tout dire, je pense qu'être une femme de militant c'est une forme de militantisme. Mais je ne crois pas que ce soit dû à mon métier. (Christian).

Les problèmes de « mauvaise conscience » évoqués par certains interviewés ne les amènent pas pour autant à réviser leurs pratiques. Plutôt, c'est la délégation à une tierce personne qui est envisagée pour résoudre ces tensions :

Non, moi j'aimerais bien parce qu'effectivement j'aurais moins mauvaise conscience comme ça. Pour le repassage, des trucs comme ça, principalement.... (Patrick).

9.1.2.2. Le travail domestique et de care en Angleterre

L'Etat britannique pratique une politique faiblement interventionniste en matière d'articulation des temporalités familiales et professionnelles, qui contraste avec ce que l'on peut observer en France (cf. le Chapitre 3). Dans ce pays, le *care* est perçu comme une affaire privée, dans la mesure où il est soit accompli par les familles (en réalité, essentiellement par les femmes), soit délégué à des tiers, le coût de cette délégation étant alors couvert par les familles dans sa quasi totalité et susceptible d'être élevé, d'autant que de nombreuses crèches (*nurseries*) ont un statut privé.

La question de la conciliation vie familiale-vie professionnelle est donc principalement l'affaire des familles et l'affaire des femmes plus que des hommes (Lapeyre et Le Feuvre, 2004). Cette notion a été largement critiquée, notamment par Tremblay (2006), qui remet en cause le caractère véritablement privé de la conciliation en Angleterre et souligne que les organisations employeuses prennent activement part à la construction des arrangements sexués ou de la division familiale du travail entre pères et mères. Les inégalités professionnelles seraient endogènes et inhérentes au système d'emploi, et non pas des dysfonctionnements exogènes, comme l'assument les théoriciens de l'économie orthodoxe. Certes, des politiques dites *family-friendly* (littéralement, « favorables à la famille ») se sont développées depuis les années 1990, dont certaines ont été évoquées dans le Chapitre 3. Comme dans la plupart des pays européens, ces mesures ont constitué une réponse à la participation accrue des femmes au marché du travail et à l'avènement du couple bi-actif (*dual family career model*), ainsi qu'au déficit de main-d'œuvre qualifiée et au développement de formes atypiques de travail (Dex et McCulloch, 1995; Harker, 1995 ; Scheibl et Dex, 1998). Elles visent à favoriser la conciliation vie familiale-vie professionnelle via l'introduction d'une flexibilité accrue du travail (notamment en encourageant le temps partiel et en allongeant la durée du congé maternité). Si le recours à ces mesures peut favoriser le maintien des femmes en l'emploi, il semble cependant que les représentations à l'égard de ceux qui en bénéficient peuvent porter préjudice à leur développement de carrière. Si le terrain de thèse ne nous permet pas de tirer de conclusions sur ce point, on peut cependant faire référence ici à un autre projet de recherche (Moreau *et al.*, 2005, 2007, 2008). Les propos recueillis auprès de directeurs/trices d'établissement et de gouverneurs suggéraient que le recours au temps partiel était parfois interprété par certains d'entre eux comme un signe de « sous-investissement » professionnel, alors même qu'un grand nombre de travaux sur les employé-e-s à temps partiel montre qu'ils/elles ne sont pas nécessairement moins investi-e-s dans leur emploi que ceux/celles à temps plein (Carrier, 1995 ; Skiiner, 1999 ; Walters, 2000a ; Warren et Walters, 1998).

Plus récemment, le vocable *work-life balance* semble avoir été privilégié par le gouvernement et les employeurs. Par exemple, le site Internet de l'ancien Department of Trade and Industry souligne que

indépendamment de l'âge, l'origine ethnique, le sexe, tout individu devrait être capable de « trouver un rythme qui leur permette de concilier le travail avec d'autres responsabilités ou aspirations » (*find a rhythm to help them combine work with their other responsibilities or aspirations*).¹³⁷ Cette évolution a été dénoncée comme problématique, dans la mesure où elle évacue le genre et ignore ce que Acker (1992) a décrit comme la *gendered organization*.

On note sur cette question des arrangements domestiques une forte similarité entre les récits des enseignant-e-s des établissements anglais et ceux des enseignant-e-s des établissements français. Comme en France, les récits suggèrent une division inégalitaire, dans laquelle les femmes assumeraient la majeure partie du travail domestique. Si les données HETUS ne permettent pas de discriminer par groupe professionnel, elles nous apprennent qu'en Angleterre, les hommes consacrent en moyenne deux heures et 18 minutes par jour au travail domestique, contre quatre heures 15 pour les femmes. En Angleterre, les hommes comme les femmes consacrent donc un peu moins de temps que leurs homologues français-es au travail domestique. La différence est plus importante pour les femmes que pour les hommes (les hommes français consacrent quotidiennement six minutes de plus à ces activités que leurs homologues anglais, alors que les femmes françaises y consacrent 19 minutes de plus que les femmes anglaises).

Certains domaines, déjà évoqués, semblent davantage propices à l'investissement des hommes, comme, à nouveau, le jardinage ou le bricolage. Dans l'extrait ci-dessous, une interviewée anglaise décrit de manière détaillée une répartition fortement inégalitaire des arrangements domestiques. On notera ici l'usage de l'adjectif possessif lorsqu'elle évoque *ses* responsabilités ménagères (*my household duties*), ce qui suggère que ce travail domestique est perçu comme étant de son ressort :

I do all the cleaning, washing, ironing, and my husband does the mowing of the lawn.... So you get the idea? (laugh) He is very... He does the DIY and... so if the washing machine went wrong, my husband would sort it out. If there was a shirt that needed ironing, that would be my job. We are very role gender... gender roled, we're very sexist, we're very stereotyped. At this particular point in my life, my husband is doing his Master's degree, and therefore he is doing a lot of extra study time. So I therefore cover a lot more at home so.....But in saying that, one of my jobs is to do the washing and ironing. (laughs)

Do you externalise any domestic duties? Do you have a cleaner?

No, because I can't afford to spend the money on that. So therefore, my house is very untidy, yes? ... a pit actually. If anybody was coming, it would get tidied up, yeah? But there are certain things that get ignored. My dining room table has got four piles of clothing, which have been ironed but not put away. And I have oh.....it is quite disgusting really, but my house isn't very clean. My household

¹³⁷ Voir : www.dti.gov.uk/work-lifebalance. accès : 15 juillet 2005.

duties do get neglected because one, I am too tired to do them and secondly, I am the only one that does do them, apart from my sons' bedrooms. They do their own bedrooms. (Carlyn).

Par ailleurs, de manière similaire à ce que l'on a pu observer en France, l'investissement des hommes dans la sphère domestique est subordonné à leur bon vouloir, ainsi qu'à leurs aptitudes personnelles, contrairement à celui des femmes qui « va de soi ». Cynthia, par exemple, justifie le partage des activités culinaires par le fait que son conjoint est « plutôt un bon cuisinier » (*quite a good cook*), sans que le fait qu'elle accomplisse l'autre moitié de ce travail-là nécessite d'être justifié par ses aptitudes à elle dans ce domaine.

Enfin, outre le fait que l'investissement domestique des hommes se concentre sur certains domaines et revêt un caractère davantage facultatif, on observe aussi qu'ils se positionnent / sont positionnés en tant « qu'assistant » (*helper*), comme dans le cas d'Alex. Les femmes jouant ici un rôle de coordinatrice déjà évoqué dans le cas de nos interlocutrices françaises. Les interviewées sont ainsi responsables de la délégation des activités domestiques (qui concerne environ un tiers de la population d'enquête) à des tiers mais aussi de leur allocation aux différents membres de la famille :

I pay for a cleaner and I pay to get my ironing done. I wouldn't be able to do it otherwise.

Are you the person dealing with the cleaner?

Oh, I do everything, yeah. I mean, that is a problem, because I'm part time I think my husband leaves everything to me, because I have that day, which I don't really because I spend that day with my son and you can't really do things when you've got a 2 year old. But yes, it's not easy. But, yeah, I just do it. I have support from my parents as well which is good, with my son.

So how do you manage for child minding?

I've got 3 day childminding, we pay for that and I do a day and my parents do a day.

What about the cooking and the cleaning?

The cleaner does the cleaning; I do it apart from that, well my husband and I... well, I do the cooking, mainly. Dishwasher, things like that.

Would you say it is a fair sharing?

No. It isn't, no. But I give up trying. (Clare).

Do you mind me asking about the division of domestic work in your home?

Okay. We have a cleaning lady. That's how we get round it. And we have a cleaning lady because my husband doesn't like the idea of the division of labour. And the more I asked him to do, the more he insisted we had a cleaning lady. So that helps, although I do the majority of everything else.

Are you the one dealing with the cleaning lady? You delegate....

Yes, I deal with it all. Absolutely. He does... he empties the dishwasher every morning and he will take the rubbish out occasionally and change the light bulbs and things like that and that's about it,

you know. The rest, washing, sorting washing out... the girls help me. We have chores, everybody has a responsibility, because I think that's important. So they have their own delegated tasks. And he is a part of that delegation. So he does about out as much as the children do, which is quite interesting. But I do a lot of the running around. It's like having three children. I know, you've probably heard it before! But I do most of the running around, any extra bits of shopping. We shop on line, he does that. He does the on line shopping because he likes the gadget side of things. I mean it's on the computer isn't it? If it's on the computer, he'll do anything! But no, if there are any other bits of shopping to do, I do those and I organise any money to get out for the week to pay people for doing things, etc. He does deal with the gardeners. (Melanie).

Mostly I help my kids. At any time they have some Maths problems, so we sit down and do these things. Some other family responsibilities also. I don't cook, I don't know how to cook even... I don't even clean the house.

So your wife does these things?

Yes, my wife. So it's a cultural thing I think, although I know that sometimes you have to do these things, but I don't do it.

So she is the main person looking after the domestic aspect?

Yes, mostly, yes.

But you told me you were helping the kids?

Yes, in terms of education and in terms of taking them out, all the other things. Sometimes, I can go shopping and bring things from the shops, by giving me a list and I do this. (Alex).

Cette délégation du travail domestique est d'ailleurs souvent perçue comme une « faveur » accordée à la conjointe, ce qui est peu surprenant dans la mesure où en l'absence de toute délégation, ce travail serait généralement accompli par celle-ci. Ainsi, dans l'extrait qui suit, l'enseignant interviewé présente la délégation comme un moyen d'alléger le stress de sa compagne :

I employ a cleaner. I think it is the best thing we ever did, because my wife was getting incredibly stressed. She could never see the house at any time during the week being tidy, as we are a naturally untidy family, as I am sure many young families are. Yeah? And there was never a point where she felt she was getting it done. So every Tuesday, the cleaner comes in. She cleans up and hoovers and dusts. So even if it never gets done the rest of the week, it has been done... So for me that was good, as that means that... At one point in time, you know it is a small amount to pay for the peace of mind and my wife not getting stressed. And if she is not getting stressed, she is not getting stressed at me and that makes everything better. (Alistair).

Les hommes décrivent eux aussi une division du travail domestique en la défaveur des femmes, même si les arrangements décrits paraissent davantage égalitaires de leur point de vue. Ces constats font écho

à ce que nous avons pu observer en France. Ici aussi, il semble que l'on puisse interpréter ces différentes lectures des arrangements domestiques comme le résultat de la sur-estimation que font les hommes de leur investissement domestique, mais aussi comme le résultat des choix matrimoniaux différenciés des hommes et des femmes enseignant-e-s. La situation familiale des enseignants n'est pas nécessairement similaire à celle des enseignantes et leurs conjoint-e-s n'ont pas nécessairement les mêmes modalités de travail (contrairement aux enseignantes interviewées, les enseignants mentionnent parfois une conjointe qui travaille à temps partiel).

Comme en France, les discours mobilisés pour expliquer cette division inégalitaire du travail domestique oscillent entre individualisme et déterminisme social. Le premier type de discours est illustré par l'extrait ci-dessous, dans lequel une interviewée fait référence à la personnalité de son mari (*one of those typical sort of easy going men...*) et à la sienne (*I'm a perfectionist*):

Well, I end up doing most things but he is one of those typical sort of easy going men that says he is going to do things but doesn't. And it's part of his personality as well, so that ends up causing arguments between us. So yes, I tend to end up doing most of the cleaning things. He does the odd job but we don't divide any of them up. I do most of the cleaning. I do most of the shopping. I mean he's not one of those men who will say "oh no, that's your job". He will come with me and do shopping. He will go and do shopping. But if I am honest, I am a perfectionist and I get a bit frustrated when things don't go right. So then I end up just going, Oh I'll just do it myself. So, yes. He does very few things! With my husband if I let him do it he would do it on his own but he would come home with all the wrong things and just wouldn't do it properly. So then I would just get frustrated and it would cause a fight. So I just do it myself.

What about the cooking?

Half and half, it depends. He is quite a good cook, so we sort of share that side of things. (Cynthia).

Le second type de discours peut être illustré par les propos de Clare, qui recourt à des motifs culturels pour expliquer les arrangements au sein de son couple :

He's Irish, he's got traditional routes. (rires) (Clare).

Si la plupart des femmes évoque un sentiment d'impuissance face à la division inégalitaire du travail domestique, les récits collectés suggèrent de nombreuses négociations, notamment au début de la vie de couple, même si elles n'ont pas toujours abouti. En comparaison, les hommes s'accrochent davantage de cette division inégalitaire, ce qui paraît peu surprenant compte-tenu des bénéfices qu'ils en tirent, notamment du point de vue de leur disponibilité. Certains des hommes interrogés ne perçoivent d'ailleurs pas cette division comme problématique, et tiennent des propos qui suggèrent une vision relativement traditionnelle des rapports hommes-femmes, basée sur la complémentarité plutôt que sur l'égalité entre les sexes.

Can I ask you what your involvement with domestic responsibilities are and looking after the children?

Yes, I do all the cooking so I'm the cook in the house. She's the cleaner. In terms of looking after the kids yes, we share that out really. We're fairly set in our ways and we have a bit of a routine, I suppose, but we take it in turns to be on duty at night, particularly if its one of her days off then the night before she'll be on duty, otherwise I'll be on duty. We just tend to split it up half and half I would say ... She does more around the house but she's around the house more. I don't think the wife begrudges anything, she thinks that's fair. (Henry).

Pour autant, cette division inégalitaire du travail domestique ne caractérise pas l'expérience de toutes les interviewé-e-s de manière homogène. Pour une minorité, les arrangements en place semblent relativement égalitaires, voire, dans un cas, à la défaveur de l'homme. Une interviewée anglaise évoque, par exemple, un conjoint qui assure la garde à plein temps de leur fils de deux ans et demi, tout en partageant les activités domestiques :

Well, I am fortunate in that I have a little boy who is two and a half, but my partner stays at home to look after him. So I don't have to get him up in the morning and see to any child-care. ... (Partner) has always done the cooking even when we were together with no (child). He has always done it and is a much better cook than me. So what tends to happen is, on a day to day basis, (partner) will keep the house tidy and clean. I tend to do the washing and the ironing. Then when things need cleaning, you know like proper cleaning, when you take everything up and wash everything down, I tend to do that. (Kirsten).

Il est intéressant de noter que Kirsten est non seulement une des rares interviewées dont le conjoint est très impliqué dans le travail domestique et de care, mais qu'elle est aussi une des rares à cumuler des responsabilités familiales et professionnelles importantes. Il semble que dans un contexte sociétal où le care et le travail domestique sont perçus comme une affaire privée et où l'emploi occupé exige une disponibilité importante, l'implication du conjoint exerce une influence fondamentale sur la capacité des femmes à mener de front carrière et vie de famille. Nous reviendrons sur ce point dans la section suivante, mais on peut déjà noter que ce constat tend à conforter les thèses de Gregory et Winebank (2000 ; Winebank, 2001) : dans un contexte où les femmes ne bénéficient pas du soutien d'un Etat interventionniste dans la gestion du care (contrairement à ce que l'on observe en France), les conjoints se trouveraient quasiment obligés d'aider leur conjointe pour maintenir la bi-activité dans le couple. L'influence de l'investissement du conjoint serait moindre en France, dans la mesure où les enseignantes françaises bénéficient en comparaison de leurs consœurs anglaises des interventions de l'Etat en matière de soin aux enfants, mais aussi, dans le cas des enseignantes, d'une plus forte flexibilité dans la gestion des temporalités professionnelles.

Du point de vue des arrangements domestiques, on observe donc ici de fortes similarités entre les deux populations d'enquête. Dans les deux cas, on note le maintien d'une division inégalitaire du travail domestique, à la défaveur des femmes. Pour autant, les récits collectés suggèrent un rapport des hommes et des femmes au domestique éloigné des visions stéréotypées. La plupart des enseignants interviewés « participent » au travail domestique et au *care*. Mais, dans les deux pays, cet investissement se fait surtout dans des domaines ou pour des activités qui n'exigent pas une disponibilité permanente ou immédiate, comme le jardinage ou le bricolage, ou encore la cuisine du week-end. Par ailleurs, bien souvent, les hommes se positionnent / sont positionnés comme « aide » ou *helper*, alors que les femmes jouent un rôle d'intendance et de coordination (comme l'illustre leur responsabilité dans la gestion de la relation, le cas échéant, avec le personnel de ménage). On note cependant des différences importantes entre les deux populations d'enquête du point de vue des effets de cette division inégalitaire du travail domestique (analysée de manière plus détaillée dans les sections qui suivent).

Ainsi, en France, le maintien dans l'emploi à temps plein ne semble pas conditionné par la présence d'un conjoint participatif et/ou du soutien de la famille. En Angleterre, un conjoint participatif (ou l'aide de famille vivant à proximité) semble jouer un rôle primordial dans le maintien des femmes dans l'emploi à temps plein et, *a fortiori*, dans leur progression de carrière. Ce constat est à relier avec le faible interventionnisme de l'Etat et de l'employeur dans la conciliation vie familiale-vie professionnelle, combiné avec des exigences de disponibilité importante dans l'établissement dans le cas anglais. En France, au contraire, les carrières des hommes et surtout des femmes (dans la mesure où les activités domestiques et de soin sont assignées prioritairement à celles-ci) bénéficient de l'interventionnisme d'Etat (notamment via une offre à faible coût de structures de garde) et d'une forte disponibilité liée à la faible obligation de présence dans l'établissement et à la capacité de négocier les emplois du temps et de moduler la charge horaire en fonction de leurs besoins. Les manières dont les diverses temporalités sociales interagissent sont analysées de manière plus détaillée dans la section qui suit. Ces analyses suggèrent qu'en Angleterre comme en France, les ajustements entre les diverses temporalités sociales sont parfois complexes et contribuent à la différenciation sexuée des carrières.

9.2. L'articulation des différentes temporalités: des configurations sociétales genrées

Dans cette section, nous analysons la manière dont les temporalités professionnelles des enseignant-e-s se combinent avec des temporalités domestiques mais aussi les temporalités dites du temps libre pour donner lieu à des « configurations temporelles genrées » spécifiques à chaque contexte sociétal. En particulier, dans quelle mesure une plus forte autonomie dans la gestion des temporalités professionnelles combinée avec l'intervention de l'Etat dans la gestion de la conciliation vie familiale-

vie professionnelle (tel qu'on peut l'observer en France), permet-elle de conclure à une plus forte égalité des sexes?

9.2.1. Les configurations temporelles des enseignant-e-s français-es

9.2.1.1. L'ajustement des temporalités domestiques et professionnelles

En France, les temporalités de l'emploi enseignant, combinées avec l'interventionnisme de l'Etat dans la vie privée des individus, favorisent des carrières continues et à plein temps, même en présence d'enfants en bas âge. Nos données, comme d'autres, suggèrent un recours rare au temps partiel et des interruptions de carrière tout aussi rares dans le cas français. Ainsi, seuls 9% des enseignants (surtout des enseignantes) du secondaire exerceraient à temps partiel (Jaboin, 2003).

Quelques interviewées parmi notre population d'enquête sont employées à temps partiel. Dans un cas, ce temps partiel vise à libérer du temps pour une pratique musicale intense (Stéphanie, cf. *supra*). Dans les autres cas (plus nombreux), le problème est bien posé en termes de « conciliation vie familiale-vie professionnelle ». ¹³⁸ Le temps partiel est toujours un temps partiel « féminin » (contrairement à ce que l'on peut observer parmi la population d'enquête anglaise) visant à résoudre les tensions entre activités familiales et professionnelles. Cet usage du temps partiel est reflété par l'extrait qui suit :

J'ai pris une ou deux années à seize heures, 15 ou 16 heures. Dans la mesure où mon mari est quand même peu disponible, j'avais un peu réduit... Ça paraissait évident pour gérer, concilier au mieux la vie privée, la vie professionnelle, ça paraissait évident. Ça c'est fait aussi naturellement, tu vois. Alors l'avantage dans ce métier, c'est que tu peux le demander tous les ans. C'est très souple, l'année prochaine, je peux demander quatorze heures, l'année suivante revenir à temps complet, puis revenir à douze heures. C'est une demande que tu fais qui n'est pas forcément acceptée, mais tu as la possibilité d'en faire la demande. (Eliane).

Les femmes ayant recours au temps partiel le font généralement sur de courtes durées. Dans un cas, il s'agit d'une interviewée en mi-temps thérapeutique, qui a par ailleurs deux enfants à charge. Les récits collectés révèlent cependant que le recours au temps partiel et la quotité de travail reste élevée (généralement 80%).

Ces modalités d'activité apparaissent peu surprenantes si l'on considère que, dans l'ensemble, l'ajustement des temporalités familiales et professionnelles se ferait sans trop de difficultés selon les

¹³⁸ Jarty (2009) a identifié que le recours au temps partiel pouvait être motivé par la préparation de l'Agrégation pour les enseignants certifiés. Nous n'avons pas observé ce cas de figure parmi notre population d'enquête.

propos tenus par la plupart des interviewé-e-s. Cette vision du métier caractérise tous les interviewés, y compris celles et ceux ayant des responsabilités familiales importantes. Cela ne veut pas dire pour autant que cette « compatibilité » des temporalités va de soi. Plutôt, les récits suggèrent qu'elle est construite par les individus et exige bien souvent une forte rationalisation des activités de production et de reproduction, comme le suggèrent les propos qui suivent :

Ce qui m'intéresse aussi, c'est la manière dont les enseignants combinent leur vie familiale et leur vie professionnelle. Est-ce que tu arrives à concilier les deux ?

Oui ! Tout s'emboîte ! C'est chronométré ! (rires) Oui, tout ça, ça s'emboîte bien. C'est vrai que des fois, j'ai l'impression de ne pas souffler. Ça dépend des soirs, quoi. Bon, surtout le lundi où je faisais quand même 6 heures de cours, donc je faisais 10 heures-17 heures. Je rentrais le soir, j'étais un peu crevée... Ça va, parce que tu vois, le matin j'ai le temps de l'amener à l'école à 8 heures, moi je commence à 9 heures, donc tu vois je suis à 10 minutes à pied. Le soir pareil. Le week-end, il aime bien jouer dans sa chambre tout seul, il est assez autonome, donc là il sait que je travaille. ...

Est-ce que tu fais appel à quelqu'un pour le travail domestique ?

Non, non. Bon, ce que je fais c'est que le soir, bon, il mange avant moi. Donc je mets la table à 7 heures. Et c'est l'heure où en général je fais la vaisselle, je passe un coup de balai, ou je range quelques trucs. Sinon, quand il (enfant) n'est pas là, ben le week-end j'en profite pour faire mon grand ménage... Quand t'as des enfants, c'est bien. Sachant que t'as déjà toutes les vacances scolaires. Donc ça t'évite tout ce qui est problème de garde. Bon, pareil aussi pour les sorties d'école, les entrées d'école, ça te permet aussi de pouvoir jongler avec ton emploi du temps, et de pouvoir aller chercher et accompagner tes enfants le matin et le soir. (Fabienne).

Une autre interviewée (en couple, trois enfants) évoque une expérience relativement similaire, alors même qu'elle enseigne à temps plein dans un établissement à une heure de route de son domicile et que les arrangements domestiques en place sont, de son propre aveu, relativement inégalitaires. Si l'articulation des diverses temporalités sociales requiert une organisation sophistiquée, elle n'est cependant pas perçue comme particulièrement problématique :

Mon choix professionnel, c'était d'être professeur, je voulais être en BTS. En électronique. Et comme ça me plaît... L'arrivée des enfants n'a rien changé... Alors, l'année dernière j'étais représentante des parents d'élèves dans l'école de ma fille, qui vient d'entrer en CP, mais l'année dernière elle était à la maternelle. Donc là je faisais partie de l'association des parents d'élèves, donc j'ai organisé la tombola, j'ai été au conseil d'école, des choses comme ça, quand je pouvais. Ensuite, après, je fais de la sculpture, j'y vais toutes les semaines pendant deux heures. Quand je peux y aller. L'année dernière, je n'ai pas pu, mais avant j'y allais. Après, les week-ends, on part, on va faire de la planche à voile, avec les petits, là j'ai accouché et donc je pouvais pas faire de sport, mais bon...

Vous arrivez à avoir des activités de loisirs relativement importantes ?

Heu, oui. Je n'ai pas fait le congé maternité (sic), je pourrais. On a le droit de prendre un congé maternité (sic) dès le premier enfant en France et jusqu'aux 3 ans de l'enfant.

D'accord. Pourquoi vous ne le prenez pas ?

Par choix. Oui, oui, je préfère travailler que... [Cette année] je vais faire pas mal d'heures parce qu'il y a de nouveaux programmes, de nouveaux systèmes, plein de choses à faire. En général, on me donne toujours le mercredi. Le mercredi, évidemment, je m'occupe des petits. Ça n'a pas influencé mon choix. C'est vrai que c'est une qualité de vie qui est exceptionnelle, parce que quand les petits vont à l'école, j'ai les mêmes vacances qu'eux. Donc, du coup je n'ai pas besoin de payer une nounou, donc c'est des frais en moins. Donc, c'est vrai que quand on a trois enfants il faut y penser, il faut les faire garder, travailler toute la semaine, quoique maintenant en France on a 5 semaines de congé payé, avec la RTT, je crois qu'il a 8 semaines de congé payé mon mari. Donc, c'est vrai qu'on a une qualité de vie, faut le reconnaître, qui est vraiment exceptionnelle. On n'a pas à se plaindre. (Christine).

On pourrait ici multiplier les exemples de femmes (et d'hommes) français-es qui travaillent à temps plein (voire, pour certaines, effectuent des heures supplémentaires) malgré des responsabilités familiales importantes. Les récits collectés suggèrent que ces modalités d'emploi sont liées essentiellement à deux facteurs. D'une part, les temporalités professionnelles se caractérisent par une forte flexibilité, avec notamment un temps de présence dans l'établissement limité aux heures d'enseignement et négociable avec les directions, ainsi qu'une forte autonomie dans la gestion du temps de non enseignement. D'autre part, l'offre de garde d'enfants est généreusement subventionnée par les pouvoirs publics en comparaison de ce que l'on peut observer dans d'autres Etats européens. A cela s'ajoute le fait que les enfants sont scolarisés dès leur plus jeune âge et sur des plages horaires importantes, à la différence de ce que l'on peut observer en Angleterre. L'influence de ces facteurs est particulièrement apparente dans les extraits qui suivent :

Ben, je pense que c'est surtout par rapport au nombre d'heures dans l'emploi du temps. C'est sûr que 18 ou 20 heures, c'est très peu. Après, c'est vrai qu'on a des emplois du temps où on peut demander des petits aménagements, etc. donc c'est vrai que... c'est vrai que c'est pas plus pour une femme qu'un homme, mais c'est vrai qu'il y a un côté qualité de vie qui est agréable, moi je peux emmener mes enfants à l'école. Souvent aussi... je vois, le collège il finit à 17 heures, donc à 17 heures 15 je suis ici, mes gamins ils rentrent juste de l'école, donc on a un temps de présence avec eux qui est agréable. (Yannick).

Alors quand ils étaient petits, j'ai eu recours à une nourrice, une nourrice agréée, je les déposais donc le matin, elle les emmenait, enfin, elle les gardait, et puis quand ils ont commencé à aller à l'école, je les déposais le matin, elle les mettait à l'école, elle les récupérait pour déjeuner. Et bon maintenant qu'ils ont grandi, ils sont inscrits à la cantine, et voilà ! Donc, oui, ça n'a pas été un souci, hein. On

nous demande quand même de remplir des fiches de vœux, et on essaie, par rapport aux emplois du temps, de commencer à 9 heures et demie, ou bien finir avant 4 heures et demie, enfin, ils essaient de nous arranger tant que faire ce peut par rapport aux enfants, après moi je sais pas pour les autres directions. (Marie).

C'est un peu le même schéma chaque jour. Le mercredi, moi je ne travaille pas. Donc, c'est réparti sur quatre jours.

Mais vous êtes à temps complet ?

Je suis à temps complet.

Vous avez réussi à négocier facilement l'emploi du temps ?

Oui, alors ça dépend du chef d'établissement.

Ca ce passe bien ?

Oui, très bien, très bien. Moi j'ai concilié, c'est vrai qu'on peut si possible concilier... Alors moi je commence à 9h00 pour pouvoir emmener mes enfants à l'école. Je termine à 16h00 pour pouvoir les récupérer. Donc tu as moyen de concilier, de demander, enfin d'avoir des exigences quand même. (Eliane).

Si les enseignant-e-s se disent dans l'ensemble satisfait-e-s de cette articulation des temporalités familiales et domestiques, les femmes sont plus nombreuses à l'évoquer comme un des aspects positifs du métier, mais aussi comme une influence dans le choix de carrière. C'est peu surprenant dans un contexte sociétal où le travail domestique et le *care* sont assignés prioritairement aux femmes et où la « conciliation » est construite comme un problème typiquement « féminin » :

Avant même la construction de mon couple. Je pense que, par exemple, le temps libéré est un temps pour moi pour m'occuper de ma vie de famille aussi. Entre autres. Je me disais tout le temps, « oui, et puis en plus, quand tu auras des enfants, ce sera bien ». Et c'est vrai que c'est génial. (Camille).

Je vois aujourd'hui par rapport à mes camarades, mes copines qui travaillent à plein-temps. Moi, j'ai un travail à plein temps, mais je peux quand même disposer un peu de mon temps, un petit peu. J'ai les vacances scolaires et franchement ça, c'est vraiment... si aujourd'hui j'ai un avantage, ça reste un très gros avantage du métier quand même, et puis ce côté quand même plus de disponibilité. (Catherine).

Par exemple, là on me propose de faire une demande pour travailler en IUT, et effectivement je pèse le pour et le contre et je me dis qu'il y a pas beaucoup de points négatifs, et je regarde par rapport à mes enfants, par rapport à mon organisation, tout ça, c'est sur que l'on regarde toujours par rapport à sa situation familiale. Et ayant regardé tout cela, je me dis qu'il y a rien qui puisse empêcher que je postule pour ces postes, par exemple...

Est-ce qu'être enseignante ça vous permet de concilier votre vie familiale et votre vie professionnelle sans trop de difficultés ?

Oh oui, oh oui, oh oui oui, oui oui oui. (Marie).

9.2.1.2. Des opportunités de carrière similaires pour les enseignants et les enseignantes en France?

Si, pour les enseignant-e-s français-es interviewés, les ajustements entre temporalités professionnelles et familiales se font de manière relativement aisée, peut-on cependant conclure à l'égalité professionnelle entre hommes et femmes chez les enseignant-e-s du secondaire dans ce pays ? Le recours plus fréquent des femmes au temps partiel suggère une différenciation sexuée des carrières, même si la plupart des femmes interrogées ont des carrières continues et à temps plein. Mais, au-delà des modalités de l'activité professionnelle, il s'agit aussi de considérer l'accès des hommes et des femmes enseignant-e-s aux différents postes, avant de tirer des conclusions définitives concernant l'égalité professionnelle. Si le plus important investissement domestique des femmes reste généralement compatible avec l'exercice d'un emploi à temps plein, les données du Chapitre 7 ont mis à jour la différenciation des carrières des hommes et des femmes et la sous-représentation de celles-ci dans les segments du marché du travail enseignant les plus valorisés. Dans cette section, nous proposons d'interroger cette sous-représentation à partir du prisme des temporalités.

Comme on l'a vu dans le Chapitre 5, la notion de carrière enseignante est peu consensuelle en France et certain-e-s refusent même d'utiliser le terme de « carrière ». D'autres pensent la carrière uniquement en terme de progression sur l'échelle de salaire. D'autres encore perçoivent l'Agrégation comme la seule voie de promotion possible. Sans parler de carrière dans un sens stricte, l'accès au lycée, à l'enseignement supérieur et, de manière générale, à des élèves ayant un niveau élevé dans la matière, est souvent perçu comme une forme de progression, en lien avec des identités professionnelles dont l'expertise disciplinaire constitue le ressort principal. L'engagement dans des projets spécifiques (menés au niveau de l'établissement, du rectorat, voire du Ministère) est aussi parfois perçu par certain-e-s enseignant-e-s comme une forme de développement professionnel et de valorisation. Ces différentes formes de promotion ou de développement vont d'ailleurs souvent de pair. Ainsi, les agrégé-e-s sont davantage susceptibles que leurs collègues certifié-e-s d'enseigner en lycée ou dans le supérieur.

Le concours d'entrée de l'Agrégation est particulièrement sélectif, bien que les taux de réussite varient selon les matières, et exige une préparation, et donc une disponibilité, importante. Certes, des enseignant-e-s, hommes et femmes, parviennent à préparer et obtenir le concours tout en ayant des responsabilités familiales importantes. Mais, le manque de disponibilité peut parfois les amener à repousser, voire à renoncer à la préparation du concours. Les récits collectés suggèrent cependant ici des différences genrées. Ainsi, certaines femmes suggèrent que leur situation familiale a tout simplement rendu ce projet impossible à réaliser :

Le fait que je sois à temps partiel, c'est essentiellement lié à une surcharge de travail, donc, heu... le fait d'être mère de famille joue effectivement... je pense que si je n'avais pas d'enfants, je serais à temps complet, je l'aurais probablement passé, enfin, je ne sais pas si je l'aurais, mais j'aurais probablement passé l'Agrégation. J'aurais certainement continué davantage. Mais là, je n'ai pas pu. Je n'ai pas pu. Je ne peux pas ! (Emmanuelle).

En contraste, lorsque les hommes évoquent la décision de repousser ou d'abandonner un projet de préparation de l'Agrégation, c'est davantage au nom d'une certaine « qualité de vie » même si c'est aussi souvent lié à leur situation familiale. Les propos recueillis suggèrent que s'ils l'avaient souhaité, ils auraient pu trouver la disponibilité nécessaire :

Peut-être, lorsque les enfants seront plus âgés que les contingences du quotidien deviendront un peu plus souples, ouais. Passer l'Agrég à un certain moment.

Tu envisages de passer l'Agreg ?

Enfin, pas pour le moment parce qu'on est très pris par le rythme, par le quotidien, mais il le faudra. Parce que sinon j'entrerais, jusqu'alors je le vis très bien, mais j'entrerais sûrement dans une face d'épuisement professionnel ça c'est évident. Oui, c'est ce qui arrivera. (Laurent).

Est-ce que vous pensez que votre situation familiale a exercé une influence sur votre carrière ?

Ah ben oui, comme je vous disais, pour l'Agreg, c'est un choix. Donc, je ne veux pas non plus me donner ça comme seul prétexte. C'est vrai que je veux profiter de ma fille, c'est vrai aussi que je profite de mes loisirs, c'est aussi ça, hein, c'est pas que... c'est par rapport à un certain bien-être, c'est pas... et bon, j'ai fait quand même des études tard. C'est vrai que j'en ai un peu marre aussi. Je n'ai pas non plus envie de rebachoter. Et puis c'est vrai que le bachotage, dans les études, c'est pas du tout ce qui me... En fait, ce que j'aurais bien aimé faire, c'est plutôt une thèse, quoi. Mais là aussi, il faut y consacrer du temps. Je me vois mal parti, là, c'est pareil... si je fais le choix d'une thèse... c'est au détriment de ma famille. Mais à tant faire, par choix, j'aurais préféré faire une thèse que passer l'Agreg. [Ma fille] a 8 ans. C'est aussi des choix par rapport à elle. Je voulais préparer l'Agreg, et je ne le fais pas pour ça. Parce que je n'ai pas envie de... parce que l'Agreg, ce n'est pas en un an que je l'aurai, c'est en 3-4 ans, et je ne suis pas sûr de l'avoir en 3-4 ans, donc là aussi, je ne veux pas m'engager là-dedans. Et puis me dire que dans 3-4 ans, si j'avais commencé l'an dernier, elle aura 11 ans, 12 ans... et je ne l'aurai pas vu grandir, quoi, donc non, je n'ai pas envie. (Patrick).

Les effets différenciés de la parentalité deviennent particulièrement visibles lorsque l'enseignant-e interviewé-e vit en couple avec un-e conjoint-e enseignant-e. Un interviewé évoque, par exemple, l'influence de sa situation familiale sur ses activités syndicales et de loisirs. Mais dans son récit, l'effet de la parentalité sur la carrière n'est pas apparent. Il l'est beaucoup plus dans le cas de sa conjointe, qui a renoncé à préparer le concours de l'Agrégation :

Ben moi si tu veux comme je suis au syndicat, je m'organise au niveau de mes heures pour rentrer plus tôt, mais je peux conserver mes responsabilités syndicales. Alors que ma femme elle n'a pas pu continuer à préparer son concours. C'est vrai que je pense que ça a plus d'influence sur elle que sur moi. [C'est un choix ?] Ben après, moi j'ai le poids des responsabilités syndicales, je n'ai personne pour prendre la relève, donc je ne peux pas m'exonérer du truc en disant bon ben maintenant j'arrête. Donc je suis un peu lié par ça. Mais après, en parallèle, j'ai arrêté le sport, je ne fais plus de rugby, je fais moins de trucs, donc j'ai fait aussi des compromis, mais c'est vrai que si j'étais en établissement et si je rentrais tous les soirs à heure fixe, ça lui permettrait de passer son concours. Il se trouve que ce n'est pas possible. Et pour les personnels de direction, je pense que ça joue aussi, pour tous les concours internes, ça joue aussi. C'est-à-dire que les femmes elles ont la responsabilité familiale, quoi. (Cyril).

Comme la réussite au concours de l'Agrégation, l'accès au lycée, à l'enseignement supérieur, ou de manière générale à des classes spécialisées ou avancées dans la matière s'apparente pour certain-e-s enseignant-e-s français-es à une forme de progression professionnelle, dans la mesure où le niveau d'expertise disciplinaire requis est plus élevé. Changer de type d'établissement, voire même de classe, est associé avec un accroissement important de la charge de travail, dans la mesure où il faut refaire ses cours. Mais, dans le cas de l'enseignement à des classes ayant un niveau avancé dans la matière, cette surcharge de travail est plus forte encore, dans la mesure où les temps de préparation et de correction sont plus conséquents, et parce que bien souvent une « remise à niveau » s'impose pour l'enseignant-e concerné-e. Dans l'extrait qui suit, une interviewée passée du collège au lycée décrit la variation de sa charge de travail en ces termes : « je suis passée d'un extrême à l'autre » :

Une quarantaine d'heures, ouais. Parce que là je suis en lycée. Mais si tu veux, les années que j'ai passé en collège... bon, la première année, j'ai peut-être dû travailler quand même pas mal... mais les six dernières années, mes cours étaient prêts, donc à part mes corrections, je n'avais rien. Il y avait certains week-ends où je n'ouvrais pas mon sac. C'est pour ça que je suis passée d'un extrême à l'autre, ça m'a fait drôle. Et puis, là, cette année, il y avait plein de... le lundi je finissais à cinq heures, le mardi à trois, ça allait, j'avais mon mercredi ça allait, jeudi j'avais réussi à avoir mon après-midi, et sinon le vendredi je finissais à 5 heures aussi. Tu sais, quand tu finis à cinq heures, ben ta journée elle est finie, quoi. Et puis moi, bosser de dix heures à minuit, moi je ne peux pas, quoi, je suis claquée... Je sais que cette année, mes cours étant tous prêts, je suis sur le même poste, le même lycée, j'aurai moins de travail, c'est sûr, donc j'aurai plus de loisirs. J'aurai moins de contraintes. (Fabienne).

Or, comme en ce qui concerne l'Agrégation, le sur-investissement des femmes dans la sphère domestique vient limiter leur disponibilité. Certaines interviewées évoquent leur désir de rester en collège pour des motifs de « conciliation », en dépit de leur préférence pour des classes ayant un

niveau plus avancé dans la matière. C'est, par exemple, le cas d'Eliane qui craint de ne pouvoir face au surinvestissement que demanderait le travail en lycée, ou de Elise, qui envisage éventuellement le passage en lycée, mais seulement lorsque son fils aura grandi:

Le côté routine, on disait ça tout à l'heure, ça me fait peur et puis je pense que je n'ai pas toujours les satisfactions pédagogiques auxquelles tu t'attends. Ca c'est un peu décevant quand même. Alors ça, ça dépend aussi des années, des classes que tu as. Parfois il y a une année ou tu as des classes qui sont très bien et là tu as des satisfactions pédagogiques, ce n'est pas le cas tous les ans.

C'est par rapport au niveau des élèves ?

Oui, en fait au retour que tu as des élèves.

Par rapport à ça est-ce que tu as pensé enseigner au lycée, dans des terminales ou des premières scientifiques?

Oui j'y pense, à la rigueur. Mais ça demande aussi un investissement en dehors qui est nettement supérieur au collège. Là aussi, il faut que j'arrive à concilier avec ma vie privée. C'est envisagé, j'envisage de faire autre chose dans quelques années quand même. Ou l'IUFM, ou... je ne conçois pas de poursuivre comme ça. (Eliane).

Je veux rester prof au collège. Enfin, ça ne veut pas dire qu'un jour je ne demanderai pas le lycée de (ville) si ça me... Mais peut-être quand (fils) aura un peu grandi, quand j'aurai plus de temps... à l'adolescence. Voilà, il n'y a pas de mystère, quand on a un petit, on fait pas tout ce qu'on veut quand on veut, quoi ! ...

Qu'est-ce qui t'intéresse dans le travail en collège?

Ben je crois que c'est une tranche d'âge que je préfère. Et puis avec le temps, maintenant, c'est peut-être idiot, mais je me verrais plus retourner au lycée aussi pour des raisons liées à ma discipline. Enfin, c'est vrai qu'il faudrait que je retravaille énormément, et je ne m'en sens pas le temps maintenant avec le petit. Enfin, j'y arriverais, hein !, je me sens capable d'enseigner en lycée, mais c'est vrai qu'en terme de charge de travail, pour l'instant, ça ne m'intéresse pas d'aller au lycée. Je pense que je suis mieux avec une tranche 15-16 ans qu'avec des plus grands. [Oui, pourquoi ?] Bah, je ne sais pas, je crois que j'ai entre guillemets un assez bon contact avec les collégiens, je suis pas sûre qu'au lycée... mais en même temps je n'ai pas eu l'expérience du lycée. Je l'ai eu juste pendant mon année de stage, parce qu'on doit aller faire quelques heures au lycée. Ou au collège si on est au lycée. Mais sinon je n'ai jamais travaillé au lycée. Je, je sens que c'est pas un public qui me donne confiance. Peut-être qu'un jour je changerai d'avis. Et puis en plus, le fait d'habiter dans le coin, ça limite tout de suite, en plus... ou il faut aller sur (ville), ou (ville). Et on n'a pas grande chose. (Elise).

Cette interviewée évoque aussi, entre autres choses, la parentalité pour justifier sa décision de ne pas envisager un poste de direction d'établissement :

Non. Là par contre c'est trop de travail. A mon avis, je ne suis pas à la hauteur, et puis en plus au niveau de la situation familiale j'aurais pas le temps de le préparer suffisamment. Donc, non. Je me contente pas mal de ce que j'ai ! (Elise).

Certes, les enseignant-e-s qui effectuent leur service dans des classes ayant un niveau avancé dans la matière (notamment les classes à examen) bénéficient d'allègements dans leur emploi du temps. Mais cet allègement horaire ne compense qu'en partie le sur-investissement requis par l'enseignement à des classes ayant un niveau avancé. Par ailleurs, comme le souligne un interviewé, l'heure de chaire n'est attribuée que sous certaines conditions, qui ne reflètent pas toujours le sur-investissement requis.

Oui je fais des heures supplémentaires, je suis à 19 heures 30 et on est payé 20 heures 30. Parce qu'au lycée il y a toujours cette histoire d'heures de première chaire qui existe encore, c'est-à-dire quand on a plus de six heures avec des premières, on a cette heure. Qui est peut-être justifiée, alors il y a un débat là-dessus. Disons qu'actuellement c'est plutôt pour ceux qui avaient des S à l'époque, donc on avait six heures avec des S, évidemment il y a plus de travail qu'avec des L, le problème c'est que, moi par exemple j'ai trois classes à trois heures, ça me fait avoir l'heure de première chaire, et j'ai certainement moins de travail que le professeur qui a une lère S à cinq heures, et lui il a pas l'heure. (Marc).

La moindre disponibilité des femmes ayant des responsabilités familiales semble donc exercer une influence primordiale sur leur décision d'enseigner dans les « petites classes », alors que les hommes sont davantage susceptibles d'évoquer des motifs d'ordre professionnel. De manière similaire, la préférence pour un type d'établissement renvoie davantage chez les hommes à des motifs professionnels, alors que chez les femmes les motifs familiaux prédominent (Collectif, 1984). Dans l'exemple qui suit, la mauvaise ambiance qui règne au sein de l'équipe pédagogique, mais aussi la préférence de l'interviewé (en couple, un enfant) pour des classes ayant un niveau plus avancé dans la matière l'ont amené à demander un changement d'établissement, sans que la parentalité ne semble avoir constitué un frein à ce projet :

Bah, c'était un collège, heu, pas dur spécialement, mais un peu quand même. Heu, l'équipe péda qui ne me plaisait pas, les collègues ! Je suis plus parti à cause de l'ambiance générale, les collègues, qu'à cause des élèves, en fait. Une ambiance un peu... désagréable, parce qu'il y avait des clivages très importants entre les collègues. Donc là, ce qui motive mon départ, c'est pour aller en lycée. Pour changer de public. Le collège, c'est le côté sympa, le collège, c'est tout ce qui est travail sur la péda, ça reste quand même véritablement centré sur la péda, avec bien sûr des préoccupations scientifiques qui sont quand même assez réduites, avec des ambitions assez réduites. Mais le lycée, c'est pour aller un petit peu plus quand même dans le scientifique, tout en sachant que je suis persuadé que en lycée aussi il faut faire beaucoup de péda. C'est pas parce qu'on a un public plus âgé que forcément, ça passe mieux. Je crois que ce serait une erreur, y compris avec des terminales, je pense. Enfin, ça c'est

ce que je souhaiterais faire le jour où j'aurais un lycée. Donc aller en lycée pour aller un petit peu plus loin scientifiquement, pour me remettre en question, pour me confronter à un challenge qui va me stimuler intellectuellement. Pour changer, aussi, parce que là ça fait six ans, sept ans, là je commence ma septième année... (Patrick).

Il apparaît cependant important de rappeler que l'accès à certains types d'établissements et à certaines classes dépend de nombreux critères, dont certains sont indépendants des préférences des enseignant-e-s. De ce fait, si la moindre disponibilité des femmes ayant des responsabilités familiales peut contribuer à un taux de féminisation de la main-d'œuvre enseignante supérieur au collège par rapport au lycée et à l'enseignement supérieur, d'autres facteurs doivent aussi être pris en compte. Ainsi, les mutations ne tiennent pas toujours compte des préférences des enseignant-e-s en matière de type d'établissement, de même que les directeurs/trices d'établissement ne consultent pas nécessairement les enseignant-e-s lors de l'allocation des classes, même si on ne peut ici que regretter l'absence de travaux sur ce point.

On a vu dans le Chapitre 5 que l'implication dans des projets (d'établissement, académiques, nationaux) est parfois perçue comme une forme de valorisation, voire de développement professionnel. Mais la participation à de tels projets exige bien souvent une certaine ancienneté dans l'établissement, car il faut « se faire connaître ». Or, parmi notre population d'enquête, certaines femmes ont connu une mobilité géographique répétée, liée aux mutations professionnelles de leur conjoint. Ces demandes de mutations fréquentes peuvent s'avérer problématique en matière de développement de carrière. La mobilité géographique peut limiter l'implication dans des projets qui exigent de s'être « fait repérer » par la direction ou par l'inspection, du fait de changements d'établissement ou d'académie trop fréquents :

On a été mutés... (conjoint) a eu un poste à Toulouse, et donc moi j'ai demandé une mutation. Alors, sauf que depuis que je suis arrivée dans l'Académie de Toulouse, alors on est arrivé l'année 2000, et ouais, je suis ce qu'on appelle TZR, je suis titulaire sur une zone de remplacement. Je n'ai pas de poste fixe...

Est-ce que tu as d'autres responsabilités ?

C'est-à-dire que ce n'est pas évident, parce que moi comme je suis toujours TZR, je ne suis jamais sûre d'être dans le même lycée, et c'est difficile de m'investir dans un projet sur plus d'une année, quoi. Donc, à part des projets avec les élèves à l'année, je peux pas... ce n'est pas évident quoi, c'est pour ça qu je voudrais bien être fixée, pour pouvoir me fixer et faire des choses, quoi. M'investir en dehors des cours, quoi. Bon, ceci dit, pour le moment, je n'ai pas vraiment le temps non plus. (Béatrice).

Comme on le voit à partir de l'extrait qui précède, les mutations répétées vont parfois amener les interviewées à devenir Titulaires sur Zones de Remplacement (TZR), et donc à changer d'établissement de manière régulière. Outre l'engagement dans des projets, l'absence d'ancienneté dans l'établissement vient aussi limiter les chances d'accéder aux classes ayant le niveau le plus élevé dans la matière. En effet, comme le note un interviewé, il s'agit bien souvent de « classes réservées ». Les conséquences sur le développement de carrière peuvent donc être importantes, même si dans certains cas, devenir TZR peut-être une stratégie permettant d'accumuler rapidement des points afin d'obtenir la région ou l'établissement désiré. Les femmes, dont la sédentarité est moindre par rapport aux hommes, sont donc davantage à risque d'être désavantagées (selon l'enquête de Jaboin, 70% des enseignant-e-s ont enseigné dans trois établissements ou plus contre 75% des femmes) :

Disons qu'on essaye d'améliorer son service d'année en année, donc évidemment d'avoir des classes où y'a le plus de maths possible, quoi. Je n'ai jamais eu de S, par contre. Parce que les S il n'y en avait 7 ou 8, et elles étaient réservées quoi. Parce que c'était ceux qui étaient là depuis une quinzaine d'années qui avaient leurs classes, quoi. (Jean-Luc).

Dans certains cas, les mutations peuvent donner lieu à des situations familiales compliquées, notamment lorsque les interviewées ne parviennent pas à obtenir un poste dans la ville, voire dans l'Académie où leur conjoint a été muté faute d'un nombre suffisamment de points, ou parce qu'aucun poste n'est disponible. Il peut en résulter des temps de transport importants, voire la nécessité de trouver aussi des solutions en matière d'hébergement. Ces difficultés peuvent être particulièrement aiguës dans le cas d'interviewées (parmi notre population d'enquête, ce cas de figure caractérise uniquement les femmes) pour qui l'enseignement correspond à une reconversion professionnelle et qui sont susceptibles d'avoir une famille à charge. Barrère évoque à propos de ces mutations, qui, en début de carrière se font dans la plupart des cas en dehors de l'Académie d'origine, vers les régions déficitaires (académies du Nord de la France et de la région parisienne), dans lesquelles se concentrent par ailleurs les établissements « sensibles » : « Le confort statutaire peut ainsi être contredit, les premières années, par un grand inconfort existentiel et professionnel ». (2002: 19). Selon Jaboin (2003), le choix de l'enseignement dans le secteur privé peut-être un moyen de détourner les règles de la mutation, puisque l'embauche dans ce secteur se fait au niveau local :

Cela dit mes premières années de vie professionnelle ont quand même été, plus que galère pour une femme. Ça vraiment été l'horreur. La première année j'ai été envoyé dans l'Académie de Bordeaux, où je n'ai pas eu les vacances scolaires en même temps que mes enfants. Quand même ! La première année. Ça c'est quand même très, très rude quand on rentre dans l'Education nationale. (Catherine).

Lorsque nous interrogeons Sabine, l'influence de la carrière de son mari sur la sienne apparaît très clairement. Bien que son niveau de qualification soit plus élevé que celui de son mari, les déménagements du couple révèlent que sa carrière à lui est prioritaire sur la sienne. Après s'être

reconvertie dans l'enseignement, celle-ci obtient un poste dans une ville éloigné de plusieurs centaines de kilomètres du lieu d'installation du couple, qui vient d'avoir un enfant. Elle effectue des allers-retours entre les deux villes. L'année suivante, elle parvient à se rapprocher de son mari et obtient un poste dans l'Académie de leur lieu de vie. Mais l'Académie en question étant très demandée, son nombre de points ne lui permet pas d'obtenir un poste fixe, même si elle bénéficie d'un bonus du fait de ses conditions familiales. Si le couple semble accorder la priorité à sa carrière à lui, on voit cependant qu'ils n'envisagent pas qu'elle renonce à son activité professionnelle :

Alors, là, je suis TZR ! [Oui] Parce que quand on revient sur l'académie de (ville), il faut pas espérer avoir un poste fixe. (Sabine).

Son conjoint décide alors de suivre une formation en région parisienne, qui lui permettra de progresser professionnellement. Elle le suit. Obtenir un poste dans cette région se fait sans difficultés dans la mesure où cette Académie est peu demandée.

Mon mari a passé un concours, qu'il a obtenu, et donc il est rentré à l'école des officiers de la gendarmerie qui est à Melun, donc nous sommes partis à Melun, j'ai demandé ma mutation pour l'académie de Créteil. Là j'ai pas de souci ! (Sabine).

Après deux années de formation, son conjoint demande un poste en province. La carrière de Sabine est prise en compte, mais seulement dans la mesure où le couple est contraint de choisir une Académie où Sabine dispose d'un nombre de points suffisants pour obtenir un poste. Idéalement, le couple souhaiterait retourner dans leur première ville d'installation, mais le nombre de points dont dispose Sabine ne lui permet pas de rejoindre cette Académie et le couple est contraint d'abandonner ce projet.

Donc à la fin de ces deux ans ?

Donc mon mari est muté à (ville).

Il a réussi son concours, donc ?

Oui.

Je peux vous demander pourquoi (cette ville-là) ?

Alors simplement parce qu'on a regardé les barres d'entrée de l'Education nationale. Donc les barres d'entrée, c'est le barème nécessaire pour obtenir une académie. Et on a choisit en fonction des académies que je pouvais rejoindre. Parce qu'en fait, puisque ça fonctionne par barème dans l'Education nationale, certaines académies étaient inaccessibles, par exemple (ville du Sud) m'était devenue inaccessible.

Vous aviez perdu vos points...

J'avais perdu... non mais les barèmes avaient monté ! Et c'est vrai qu'après, à chaque fois qu'on a satisfaction dans une mutation, on repart à zéro au niveau de l'ancienneté des postes. Donc, effectivement, oui. Oui.

Donc, finalement, en demandant la région parisienne, vous aviez perdu vos points ? Vous repartiez à zéro ?

Disons que dans la région parisienne, quand je suis arrivée, j'ai été affectée à titre provisoire, donc cette première année n'a pas compté. Elle a été blanche pour moi. Donc l'année d'après, j'ai redemandé Créteil, officiellement, que j'ai obtenu, et donc en fait, pour le mouvement, je suis restée une seule année en région parisienne. Donc, comme dans le barème, l'ancienneté de poste et les années en tant que TZR, c'est ce qui fait la différence, j'avais... et de toute façon, en même temps, le nombre de points pour rejoindre les académies du sud avait très fortement augmenté, donc je pouvais plus y aller.

Et votre mari aurait pu être muté n'importe où en France ?

Heu, non. Lui il choisissait en fonction de sa place à l'issue des épreuves, donc il était bien placé, il pouvait choisir pas mal de choses. Et on a choisi par rapport à moi. Enfin, on a choisi par rapport aux académies que je pouvais rejoindre pour qu'on puisse travailler tous les deux. (Sabine).

Une fois installée dans cette nouvelle ville de province, Sabine obtient un poste de TZR. Elle occupait toujours ce poste lorsque nous l'avons interviewée. Ce statut est perçu par elle comme un aspect négatif du métier dans la mesure où il limite sa capacité à s'investir dans un projet d'établissement et à accéder à des responsabilités du type professeur principal.

Non, parce que dans mon statut, en tant que TZR, vous ne pouvez pas demander. Parce que vous arrivez et vous faites... les choses qui restent, quoi ... Je suis globalement satisfaite, si ce n'est que... enfin, la seule chose qui ne me satisfait pas, c'est... mon emploi de TZR qui m'oblige à ne pas me fixer... ça, ça ne me satisfait pas du tout. Mais après, mon métier me satisfait, oui.

Vous êtes satisfaite des opportunités de carrière ?

Ben, c'est-à-dire, pour le moment, ça ne m'en a pas ouvert trop ! (rires) Mais bon, je suis un peu responsable aussi, parce que j'ai beaucoup bougé. Donc j'ai du mal à dire que ça c'est négatif, quoi, parce que j'en suis pour beaucoup responsable. Mais, bon, en même temps, j'ai passé l'agrégation, je l'ai obtenu, donc j'ai des satisfactions, quoi. (Sabine).

Ces changements répétés de lieu de vie signifient qu'elle n'a pas le temps de se faire connaître des directions d'établissement ou des inspecteurs. Cela limite à la fois sa capacité à s'investir dans des projets mais aussi, en terme de progression de carrière, signifie de son point de vue qu'elle est plus rarement inspectée et que sa progression de carrière se fait surtout « à l'ancienneté ».

Alors ça c'est pareil. Comme je reste qu'un an à chaque fois, je n'ai pas eu de gens... je ne peux pas dire qu'ils m'ont pas soutenu. Parce qu'à chaque fois, j'ai rencontré des gens, j'ai rien à dire là-dessus. Mais qui m'aient particulièrement soutenu... on n'a pas eu le temps de faire connaissance, quoi.

Est-ce que par exemple l'inspecteur vous a proposé d'entreprendre des actions de formation, ou de prendre certaines responsabilités ?

Oui, il m'a dit qu'il allait s'occuper de mon cas, mais bon... C'était au mois de mai l'année dernière, et depuis y'a beaucoup de temps qui s'est passé. (Sabine).

Ce type de parcours n'ont rien d'exceptionnel en France. Ils caractérisent plusieurs de nos interviewées et font écho à d'autres travaux. Par exemple, l'enquête menée par Yveline Jaboin (2003) montre que, contrairement à une idée reçue, les enseignantes sont moins sédentaires que les enseignants, et que leur mobilité géographique est davantage liée à la carrière de leur conjoint, élément qui est aussi à relier avec les choix matrimoniaux des enseignant-e-s. Les propos de Carole font ici écho à ceux de Sabine. Comme elle, elle s'est reconvertie dans l'enseignement après une première expérience professionnelle. Elle travaillait jusque-là dans le privé et occupait un poste avec des responsabilités importantes. Les premières années dans l'enseignement ont lieu en région parisienne. Cette interviewée s'investit alors énormément dans divers projets, notamment de la formation d'enseignant-e-s. Pour des raisons familiales, le couple s'installe en province, en région rurale. Le discours de Carole sur ce changement d'environnement se traduit par la mobilisation d'oppositions binaires à partir desquelles l'enseignement en région parisienne est associé à des opportunités professionnelles importantes, la possibilité de s'investir dans des projets, même si les conditions d'enseignement y sont plus difficiles, alors que son environnement actuel est décrit comme provincial et dénué d'opportunités professionnelles significatives :

Parce que disons, ici, en province, on est un peu en retard, enfin disons qu'il y a un petit décalage par rapport à ce qui se passe en région parisienne, ça j'ai pu le constater. Donc le rôle que j'ai rempli en région parisienne me manque. C'était difficile aussi. Avec le problème des banlieues, le problème des élèves difficiles... (Carole).

Outre le fait de travailler en province, le changement d'établissement est aussi perçu comme une barrière à l'implication dans des projets éducatifs, dans la mesure où il faut aussi se faire connaître du/de la directeur/trice ou de l'inspecteur/trice :

D'autres facteurs, alors, le fait d'être restée un certain nombre d'années quand même dans le même lycée. C'est important. Parce que quand on change sans cesse, on a du mal à faire son trou entre guillemets, à se faire connaître... Moi, je suis restée 7 ans dans le même lycée, donc ça, ça a compté. Là je m'en rends compte parce que ici depuis que je suis dans l'Académie, là j'ai été une année à (ville), là une année à (deuxième ville), après la formation, après j'y retourne, le proviseur a changé, donc il faut un peu plus de temps...

Le fait d'être dans le même lycée, qu'est-ce que ça vous apporte ? Est-ce que vous avez l'impression que votre travail est davantage reconnu ?

Oui, voilà, c'est ça ! Les gens ont le temps de voir ce qu'on fait, et puis on a le temps de mieux se connaître, et puis finalement de voir les compétences qu'on peut avoir, ou ce qu'on peut être, quoi. Alors que si on reste un an, deux ans... et en plus, ce qui est négatif, c'est le fait d'être un grand lycée, comme (lycée). Le proviseur, il ne connaît pas tous les profs, donc... Donc voilà, c'est un peu les facteurs extérieurs, mais c'est aussi ma volonté, je pense, de vouloir faire des choses. (Carole).

En comparaison, chez les enseignant-e-s sans charge familiale, mais aussi, dans une moindre mesure, chez les hommes ayant des responsabilités familiales, les récits collectés suggèrent que la mobilité géographique répond avant tout à des motifs personnels ou professionnels. Lorsque des motifs familiaux sont évoqués, il s'agit rarement du motif principal :

J'ai demandé (ville), parce que j'avais de la famille là-bas. Et parce que je savais que la première année de stage on travaille que 6 heures et donc je trouvais pas désagréable de me retrouver au bord de la mer et pas loin des Pyrénées, quoi... Mais, là, je suis resté [en région parisienne] jusqu'en 1998 parce qu'il y avait la coupe du monde de foot [air gêné et rires]. J'aurais pu descendre en 97, mais sachant qu'il y avait la coupe du monde, je suis resté un an de plus. Pour te dire que les motivations peuvent être.... [rires] Donc c'est vrai que j'y suis resté parce que je savais qu'il y'avait la coupe du monde. (Jean-Luc).

Si les récits collectés suggèrent un ajustement relativement aisé entre temporalités professionnelles et domestiques chez les enseignant-e-s français-es, les usages genrés des temporalités ne permettent pas pour autant de conclure à l'existence d'une réelle égalité professionnelle. Les femmes sont susceptibles de se heurter à davantage de barrières lorsqu'il s'agit d'accéder aux segments du marché du travail les plus valorisés. La préparation de l'Agrégation, l'accès à des classes ayant un niveau avancé dans la discipline, mais aussi l'investissement dans des projets spécifiques apparaissent plus souvent problématiques pour celles-ci, notamment parce que les temporalités professionnelles des femmes apparaissent beaucoup plus perméables aux temporalités domestiques que celles des hommes. Cette influence est visible lorsque les femmes cherchent à établir la chronologie de leur parcours professionnel. La carrière du conjoint ou la naissance des enfants servent bien souvent de marqueurs chronologiques :

C'était en 2000-2001, sûrement, oui, c'était sa dernière année. (Camille).

Vous aviez quel âge quand vous êtes entrée dans la carrière enseignante ?

Oui. Alors, attendez, ma fille elle est née en 91, heu, donc 30 ans (Carole).

Chez les hommes, les temporalités professionnelles apparaissent moins exposées aux temporalités et aux événements domestiques et familiaux. Par ailleurs, dans certains cas, il semble même que la parentalité viendrait renforcer la carrière (de Singly, 1987 ; Gadéa et Marry, 2000 ; Jarty, 2009). Comme dans le cas de cet interviewé qui nous confie « vivre mieux » depuis qu'il a des enfants, ou encore de cet autre, que ses responsabilités familiales auraient incité à préparer le CAPES alors qu'il était jusque là maître-auxiliaire :

Est-ce que tu penses que ta situation familiale a un moment donné exercé une influence ?

Oui, bien sûr, je vis beaucoup mieux avec ce métier depuis que j'ai des enfants. Parce que j'ai du temps. J'ai du temps malgré tout en dehors, je vois avec deux de deux ans et un de six ans ça bouffe

énormément de temps et on a malgré tout véritablement le temps de s'occuper d'eux, on ne court pas. On a une vie provinciale très, très calme.

Est-ce que c'est quelque chose que tu as anticipé ?

Non, absolument pas. En gros je suis prof parce que... Je serais prêt d'ailleurs pour avoir de meilleures conditions de travail, à renoncer à quelques semaines de vacances, mais travailler moins dans la semaine, avoir moins d'heures de cours dans la journée. Fonctionner comme on peut fonctionner aux Pays-Bas, en Belgique, en Allemagne me conviendrait beaucoup. Une charge annuelle mieux répartie. (Laurent).

Pour terminer l'entretien, j'aimerais qu'on parle un petit peu des facteurs qui selon toi ont influé sur ton parcours professionnel...

Déjà pour la localisation des établissements, bon, forcément la vie de famille ça c'est indéniable.

En quoi la vie de famille elle a ...

Disons qu'elle m'a poussé à choisir certains endroits où j'allais enseigner. Ensuite, également la motivation pour peut-être au bout d'un moment travailler le Capes ou moins. Parce que financièrement ça modifie substantiellement les choses, c'est sûr et puis il y a une stabilité au niveau professionnel qui est indéniable. (Pierre).

Comme dans le cas anglais, les entretiens auprès des femmes françaises montrent aussi que le manque d'ambition des femmes n'est pas ce qui fait problème. Celles-ci, au contraire, font preuve d'une forte agentivité et d'une grande résistance face à des structures et des discours qui assignent prioritairement les femmes au domestique, les hommes au professionnel. Les propos de nombreuses interviewées vont ainsi dans ce sens. Nos analyses vont donc ici à l'encontre des thèses qui expliquent les parcours différenciés des hommes et des femmes par la « moindre ambition » de ces dernières. Elles contestent aussi les théories de la socialisation selon lesquelles les femmes constitueraient un réceptacle passif d'une éducation qui les positionne comme soumises, dociles, intéressées prioritairement par les affaires familiales plutôt que professionnelles. La différenciation sexuée des parcours ne sauraient être expliquées comme le simple résultat de « dispositions différenciatrices selon le sexe » qu'évoque par exemple Jaboin (2003 : 26).

Les propos d'interviewées comme Catherine ou encore Carole, suggèrent une volonté d'investissement professionnel, même si dans les deux cas, ces femmes qui ont des profils relativement similaires se heurtent à de nombreuses barrières. Elles se sont toutes les deux reconverties sur le tard dans l'enseignement, après des études brillantes et une trajectoire professionnelle de cadre supérieur dans le privé. Alors que Catherine a réussi le concours de l'Agrégation, Carole a échoué mais envisage de le repasser à terme. Toutes les deux ont écrit des ouvrages scolaires et enseignent à des classes dont le niveau est avancé dans la matière (un élément

auquel elles accordent une grande valeur et qui apparaît comme un ressort essentiel dans la construction de leur identité professionnelle). L'une enseigne en classes de BTS, l'autre en section européenne. Toutes les deux travaillent à temps plein et ont des enfants. Elles sont donc très loin d'adhérer à une vision du métier dont la fonction principale serait avant tout de « concilier » une activité professionnelle et une vie familiale, et selon laquelle leur salaire constituerait un « salaire d'appoint » (Cacouault, 1987, 1998), une conception qui caractérise pourtant bien souvent l'appréhension sociologique des enseignantes (par exemple, Chapoulie, 1987). Pourtant, elles n'échappent pas à la difficulté d'être reconnue, notamment parce qu'elles ont connu une mobilité géographique importante, dans la mesure où la carrière de leur conjoint (dans les deux cas, des cadres du privé) a pris la préférence, mais peut-être aussi parce qu'elles viennent d'un univers professionnel très différent. Elles évoquent aussi la difficulté de cloisonner les univers professionnels et familiaux caractérisés par la « porosité » et le sentiment de constamment jongler les demandes professionnelles et familiales (tout en ayant aussi des loisirs importants). Alors que des niveaux de salaire équivalents peuvent favoriser un partage plus équitable de la vie domestique (Crompton *et al.*, 2000 ; Warren, 2000b), ce cas de figure reste rare chez les femmes enseignantes du second degré en France (Jaboin, 2003). Chez ces deux enseignantes, cela limite donc leur capacité à négocier un partage du travail domestique plus égalitaire, d'autant que celui-ci ne constitue pas une condition nécessaire pour leur maintien en l'emploi à temps plein. Leurs conjoints apparaissent peu participatifs ou disponibles, contrairement à ce que l'on observe chez les enseignantes anglaises ayant une évolution favorable de carrière.

9.2.1.3. La gestion du temps de « non-enseignement » en France

Lors des analyses qui précèdent, nous avons observé que la plupart des femmes enseignantes françaises ont, comme leurs homologues masculins, des carrières continues et souvent à temps plein. Pour autant, cette apparence égalitaire doit être nuancée. D'une part, les modalités de leur activité professionnelle sont davantage susceptibles d'être caractérisées par le temps partiel, même si celui-ci reste rare. D'autre part, comme le rappellent Gregory et Windebank (2000), une analyse de l'égalité hommes-femmes ne saurait se limiter aux seuls aspects professionnels. Dans cette section, nous explorons les usages que font les enseignant-e-s du temps de « non enseignement ».

La forte autonomie dont bénéficie les enseignant-e-s français-es dans la gestion de leur temps de travail constitue souvent, à leurs yeux, un des aspects positifs du métier, comme l'illustre par exemple cette citation :

L'autre côté positif, alors là c'est d'un point de vue pratique, c'est que quand même on organise son emploi du temps. Donc ça, c'est très positif, je trouve. Parce que bon, si on a envie de rester debout

jusqu'à 2 heures du matin, je peux. Donc moi je fais 17 heures de cours, donc ça me laisse une certaine liberté pour m'organiser en dehors de ces heures là, donc ça c'est positif. (Carole).

Ce sentiment d'être « maître des choses » évoqué par les enseignant-e-s français en lien avec la forte autonomie dont ils/elles bénéficient tant du point de vue de leurs temporalités professionnelles que du point de vue de la marge de manœuvre dont ils/elles disposent dans le contenu de leurs activités professionnelles, contraste ici avec les propos tenus par leurs homologues anglais-es. Le contraste est fort avec les propos de cette enseignante de Sheffield, cités par Langellier :

J'ai l'impression d'être un esclave. Tout le plaisir que je trouvais dans mon job s'est évaporé. Pour moi, le seul vrai luxe, c'est le temps. (Langellier, 2003).

Cette maîtrise des temporalités professionnelles peut cependant poser un certain nombre de difficultés liées à l'absence de dissociation ou distinction claires entre les diverses temporalités sociales. Là où les activités domestiques, familiales et de loisirs des enseignant-e-s anglais se concentrent en fin de journée ou au cours des week-ends, les récits de journées de travail des enseignant-e-s français-es révèlent un enchevêtrement des temporalités, avec parfois une alternance rapide. La forte imbrication entre temporalités sociales, l'absence de frontières spatio-temporelles clairement définies requiert la mise en place de stratégies de régulation visant à protéger tant la vie privée que la vie professionnelle. L'autodiscipline constituerait d'une certaine manière la contre-partie de leur autonomie :

Ce qui est satisfaisant c'est on a une liberté de pédagogie, c'est-à-dire, on a un programme, un référentiel et puis on va appliquer des méthodes pour y parvenir, disons qu'on a de la liberté là-dessus. Et on a pas mal de temps libre. Alors c'est pas du temps de loisir, mais c'est intéressant pour voir d'autres choses. Mais c'est aussi une difficulté parce qu'il faut organiser son travail, ça un côté profession libérale... Il y a un côté d'organisation qui est important à mettre en place. (Gaël).

« Travailler tout le temps » si l'on n'est pas vigilant est un des risques du métier souvent évoqué par les enseignant-e-s français-es. Garder du « temps pour soi » peut s'avérer un exercice d'autant plus difficile que les loisirs sont souvent perçus, notamment chez les enseignant-e-s des disciplines littéraires, comme le prolongement de l'identité professionnelle (Barrère (2002) parle à ce propos de « l'utopie du loisir studieux »), et ne sont toujours clairement distincts de ce qui relève de l'activité professionnelle :

Alors après le côté négatif c'est bien ou ce n'est pas bien, c'est positif, c'est négatif, c'est qu'on n'en sort pas vraiment. C'est-à-dire on n'a pas d'enfants, on n'a pas de charge, de responsabilité à côté, si bien que le dimanche on peut travailler, le soir aussi. Ce n'est pas comme celui qui travaille dans un bureau et qui rentre chez lui, qui fait autre chose. Moi, je rentre, je vais réfléchir à demain ce que je vais faire, en préparation, en correction ou le week-end pour le lundi, donc c'est un métier très prenant quand même. Surtout en couple... Alors c'est très bien parce que...

Elle est prof aussi ?

De lettres classiques. C'est enrichissant ça apporte tout le temps, mais c'est bien de couper, il faut savoir s'arrêter à un moment donné, sinon on peut travailler tout le temps. (Alain).

Mais oui. Je t'ai parlé du créneau 13 heures-14 heures quand j'étais disponible, je travaille, je corrige ou je prépare et j'ai quelques heures de trou dans la semaine, deux heures par semaine, deux heures dans l'établissement où je travaille aussi. Et après je travaille évidemment chez moi, le soir, le mercredi, samedi, dimanche. Ca dépend aussi des semaines et de l'organisation du travail. Je ne me sens pas capable de donner un horaire précis sur le temps passé hors des cours. C'est difficilement calculable, moi ça me paraît difficilement calculable.

De mesurer la charge horaire... je comprends.

Franchement ce n'est pas possible, mais c'est lourd, honnêtement. Et puis, j'ai toujours l'impression d'être dedans si tu veux, parce que j'ai ma journée de cours, mais après quand je rentre je ne mets pas tout de suite au travail, mais je m'y remets après 21 heures, donc j'ai toujours l'impression d'être dedans quand même. (Eliane).

Inversement, le flou des frontières spatio-temporelles entre activités de production et de reproduction peut constituer une menace pour l'activité professionnelle. Certain-e-s enseignant-e-s évoquent des difficultés à préserver un temps et un espace spécifiquement dédiés à celle-ci, notamment parce que la maison, où une grande partie du travail des enseignant-e-s est accomplie, constitue autant un espace professionnel que domestique. Les statistiques du Ministère de l'Éducation nationale révèlent que les enseignant-e-s travaillent en moyenne 13 heures 25 par semaine à leur domicile, les femmes plus encore que les hommes, ceux des matières littéraires plus encore que ceux des autres matières. Préserver du temps pour son activité professionnelle peut s'avérer une tâche d'autant plus difficile que le temps de travail hors enseignement est souvent perçu par les proches non-enseignants comme un temps de « non travail » :

Hé hé ! Soutenu, encouragé non. L'une des difficultés des enseignants comme moi c'est que les gens considèrent, et même les gens de sa famille, que quand il est libre un après-midi, il est libre. Donc par exemple, il doit garder les enfants, faire la cuisine, il va... alors qu'il aimerait bien corriger des copies cet après-midi-là, et se coucher plus tôt mercredi soir quand il va les corriger après dix heures. Donc cette gestion personnelle de son temps, qui est un avantage, elle a aussi ses inconvénients, c'est qu'on n'est pas forcément perçu comme... (Marc).

Bon, ce qui est plus embêtant je pense, c'est pour les week-ends. Parce qu'autant ton conjoint et tes enfants sont à la maison et n'ont rien à faire, alors que toi, il faut quand même que tu travailles un petit peu quand même. (Fabienne).

Les temporalités professionnelles sont ainsi parfois colonisées par les temporalités domestiques. En effet, nombreux/ses sont les enseignant-e-s qui font part dans les récits de leur utilisation de ce temps de non enseignement à des fins personnelles ou domestiques. Dans son récit d'une journée de travail, une interviewée nous explique comment elle a utilisé une heure de libre dans son emploi pour faire des courses, alors qu'une autre interviewée utilise la période du déjeuner pour aller chercher ses enfants à l'école et déjeuner avec eux. Un autre encore évoque, lors d'une journée de travail à la maison, l'alternance entre tâches ménagères et la correction des copies :

Ensuite, j'ai eu une heure de libre, donc je suis allée faire une course, et j'ai eu une dernière heure avec d'autres 4^{ème} et on a eu un cours classique. (Camille).

Est-ce que tu as travaillé entre 11 heures 30 et 14 heures ?

Non, non, non. D'une semaine sur l'autre on a les emplois du temps qui changent, on fonctionne Semaine 1 et Semaine 2. Parce qu'on a toujours des heures entières de cours. Or en quatrième et en cinquième ça fonctionne sur une heure et demie. Donc une semaine j'ai deux heures et une semaine j'ai une heure, donc l'emploi du temps varie beaucoup d'une semaine à l'autre.

Je peux te demander ce que tu as fait après 11 heures 30 ?

Je suis allée récupérer mes enfants, ils reprennent à 14 h le temps de manger.

Donc tu manges avec tes enfants ?

Voilà ! Le vendredi quand je suis disponible, parce que la semaine d'après je commence à 13h00. (Valérie).

A quelle heure je commence à travailler ? Ben c'est aussi beaucoup lié à ma vie familiale, lorsque mes enfants sont partis chez la nourrice ou à l'école. Et puis, je dirais... J'ai six classes, chez des collégiens ça me demande 1 heure 30 par classe. Et puis je m'arrête une fois toutes les deux heures, je vaque à d'autres occupations aussi... avec les petits j'en profite pour leur préparer un repas le soir, il faut faire une machine à laver. La journée se décompose entre une activité professionnelle et des tâches ménagères. Oui, oui. Ça se décompose de cette manière. Ensuite, le travail se fait très souvent le soir ou tôt le matin. Je vais me lever avant que les enfants se lèvent, si, par exemple, j'ai des corrections à finir ou bien pour des choses à préparer si je commence un peu plus tard dans la matinée, je pars plus tôt au collège. (Laurent).

Ces constats ne sont pas sans rappeler les propos d'une enseignante rapportés par Cacouault (1987 : 118), dans laquelle celle-ci expliquait comment elle met à profit la flexibilité de son emploi à des fins familiales. Si cet usage du temps de non enseignement caractérise aussi certains hommes, elle est plus forte encore chez les femmes, révélant là aussi la plus forte porosité des frontières entre production et reproduction chez celles-ci.

Si la flexibilité temporelle de l'activité professionnelle est souvent mobilisée au service des besoins domestiques et familiaux, les arrangements domestiques observés précédemment suggèrent que les hommes réussissent davantage à résister à un usage domestique du temps de non enseignement. Dans un contexte où le travail domestique et de soin est assigné prioritairement aux femmes, il apparaît légitime de se demander dans quelle mesure la flexibilité temporelle de l'activité professionnelle ne viendrait pas renforcer la répartition inégalitaire du travail domestique. Cette situation caractériserait surtout les enseignantes dont le conjoint occupe un emploi exigeant une forte disponibilité sur le lieu de travail, moins celles vivant avec un enseignant, même si dans tous les cas observés, la flexibilité temporelle semble toujours davantage mobilisée à des fins domestiques chez les femmes. On peut ici effectuer un parallèle, entre les propos (cf. supra) de Marc, qui se plaint que son temps de non-enseignement soit perçu comme du non travail (mais qui détaille malgré tout des arrangements domestiques inégalitaires, à la défaveur de sa conjointe) et les propos de Sabine et de Catherine ci-dessous, qui mobilisent davantage cette flexibilité à des fins domestiques :

J'ai le sentiment de gérer la plupart des activités domestiques ! [rires]

C'est-à-dire ?

Heu... et bien, parce que... du fait que... comment dire ... que j'ai un emploi du temps que je peux aménager. Enfin, comment dire, mes cours, je peux pas aménager mon emploi du temps, mais, mais... le moment où je travaille, je peux l'aménager comme je veux, donc, de fait, effectivement, c'est moi qui gère tout ce qui est domestique, ça c'est sûr.

Vous faites tout ce qui est ménage, courses, cuisine...

Le ménage, ce n'est pas moi qui le fais mais...

Vous faites appel à une personne extérieur pour le ménage ?

Oui. Oui. Après le reste c'est moi qui fais. Je ne veux pas dire qu'il fait rien, hein ! Mais il en fait moins que moi ! [rires]

Et en ce qui concerne les enfants, c'est vous qui les amenez à l'école ?

Oui. Et qui vais les chercher aussi.

Vous leur faites faire les devoirs ?

Oui. (Sabine)

Je trouve que pour une enseignante qui est censée d'avoir du temps pour elle, je n'ai pas beaucoup de temps pour moi et ça, ça me gêne beaucoup. Je pensais que j'arriverais mieux à gérer ce temps-là et en fait, je passe beaucoup de temps à préparer mes cours, à renouveler à... je ne sais pas, peut-être que je ne m'organise pas assez bien, mais j'ai peu de temps, j'arrive à dégager peu de temps pour moi. J'ai des enfants en bas-âge, ils sont jeunes encore, ils ont neuf et onze ans. Mais je trouve la grosse difficulté c'est de travailler à la maison. C'est difficile quand même, moi j'arrive très bien à faire abstraction, d'ailleurs vous avez sans doute compris en préparant l'Agrégation à la maison, j'avais intérêt, je fais abstraction de ce qu'il y a à faire à la maison. De toute façon je ne suis pas une

femme d'intérieure, pas une femme au foyer, pas du tout. Donc j'arrive très bien à faire abstraction de ce qu'il y a à faire à la maison. Mais il n'empêche qu'il faut le faire quand même. Donc il y a des moments où je, où ça me retombe dessus et là.... Donc voilà il faut arriver à tout gérer. Peut-être que je fais trop de choses aussi. La difficulté c'est la sensation d'avoir du temps et dans les faits de ne pas en avoir. En fait quand vous me demandez combien je travaille d'heures par semaines, j'ai seize heures de cours, si je regarde le temps que je passe je suis facilement à trente-cinq, dès fois beaucoup plus, et donc je perds plein de temps et ce n'est jamais fini. C'est toujours dans la tête, dans la tête; donc en fait, voilà, c'est cette insatisfaction de toujours être en train de carburer, de penser qu'est-ce que je n'ai pas fini de faire, qu'est-ce que j'ai à faire, d'anticiper. C'est une insatisfaction par rapport à ça. (Catherine).

Il nous semble que ces usages genrés de la flexibilité temporelle de l'activité accroissent la disponibilité des hommes pour leur activité professionnelle (ou pour d'autres activités, par exemple syndicales) de deux manières. D'une part, il les libère d'une partie du travail domestique, puisque ce sont surtout les femmes qui sont susceptibles d'utiliser le temps de non enseignement à ces fins. D'autre part, il introduit de la flexibilité dans un emploi qui en est parfois dénué. Comme, par exemple, dans le cas de cette enseignante qui profite de commencer sa journée assez tard pour déposer les enfants chez la gardienne et les récupérer, afin que son conjoint puisse passer davantage de temps sur son lieu de travail :

Je commençais assez tard l'année dernière, donc ça faisait que je pouvais toujours aller chercher les petits, et que lui il avait pas besoin de partir tôt du travail. (Christine).

Cette utilisation du temps de non enseignement à des fins domestiques apparaît particulièrement marquée parmi les enseignantes exerçant à temps partiel. Le recours au temps partiel viendrait alors renforcer, voire légitimer, la répartition inégalitaire du travail domestique, suggérant ainsi un ajustement réciproque des temporalités qui légitime la pensée des temporalités en terme de « configurations » plutôt qu'en terme de relations causales unilatérales :

Maintenant il n'y a plus que moi qui suis enseignante et mon copain est ingénieur maintenant, donc il travaille plus à l'extérieur. C'est pratique pour le fait qu'on ait un bébé maintenant parce que c'est vrai que j'ai du temps pour m'en occuper. Alors du coup, bien sûr, il y a plus de charges qui m'incombent, c'est un grand classique... Le soin à l'enfant c'est beaucoup moi, mais là, j'allais dire c'est particulier sur cette année parce que je suis à mi-temps... Après, ben c'est moi qui m'en occupe plus. Je veux dire, je rentre vers 6 heures et demie, 7 heures, donc...

Et le travail domestique, comment ça se passe ?

Cette année, c'est pareil, j'en fais un petit peu plus, je dirais. Parce que je suis plus présente donc forcément j'en fais plus. (Camille).

Outre ces usages domestiques, le temps de non enseignement est aussi le temps des loisirs. Les enseignant-e-s sans responsabilités familiales évoquent davantage des activités de loisirs multiples. Le temps libre, pour eux, semble être avant tout du temps « pour soi ». Ces activités de loisirs sont généralement importantes, comme, par exemple, dans le cas de cet enseignant célibataire qui vit en région parisienne :

C'était un milieu dans lequel j'étais à l'aise, et la situation de fonctionnaire qui m'offrait un certain confort aussi. Pas besoin de batailler pour trouver du travail... ce qui me laissait, moi, l'esprit libre pour faire à côté mes activités de musique, pour ne rien faire, pour éveiller ma curiosité... Au collège j'avais 19 heures de cours, ça me demandait 19 heures de travail ! Terminé. Mettons, 2 heures peut-être semaine en moyenne, pour préparer un contrôle, pour préparer un cours demain, ça me prenait 5 minutes. Je connaissais mes contrôles, je savais ce que j'avais fait, je changeais 2 ou 3 exercices. Quand je rentrais du collège, une fois que le cartable était posé à la maison, c'était terminé, je ne l'ouvrais jamais... C'est un travail qui mangeait peu de temps le collège en soit, en heures, mais qui demande un investissement physique énorme ...

Vous avez le sentiment que vous avez du temps pour des loisirs personnels ?

Oui, oui oui ... [Je vais] au spectacle assez souvent. J'ai aussi un milieu de théâtre qui est assez développé autour de moi. Donc qui me laisse le loisir et le temps d'aller très, très, très souvent voir des pièces. Peut-être pas toutes les semaines, mais une fois toutes les deux semaines. J'aime beaucoup aller au spectacle. Spectacle vivant essentiellement. Je ne vais pas au cinéma, mais au théâtre beaucoup, danse, opéra 2 ou 3 fois dans l'année. Ça se sont mes activités principales. J'aime aussi recevoir ... J'aime la cuisine aussi, tout ça est assez lié, hein. Et j'aime aller danser parfois.

Donc finalement, est-ce qu'on peut dire que vous avez une activité professionnelle qui vous permet d'avoir un temps de loisir assez développé ?

Oui, oui, oui. C'est très rare, très, très rare que je sois contraint de rester à la maison pour un travail lié à l'activité professionnelle. C'est très rare. Ça peut m'arriver mais c'est très, très rare ... Ce sera toujours très, très important, oui, d'avoir des activités autres que professionnelles. J'aime le travail, mais c'est important de prendre le temps de laisser le sac de côté, d'avoir ses deux jours de repos, de prendre le temps de sortir si on en a envie, de ne rien faire si on en a envie, de musarder un peu en matinée, tout ça c'est important. (Frédéric).

Chez les enseignant-e-s ayant des responsabilités familiales, les loisirs sont aussi évoqués, mais ils/elles apparaissent davantage circonscrits, en particulier chez les femmes. Par ailleurs, il s'agit souvent de loisirs familiaux, qui, souvent, questionnent le cloisonnement entre « travail parental » et loisirs (Barrère-Maurisson, 2004a, 2004b), dans la mesure où ils se font avec et surtout pour les enfants :

Est-ce que vous avez le sentiment que c'est un métier qui vous laisse suffisamment de temps pour vos loisirs ?

Ah ou, i oui, oui. Oui. Ah oui oui. Je ne vais pas me plaindre, hein, on a les vacances (rires). Si, si, pour les loisirs, oui, bien sûr, pour m'occuper de mes enfants, aussi, c'est vraiment une chance, hein. Parce que quand on discute avec les autres mamans, qui ont des enfants scolarisés, y'en a une qui me disait dernièrement, « ouh là là, moi j'ai réussi à m'arranger avec mon patron pour pouvoir récupérer ma famille une fois toutes les trois semaines à l'école. », j'ai dit « ouh là là, mon dieu, heureusement qu'on n'est pas dans ce cas-là. ». C'est vraiment un plus par rapport aux enfants. (Marie).

Là j'ai une activité de loisirs qui me prend beaucoup de temps, qui s'appelle bébé. [rires] Sinon, avant la naissance de (fils), je faisais beaucoup de choses. Là cette année je n'ai pas fait grand chose. Sinon mes activités moi c'était plutôt du théâtre du cinéma, enfin des activités plutôt culturelles. Je vais quand même aux expos photos, voir avec lui, parce que je peux le traîner, bon le cinéma, le théâtre, c'est plus difficile ... Non, non, je découvre d'autres choses, je vais à la bibliothèque avec lui, je vais voir des spectacles avec lui. (Camille).

Tu as des loisirs ?

Très peu, bon je vais dire mes loisirs c'est mes enfants. Mais personnellement j'en ai très peu. Je crois que, bon, quand on a des enfants en bas-âge on passe tous par là. ! (Eliane).

Heu... là, j'ai un peu arrêté parce que (bébé) me prend beaucoup de temps, et j'ai envie de passer beaucoup de temps avec elle, mais sinon je vais beaucoup au cinéma. Il a deux ans j'allais au cinéma avec (conjoint) qui a des horaires un peu particuliers. On sortait en journée quand les enfants étaient à l'école, donc le cinéma, la lecture, moi je lis beaucoup, et puis je me suis remise à faire du sport cette année, donc je fais deux footings par semaine. Et voilà, quoi. Rien d'autre. (Béatrice) .

Si les hommes ayant des responsabilités familiales évoquent eux aussi un temps de loisirs plus restreint sous l'effet de la parentalité, ils semblent davantage susceptibles de préserver du temps pour des loisirs individuels. Ces constats font écho à d'autres travaux, par exemple Barrère-Maurisson *et al.* (2002), qui ont montré que seules les femmes « au foyer » ayant un conjoint employé à temps plein disposeraient de davantage de temps « pour elles » que leurs conjoints.

Je pense que je fais pas mal d'heures d'activités mais que j'ai quand même le choix pour beaucoup d'entre elles du moment pendant lequel je les fais. Donc oui, ça me laisse du temps.

Vous avez une certaine liberté dans la gestion du temps de travail, c'est ça ?

Et puis bon, quand on est en vacances, on est vraiment en vacances. Il ne faut pas le nier ...

Il y a un autre aspect positif c'est que j'ai effectivement le temps de voir les gens, de faire des choses autres, qui me font plaisir aussi.

Le fait d'avoir des enfants est-ce vous pensez que ça a pu freiner vos ambitions, ou pas du tout... ?

Ben non, parce que, je vous dis, je fais ce qui me plaît et en terme de temps, c'est quand j'ai envie de le faire. Mes enfants me prennent beaucoup de temps, mais je ne le prends pas sur la qualité de mon enseignement, je le prends sur mes loisirs. (Marc).

Oui, bien sûr, j'en ai des loisirs, même si justement... bon ben ça aussi c'est pas lié au boulot, c'est aussi l'organisation familiale et autre, c'est vrai que j'aime beaucoup le cinéma et qu'à mon regret j'y vais pas, j'y vais pas, j'ai pas le temps. Même les films que je peux acheter, je n'ai même pas le temps de les regarder.

Vous n'avez pas le temps ?

Parce que je le trouve pas, ou parce qu'on est happé par la vie, et puis j'ai une petite fille...

Donc les loisirs, pour en revenir aux loisirs parce que j'ai fait une digression par rapport à ça, c'est le cinéma, les voyages, voilà. Je fais aussi de la musique, je cours, je fais du footing... voilà.

Vous avez quand même du temps pour des loisirs ?

Oui. Oui, oui, oui, oui. Tout à fait. (Patrick).

Je fais du sport, de la lecture, lecture de romans policiers ou des romans. C'est un peu en dent de scie parce que quand je commence à lire je ne peux plus m'arrêter, donc je ne peux plus travailler (sourit).

Donc je n'arrive pas bien à gérer l'organisation de l'activité lecture.

C'est plutôt des loisirs familiaux ou des loisirs individuels ?

C'est plutôt individuel, la lecture et le sport. (Gaël).

Outre une utilisation à des fins domestiques ou de loisirs, le temps de « non enseignement » est parfois consacré à des activités syndicales. Comme on a pu l'observer dans le Chapitre 8, le militantisme syndical est surtout le fait des hommes. Le Quentrec (1998) observe que, dans le couple, l'engagement syndical représente souvent le « domaine réservé du mari » avec des répercussions importantes sur l'usage du temps libre chez leur compagne :

Dans ces couples, l'homme se consacre essentiellement à ses responsabilités syndicales et montre une disponibilité réduite à l'égard de la vie familiale. Cette répartition, souvent évoquée en termes de choix communs, s'effectue au prix du non engagement ou du retrait syndical de la femme. En contrepartie, cette dernière assume la plupart des activités domestiques et l'éducation des enfants, cumulés ou non, avec son activité salariée (1998b : 129).

Les observations de Le Quentrec s'appliquent aussi à notre population d'enquête. L'investissement de l'enseignant dans le militantisme syndical, particulièrement chronophage, vient limiter sa disponibilité pour d'autres activités, d'autant que la décharge horaire peine à couvrir cet investissement. Sur le plan familial et domestique, cela se traduit par un sur-investissement de la conjointe (d'ailleurs parfois perçu comme une forme de militantisme). Ce sur-investissement se concentre surtout dans les activités domestiques, dans la mesure où la présence du père auprès des enfants, notamment pour des activités « de sociabilité » (Kauffman, 2004), est encouragée lorsqu'il est présent au domicile :

[C'est] pas très égalitaire parce que (conjoint) est entre guillemets quelqu'un de très pris. Et c'est entre guillemets un arrangement tacite entre nous. Il fait du militantisme. C'est une des choses que j'aurais bien aimé faire, que je ne suis pas capable de faire, et entre guillemets je sais que ce

militantisme c'est au prix d'une présence épisodique. C'est vrai que quand il est là en ce moment, j'aime bien le voir, bon par exemple avec (fils), donc les charges de la maison c'est pour moi en gros. Alors ça veut pas dire qu'il ne m'aide jamais. Par exemple, dès fois c'est « tu feras ci, tu feras ça », d'ailleurs il a pas étendu le linge mercredi matin, ah je rigole, mais enfin c'est pas très égalitaire. J'ai beaucoup de choses à faire.

Donc c'est toi qui fais la majeure partie des...

Ah oui, oui ! [Le ménage ?] Tout ce qui est ménage, l'entretien de la maison, courses, heu...

Vous avez recours à des aides extérieures pour le ménage ?

Non, non, non.

Pour le petit, je peux te demander comment ça se passe ?

Comment ça se passe ? Alors cette année, je me suis arrangée autrement, parce que je m'en sortais pas l'année dernière quand il est arrivé, c'était difficile. Au début j'étais en congé, hein, bien sûr. Mais après quand j'ai repris, si tu veux je l'avais tout le temps avec moi dès que je débauchais... En fait il était toujours avec moi. Donc à part quand il faisait la sieste, j'avais du mal à faire mon travail, c'était très difficile. Donc cette année on s'est organisés autrement, c'est-à-dire qu'il va chez la nounou aussi à certains moments où je suis libre, voilà. Donc par exemple je l'ai le lundi après-midi avec moi à la maison, mais comme je sais qu'il dort deux heures, j'ai ces deux heures-là, le mardi matin je n'ai pas cours mais il va quand même chez la nounou, le jeudi matin je commence à 11 heures et demie mais il va aussi quand même chez la nounou. C'est-à-dire que j'ai au moins ces deux matinées-là pratiquement entières où je peux faire mon travail. (Elise).

Enfin, certain-e-s enseignant-e-s français-es utilisent aussi le temps de « non enseignement » dans l'objectif de développer une autre activité professionnelle. Il s'agit en général d'une activité qui s'inscrit dans la prolongation de leur activité d'enseignement. Dans le cas d'un enseignant d'Education Physique et Sportive, il s'agit de l'animation d'un club de plage. Dans d'autres cas, il s'agit d'heures de vacation dans un autre établissement, par exemple un IUT ou encore un IUFM.

Le métier d'enseignant, vous pensez que c'est un métier qui laisse beaucoup de temps pour les loisirs ?

Ben ça en laisse beaucoup, hein, parce qu'en théorie on n'a qu'une vingtaine d'heures de cours. Et puis en fait moi je travaille l'été.

Ah, d'accord. Vous avez une autre activité professionnelle ?

En fait, quand on est prof, y'a des dérogations, par exemple un prof d'histoire-géo pendant ces vacances, un prof d'art plastique il peut vendre ses produits ou plein de choses, et prof d'EPS il peut faire un club de plage, c'est la continuité de nos fonctions et donc pendant l'été je bosse sur (ville)... je donne des cours de natation parce que j'ai le diplôme de maître nageur –sauveteur, et donc j'ai une équipe d'animateurs, on propose des jeux, etc.

Qu'est-ce qui vous intéresse, qu'est-ce qui vous motive à avoir une autre activité professionnelle ?

Ben justement, par rapport au temps libre, c'est bien d'avoir beaucoup de temps libre, mais le métier de prof n'est pas très rémunérateur quand même ! [rires] Donc c'est bien d'avoir deux mois de vacances mais vous ne pouvez pas partir deux mois, donc sachant ça, je privilégie plutôt les petites vacances, et puis mon travail pour moi c'est aussi des vacances, parce que je suis sur la plage, j'ai mes enfants avec moi. Ils profitent de la piscine, des trampolines, ils sont contents. Ça joint l'utile à l'agréable. (Yannick).

En lien avec des identités professionnelles dont l'expertise disciplinaire constitue un ressort fondamental en France, plusieurs enseignant-e-s préparent ou ont préparé une thèse, en parallèle à leur activité professionnelle. Dans un cas, l'obtention de la thèse a permis d'être associé à une équipe de recherche universitaire, sans que ce statut soit pour autant formalisé. On notera que ces activités sont surtout le fait des hommes. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs des responsabilités familiales importantes, sans que cela semble freiner le développement de ces activités, contrairement à ce que l'on peut observer chez la plupart des femmes enseignantes.

9.2.2. Configurations temporelles genrées chez les enseignant-e-s anglais-es

9.2.2.1. Retour sur les temporalités professionnelles des enseignant-es en Angleterre

Les enseignant-e-s anglais-es évoquent de manière récurrente (et souvent spontanément) la question des temporalités professionnelles. Mais, contrairement, à ce que l'on peut observer auprès de leurs homologues français, c'est surtout pour les décrier. Cela est peu surprenant si l'on considère que la durée de travail hebdomadaire se situe aux environs de 50 heures pour la plupart des enseignant-e-s en Angleterre, voire plus dans le cas de ceux qui exercent des responsabilités de management.

Après, les points négatifs... parfois il y a trop de travail. Les point négatifs de l'enseignement : du travail le week-end, du travail le soir, j'y pense même pendant les vacances. Je travaille parfois même pendant les vacances. (Sophie).¹³⁹

The number of hours that I work. And how it affects my leisure time. I think I work far too many hours... basically, I get in at 8 or 8.15 or something like that. Teaching ends at 3 o'clock. Then you might have a meeting until 4 o'clock. Then you are preparing your classes, so let's say that is until 5 o'clock. Then I have my Head of Year responsibilities, which mainly involve, in the day, running around talking to the students. But at the end of the day, it is contacting parents, which is why I tend to leave... I am usually the last to leave the building. I can't see that changing ... I just want more free time. That is the only thing. If I could improve anything, I would like more free time. (Esther).

¹³⁹ Cet entretien a été mené en français, comme le préférerait cette interviewée d'origine française.

Negative aspects: workload. I've spent a lot of my time playing with bits of paper, bits of paper in terms of not marking but bits of paper within sorting things out or writing lists out because some pupil has done that. I've spent a lot of time faffing around because of that. The real thing is the amount of paper that we tend to have to shuffle just for the political side of things. Like if we've got concerns for a pupil we have to have enough evidence in terms of paper to do something about it, if you see what I mean. We spend a lot of time dealing with paperwork and it can be a pain in the arse, to be fair. (Carl).

I would say workload is still an issue, juggling, burocracy and the bureaucratic workload that other people could be doing but it's a finance thing, I suppose, a funding issue... In some schools they have a full time admin assistant. We don't have it in this school so it's juggling everything, multi tasking all the time. (Clare).

Comme le suggèrent les extraits qui précèdent, les enseignant-e-s anglais-es se plaignent de devoir accomplir de nombreuses tâches administratives qui leur prennent du temps qu'ils/elles pourraient consacrer à des activités perçues comme faisant davantage partie du cœur du métier (tel que le travail auprès des élèves). Certes les témoignages suggèrent que la mise en œuvre du *2003 Raising Standards and Tackling Workload national agreement* aurait permis un allègement de la charge de travail en transférant certaines tâches administratives à d'autres catégories professionnelles (le *support staff*).

The conditions have just changed for us. There's an awful lot of non-teaching duties such as collecting money off children or invigilating exams. We don't do those any more, we're not allowed to do those. So that's improved in that respect. (Jack).

I actually think the job has become easier. I think the work life balance has improved. With the national agreement that the unions initiated with the government, it means that some of those things that we were expected to do, the admin type things like bulk photocopying and stuff have gone by the by, and one big thing that helps you during the summer term is that you don't have to do invigilation any more. So it is not expected that you do invigilation, but when I started, it was. Also the amount of cover work I do...I do a lot less cover here of periods whereas in previous schools I would have expected a lot more. I think because they have introduced teaching assistants, that has helped to some extent. I'm not against teaching assistants per se, but I do understand the academic arguments about them perhaps not being able to deliver the subjects. (Neil).

Mais, malgré ces améliorations, les récits suggèrent que la charge de travail et les volumes horaires consacrés à l'activité professionnelle restent élevés (Hutchings *et al.*, 2009b). Une enquête menée auprès d'un échantillon d'enseignant-e-s à partir de la méthode du carnet de notes, montre que cette diminution reste minime. Après avoir diminué entre 2006 et 2007, le volume horaire travaillé serait

remonté chez tou-te-s les enseignant-e-s du secondaire entre 2007 et 2008 (enseignant-e-s dans la classe et personnels de direction, plein temps seulement) (STRB, 2008).

Si les enseignant-e-s anglais-es que nous avons interrogés travaillent à leur domicile le soir et le week-end, l'essentiel de leur activité professionnelle est accomplie dans l'espace scolaire. Les temps de présence dans l'établissement sont particulièrement longs en comparaison de ce que l'on observe en France et varient en fonction du poste occupé. Par ailleurs, la présence dans l'établissement est continue. Ainsi, la plupart des enseignant-e-s que nous avons interviewés arrivent dans l'école entre 7 heures 30 et 8 heures 30, voire dans certains cas plus tôt. L'heure de départ est plus variable, mais les enseignant-e-s quittent rarement l'établissement avant 16 heures 30. Un interviewé qui occupe des fonctions de *deputy headteacher* (Christopher) arrive dans l'école à 7 heures 45, en repart à 18 heures 45. Il estime sa charge de travail à 60-65 heures hebdomadaires. Une autre interviewée, *classroom teacher* (sans responsabilités en terme de management), arrive dans l'établissement à 7 heures 45 et en repart à 17 heures, parfois 18 heures. A cela s'ajoutent 2 ou 3 heures consacrées à son activité professionnelle chaque soir de la semaine, et 3 ou 4 heures au cours du week-end. Un autre interviewé, qui occupe un poste de *head of department*, arrive dans l'école entre 7 heures 15 et 7 heures 30, et quitte l'établissement entre 17 et 18 heures. Il estime sa charge de travail globale à 55 heures par semaine. Une autre interviewée, *classroom teacher*, arrive dans l'établissement à 8 heures 15 et en repart à 17 heures 15, avant de retravailler chez elle tous les soirs de la semaine pendant deux heures. Un autre interviewé, *head of year*, arrive dans l'école à 7 heures 30, et en repart entre 16 heures 30 et 17 heures. Il évalue sa charge de travail à 50-60 heures selon la semaine. Un autre interviewé (*deputy head of faculty*) est dans l'école de 7 heures 30 à 17 heures 00 et évalue sa charge de travail à environ 60 heures hebdomadaires. Entre l'heure de départ et d'arrivée, la présence de tous ces enseignant-e-s dans l'établissement est continue, à l'exception de déplacements occasionnels à l'extérieur liés à des motifs professionnels (réunions, visites avec des élèves, etc.). Ces temporalités professionnelles n'ont rien d'exceptionnel et reflètent ce que nous avons pu observer dans l'ensemble de la population d'enquête.

Par ailleurs, l'analyse des emplois du temps révèle des journées de travail particulièrement intenses, au cours desquelles des activités parfois très diverses se succèdent à un rythme rapide.

If I arrive here at quarter past eight... I would say that from the minute I arrive here to the minute I leave, I don't stop. Even when I am eating my lunch, I am dealing with other issues. (Kathleen).

My day is spent in a mad rush! (Alistair).

Okay and as the head of PE do you have particular responsibilities in the subject you teach in?

Oh yes, curriculum management, staff development, all the PE activities need to be risk assessed and schemes of work written. There's an awful lot of it. All the paperwork, the policies and everything else. Busy. (Jack).

Cette intensification du travail enseignant en Angleterre a aussi été mise à jour par le rapport du STRB (2008), qui montre que le « temps pour soi » pendant les horaires d'ouverture de l'école ne représente que 3 heures 30 par semaine. Elle est parfois aussi mise à jour par les conditions de passation des entretiens. Les enseignant-e-s n'étaient parfois pas disponibles avant plusieurs semaines, voire plusieurs mois, et il nous a souvent fallu effectuer plusieurs relances avant d'obtenir leur accord. Les temporalités professionnelles limitent de toute évidence la capacité à « jongler » entre diverses activités au cours de la journée dans la mesure où l'emploi exige une présence dans l'établissement et une disponibilité continues. En contraste, les enseignant-e-s des établissements français sont à même d'utiliser le temps de « non enseignement » à des fins diverses, professionnelles ou pas. Les récits collectés font émerger la nature relativement prescrite du travail enseignant et suggèrent une culture professionnelle caractérisée par des temps de présence longs dans l'établissement :

Okay and what time do you begin your working day?

8.35 a.m.

And what time do you leave the school?

That varies. The school day finishes at 3.15 p.m. but I will then... we do extra curricula activities and sports matches against other schools and... some of that can go on until 7.30 in the evening.

Okay, so is it kind of expected you do that or is it your own will?

It is expected that we do it although you don't have to do it but it is expected that we do it. (Jack).

L'intensité des journées de travail et la disponibilité continue dont doivent faire preuve les enseignant-e-s anglais-es est particulièrement visible dans les récits que font les interviewé-e-s de leurs journées de travail. Elles contrastent de ce point de vue avec les récits des enseignant-e-s français-es, qui, d'une part, ont rarement des journées continues et, d'autre part, parviennent généralement à trouver des temps pour « souffler » et valorisent les temps comme la pause-déjeuner (là où les enseignant-e-s anglais-es font bien souvent du travail de surveillance des cours de récréation).

Gemma, *classroom teacher*, arrive dans l'école à 8 heures 10. Elle enseigne ensuite pendant deux heures, de 8 heures 30 à 10 heures 30. Pendant la pause du matin (de 10 heures 30 à 10 heures 50), elle est parfois *on break duty* (surveillance). Ce jour-là, elle a ensuite de nouveau enseigné, pendant deux heures (de 10 heures 50 à 12 heures 50). A l'heure du déjeuner (*lunch break*), elle est là aussi de *duty*, bien que les enseignant-e-s doivent normalement avoir une interruption de 30 minutes à l'heure du repas (STRB, 2008). Entre 13 heures 40 et 14 heures 40, elle enseigne à nouveau. De 14 heures 40 à 15 heures, elle se consacre au *form time*, période au cours de laquelle elle passe du temps avec le

groupe dont elle est la tutrice (tou-te-s les enseignant-e-s exercent cette responsabilité dans son établissement, sans que cela donne lieu à une rétribution financière). Alors que les élèves ont terminé leur journée, elle reste dans l'école, jusqu'à 18 heures, pour diverses activités, qui incluent de la correction et de la préparation. Précisons que Gemma n'a aucune responsabilité managériale, d'où l'importance des enseignements dans son emploi du temps, et vit son identité professionnelle sur un modèle relativement proche de celui des enseignant-e-s français (voir à ce propos le Chapitre 5). Par ailleurs, comme elle enseigne des classes de *A-levels*, elle consacre une part importante de son temps à la préparation de cours et la correction. Ce jour-là, elle n'a pas eu de réunions. Celles-ci ont généralement lieu après 15 heures, après les cours. Elle mentionne aussi des activités de correction qui ont lieu le week-end. Son emploi du temps est donc dense et faiblement modulable (on s'attend à ce qu'elle soit présente dans l'établissement du matin jusqu'à la fin des cours, voir après). Si elle évoque des réunions auxquelles sa présence n'est pas, de son point de vue nécessaire, elle n'envisage à aucun moment de ne pas y assister.

Le récit d'une autre interviewée qui a des responsabilités de management importantes (*Head of sixth-form*) suggère une intensité plus forte encore de sa journée de travail. Kathleen arrive dans l'établissement à 8 heures 10. Elle vérifie ses courriers électroniques avant de recevoir les élèves. Ce jour-là, elle anime le *school assembly* pour les élèves de *Key Stage 4* et *Key Stage 5*. Elle donne ensuite une heure de cours, suivie par deux heures de *non-contact time* (au cours desquelles elle a une réunion d'une heure avec son responsable hiérarchique à propos de changements dans les programmes scolaires, puis une autre réunion d'une heure pour organiser la journée portes ouvertes de son établissement (*taster day*). S'ensuit une heure d'enseignement. Comme tous les jours, elle est *on duty* (disponible en cas de problème survenant dans l'établissement) à l'heure du repas. S'ensuit une autre heure d'enseignement. Elle est ensuite de *coach duty* (surveillance du départ des élèves de l'établissement en bus). S'ensuit une réunion du *Senior Management Strategy Group* de l'établissement, dont l'objectif ce jour-là est d'amender la politique de l'établissement en matière de comportement des élèves (*behavioural policy*). Elle quitte enfin l'établissement pour récupérer sa fille chez la gardienne et rentre chez elle, avant de repartir une heure plus tard dans un autre établissement faisant partie du même consortium où elle participe à une soirée portes ouvertes (*open evening*) :

I arrive at school at ten past eight in the morning and I come straight upstairs to my office. The first thing I do is check emails, because, working as part of a consortium and co-ordinating with other schools, I am very much working and communicating with other centres. I see students at that time in the morning, because it is a nice quiet time and I will make appointments then. Yesterday, I saw a member of staff and students who were having difficulty.

So you have some pastoral responsibilities with regard to students?

Yes, that's it. As a Head of Learning and Head of Key Stage, I am responsible for everything, for curriculum as well as pastoral. So it is to do with their learning and everything that affects their learning. You know, I would be the link with parents and the first point of contact.

Yesterday morning I did assembly. I took assembly for Key Stage 4 and 5, and that was from ten to nine to ten past nine. After that I went and taught one lesson. I taught Food Technology for one hour to year 8 and then I had two hours non-contact time. One of those hours, I was involved in a meeting with my line manager, who is (name), the Deputy Head responsible for curriculum, and we were meeting to look at the curriculum offer and reviewing that for next year. During the other lesson, the other hour, I am trying to think what I actually did. I was organising the taster day, which is next Friday, and that is for our current year 11 students, who are applying to continue their education. We have a day off timetable when they can taste the new subject areas that they might be interested in doing. After the taster day, they can then make decisions about their choices and their future. I then taught for an hour from twelve thirty to one thirty, and that was a GCSE Food group. During lunch, I am on duty every lunch time, but I am based up here. As you have just seen, students come in and ask queries and questions, and I am just a body around to help and support during that time, and that is when I eat my lunch. Then yesterday afternoon for an hour I had another lesson and I taught year 13. ... After that, at the end of school, three fifteen, I was on duty, coach duty, to check that students were leaving the coach bay safely. Then at 3.30 to 4.45 I had a strategy group meeting at school, and that is the Senior Management Strategy Group meeting, where we were reviewing the behavioural policy and support offered. I then went home for one hour. I collected my daughter from the child minder and then I went home. I was home from 5.30 to 6.30. At 6.30 I left home to go to [Technology College], which is one of the schools in the [Consortium], and I organised their Open Evening for parents and students about the choices they have in the next stage of their education. Then I arrived home at about five to nine. That was yesterday.

Cette journée, longue et intense dans la succession des activités, serait pourtant représentative de son activité habituelle:

Certainly the day was fairly typical... I have a meeting almost every night after school. Looking at next week's diary, I know that I have got one every night next week, and they last usually an hour or an hour and a half after three thirty. The last two weeks, I have done five nights for the sixteen plus evenings, but that is part of the role I have. Some days I do do less teaching than that.

Kathleen bénéficie d'un emploi du temps « allégé » par rapport à ses collègues du fait de ses responsabilités managériales et enseigne à ce titre « seulement » 15 heures par semaine. Elle travaille aussi chez elle chaque soir de la semaine, en moyenne une heure, ainsi que le week-end (3-4 heures). Elle estime sa charge de travail à environ 60 heures hebdomadaires. Son emploi du temps n'a rien d'exceptionnel par rapport à ses collègues exerçant le même niveau de responsabilité.

Au cours de leur journée de travail, les enseignant-e-s doivent faire preuve d'une disponibilité qui est continue mais parfois aussi immédiate. C'est, par exemple, le cas lorsque les enseignants sont *on call* (« de garde »), auquel cas ils/elles doivent intervenir immédiatement lorsque par exemple un incident éclate dans l'établissement. La forte polyvalence alliée à cette exigence de disponibilité immédiate limite la capacité à routiniser l'activité et à planifier son emploi du temps (là où les enseignant-e-s des établissements français peuvent planifier leur emploi du temps longtemps à l'avance, voire pour certains mettre en place des stratégies pour briser la routine) :

Along with my other colleagues on the senior management team, I have duties that I have to do, you know at lunch time and at break time, and also during lessons I can be on call ... I mean, no day is a typical day, it has to be said, as I am sure you realise in teaching. Um.. So I arrived in school yesterday morning and first period, first lesson, I was on call. Basically, what that means is, I am the teacher designated to be available if there are any problems anywhere in school. I carry a walkie-talkie with me at that time so that I can be contacted easily. Literally as soon as the first lesson started, I had a phone call from a parent about the fact that her daughter had been in a fight outside the school and the parent wanted me to investigate it. So I spent most of period 1 investigating what had gone on. I was also called to another classroom, where there had been another problem and I had to remove that pupil from that classroom and sort that out. So period 1 was spent dealing with those problems. Period 2 I spent with one of our NQTs - newly qualified teacher - who I had observed the day before and therefore I had a feedback session with her about the lesson that I had observed. Then it was break and I was on break duty, which means going to the dining room and supervising what is going on down there. I was teaching period 3. Then it was lunch time, so I was again down in the dining room on lunch duty. Period 4 I was actually free, so I did some correspondence and caught up with my emails etc. Period 5 I was teaching again. Then at the end of the day we have assembly time and registration time. I then gave an assembly for my year group year10 ... There is no typical working day. It just doesn't happen. I can't really say, but invariably, it is split between, you know, teaching and then dealing with problems as they arise in the course of the day. But that probably, that yesterday does reflect the range of responsibilities that I have, with regards to teaching, with regard to systems, with regard to NQTs. There was a little bit of everything yesterday. (Theresa).

La campagne de recrutement lancée par la *Teaching and Development Agency* (TDA) en janvier 2008 (*Turn your talent to teaching*) fait d'ailleurs explicitement référence à cette dimension non routinière du métier (sans mentionner cependant les conséquences possibles sur la maîtrise des temporalités professionnelles). Ainsi, sur une des affiches utilisées pour cette campagne, on peut lire *The only thing that's routine is the timetable*¹⁴⁰.

¹⁴⁰ « La seule chose qui est routinière, c'est l'emploi du temps » (notre traduction).

On s'étonnera ici que les enseignant-e-s anglais-es travaillant à temps partiel évoquent eux aussi des volumes horaires importants, voire parfois plus importants que ceux de leurs collègues à temps plein. Alison (*classroom teacher*) travaille à 80% mais évalue sa charge de travail à 51-52 heures hebdomadaires. Clare (*head of subject*) travaille elle aussi à temps partiel (à 80%). Elle évalue sa charge de travail à 38 heures hebdomadaires (elle arrive dans l'établissement à 8 heures 30 et en repart 9 heures 30 plus tard chaque jour). Un autre enseignant (Andrew), lui aussi à temps partiel, arrive dans l'établissement à 8 heures avant d'en repartir entre 16 heures 30 et 17 heures, et de retravailler chez lui deux heures chaque soir de la semaine. Il reconnaît travailler aussi durant son *day off* (jour de la semaine pour normalement couvert par le temps partiel), de 11 heures à 17 heures, ainsi qu'au cours du week-end (environ deux heures). Il estime sa charge horaire à 47 heures au cours d'une semaine qui ne serait pas trop chargée. Il relie sa décision de travailler à temps partiel au stress de son métier :

I arrive in school at about 8.00. I go at 4.30 to 5.00 usually and then generally, I would spend a couple of hours in the evening working as well and then it varies. Usually on my day off, I would expect to start work at about 11 and work with a lunch break until about 5 or something like that.

So you are working on your day off?

Yes. And then, as I say, it does depend on the time of year and such like, but then generally a couple of hours on a Sunday as well. (Andrew).

Un seul enseignant anglais interviewé déclare consacrer moins de 30 heures par semaine à son activité professionnelle. Cet « aveu » est aussi assorti de demandes de garantie concernant le caractère confidentiel de l'entretien et de justifications, suggérant que les volumes horaires travaillés sont perçues comme déviant par rapport aux normes, alors même que cet enseignant travaille à temps partiel :

Because I'm an experienced teacher, I don't think I spend as much time preparing, and with the advent of more technology in this college, I spend even less time preparing. I'm quite IT competent, so I use a lot of the resources that are on the web. So in terms of preparation, it has been reduced a lot... (Neil).

Selon nos analyses, le temps partiel ne réduirait pas nécessairement la charge horaire de manière significative, mais introduirait de la flexibilité et de la disponibilité dans une temporalité professionnelle qui en est fortement dénuée. Le temps partiel permet, par exemple, de libérer une journée au cours de laquelle la présence dans l'établissement ne sera pas nécessaire. Si ces journées de non travail (rémunéré) permettent de gagner en flexibilité, elles sont malgré tout souvent utilisées à des fins professionnelles, comme dans le cas de Andrew (cf. *supra*). Ce constat fait aussi écho à d'autres travaux (Hutchings *et al.*, 2009 ; Moreau *et al.*, 2005), dans lesquels il a été observé que certain-e-s enseignant-e-s à temps partiel travaillent en réalité tous les jours de la semaine. Des constats similaires sont formulés dans un rapport du STRB, dont les auteurs ont identifié que les

enseignant-e-s du second degré à temps partiel travaillent en moyenne près de 35 heures par semaine (STRB, 2008). On observe, donc, ici une différence majeure avec les temporalités professionnelles des enseignant-e-s des établissements français, qui ont la possibilité de regrouper leur emploi du temps sur trois ou quatre jours, en consultation avec leur direction, tout en étant salariés à temps plein. Nous revenons sur le recours au temps partiel et notamment sur ses usages sexués dans la section suivante.

9.2.2.2 Enseignant-e en Angleterre, un métier « family-friendly »?

En Angleterre, comme en France, le métier d'enseignant est souvent décrit comme *family-friendly* et, par glissement, *woman-friendly*, dans la mesure où le soin aux enfants est perçu comme « une affaire de femmes ». Cette vision du métier dériverait de la capacité pour les enseignant-e-s à aligner les temporalités professionnelles sur les temporalités familiales, ainsi que des opportunités de travail à temps partiel. Ces représentations sont d'ailleurs partagées par certains enseignant-e-s anglais-es, dont les récits s'appuient sur des systèmes d'oppositions binaires entre l'enseignement secondaire et d'autres professions ou secteurs d'activité (le secteur privé, l'industrie, l'enseignement supérieur...).

I love being a teacher. I think it's where my - what's the word - my skills lie. I think that my personality and the way I am with the students... because I love that ...the sort of acting in front of the students and the relationships I have with them and stuff and I do love the working hours, the fact that we have so many holidays and that you can leave school at 3.15 if you wanted to. I do love that and that would be hard to leave for something else. (Cynthia).

The fact is that if I wanted to be it could just be a 9-3.15 job. If I wanted it to be that's what it could be so I've got the opportunity where I want to come into school late and go home early. I've got the flexibility within my day. (Carl).

The reason I became a teacher was because I was a lab technician and then I was a sort of research scientist for (organisation). So I changed from (organisation) to (another organisation), and they wanted me to do a PhD ... And they wanted to pay for me to do a PhD. But I didn't want to do a PhD, because my husband has quite a senior job and because we wanted to have children, I wanted the kind of job where it was possible to have children and a career. So I changed into teaching.

And you thought having a PhD would lead you into a career where you couldn't combine having a family.

No, especially as both of us were scientists...I mean it would have been really hard. I mean, we have friends that both of them are scientists and it is really difficult. (Alison).

Nos analyses suggèrent pourtant que la nature véritablement *family-friendly* du métier est discutable dans le contexte anglais. Ainsi, la fameuse « conciliation » que permettraient les temporalités professionnelles des enseignant-e-s n'irait pas de soi. Les récits de certain-e-s interviewé-e-s suggèrent

une réalité du métier éloignée de ces représentations, notamment du fait de l'obligation de présence dans l'établissement et d'une culture professionnelle qui valorise de longues journées de travail. Or, comme le notent Fagan et Burchell (2001): « Men and women are more likely to report that their work schedules are compatible with their family and social life if they have 'standard' work schedules of daytime, weekday, fixed hours and if they do not work long full-time hours ». (83)

People's perceptions of what you do is a negative, and indeed, you know, my sister-in-law is now thinking of going into teaching, having got two young children, because her perception is that she is going to come in at 8.30 and go at 3 and that will be it. I am sure she thinks that is what I do. So that is a negative. (Kathleen).

You know, I do look at some of the married women and those in particular who have children, and you know, I do sometimes say to myself, I don't know how they can do this job, you know, to the extent that they do and still balance their whole life. As I said to you, I am getting home at 6.30 some nights, and I have only got myself and my partner to think about. But if I had to go home and feed three children and get them ready for bed, and then put them to bed and everything else, it would be a different matter. (Theresa).

Si plusieurs interviewé-e-s anglais-es évoquent la possibilité de moduler les heures d'arrivée ou de départ, rares sont ceux/celles qui se saisissent de cette possibilité régulièrement. Cynthia et Carl (cf. *supra*), tout comme leurs collègues ayant des responsabilités familiales, effectuent des journées de travail longues dans l'établissement. Seul un interviewé quitte l'établissement régulièrement à 15 heures 15. Mais il arrive dans l'établissement à 6 heures 45, soit une présence continue dans l'établissement pendant 8 heures 30.

Dans le contexte d'un Etat faiblement interventionniste dans la vie privée des citoyen-ne-s, et de temporalités professionnelles caractérisées par une forte exigence de disponibilité, on s'étonnera peu du recours fréquent au temps partiel parmi la population enseignante anglaise. Comme en France, ce temps partiel est avant tout un temps partiel « féminin », utilisé à des fins de « conciliation » par des femmes ayant des responsabilités familiales. Mais, à la différence de ce que l'on a pu observer en France, il est plus fréquent, souvent adopté pendant plusieurs années consécutives et les quotités de travail sont parfois faibles. Il est souvent associé avec des interruptions de carrière, parfois très longues et pouvant durer jusqu'à ce que les enfants aient atteint l'adolescence. Il est probable que, dans certains cas, la parentalité entraîne un retrait définitif du marché du travail, mais dans la mesure où nous n'avons interrogé que des enseignant-e-s en poste, cet aspect n'est pas visible dans notre enquête :

I'm part time now, I do 4 days. Since I had my son, I do 4 days and before that I did full time ...

What was your motivation in coming back, but working part time?

Coming back, I enjoy working and I don't want to stay at home all the time and having the time off with my son just simply ... It's busy. I'm effectively in a full time job in 4 days, so it's busy, although I don't have the teaching, but yes, it's harder work but it's worth it. (Clare).

When I first had (son).... So I had (son) in... (son)'s 13 now...I went back to work full time. So when I had one child, I went back to work full time. Then when I had two children, I went back to work half time, so it was only 0.5. Then when I had three children, they were quite desperate that I kept up some hours, because I actually tried to give up my job and look after the three children. But they said they would pay me a lot of money to come back. So I came back for two days (laugh) ... Then slowly, as the children have got older, I've increased my hours. So 0.8 as you know, but I've only worked 0.8 this year. The year before, I worked 0.6 and so, basically, I've gradually increased my hours. (Alison).

Ca me permettait aussi d'avoir un travail à temps partiel qui soit intéressant. Parce que quand j'ai eu ma première fille, j'ai repris le travail à temps partiel pendant 3 ans. Et c'est un travail qui était intéressant, mais à temps partiel. Et après avoir eu mes enfants, je ne voulais pas reprendre le travail à temps complet. Cette année c'est la première année que je travaille à temps complet depuis que j'ai eu mes enfants. Et en Angleterre, c'est très difficile de trouver un bon travail à temps partiel. Je pense que ça a aussi été une des raisons qui m'a motivée à choisir l'enseignement. (Sophie).

En particulier, le recours au temps partiel et à des interruptions de carrière, lorsqu'ils font suite à la parentalité, représenterait un moyen de pallier aux insuffisances du système de garde d'enfants. En l'absence d'investissement significatif de l'Etat, le travail « gratuit » des mères se substitue à celui du personnel des crèches et autres structures de gardes d'enfants, arguments économiques et affectifs à l'appui. Ainsi, Dex *et al.* (1988) ont montré qu'un tiers des mères françaises avaient eu des carrières interrompues, contre seulement 3% des mères britanniques (la continuité étant entendue ici comme l'absence d'interruption professionnelle supérieure à six mois). Alors qu'en France un déterminant majeur de la discontinuité des trajectoires professionnelles des femmes est celui du nombre d'enfants, en Angleterre, le déterminant principal est l'âge du dernier enfant :

Did you discuss with your partner the possibility of working part time?

Yeah. I mean, he thinks it is a good idea. Well we both do.

You are happy to go part time?

Yes, but I don't see it as a permanent thing. It is just initially, as if I am still breast feeding, though it should be over by the time I come back, that is a consideration. But also it is very expensive, childcare in England. It is really expensive and I don't see the point in paying someone else to look after the kid when I can do it.

But how long would you think of staying part time?

Probably until.... Well, I don't know. To be perfectly honest with you, I don't know, because I get very bored at home. So I want to come back full time as soon as possible. So I would probably predict a year, maybe two years. A year probably, because I get quite bored at home. And I do actually intend to try for a Head of French or a Head of Spanish once the child is a bit older. (Gemma).

[Je voulais travailler à temps partiel] pour avoir plus de temps avec mes enfants. Parce qu'ici le système... il n'y a pas de vrai système pour les petits enfants. Il faut trouver des nounous, dans le privé, ensuite les écoles finissent tôt. On n'a plus de vacances si on travaille à temps complet, donc pourquoi faire des enfants si c'est pour ne pas les voir. (Sophie).

Si la plupart des femmes enseignantes anglaises ayant des enfants en bas âge travaillent ou ont travaillé à un certain moment, à temps partiel, c'est rarement le cas des hommes interviewés qui ont presque toujours des carrières continues et à temps plein, indépendamment de leurs circonstances familiales. Dans ce cas, les récits collectés révèlent l'existence d'une conjointe qui a interrompu sa carrière ou qui est passée à temps partiel, y compris lorsqu'elle est enseignante. On voit donc ici que la flexibilité professionnelle et notamment le recours au temps partiel, dont les femmes seraient *a priori* les bénéficiaires, profite en réalité surtout aux carrières des hommes. Grâce au sur-investissement domestique et familial de leur conjointe, rendu possible par un retrait partiel ou total, temporaire ou définitif, du marché du travail, ces derniers sont en partie libérés de la surcharge domestique associée à la parentalité et sont donc à même de poursuivre des carrières continues et à temps plein indépendamment de leur circonstances familiales.

She's only part-time now. Once we had the family she went part-time but she was a full-time teacher as well. We met at university, doing the same course. (Henry).

She's been part-time for a few years now so she does 3 days at home. I get up 2 hours before I need to come to work so I don't think about school until I get in the car.

Do you take your children to school?

No I don't. I leave, she'll give them breakfast and then she'll take them to school. She's quite flexible when she does work so she can take them to school and pick them up from the school. (Jack).

Yes, but you don't think that having a family has actually slowed your career or made it more difficult?

No. No, not for me. But for my wife ... Well, because she has had a time where she has taken out. She has taken out, you know... it is interesting to talk to people about how they came into teaching. She used to work in pharmaceuticals and she just sort of happened to fall into teaching again. But you know, she has taken a career break because she has had a couple of kids. It was our conscious... her conscious decision not to return to work until the kids went to school at five. So she was out for five or six years not teaching, because she wanted and we believed it was important for her to be at home

looking after them. Since she has been back, she has worked some part time and gradually increased that as they became more independent. (Neil).

Ces constats font aussi écho aux travaux de Coleman (2002, 2004), qui a identifié des différences importantes concernant les circonstances familiales des hommes et des femmes directeurs/trices d'établissement du secondaire en Angleterre et au Pays de Galles. Les directrices d'établissement interviewées par Coleman auraient davantage été amenées à choisir entre vie familiale et carrière. Elles sont moins susceptibles de vivre en couple (67%, contre 95% des hommes), d'avoir au moins un enfant (52%, contre 94% des hommes) et de bénéficier du soutien d'un conjoint sans activité professionnelle ou à temps partiel. Alors que les directeurs d'établissement peuvent s'appuyer sur le soutien d'une conjointe, les directrices d'établissement continuaient d'être responsables de la majorité du travail domestique, indépendamment de leur situation professionnelle:

The women headteachers were often responsible for the majority of domestic work in their households, this was not true for the male headteachers. The women heads tended to be in dual career households and the male headteachers to be in households where their wife or partner took overall responsibility for the running of the home and the care of children. (2004: 4).

Pourtant, à la différence de ce que l'on a pu observer parmi la population d'enquête française, certains des hommes enseignants anglais interviewés travaillent aussi à temps partiel. Mais, contrairement à ce que l'on a pu observer chez les femmes, ce temps partiel renvoie davantage à des motifs personnels ou professionnels, plutôt qu'à un objectif de « conciliation » (d'autant que ces enseignant-e-s n'ont pas la responsabilité d'enfants en bas âge). Dans un cas, il s'agit d'un enseignant pour qui le recours au temps partiel (à 70%) est un moyen de développer d'autres projets professionnels. Dans un autre cas, le temps partiel (à 80%) est utilisé comme un moyen d'alléger le stress et la charge de travail. Cet interviewé envisage, d'ailleurs, à terme une réorientation professionnelle, tout en continuant l'enseignement mais sur une quotité de travail très réduite. Ces propos rappellent les résultats de l'étude menée par Tremblay (2006) et qui montrait que les hommes et les femmes n'utilisent pas les mesures de flexibilité du temps de travail (congés ou autres) pour les mêmes raisons. Chez les mères, celle-ci renverrait à des fins familiales (surtout le soin aux enfants), chez les hommes, à des préoccupations sociales, sportives ou professionnelles :

Okay. When you say you find the job stressful...

Yes, yes. I mean I would never, never go back to being full time again.

So what is it that's stressful?

What it is, is that it is very hard to say no to children. But it's a very open ended job and if it's sort of their course work and they want you to have a look at it and they want you to have a look at it again and again and again. Umm, I think its very hard, especially if you feel some connection with the children, to say, well actually no, you've just got to... When you know its their future, its umm, there's

leverage on the kind of weakest element of your sense of obligation... If I was working in a bank you could say, No that's it, that's the end, because it's money, its a dividend. But you know when it's a 15 year old child, who wants that grade, you can't say go away. You just can't. And if you multiply that by 20, then all of a sudden there's an awful lot of work. So that's one part of it. The other element is that History is a slightly strange subject, because its not like, you know, if you were a Physicist or some kind of Scientist that there are certain elements to what you teach and what you will always have to teach, especially if you are teaching the older children, the 18 year olds. There are going to be certain things which all scientists need to know, but the problem with History is that you could be a leading expert on the French Revolution but then if somebody asks you to teach British 19th Century history you might know nothing about it and you have to start again. Now in the UK what we have based on the syllabus has just changed and changed and changed. So the knowledge you have built up and the resources you have built up can suddenly become completely redundant and it is as though you are starting from scratch. And so it's that work load element of it. (Andrew).

Alors que chez les femmes enseignantes anglaises le temps partiel est justifié par la parentalité, c'est précisément l'absence de responsabilités familiales trop importantes qui rend le recours au temps partiel possible chez leurs homologues masculins :

Do you think that your family circumstances have exerted any influence on your career?

Well, oh yes, they would.. If I had had to have ... if I had children, I would need a bigger house and if I needed a bigger house, I couldn't be part-time. I would perhaps against my will have taken on additional responsibility because I would have needed the money or possibly left teaching completely. (Andrew).

Il apparaît donc ici légitime de s'interroger sur les effets de la parentalité en terme de polarisation des rôles de sexe. Une fois devenus parents, les hommes échapperaient plus difficilement à un positionnement de *main breadwinner*, alors que l'assignation prioritaire des femmes à la sphère domestique serait renforcée, d'où leur retrait partiel du marché du travail.

En l'absence de flexibilité du point de vue des temporalités professionnelles, il nous semble que le temps partiel est ici utilisé comme une mesure de flexibilité, qui permet de moduler les temporalités professionnelles en fonction des temporalités domestiques. La « conciliation » est en effet perçue comme une affaire privée. Contrairement à ce que l'on a pu observer en France, la négociation des emplois du temps est inhabituelle dans les établissements scolaires anglais. Seuls deux interviewés ont évoqué de manière spontanée de tels arrangements. Dans un cas, il s'agit d'un directeur d'établissement qui a la garde de sa fille en alternance. Celui-ci a négocié avec le conseil d'administration la possibilité d'arriver plus tard dans l'établissement une journée par semaine, en contrepartie d'un emploi dans lequel *I can sort of give twenty hours to the job* (Timothy). Dans un autre cas, la négociation des heures répond au désir de l'interviewé de pouvoir emmener son fils à

l'école. Il rattrape ensuite ce temps de travail en concentrant ses enseignements sur d'autres jours de la semaine. On notera que dans les deux il s'agit d'hommes occupant un poste de *senior manager* dans l'établissement. Il est possible que cette position de pouvoir les placent dans une situation favorable pour introduire de la flexibilité dans un emploi du temps qui en serait autrement fortement dénué. Mais il est possible qu'ils évoquent plus ouvertement ces arrangements parce qu'ils sont moins susceptibles d'être positionnés comme « désinvestis » de leur emploi en recourant à de tels arrangements.

Les enseignant-e-s anglais-es évoquent un certain nombre d'effets des temporalités professionnelles sur leurs vies familiales, mais aussi domestiques et personnelles. Ainsi, certaines enseignantes mentionnent les répercussions du manque de temps sur leurs intérieurs domestiques. Carlyn, qui regrette de ne pouvoir déléguer le travail domestique, décrit son intérieur en des termes particulièrement négatifs (*a pit*, voir citation *supra*). Celle-ci souhaiterait résoudre les tensions entre vie domestique et vie professionnelle par le travail à temps partiel, mais y a renoncé car la situation financière du couple ne le permet pas. Les répercussions du stress du métier et du manque de disponibilité sur les « vies privées », notamment lorsque les responsabilités professionnelles sont importantes, sont aussi souvent évoqués dans les entretiens anglais :

I think actually my career development probably in some sense affected my family life, but whether....I don't know, it is a simplistic thing. My husband left and one of his things was that he was in a much less senior position than me and one of the things that I always felt and he said to some extent was that, when I became a head, it kind of upset the balance of the relationship. So I think having the job may have ...I don't think that meant that the marriage would not have end but certainly part of an issue for him was my success, which I think was a contributory factor in the situation that I am now in. (Heather).

Do you have any career aspirations or projects?

I see myself actually probably going back to the family and.....going back to the family basically.

Looking after the family?

Looking after the family, yes. Spending more time with the family, I think the word is. (...) I miss my children. And I feel like they are at a pivotal age now. You know, at five and seven they are at primary school and I feel I would like to spend more time seeing them when they come home, being there in the morning. Now, if I'm getting in to work at 8.15, there's no time really for me to have quality time with them. I'm too tired to spend quality time with them.

Would that mean stopping work or working part-time? (Paula).

Okay. Do you think your family circumstances have impacted on your career, the fact that you're living with your partner and not having children, all these variables. Do they impact?

I think our career has influenced our relationship that we chose because we're not married, we've got no children and I think if we'd been in slightly different careers I think that we might have probably got round to getting married after 12 years and probably might have had children but its not something that's stopped us. I mean we plan to get married and we plan to have children its just that we never seem to be organised enough to get around to doing it. (Carl).

In the sense that I take work home, yes and there are times when my children say to me, we haven't seen you all weekend because I've been working or, you know, I am working every night and it means I haven't been able to do things like take them to clubs and get involved in things as much as I would like to, because I am so exhausted. (Emma).

And the other way, do you think your working life has influenced your family life?

It has an impact because of the stuff you have to do. Yes, it has an impact definitely, yes.

So like working....

Hours, yes. Having to work late, yes, staying up late and working and being a bit conscious of your next day and things. Yes it definitely has an impact and my wife is aware that there are certain times of the year when I've got more, you know when I am doing more course work, in May time, I am quite stressed then and at other different times. (Thomas).

9.2.2.3. La différenciation sexuée des carrières enseignantes en Angleterre: l'accès aux postes de management

Au-delà de la différenciation sexuée des carrières du point de vue des modalités de l'activité professionnelle, les carrières des hommes et des femmes diffèrent aussi du point de vue de leur accès aux segments les plus valorisés du marché du travail enseignant. Notamment, les femmes sont sous-représentées dans les fonctions de *middle management* et, plus encore, de *senior management*. Toujours à partir du prisme des temps sociaux, nous proposons d'analyser ici comment l'articulation des diverses temporalités (et en particulier des temporalités domestiques et professionnelles) contribue à leur sous-représentation dans ces postes.

Les récits collectés suggèrent que le moindre accès des femmes aux fonctions de management ne reflète pas nécessairement leurs préférences personnels en matière de style de vie (Hakim, 2000), mais, plutôt, résulte des contraintes multiples qui compliquent la réalisation de leurs ambitions. Plutôt, les récits suggèrent des ambitions professionnelles qui peinent à se concrétiser du fait de contraintes fortes (McRae, 2003), qui incluent le manque de disponibilité lié à un sur-investissement dans la sphère domestique, mais aussi les résistances de la part du conjoint et les politiques genrés des organisations en charge de gérer la main-d'œuvre enseignante.

Ces contraintes sont notamment d'ordre temporel : l'accès à des fonctions de management nécessite une disponibilité accrue, disponibilité à laquelle les hommes sont davantage susceptible d'accéder, dans un contexte où les femmes assument la majeure partie du travail domestique. Dans un contexte sociétal où domine le modèle de l'homme pourvoyeur principal des ressources (Lewis, 1992, Crompton, 1999, parle de manière plus nuancée d'un système de relations qu'elle décrit comme celui du *Dual earner/female part-time carer*), il apparaît peu surprenant que la parentalité soit associée à la révision d'un projet de mobilité professionnelle ascendante chez les femmes. Les enquêtes sur la charge de travail des enseignant-e-s concordent et montrent que les volumes horaires travaillés s'accroît avec le niveau de responsabilités (par exemple, PriceWaterhouseCoopers, 2001). Alors que les femmes accomplissent la majeure partie du travail domestique, des responsabilités accrues qui induiraient une charge de travail plus élevée peuvent alors être difficilement compatibles avec des responsabilités domestiques, comme l'a suggéré Al-Khalifa (1989). Une enquête du NUT va aussi dans ce sens et montre qu'un tiers des enseignantes n'envisage pas de poser leur candidature pour une promotion du fait de préoccupations liées à leur *work-life balance*. Plus qu'un manque d'ambitions, ou une quelconque préférence pour un style de vie particulier (Hakim, 2000), les récits suggèrent que les femmes enseignantes interviewées doivent faire face à de nombreuses contraintes :

But if you had asked me that question last year, I would probably have said, well actually, I am desperate for more responsibility. But now, because of my personal situation, and having the baby, I am resigned to the fact that I won't get any more responsibility unless I leave.

Are you ready to do that?

Well, I don't particularly want to, as I really like the school. But it is obviously something I am going to have to seriously consider for the future, unless the Head of French or the Head of Spanish came up, but I can't see that happening and I can't guarantee my getting it. If it did come up, I would definitely apply for it. But I may not get it, and if I didn't, then I would have to move on. (Gemma).

I am as satisfied as I can be at the moment. If I am honest I am a bit bored at the moment. I've been here four years. If I wasn't thinking about having kids, I would be thinking about moving on somewhere else just for a change of scenery. I would possibly be thinking of moving on to apply for head of department. But I am ready to start having children. So I am what? I am 33, 34 this year. So because of that and because of the nature of this school, which is very good in regard to people that go off on maternity leave and there's lots of part time heads of department and stuff, it makes sense to stay at this school where they will support me and all that sort of thing. So because of that I am a bit bored of school at the moment.

There is that fear that if you applied to another school they may not be so supportive?

Yes exactly and also if I applied for a head of department especially I would pretty much need to be there for...in the job for six months to a year before really going off on maternity leave or something like that. So, yes that's the sort of main reason. (Cynthia).

Comme on a pu l'observer à propos du recours à temps partiel, la parentalité et l'absence de soutien suffisant de la part de l'Etat ou du conjoint entraînent le renoncement plus ou moins temporaire à des fonctions de management. Les récits collectés suggèrent une forte perméabilité des parcours professionnels « féminins » aux événements familiaux, qui est particulièrement visible dans le récit ci-dessous. Cette interviewée lie son refus de prendre davantage de responsabilités à la parentalité. Malgré les opportunités, elle renonce temporairement à devenir *Head of science*.

I would probably say that if I didn't have a family, I would probably have progressed to a Programme Area Manager. I mean, the opportunities were always there. And I have to say, in all fairness, that I was always asked, and even with the children, people would approach me and say, would you consider doing this, (name)? I would always say, "look, I'm sorry, you know, but my family comes first". So I think a lot of it will have been my choice... Well, hopefully, as the children get older, then I will progress and hopefully, at some point, I will progress up the career ladder. But I would never ever get any... I would always... I wouldn't want to be any higher than say sort of a Programme Area manager.

Which would be like Head of Faculty?

Yeah, Head of sort of Science. That is the highest I would ever...I would never, ever... (Alison).

Plus qu'un abandon des ambitions professionnelles de la part des enseignantes anglaises, c'est donc plutôt leur report dans le temps que l'on observe. Ce cas de figure caractérise la plupart des femmes anglaises ayant des responsabilités familiales que nous avons interviewées :

Well certainly my home life and my children and my partner, my husband, you know, it has to have a huge effect on the decisions that I have made. It has had a huge effect on the decisions I have made. I mean my husband is very supportive in the sense that now the children have grown up more, if I wanted career progression further up and further up, he wouldn't stand in my way at all, you know. Now the children are past the age where, you know, we both felt they needed me to be at home and you know, the sky's the limit, if I want it ... But certainly my home life has been the major factor in my career decisions. (Emma).

Dans ce cas, et dans celui d'autres interviewées, les pressions du conjoint constituent aussi une contrainte importante. Si cette interviewée se dit encouragée à avoir une activité professionnelle, c'est sous condition que cet investissement professionnel ne mette pas en péril les arrangements domestiques du couple et sa disponibilité pour les activités domestiques et familiales. Ainsi, son conjoint à l'encourage à poursuivre des études universitaires et préparer le PGCE, mais désapprouve la poursuite d'études doctorales.

Was there any time when you thought maybe your husband could take more responsibility with your family, and you would like to be more invested into your career? Is it something you discussed with him?

I don't think there was much chance of that! (laugh) There are issues there that... No, that would never, ever....I mean, a lot of my friends do. Like two of my friends are both teachers and they take equal responsibility and they are both equally involved. One of my friends is a Head, and her husband is a stay at home husband. But that would never ever....and so that wasn't ever suggested with my husband. No. (rires)...

What about your family? Did they encourage you to progress in your career, or not?

No. (laugh) No, no. I mean, my husband encouraged me to... When did I move jobs? When I met (husband), I hadn't got a degree. So he encouraged me to do a degree, and he encouraged me....He didn't want me to do a PhD. But he encouraged me to do my PGCE, and I didn't work that year. So we had a year when I didn't work, so he supported me for that year. So I suppose in that way he encouraged me, but yes. (Alison).

Ces contraintes multiples sont aussi visibles dans le récit de l'interviewée suivante, qui doit faire face aux résistances des recruteurs (*If you were pregnant and applied for jobs they would laugh at you practically*), mais aussi et surtout de son conjoint (*he wanted me to stay at home, because we'd had difficulties with child care*), sans pour autant jamais renoncer à ses ambitions.

I had a very successful year and then I became pregnant and that kind of disrupted things because I couldn't then go for... my next step would have been then to start applying for Head of Department jobs in other schools. So becoming pregnant meant I couldn't do that, because at the time, it was not done. If you were pregnant and applied for jobs they would laugh at you practically, because they would say there is no guarantee you are going to come back. How do we know you are going to ... You know it was fairly much like that. So what happened in the end was they offered me part time at (school) ... I went on maternity leave, came back in the summer term and I had a very difficult time with child care and family things going on and pressures at home about what to do about child care and feeling guilty and all of those things. And the school was very helpful and really tried to accommodate me and help me and they offered me the two and a half day post, the part time post. And I really feel now I was foolish not to take that but because I couldn't work out what was going to happen with child care and, as I say, there were real problems at home, marital problems, the best way out for me was to say, no I am not going to be doing anything. I am going to be at home from now on. This is what my husband was pressurising me into. I now regret that ... He wanted me to stay at home, because we'd had difficulties with child care and he was concerned for our baby, who's now 16, so she's not a baby anymore. But, you know, I really felt under pressure from him, from his mum, from myself ... it was difficult, but it was a really bad career decision I made then. (Emma).

Les aspirations professionnelles des enseignantes anglaises sont aussi souvent contrecarrées par des politiques de gestion des ressources humaines de la part des collectivités territoriales (*Local Authorities*) ou des établissements scolaires, qui peuvent constituer autant de barrières et résulter en l'abandon d'un projet de carrière qui en d'autres circonstances aurait pu être mené à bien. Envisager une progression de carrière à temps partiel est rarement une solution réaliste, dans la mesure où la plupart des postes de *middle management* et la quasi totalité des postes de *senior management* sont à temps plein. C'est peu surprenant dans la mesure où ces postes exigent un investissement et une disponibilité importants et où précisément le temps partiel est souvent perçu comme un signe de sous-investissement professionnel (Moreau *et al.*, 2005; 2008). Par ailleurs, les enseignante-s anglaises à temps partiel sont moins susceptibles de bénéficier d'actions de formation continue (*Continuing Professional Development* ou CPD, Powney, *et al.* 2003). Dans d'autres cas, des exigences d'ancienneté pour accéder à un congé maternité plus favorable amènent les interviewées à rester dans le même établissement, alors même que l'accès à des postes de management est souvent conditionné par la mobilité inter-établissement, en lien avec la faible proportion de postes disponible à ce niveau :

But the other option for me would be to be Head of Spanish or Head of French, and then a Head of Faculty. But all the people who are Head of Subject, that is French and Spanish, they aren't going anywhere. They are staying here, probably for the rest of their careers. So if I wanted to get a Head of French or Head of Spanish, I would have to leave.

Are you willing to leave?

Well, no, you see, because obviously I wanted to have a baby. You have got to be working with the same authority for more than two years. I mean, I could do it in the future, but you have got to have worked for two years for the same authority to get your full maternity leave.

That is a long time.

So, for example, last year when I didn't get the promotion, you know, an option would have been to leave and just apply out. I probably would have done, though maybe not in such a nice school. But I would, you know, have been able to get something, somewhere in the country. But then, I would have had to work another two years before having a baby. (Gemma).

Les effets de la parentalité sur les carrières des hommes et notamment sur leur accès à des postes de management sont beaucoup plus ambigus. Si les récits suggèrent que la parentalité vient limiter la disponibilité pour l'activité professionnelle des hommes aussi, si certains évoquent le désir de passer davantage de temps avec leurs enfants, la parentalité ne semble pas affecter la carrière des enseignants anglais de la même manière que chez les femmes. Dans certains cas, il semble même que la parentalité conforte les hommes dans leur carrière en renforçant leur positionnement comme *main breadwinner* (principal pourvoyeur de ressources). Cette ambiguïté est particulièrement visible dans le récit ci-dessous. D'une part, cet interviewé a le sentiment de devoir soutenir sa famille financièrement (*you think I've got to provide for the family, you want a bigger salary to support them*). D'autre part, il

souhaiterait consacrer plus de temps à ses enfants (*you don't want career development because it's more time away really*). Sa stratégie consiste alors à rechercher un « juste milieu », qui lui permettrait d'obtenir un développement de carrière tout en étant suffisamment disponible pour ses enfants. Pour cette raison, il n'ambitionne pas d'obtenir une direction d'établissement, même s'il envisage malgré tout une promotion (*Director of learning* - littéralement, « directeur de l'apprentissage ») sans que son choix soit encore très clair au moment de l'entretien :

Okay, do you your family circumstances have played an influence on your career?

Yes because you think I've got to provide for the family.

So how does it influence you?

I think it makes you more, well there's two ways; there's one you'd like to get career development because you want a bigger salary to support them but then you don't want career development because it's more time away really. I think you've got to get the balance right. I think I've got it right at the moment but then I might apply for a job in September.

Do you think having a family kind of push your career up or it hinders it?

I think it's kept me where it is. I think when the children are older it will, I'll be more motivated to go for higher things, but at the moment it's the time at home with them that I sort of enjoy, therefore maybe their age is keeping me back... With the new structure coming in place soon I'm looking, well maybe... but I'll never be a head teacher, I don't ever want that responsibility. I can't imagine myself ever being a deputy head teacher either. I can see maybe one or two more roles on the ladder but no, I've got young children at home as well so it's nice to have the time at home... I've got a 3 and a half year old and a 9 week old... but I might apply for the next post up in September... It's called director of learning. (Peter).

De manière similaire, un autre interviewé évoque une progression de carrière plus rapide qu'il ne le souhaiterait, dans la mesure où cela coïncide avec une vie familiale bien remplie (il a trois enfants en bas âge). On peut ici s'interroger sur les répercussions de cette progression de carrière, au moment où la demande de disponibilité pour la vie familiale est la plus forte, sur la carrière de sa conjointe, elle aussi enseignante et travaillant déjà à temps partiel. Par ailleurs, il semble opportun d'effectuer un parallèle entre ce parcours professionnel, à la mobilité ascendante rapide, voire plus rapide que cet interviewé ne le souhaiterait, et les multiples barrières évoquées par certaines des femmes que nous avons interviewées dans la réalisation de leur projet professionnel (cf. par exemple le récit d'Emma, *supra*) :

They are just completely restructuring all the management positions here, in the next 2 years within the whole school. We have to sort of think about it, it's not that absolutely I want to...

Do you think that's going to be an opportunity for you to go for a higher management position?

Yes, earlier than I wanted to but yes. There's a course, it goes over several months, for middle management, it's the next step, and I'm starting that in April.

Okay. Did you ask to do that course or were you approached by management to do it?

I asked to do the course. I'd heard of it and with the restructure coming up and it's possible for me to stay where I am, it's possible for me to move up, it's also possible for me to go down again and lose rank. So I'm just trying to make sure I'm not going to go down (rises) but I would, I mean if my kids were going to be older then I was going to go for promotion again but I have to do it now. My hands have been forced a little bit. (Jack).

Lorsqu'ils évoquent la question des interactions entre temporalités professionnelles et familiales, les enseignants anglais sont moins susceptibles de centrer leur récit sur des difficultés en terme de conciliation ou sur les effets négatifs de la parentalité sur la carrière. Souvent, ils évoquent les bénéfices mutuels de leur carrière et de leurs responsabilités familiales. Plusieurs enseignants ont raconté comment leur rôle de parent avait contribué à enrichir leur rôle d'enseignant :

No, they're inter-related, very very much inter-related. I suppose in a way my responsibility as a parent impacts daily on my responsibility as a head teacher, because at the end of the day I, as head, would want each child in here to be treated in such a way, everybody in the school, not just the children, every member of staff, every member on the teaching staff would be treated in such a way that I would expect my children to be treated, or that I expect to be treated by other colleagues and other friends. (Nathan).

I think it has an influence on how good you do your job. I think when you have your own children it's easier to treat other peoples children with that much more respect. I've always been good at that but I think when you have your own children you hope teachers in their school will behave in a way that you want them to and I think it helps that. So yes, I think it does help but not necessarily very much but if you do really lose your temper with youngsters, which is quite rare, but if you do would you want somebody to lose it with your daughter or son, even if she deserved it and I'm not sure I would. So I think it's a good wake-up call, a good reminder that youngsters should be treated with respect, with dignity and everything else. It reinforces that. (Stewart).

D'autres, à l'inverse, évoquent les effets positifs du métier sur leur vie familiale. Outre les effets positifs en terme de « conciliation » évoqués précédemment (notamment le fait d'avoir les mêmes congés que leurs enfants), et notamment sur l'éducation de leurs enfants. Dans le cas d'un enseignant, être enseignant lui permet d'être mieux à même de conseiller ses enfants dans leur scolarité (d'autant que lui-même n'a pas effectué sa scolarité au Royaume-Uni). Un autre évoque la mobilisation de son expertise disciplinaire, afin de soutenir les enfants du couple dans leur scolarité :

What about your family and your family circumstances? Have they exerted an influence on your career, like negative or positive?

Not really, no. (whispers) Because my kids are now... my kids are... one is finishing university now and the other one is in the sixth form, the other one is at a Grammar school so, I don't... They are okay. And I think that goes back again to how I have got to know the system and made them aware of what to do ... I know what is needed for a child in terms of their educational needs. So it has a very strong bearing. (Alex).

You know my kids really value education and they work really hard and they really value it, because they see us really valuing it. Also my wife's son has got a geography assessment to do and I have got all the resources he ever needs, whatever it is, I have all the resources and all the expertise at my fingertips. So I can actually advantage him significantly and I will do. Right? Because, you know... So he wants some stuff about Boscastle floods, I will find it for him and he will have it, and not only that, he will have help and expertise to help him put it together. Right? I am sure I know a lot of other people. (Alistair).

Alors que chez les enseignantes anglaises ayant des responsabilités familiales la recherche d'un établissement proche du domicile, ou suffisamment *family-friendly* est souvent évoquée, les hommes, indépendamment de leur situation familiale, sont davantage susceptibles d'évoquer une mobilité entre établissements liée à la recherche d'une promotion. Dans les couples bi-actifs, les femmes sont moins souvent perçues comme le principal pourvoyeur de ressources (même lorsqu'elles ont le plus gros salaire ou la qualification la plus élevée). Il s'ensuit que leur mobilité géographique peut être limitée, ce qui limite les opportunités de carrière (Evetts, 1990 ; Randell, 1985 ; Ruijs, 1993). Pour autant, cela ne signifie nullement que les hommes enseignants anglais s'affranchissent de toute préoccupation familiale. Les récits suggèrent des contraintes géographiques liées à la vie familiale qui sont plus faibles, mais bien présentes.

Il serait, donc, caricatural d'opposer de manière binaire les carrières des femmes et celles des hommes, autant dans le contexte français qu'en Angleterre. Dans ce deuxième cas, certaines interviewées parviennent à un développement de carrière rapide en dépit d'une vie familiale bien remplie. Cela est, notamment, le cas de Kirsten, de Kathleen et de Heather. Kirsten et Kathleen vivent en couple et occupent toutes les deux un poste à responsabilités (de *middle management* dans le cas de Kirsten, de *senior management* dans le cas de Kathleen). *A priori*, rien ne distingue ces deux femmes des autres interviewées de notre population d'enquête. Mais, lorsqu'on y regarde de plus près, il apparaît très clairement que, contrairement à de nombreuses autres interviewées anglaises, celles-ci ont un conjoint beaucoup plus participatif que la moyenne dans les activités domestiques et familiales. Dans le cas de Kirsten, son conjoint a repris des études. Elle occupe donc une position de pourvoyeuse principale des ressources du foyer (*main breadwinner*). Pendant qu'elle s'investit dans son activité professionnelle, lui étudie et garde leur enfant au domicile familial. Il s'implique aussi fortement dans les activités

domestiques. On observerait donc ici un renversement du modèle du *male breadwinner/female carer* (Crompton, 1999). Lorsque nous l'interviewons, Kirsten est enceinte de son deuxième enfant. Elle n'envisage ni d'interrompre son activité, ni de passer à temps partiel. Elle n'envisage pas non plus de réviser ses ambitions professionnelles. A la baisse :

I mean (partner) is very supportive obviously and he helps by staying at home. So I don't kind of have to worry about (son) and having to put him in nurseries or anything like that. And I think that helps, as when I am at school, I know that he is happy at home and that he is being well looked after.

À terme, Kirsten envisage de devenir *Assistant headteacher*. De son propre aveu, l'implication de son conjoint dans les activités domestiques et familiales exerce une influence fondamentale dans sa capacité à continuer à temps plein et à s'investir de manière significative dans son projet professionnel.

It would be a nightmare... I think I would be exhausted. Because he takes away the pressure from home, so I don't have to go home and start doing things. Otherwise, I think I would probably collapse at some point. (Kirsten).

On peut ici effectuer un parallèle intéressant entre Carlyn et Kirsten. Dans les deux cas, ces interviewées vivent avec un conjoint en reprise d'études. Ni Carlyn ni Kirsten ne délèguent le travail domestique à des tiers. Mais alors que Carlyn décrit une division du travail domestique *a priori* très inégalitaire, Kirsten évoque un conjoint très participatif. Carlyn évoque des difficultés sur le front domestique et professionnel (elle souhaiterait, d'ailleurs, travailler à temps partiel pour résoudre les tensions existantes, mais souligne que c'est impossible pour des raisons financières), alors que Kirsten cumule parentalité et carrière sans trop de difficultés.

Le cas de Kathleen constitue un autre exemple d'une enseignante anglaise qui s'est maintenue dans l'emploi à temps plein après avoir eu deux enfants et a accédé à des responsabilités managériales importantes exigeant un fort investissement (et une forte disponibilité). La prise en charge du domestique apparaît ici répartie de manière relativement égalitaire entre elle et son conjoint. Par ailleurs, le couple fait aussi appel à du personnel de ménage :

My partner leaves every morning at 5.30. He goes very early. I remain.... I mean my children are now 16 and 11, so it is certainly different now. I get the children ready... well, they get themselves ready in the morning. I drop my daughter off at the childminder's at 8.40... sorry! 7.40 in the morning and then I drive straight to school. I then leave here at approximately 5 or 5.30 every evening, or wherever I have had a meeting and my partner will have picked up our daughter from the child minder between four thirty and five. So he is responsible for that end of the day. In the evenings we sort of both do all the different organising different places that the kids need. We share the cooking. When I cook, we have ingredients from scratch, meals from scratch. When (partner) cooks it is usually a

frozen quiche lorraine or something like that. But we basically share out... yeah, and we organise that... Yes, it is fair. (Kathleen).

Dans un pays où l'articulation des temporalités professionnelles et familiales est perçue comme une « affaire privée » en lien avec le faible interventionnisme d'Etat, et alors que les horaires longs et les journées continues limitent la disponibilité des enseignant-e-s, la participation du conjoint semble particulièrement crucial pour le maintien des femmes enseignantes en l'emploi (et, de surcroît, pour un maintien dans l'emploi à temps plein assorti d'un développement de carrière) (Guérin *et al.*, 1994 ; cité dans Tremblay, 2006). Il nous semble que cette implication (ou non implication) du conjoint dans le travail domestique et le *care* exerce une influence primordiale sur la carrière des femmes anglaises, plus encore que chez les femmes françaises. Peu nombreuses sont les interviewées anglaises qui parviennent à cumuler un emploi à temps plein (et, éventuellement, une progression de carrière) avec des responsabilités familiales lorsqu'elles cohabitent avec un conjoint peu participatif, alors que les femmes qui ont une progression de carrière ont sans exception un conjoint participatif.

Comme l'investissement domestique du conjoint, la présence à proximité de membres de la famille (généralement les parents ou les beaux-parents), qui sont disponibles pour garder les enfants semble aussi exercer une influence positive sur la carrière des femmes enseignantes anglaises. Par exemple, un interviewé évoque, en sus d'arrangements domestiques relativement égalitaires, l'implication de ses beaux-parents, ce qui permettra, dit-il, à sa conjointe de continuer son activité professionnelle d'enseignante à temps plein lorsque son congé maternité sera terminé, suggérant que, en l'absence de cette aide, la parentalité aurait eu un impact (négatif) sur sa carrière à elle (mais pas nécessairement sur la sienne):

And she's working full-time?

Yes, but on maternity leave at the moment.

Is she going to go back full-time?

Yes, the children will go with grandma. (laugh) ...

We've got my mother-in-law or grandma, she looks after the children 3 days a week and they go to nursery for 2. Although not yet as my wife is still on maternity leave but it will be when she goes back to work. (Peter).

On note aussi parmi notre population d'enquête anglaise un cas relativement exceptionnel : celui de Heather, devenue depuis peu directrice d'établissement, qui élève seule deux enfants en bas âge. Sans famille dans la région, elle parvient à cumuler ses responsabilités familiales avec la direction d'établissement grâce à une organisation domestique sophistiquée qui passe par la délégation. Cette délégation a un double coût : une charge mentale importante, mais aussi un coût financier (que lui autorise son salaire de directrice) :

I try to organise my life quite kind of carefully, but because I live in the community, I go home and pick my kids up somewhere between 5 and 5.30. So I timed all the evenings never to start before 7.30, so that I could, because my kids are young, so that I could be at home, do the reading, make their tea, get the littlest one into bed and then come back out again, so that it doesn't seem like I am always kind of at work, from their perspective. So I quite carefully plan my time. I don't work when they are up. So if I have got work to do in the evening, I don't do it until they are in bed ... I have a child minder during the day for the kids. I drop them off and she collects them from school. So I have a child minder and then I have the boy next door, who has this as his job, and in advance I give him all my evenings. So instead of having a job in Tesco or some kind of restaurant job or bar job, he comes in. He knows how much he can rely on over the course of the year. And my eldest son likes that, as he sort of likes him. He kind of comes in at about quarter to seven, and my eldest stays up with him for about half an hour and then goes up to bed, whereas my youngest is already asleep when I go out. So it is quite carefully managed... and I think that I am always conscious that I am the person who is the main.... who is supplying the financial support for the children, and that can be a pressure as you want to do both jobs well. You want to be a good parent and spend time with them, and you also want to make sure that you do your job really well, so nobody can say, Oh God, she is a single parent and she is not doing a very good job. That could be an added pressure. (Heather).

Pourtant, de telles stratégies de délégation peuvent s'avérer financièrement hors d'atteinte pour des interviewé-e-s qui ont connu un développement de carrière moins rapide, notamment pour les enseignant-e-s en début de carrière, dont les salaires s'avèrent relativement peu élevés, notamment au regard du caractère onéreux des systèmes de gard d'enfant en Angleterre.

9.2.2.4. Temporalités professionnelles et « temps libre » des enseignant-e-s anglais-es

Lorsque l'on interroge les enseignant-e-s français-es sur les interactions entre les temporalités professionnelles et les autres temporalités sociales, ils/elles ont plutôt tendance à évoquer l'importance du « temps libre ». Chez les enseignant-e-s anglais, c'est précisément le « manque de temps libre » qui constitue un thème récurrent de leur récit. Contrairement à ce que l'on a pu observer en France, ce manque de temps libre est ressenti par tou-te-s les enseignant-e-s anglais-es, bien qu'à des degrés divers. On rappellera ici ce commentaire d'une enseignante:

I just want more free time. That is the only thing. If I could improve anything, I would like more free time. (Esther).

Ce constat fait écho à une enquête récente (STRB 2008), selon laquelle seulement 28% des enseignant-e-s anglais-es du second degré à plein temps et 5% des directeurs/trices d'établissement du second degré pensent que leur charge de travail leur permet de poursuivre des intérêts extérieurs. De

manière générale, ce sont les enseignant-e-s sans responsabilités familiales et, dans une moindre mesure, les hommes ayant des responsabilités familiales, qui évoquent des temps de loisirs significatifs :

I make sure I have enough free time, yes. Yes I make sure I have a life outside of teaching. I play football, socialise with friends, cinema, just general things that you do outside. I play a lot of golf so I'm quite sporty outside, a lot of fitness training and running, things like that. (Matthew).

Can I ask you about your leisure time?

Yes, rugby. I love rugby. We get tickets and go to Twickenham ...

Do you have any other leisure interests?

We do karate in the family. Well, actually my wife doesn't but our daughter and me go to classes. We're quite serious about that, we train 4 or 5 times a week. My daughter loves swimming so I take her swimming quite a lot. Obviously we have a very active social life, loads of friends round and going out to restaurants.

Would you say that your job allows you to have a lot of free time?

I do, but I think I do because I'm very experienced and I'm able to sort of stop when I feel I've done enough that day and I'm strong enough to say no to people if they want me to do more. I think increasingly that's very, very important to maintain that and I make sure that I do. If things don't get done then they don't get done. They always do in the end anyway. There's ways around it because I know how to do the job now. I wouldn't do extra, not any more. (Ashton).

Do you have any leisure?

Oh yeah. I am big on that, big on my leisure time. I am a member of my local amateur dramatics group. So I direct plays and I act in plays and yes, it's great, lovely, really good. It is very important to have a social life. It takes up a lot of my time. So I do that. I am a member of a..... it is a very English thing, I think, amateur dramatics. I also.....well, before I was pregnant.....I also did a lot of sport, running. And also I did a lot of drinking. Yes, I like to go to the pub. Well, I used to. Lots of socialising.... Yeah, going down the pub, I enjoy doing that and walking, as well, going for walks at the weekend. (Gemma).

Mais l'intensité de la semaine de travail, notamment chez les enseignant-e-s exerçant des responsabilités de management, amène la plupart des interviewé-e-s à reporter leur temps de loisirs sur les fins de semaine ou sur les périodes de vacances. L'intensité des journées de travail et la moindre flexibilité des temporalités professionnelles par rapport à ce que l'on a pu observer chez les enseignant-e-s français favoriserait donc davantage le cloisonnement des temporalités :

But I make sure that schooling doesn't eat into my weekends. I believe I need a rest by the time the weekend comes along so I try to do as little work as I can at weekends and pack as much in as I can in the week. (Matthew).

I have holidays that are lengthy and I have the same holidays as my kids. So I spend all my holidays with my kids. That makes a great family... for me a great family, and I spend all my time with my wife. You know, some people might think that is terrible. But for me it is great. We have all the same holidays... In my job, actually having long holidays together is brilliant. Because why get married otherwise? So there are some positive benefits to it. But you can understand the long hours during term time, you know, my kids, do also some times get put on the back burner. If I... if there is something that has got to be... you know we don't necessarily go out on a Sunday, because something has to be done. But I think you have to make a conscious effort to make sure you do some of those things. I always take my son to his badminton club on a Sunday and I go to the gym while he is there. But, you know, I always read with my kids in the evening. I read to my kids in the evening. They love me doing it and I have to spend fifteen or twenty minutes, even though it is a pain in the neck. So there are benefits but there are also, you know, there are problems. You know, during term time, we don't go out in the evenings. My wife and I don't go out in the evenings, don't go round to friends on a Tuesday evening, because we are working. But for me, I have got an office at home and we work in the same office, and we are having a chat as we go along. We don't need to go out, you know. (Neil).

I don't have very much during the week though. You know, because I live so far away from school, I kind of get up at 6.30 in the morning for school, it means that I have to be in bed by ten o'clock, because I am one of those people who needs 10, I mean 8 hours sleep. So if I am only getting home at kind of 6 or 6.30, and by the time I have eaten and, you know, relaxed and spent some time with family etc. it is time to go to bed. So during the week, I don't do very much, I'll be honest with you. (Theresa).

Par ailleurs, chez les enseignant-e-s anglais-es ayant des responsabilités familiales, le temps des loisirs est bien souvent celui des loisirs familiaux. Comme on a pu l'observer à partir du cas français, ces loisirs familiaux s'apparentent parfois à un travail parental dans la mesure où, comme chez leurs homologues français-es, il s'agit d'une activité réalisée avec et surtout pour les enfants.

It's not a 8.30-3.15 job. So it can take over at times and you have to balance it carefully. I've got 2 children so a lot of my leisure time is spent with them. I'm also a sportsman so every winter I play hockey, every Saturday I play that. (Henry).

Et-ce que je peux vous demander si vous avez des loisirs ? Est-ce que l'enseignement vous laisse assez de temps ?

Heu... Je suppose que la raison pour laquelle je ne fais rien d'organisé, c'est parce que je ne m'organise pas, en fait. Depuis que je travaille à temps complet, depuis cette année, la seule chose que je fais comme loisir, mis à part les choses que je fais en famille, c'est lire, c'est la seule forme de loisir, parce que regarder la télévision ça ne m'intéresse pas... disons que l'on fait des choses en famille, des sorties en famille, des choses comme ça. (Sophie).

En particulier, les femmes ayant des responsabilités familiales tendent à avoir très peu de « temps pour soi », *a fortiori* lorsqu'elles ont des responsabilités professionnelles importantes :

Can I ask you, in terms of your leisure what do you do? Do you have any individual leisure time?

My family.

You don't have time for leisure activities at all!

No, with a two year old, we tend to do things as a family. So we will go out, like on Saturday, we went out for a day out, walking in the Peak District, to a little village, which we knew had a duck pond. So we went and we fed the ducks and it had a cheese shop, so we bought some cheese. Then we went to a bonfire display.... Then we went to a firework display. On Sunday again, we just kind of played in the garden.

Okay, so it is more family orientated.

Yes, it is definitely family. Rarely, but occasionally, (partner) and I do get to go out and my Mum and Dad will have (son). But that is few and far between at the moment as I am pregnant. But when we do go out, and we went out a couple of weeks ago, we went to see a band, because we like live music. So we do get out a bit, but most of it is family.

But do you have any time for individual leisure, personal leisure?

Yes. I mean at the weekends, the children are quite young, 3 and 7, so it tends to be things like swimming lessons for them. It is very focussed around them. But I am also a single parent, so I look after them by myself. So it is quite intense.

It is a huge responsibility.

Yes, so that is quite intense. I don't do very many things just for myself! (Heather).

I find when you put in as a working mother and school, then yes, I do have long days. But I do stay up late. (Carlyn).

Les enseignant-e-s évoquent aussi d'autres usages du temps libre et qui concerne l'engagement associatif. Il s'agit bien souvent d'un engagement dans l'église locale, dans une association sportive ou culturelle. Certains hommes occupent, d'ailleurs, des positions de responsabilités dans ces organisations, et ce indépendamment de leurs circonstances familiales, alors que les se décrivent plutôt comme bénévole ou simple membre :

Outside the school? I don't have any professional responsibilities outside of the school. I have a family; I've got two children. I am also involved where I live as a governor, as a Chair of governors in a primary school. I'm also chairman of the local rugby club in (town). (Nathan).

Il apparaît beaucoup plus rare que les interviewé-e-s évoquent une autre activité professionnelle. Ce cas de figure caractérise un enseignant anglais seulement et il s'agit d'un travail ponctuel, comme

serveur, qui a lieu le week-end. Cet état de fait apparaît peu surprenant en lien avec l'intensité des semaines de travail évoquée précédemment.

9.3. Conclusion

Les analyses développées dans cette section ont permis d'identifier la manière dont les diverses temporalités sociales des enseignant-e-s du secondaire interagissent pour donner lieu à des configurations temporelles genrées, avec des différences importantes entre les deux pays, en particulier du point de vue des normes d'activité des femmes. Avant de débattre des caractéristiques de ces configurations temporelles et de leurs effets sur les carrières des enseignants et des enseignantes en France et en Angleterre, nous rappelons brièvement dans le tableau ci-dessous les caractéristiques des temporalités domestiques et professionnelles dominantes dans chacun des contextes sociétaux observés.

Tableau 31. Caractéristiques des temporalités professionnelles et domestiques chez les enseignant-e-s en France et en Angleterre

	France	Angleterre
Activité professionnelle		
Obligation de présence dans l'établissement	Faible (limitée aux heures de cours)	Forte (journée continue)
Aménagement des emplois du temps	Fréquent (possibilité de concentrer les heures d'enseignement, sous réserve de négociation avec la direction)	Rare (légère modulation de l'heure d'arrivée/heure de départ de l'établissement parfois négociable)
Volume horaire travaillé pour un temps plein	Variable Diminue avec l'ancienneté	Important Augmente avec l'ancienneté si développement de carrière
Activités domestiques et de soin		
Délégation du travail domestique	Relativement rare, coût faible	Relativement rare, coût élevé
Garde d'enfants en bas âge	Fréquente, coût faible	Fréquente, coût élevé
Scolarisation	Précoce Journée et vacances scolaires plus longues	Tardive (pas d'école maternelle) Journée et vacances scolaires plus courtes

Les enseignant-e-s français-es bénéficient, donc, d'une marge de manœuvre importante dans la gestion de leurs temporalités professionnelles, contrairement à leurs homologues anglais-es. En France, l'obligation de présence dans l'établissement se limite aux heures d'enseignement. Les emplois du temps sont généralement négociables avec les directions d'établissement, ce qui permet, par exemple, aux enseignant-e-s de grouper leurs heures de travail sur 4 jours par semaine, « d'avoir leur mercredi » et, de manière générale, d'aligner leurs temporalités professionnelles sur les temporalités domestiques. Les volumes horaires travaillés restent cependant élevés, surtout en début de carrière (Barrère, 2002) ou lors des changements de type d'établissement (par exemple, en cas de passage du collège au lycée).

Les temporalités professionnelles des enseignant-e-s anglais-es paraissent beaucoup plus prescrites, avec des journées de travail longues et intenses, caractérisées par une présence continue dans l'établissement au cours de la journée de travail. On retrouve la culture des horaires longs (*long-hours culture*) associée dans ce pays avec les emplois dits *professionals* et de management (Burchell *et al.*, 1999 ; Purcell *et al.*, 1999), mais aussi dans certains cas chez les employés en bas de l'échelle de salaire, qui cherche à améliorer leurs revenus (Warren, 2000b). La persistance du modèle du *male breadwinner* en Grande-Bretagne serait ainsi dû non seulement au faible soutien de l'Etat mais aussi à cette culture « des horaires longs » (Warren, 2000a). Les possibilités de négociation des horaires de travail avec la direction d'établissement restent rares en Angleterre. Les volumes horaires travaillés sont presque toujours très élevés, y compris chez les enseignant-e-s à temps partiel.

Dans les deux pays, l'activité domestique et le soin aux enfants se caractérisent par un surinvestissement des femmes. L'externalisation du travail domestique concerne environ un tiers des interviewé-e-s dans chaque pays. La gestion de la délégation et plus généralement la coordination des activités domestiques et familiales sont assurées essentiellement par les femmes. Les modes de garde des enfants diffèrent sensiblement. Les enseignant-e-s anglais font appel à des crèches privées, des gardiennes d'enfants, ou encore à des proches. Ce dernier cas de figure semble plus rare en France, peut-être en lien avec des mutations qui se font sur l'ensemble du territoire et qui bien souvent éloignent les enseignant-e-s de leur région d'origine. Il s'agit ici d'une différence importante avec le système anglais, dans lequel le marché du travail enseignant apparaît davantage comme un marché du travail local (Howson, 2008). Par ailleurs, les enseignant-e-s français-es bénéficient d'un système de garde très avantageux, car peu coûteux, en comparaison de ce que l'on observe en Angleterre. La scolarisation précoce des petits français, et sur des journées longues, vient ainsi libérer du temps pour d'autres activités, ce qui n'est pas le cas en Angleterre, où l'entrée dans le système scolaire est beaucoup plus tardive (à partir de cinq ans) et les journées scolaires plus courtes. Ces différences sont à relier avec deux conceptions de l'Etat et du citoyen. En France, l'intervention de l'Etat dans les affaires privées est perçue comme légitime. Elle se traduit par des aides importantes en matière de « conciliation de la vie familiale et professionnelle », même si, comme on l'a vu, cette politique est

traversée par des logiques contraires, familialiste et féministe. En Angleterre, une conception plus libérale de l'Etat rend moins légitime cette intervention, ce qui se traduit par des aides beaucoup plus limitées en matière de politique familiale, celle-ci étant perçue avant tout comme une « affaire privée » (ou, plutôt, comme « une affaire de femmes »). Pourtant, les développements récents décrits dans le Chapitre 3 suggèrent des changements rapides dans ce domaine en Angleterre, sans que l'on puisse cependant parler d'un glissement de paradigme, avec, par exemple le *Child care Act* de 2006 (qui vise à développer les services de garde d'enfants), le *Work and Families Act* de 2006 (qui vise à favoriser la gestion de l'interface travail-famille), des conditions toujours plus favorables en matière de crédits d'impôts et d'allocations familiales (*Child Tax Credit* et *Child Benefit*).

Ces temporalités domestiques et familiales s'articulent et donnent lieu à des configurations temporelles genrées. Peut-on affirmer pour autant qu'un plus fort interventionnisme de l'Etat dans la gestion de la conciliation vie familiale-vie professionnelle, allié à une plus forte autonomie dans la gestion des temporalités professionnelles, donnent lieu à une plus forte égalité des sexes du point de vue des configurations temporelles des enseignant-e-s? Les analyses qui précèdent suggèrent que des temporalités professionnelles flexibles, alliées à un fort interventionnisme d'Etat dans la gestion de l'interface activité professionnelle-famille, favoriseraient le maintien des enseignantes françaises en l'emploi, avec des carrières continues et généralement à temps plein. Si certaines des Françaises de notre population d'enquête ont recours au temps partiel dans un objectif de conciliation, ce temps partiel se fait sur des durées courtes et avec des quotités élevées. Par ailleurs, il s'agit toujours de femmes ayant plusieurs enfants. Ce qui a été souvent décrit en Europe comme « l'exception française », soit la combinaison entre une activité continue, souvent à temps plein, même chez les mères et un taux de natalité élevé (Barrère-Maurisson, 2006) contraste ici avec ce que nous avons observé chez les enseignant-e-s anglais-es. Le faible interventionnisme d'Etat dans la conciliation vie familiale-vie professionnelle, allié à des temporalités professionnelles relativement rigides et des volumes horaires travaillés particulièrement importants, favoriseraient des interruptions de carrière et le recours au temps partiel chez les mères. Comme le note Daune-Richard (2001) à propos du Royaume-Uni, malgré la progression de l'emploi des femmes et notamment des mères, le référentiel de la « mère-épouse » reste très prégnant et se traduit par des retraits d'activité et des recours au temps partiel fréquents.

En France, la capacité à négocier les emplois du temps allié à une absence d'obligation de présence dans l'établissement au delà des heures d'enseignement permettent l'alignement des temporalités professionnelles sur les temporalités domestiques. En Angleterre, des temporalités professionnelles beaucoup plus prescrites limitent cette possibilité. On peut opérer ici un parallèle entre la situation de deux interviewées, dont les situations familiales sont similaires (elles sont toutes les deux mères d'un enfant âgé de deux ans et toutes les deux ont un conjoint dont le l'emploi exige une forte

disponibilité). Eliane, enseignante française, a demandé (et obtenu) « son mercredi » pour pouvoir s'occuper de ses enfants. Elle travaille à temps plein. Alison travaille à temps partiel (80%), une quotité de travail qu'elle a augmenté au fur et à mesure que ses enfants grandissent. Ce temps partiel est pour elle un moyen d'introduire de la flexibilité dans un emploi du temps qui en est fortement dénué. De son propre aveu, en volumes horaires travaillés, elle effectue un temps plein (en réalité beaucoup plus, puisqu'elle estime à plus de 50 heures sa charge de travail hebdomadaire).

Dans les deux pays, on observe une inscription différenciée des hommes et des femmes dans la carrière enseignante. En France, l'Agrégation représente la principale voie de promotion. L'accès au lycée et de manière générale à des classes ayant un niveau élevé dans la matière est aussi perçu comme une forme de progression ou de reconnaissance professionnelle (même si on ne peut pas parler de progression de carrière au sens stricte). Or, en lien avec leur sur-investissement dans le travail domestique, les femmes sont moins susceptibles de disposer de la disponibilité que requiert l'accès à ces segments du marché du travail. Par ailleurs, alors que l'implication dans des projets d'établissement, académiques ou nationaux, constitue aussi une forme de valorisation de la professionnalité, cette implication est rendue plus difficile pour les femmes, dans la mesure où leur mobilité géographique est davantage conditionnée par celle de leur conjoint. Le statut des TZR (Titulaire sur Zone de Remplacement) est particulièrement problématique du point de vue de l'accès à des responsabilités particulières dans l'établissement. Il serait de ce point de vue intéressant de connaître le pourcentage de femmes parmi les TZR en France. En Angleterre, les femmes sont nettement sous-représentées dans les postes de *middle* et *senior management* des établissements scolaires. Les récits suggèrent que la forte disponibilité requise pour les fonctions de management rend celles-ci difficilement compatibles avec le sur-investissement des femmes dans la sphère domestique, d'autant que ces fonctions sont rarement disponibles sur la base d'un temps partiel. Les politiques des établissements et des autorités locales, les représentations des instances chargées de recruter et promouvoir les enseignant-e-s constituent d'importantes barrières à l'accès des femmes aux fonctions de management (Moreau *et al.*, 2005, 2007, 2008).

Ainsi, si les femmes sont massivement présentes sur le marché du travail dans les deux pays, y compris dans les emplois qualifiés, leurs trajectoires professionnelles continuent d'être marquées par leur assignation prioritaire à la sphère domestique. Dans les deux pays, leur activité professionnelle est généralement encouragée par les politiques publiques et par les conjoints pour celles qui vivent en couple, mais à condition qu'elle ne remette pas en cause les arrangements dominants, et notamment la disponibilité des femmes pour les activités familiales et domestiques (et donc les bénéfices que le conjoint en retire). Alors que la perméabilité entre vie familiale et vie professionnelle est forte chez les femmes enseignantes dans les deux pays (Collectif, 1984), les carrières des hommes s'avèrent relativement peu perturbées par les événements familiaux. Dans certains cas, les récits montrent que

les hommes bénéficieraient d'un point de vue professionnel de leur statut de père. La parentalité contribuerait donc à la polarisation des positions occupées par les hommes et les femmes, en renforcement l'assignation des hommes aux activités de production, et celle des femmes aux activités de reproduction (Fermanian et Lagarde, 1998).

La forte flexibilité dont bénéficient les enseignant-e-s français-es par rapport à leurs homologues anglais résulterait en une forte imbrication des temporalités sociales, à un brouillage des frontières spatio-temporelles. Cela est particulièrement le cas chez les femmes ayant des responsabilités familiales. Chez elles, ce temps de non enseignement est souvent utilisé à des fins domestiques. Il apparaît alors légitime de s'interroger sur les effets de cette flexibilité des temporalités professionnelles sur la division sexuelle du travail domestique, notamment lorsque le conjoint occupe un emploi qui le rend peu disponible. Comme le notent Crompton et Lyonette, la bi-activité des couples ne permet pas de conclure à l'absence de conflits dans la gestion des temporalités :

All too often, the topic of work-life balance is addressed largely in practical terms... That is, if couples, somehow or other, manage to combine dual earning with caring responsibilities it is assumed that a 'balance' has been reached. However, individuals and families have to struggle with many pressures and tensions in order to combine employment and family responsibilities. (Crompton et Lyonette, 2006: 380).

Dans une étude comparative qui inclut la France et l'Angleterre, Crompton et Lyonette (2006) observent que les conflits entre vie familiale et vie professionnelle (*work-life conflict*) sont plus importants en France, plus encore que dans les pays où les employés ne bénéficient pas du soutien de l'Etat dans la gestion de l'interface vie familiale-vie professionnelle, du fait du moindre investissement des hommes dans le travail domestique. Il nous semble, cependant, que ces constats doivent être nuancés dans le cas des enseignant-e-s du secondaire. D'une part ces travaux ne portent que sur les employé-e-s travaillant à temps partiel, d'autre part ils portent sur l'ensemble des emplois. Or, la spécificité des temporalités professionnelles des enseignant-e-s en fait un groupe bien à part. Pour autant, chez les enseignant-e-s anglais, le manque de flexibilité des temporalités professionnelles, la forte disponibilité qu'exige l'emploi, n'aboutit que rarement à une plus forte égalité domestique. Mais la participation du conjoint semble ici jouer un rôle crucial. Comme on l'a vu, un conjoint participatif et/ou la présence de membres de la famille à proximité peuvent constituer des facteurs primordiaux dans la capacité des mères à maintenir une activité professionnelle continue et à temps plein, voire à envisager une progression de carrière. L'entrée massive des femmes sur le marché du travail dans l'ensemble des pays européens ne s'est pas assortie d'un rééquilibrage équivalent dans la sphère domestique. Les volumes horaires que les femmes consacrent à l'activité domestique restent particulièrement élevés, beaucoup plus que chez les hommes.

Les « récits de journées » des enseignant-e-s suggèrent que les Anglais-es ont beaucoup plus de mal à trouver du temps pour des activités de loisirs que leurs homologues français-es. Par ailleurs, chez les enseignant-e-s français-es, la flexibilité des temporalités professionnelles, mais aussi les identités professionnelles, amènent à un brouillage important et à une alternance entre activités professionnelles et de loisirs, comme l'on a aussi observé entre le professionnel et le domestique. A l'inverse, en Angleterre, l'intensité des journées de travail, la disponibilité qu'exige le métier d'enseignant et la présence continue dans l'établissement donnent lieu à une concentration des activités du temps libre sur les week-ends (voire, mais dans une moindre mesure, en soirée). Toutefois, dans les deux contextes considérés, les mères disposent de beaucoup moins de temps pour elles que les pères.

Par ailleurs, et contrairement aux présupposés en vigueur, les femmes consacrent des volumes horaires très importants (autant, voire plus importants que les hommes) à leurs activités professionnelles. En France, les volumes horaires consacrés par les femmes à leur activité professionnelle sont légèrement supérieurs à ceux observés chez les hommes (MEN, 2009). En Angleterre, ces volumes horaires restent toujours élevés, même lorsque les enseignant-e-s travaillent à temps partiel. On voit donc ici que le temps consacré au travail domestique et aux activités dérivées de la parentalité n'est pas nécessairement pris sur le temps professionnel, mais plutôt sur le « temps pour soi ». Alors que les mères en sont fortement dénuées, les pères sont davantage susceptibles de trouver ce temps. Mais si les Françaises travaillent à plein temps, elles ne sont pour autant pas davantage susceptibles de souffrir de la « famine temporelle » (*time famine*) évoquée par Gregory et Windebank (2000) que leurs consœurs anglaises. En France, les volumes horaires consacrés à l'activité professionnelle sont plus faibles et la scolarisation précoce des enfants sur des plages horaires importantes (notamment à des moments où elles n'enseignent pas et peuvent donc disposer de leur temps de manière relativement libre) les libère pour d'autres activités.

Nous avons choisi ici de parler de « configurations temporelles genrées », plutôt que de « conciliation vie familiale-vie professionnelle ». Il nous semble que ce terme apparaît préférable à celui de conciliation à plusieurs titres. D'une part, il ne présuppose pas, contrairement à celui de conciliation, une articulation harmonieuse entre les diverses temporalités sociales (Junter-Loiseau, 1999). D'autre part, parler de conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle présuppose souvent une relation causale à sens unique dans laquelle le positionnement différencié des hommes et des femmes dans la sphère domestique mènerait à leur positionnement différencié sur le marché du travail. Si les récits que nous avons collectés confirment l'influence des temporalités domestiques sur les temporalités professionnelles, il nous semble cependant que la relation entre les diverses temporalités est plus complexe et que les effets observés sont réciproques.

Par ailleurs, parler de configuration temporelle ne présuppose pas la centralité d'une catégorie d'activité dans la vie des individus, mais concentre l'attention sur la question des ajustements. Cela favoriserait donc la reconnaissance du caractère dynamique de l'interaction entre ces diverses temporalités et la mise à jour des « équations temporelles personnelles » (Grossin, 1996) dans la construction desquelles les acteurs sont activement partie prenante. Les récits mettent en avant les nombreux ajustements entre les temporalités sociales auxquels procèdent les individus. Une approche comparative des temporalités à partir du prisme des théories des rapports sociaux de sexe permet de comprendre comment les normes sociales qui régissent les rapports sociaux de sexe sont incorporées dans les arrangements temporels, mais aussi la variabilité sociétale des configurations temporelles genrées et la capacité pour les individus de tout autant reproduire que subvertir l'ordre des sexes à travers leurs pratiques temporelles (Le Feuvre, 2006b). Si les politiques publiques peuvent contribuer au maintien voire à l'accentuation des inégalités de sexe (Gautier et Heinen, 1996 ; Heinen, 2000 ; Leira, 1992 ; Lewis, 1998), on est ici très loin d'un déterminisme social dans lequel les expériences individuelles « absorberaient » les cadres temporels tels qu'ils sont définis au niveau sociétal ou de la profession. D'une part, les discours sous-jacents à la mise en œuvre des politiques publiques sont rarement cohérents ou unitaires, voire même sont contradictoires (Heinen, 2000), d'autre part, la possibilité pour les acteurs de subvertir ces discours est toujours présente.

Enfin, la comparaison internationale permet de mettre en lumière que les écarts observés entre la France et l'Angleterre du point de vue des configurations temporelles sont surtout liés à la situation différente des femmes, et surtout des mères, dans les deux pays. Ce constat nous invite à nuancer la typologie du *male breadwinner* proposée par Lewis, qui tend à invisibiliser les femmes, alors même que ce sont leurs expériences qui apparaissent, plus encore que celles des hommes, marquées par le contexte national (Warren, 2000b). La construction d'une typologie qui repose sur l'identification d'arrangements entre les sexes (*gender arrangements*) (Pfau-Effinger, 1993, 1998, 1999) apparaît ici préférable, mais insuffisante, puisqu'elle tend à minimiser les variations qui relèvent d'un niveau autre que national, tel le groupe professionnel. Certain-e-s auteur-e-s ont observé à ce propos que les différences entre classes sociales sont souvent absentes des analyses de l'emploi des femmes (Warren, 2000 ; Warren et Walters, 1998), alors que d'autres ont mis en avant l'importance du niveau méso-social ou du groupe professionnel (Glover, 1991) pour comprendre les arrangements entre les sexes à l'oeuvre. De la même manière, la distinction opérée par Connell (1987) entre *gender order* et *gender regime* apparaît pertinente, dans la mesure où elle ne présume pas que les arrangements observés au niveau macro-social se retrouve de la même manière dans tous les segments d'une société donnée. Nos analyses vont aussi dans ce sens, en montrant que si les cadres sociétaux exercent une influence clé sur les parcours professionnels et familiaux, les temporalités professionnelles du métier d'enseignant exercent une influence fondamentale sur le « régime de genre » en place.

Conclusions générales

En nous appuyant sur la valeur heuristique de la comparaison internationale, mise à jour par les travaux de l'analyse sociétale (Maurice, 1989, 2002 ; Maurice, Sellier et Sylvestre, 1982, 1992) et ceux de la sociologie du travail intégrant les théories des rapports sociaux de sexe (Crompton, 2006 ; Crompton et Le Feuvre, 2003 ; Crompton *et al.*, 2007 ; Gregory et Windebank, 2000 ; Le Feuvre, 1999a, 1999b, 2000), nous avons tenté de répondre à la question suivante : comment se construit la différenciation sexuée des parcours professionnels et personnels des enseignant-e-s du second degré en France et en Angleterre? Par contraste, la comparaison internationale permet de saisir les logiques sociétales à l'œuvre lors de la (re)production et/ou transformation des rapports sociaux. En facilitant l'identification de variations sociétales, elle favorise la perception des phénomènes étudiés comme autant de construits sociaux. Cette qualité apparaît particulièrement utile dans le cas de recherches sur le genre, dans la mesure où des catégories comme le « masculin » et le « féminin » font communément l'objet d'un processus de naturalisation (Guillaumin, 1992). Elle ouvre ainsi une voie nouvelle pour saisir le changement social et la dynamique des sexes, en montrant que les inégalités entre les hommes et les femmes n'ont rien d'une fatalité (Laufer *et al.*, 2001).

En particulier, en nous appuyant sur un corpus théorique qui emprunte aux champs des rapports sociaux de sexe, de la sociologie du travail et de la comparaison internationale, nous nous sommes efforcée, au cours des neuf chapitres qui précèdent, de mettre à jour :

(1) les formes particulières de la sexuation des parcours professionnels et « personnels » des enseignant-e-s, en allant au-delà du simple constat de la sous/sur-représentation des hommes et des femmes dans certains segments du marché du travail enseignant, notamment en mettant à jour les « micro-formes » de la différenciation sexuée des carrières et leur caractère dynamique ; (2) les processus de construction sociale des inégalités de parcours chez les enseignant-e-s, en accordant une attention particulière à ce qui relève du contexte sociétal (par exemple, les normes d'activité des hommes et des femmes et les politiques de gestion de l'interface emploi-famille), du groupe professionnel (processus de régulation et conditions de travail des enseignant-e-s) et des individus (manière dont leurs pratiques légitiment ou questionnent les arrangements dominants entre les sexes).

La 1^{ère} Partie nous a amenée à préciser le cadrage théorique et méthodologique de notre objet d'étude. En particulier, le Chapitre 1 a donné lieu à une discussion des apports conceptuels de différents courants sociologiques pour l'analyse des parcours professionnels et personnels des enseignant-e-s. Comme nous l'avons noté, l'exercice comparatif ne va pas de soi, puisque notre objet d'étude se situe à la croisée de champs scientifiques qui se sont développés de manière relativement autonome. En effet, tant les courants dominants de la sociologie du travail que ceux de la comparaison internationale

ont largement ignoré le genre, y voyant tour à tour une variable permettant d'affiner l'analyse, une complication méthodologique ou, en ce qui concerne la féminisation, un indicateur de la dévalorisation d'une profession.

Lors du Chapitre 2, nous avons décrit la manière dont les données sur lesquelles notre démonstration s'appuie ont été collectées et analysées. 60 entretiens semi-directifs ont été conduits (30 dans chaque pays, avec des proportions similaires d'hommes et de femmes, tous en milieu de carrière). Comme nous l'observons, un des avantages de cette méthode a trait à la constance des thèmes abordés (tels qu'identifiés dans la grille d'entretien), combinée avec la capacité d'adapter le contenu de l'entretien en fonction de la spécificité de chaque trame narrative. Ce chapitre nous a aussi permis d'explicitier la démarche comparative retenue, démarche qui s'appuie sur les principes de l'analyse sociétale, combinée avec la perspective des rapports sociaux de sexe.

A partir d'une analyse socio-historique, le Chapitre 3 a permis la mise en lumière de différences importantes entre les deux contextes sociétaux du point de vue des normes sexuées du travail salarié. Si ces écarts remontent à la période qui a précédé la Révolution industrielle, ils persistent aujourd'hui, bien que sous des formes nouvelles. Alors que, dans les deux pays considérés, le travail domestique est principalement accompli par les femmes, les modalités de l'activité professionnelle des Françaises et des Anglaises se distinguent. Les carrières continues des Françaises, y compris des mères, alliées à des quotités de travail proches d'un temps plein, contrastent avec les interruptions de carrière, parfois longues, de leurs consœurs anglaises et leur fréquent recours au temps partiel. Ces modalités d'activité sont saisies dans le contexte de politiques françaises qui favorisent la gestion de l'interface famille-travail, là où, dans le contexte anglais, cette question est perçue principalement comme une affaire privée. Si, dans les deux pays, les femmes assurent la majeure partie du travail domestique, le faible interventionnisme de l'Etat anglais dans ce domaine permet de comprendre la moindre continuité des carrières et le recours plus fréquent au temps partiel des Anglaises.

Une fois ce cadrage théorique et sociétal précisé, nous considérons dans la 2^{ème} Partie les logiques propres au groupe professionnel enseignant. Lors du Chapitre 4, les systèmes scolaires français et anglais sont discutés de manière approfondie, notamment du point de vue des « philosophies » qui portent leur organisation et leurs politiques éducatives. Comme nous l'avons établi, les contrastes sont ici aussi importants. En France, les politiques scolaires sont caractérisées par des visées égalitaristes, tant du point de vue du traitement des élèves que de celui des enseignant-e-s. En ce qui concerne la gestion des carrières du personnel enseignant, la faible individualisation des parcours (tout au moins du point de vue des règles formelles) observable en France, le statut dont bénéficient les enseignant-e-s, contrastent avec un modèle anglais de gestion des carrières sur lequel l'échelon local exerce une

influence considérable et qui est fortement individualisé. A travers le binôme France-Angleterre, on retrouve ici l'opposition formulée par Fraser entre « politique de la redistribution » et « politique de la différence » (Fraser, 1995).

Une fois les spécificités des systèmes éducatifs nationaux posés, le Chapitre 5 poursuit la réflexion en se tournant vers l'analyse des identités professionnelles enseignantes en France et en Angleterre. Les systèmes de formation enseignante initiale sont appréhendés ici comme un prisme permettant de saisir quelles sont les identités professionnelles dominantes et valorisées, alors que les trames narratives de la population d'enquête mettent à jour la variation sociétale des identités professionnelles et les tensions entre culture professionnelle et injonctions normatives. Le modèle français d'une professionnalité enseignante basée sur l'expertise disciplinaire et la qualification contraste ici avec un modèle anglais de professionnalité basé sur la compétence. A ces conceptions différentes de l'enseignant-e (conception restreinte, avec pour visée principale la transmission des savoirs disciplinaires en France, conception élargie, avec des visées pédagogiques, pastorales et managériales en Angleterre) renvoient aussi à des conceptions différentes du public scolaire (en France, le quadryptique élève-enfant-travailleur-citoyen est dominé par la figure de l'élève, alors qu'en Angleterre, c'est l'enfant sous toutes ses facettes, ou « well-rounded individual » qui est visé par l'action éducative). Nos analyses suggèrent que si les réformes ont été porteuses de modèles de professionnalité en transformation et si de nouveaux modèles de professionnalité émergent dans chaque pays, le caractère socialement contingent des identités professionnelles enseignantes (Lang, 1999) et la pertinence du niveau national pour l'analyse sociologique se maintiennent.

Avec le Chapitre 6, les pratiques et le rapport des enseignant-e-s aux organisations syndicales est analysé en détail. Le rapport au syndicalisme est aussi utilisé comme un prisme pour saisir la construction des identités professionnelles enseignantes dans ce qu'elles ont de moins avouable. Alors que, dans notre population d'enquête, seule une minorité d'enseignant-e-s français-es sont syndiqué-e-s, la syndicalisation concerne la *quasi*-totalité des enseignant-e-s anglais-e-s. Pour autant, les enseignant-e-s français-es sont davantage susceptibles de mentionner des actions syndicales diverses, y compris lorsqu'ils/elles ne sont pas adhérent-e-s. Au-delà des pratiques, ce sont deux conceptions du syndicat et deux figures du syndiqué qui émergent. Les enseignant-e-s français-es apparaissent motivé-e-s par des questions touchant à des questions politiques très générales, alors que les Anglais-es relient beaucoup plus étroitement leur adhésion syndicale aux questions touchant directement à l'école et à leurs pratiques professionnelles. La syndicalisation renvoie aussi à des motivations instrumentales fortes, étroitement liées aux identités professionnelles. En France, nous avons parlé d'un « instrumentalisme de carrière », lié généralement aux mutations et au rôle facilitateur des syndicats dans l'obtention du poste convoité. En Angleterre, il s'agirait davantage de ce que nous avons décrit comme un « instrumentalisme protectionniste », en lien avec le sentiment croissant parmi

ce groupe professionnel de devoir « rendre des comptes » et, éventuellement, d'avoir à « se défendre » face aux élèves, aux parents d'élèves, ou à la hiérarchie professionnelle. Cet instrumentalisme protectionniste vise aussi à obtenir des informations et des conseils, dans un contexte professionnel qui change rapidement et dans lequel les carrières sont fortement individualisées. Dans ce cas, le syndicat constitue une ressource qui permet de cerner plus clairement les enjeux dans un contexte de réformes successives et peuvent avoir une forte incidence sur la carrière. Il semble que, de manière plus générale, on assiste ici à l'affrontement de deux conceptions du syndicalisme: une conception qui répondrait davantage à une logique revendicative et instrumentale, et une conception qui renverrait davantage à une logique de service. Cette opposition renvoie aussi à deux figures du syndiqué: une figure plutôt militante, qui domine dans les entretiens français, et une figure du consommateur de service - *professional*, qui domine dans les entretiens anglais.

Lors de la 3^{ème} Partie, l'analyse se concentre plus spécifiquement sur la question des inégalités de carrière chez les enseignant-e-s. Le Chapitre 7 explore de manière détaillée les contours de la différenciation sexuée des carrières enseignantes dans les deux pays considérés. Dans les deux pays, les femmes se concentrent dans les segments les moins prestigieux et les moins rémunérateurs du marché du travail enseignant. En France, où domine un modèle d'identité professionnelle basé sur l'expertise disciplinaire, l'Agrégation bénéficie d'un fort prestige, de même que l'enseignement dans les classes les plus avancées (lycées et enseignement supérieur, surtout les CPGE). Les salaires des agrégé-e-s sont plus élevés que ceux des certifié-e-s, en lien avec un modèle de carrière et d'identité professionnelle qui valorise (et rémunère) la qualification disciplinaire, elle-même validée par la réussite aux concours. Or, c'est précisément parmi les agrégés et dans l'enseignement aux classes les plus prestigieuses que les femmes sont sous-représentées. En Angleterre, où domine un modèle de carrière de type managériale (*management* et *leadership*), ce sont les positions de *middle* et *senior management* qui sont davantage valorisées et rémunérées. Or, là aussi, les femmes ont tendance à se concentrer dans les segments du marché du travail les moins prestigieux (enseignant-e-s dans la classe) et les moins rémunérateurs (*main pay scale*). Si les femmes ont investi les modèles de carrière alternative du type *Advanced Skills Teacher* ou *Excellent Teacher*, l'émergence de ces rôles n'a pas remis en cause la domination d'un modèle de carrière managériale. Sans remettre en cause la pertinence du cadre national dans la construction des identités et des parcours professionnels, les analyses mettent à jour la coexistence d'une segmentation de ce groupe professionnel (Bucher et Strauss, 1963), qui recoupe aussi les lignes de démarcation entre le « féminin » et le « masculin » et varie en fonction du contexte sociétal. Si l'enseignement secondaire est généralement décrit comme un secteur professionnel « bien pour une femme » (Cacouault, 1987) ou *woman friendly*, on voit donc ici que, dans les deux pays considérés, c'est moins le cas lorsqu'il s'agit d'y « faire carrière ».

Lors du Chapitre 8, nous considérons la manière dont les enseignant-e-s parlent du genre. Comme on le voit, les enseignant-e-s anglais-e-s sont davantage « sensibilisé-e-s aux inégalités de sexe » (*gender-aware*). Pour autant, on ne saurait en conclure à la mobilisation d'un référentiel discursif dominant de type féministe parmi la population d'enquête anglaise. Là où en France domine le déni des inégalités de genre (y compris en ce qui concerne la différenciation sexuée des carrières enseignantes, que nos interviewé-e-s refusent, en général, de reconnaître), en Angleterre, la reconnaissance (limitée) des effets de genre s'appuie sur un référentiel discursif de type différentialiste. Au déni des inégalités des enseignant-e-s français répond donc l'essentialisme de genre des enseignant-e-s anglais-e-s. Dans les deux pays domine cependant une vision méritocratique du métier, à partir de modalités fortement marquées par le contexte sociétal. En France, on peut parler davantage d'une conception de l'enseignement comme d'une « méritocratie universaliste », selon laquelle le concours et le statut protégeraient des éventuelles discriminations sexuées. En Angleterre, on observerait davantage une adhésion à un modèle méritocratique « libéral » et « individualiste », selon lequel les individus réussissent en fonction de leurs performances et de leurs compétences.

Enfin, la thèse se conclut avec le Chapitre 9, qui explore une question au cœur des préoccupations de la sociologie contemporaine: celle des temporalités sociales et de leur articulation. L'analyse des entretiens suggère que les diverses temporalités sociales du groupe professionnel considéré interagissent pour donner lieu à des configurations temporelles genrées, étroitement liés au contexte sociétal. D'une part, les temporalités professionnelles sont très différentes en France et en Angleterre, du point de vue de l'obligation de présence dans l'établissement (faible et limitée aux heures de cours en France, forte avec une journée continue en Angleterre), de l'aménagement des emplois du temps (fréquent en France, avec la possibilité de concentrer les heures sur une partie de la semaine, rare en Angleterre et limité à une légère modulation des horaires de présence), des volumes horaires travaillés (variables en France, élevés en Angleterre). D'autre part, les politiques publiques de gestion de l'interface famille-travail sont aussi très différentes, tant du point de vue de la délégation du *care* (coût faible en France, élevé en Angleterre), que de la scolarisation des enfants (précoce en France, tardive en Angleterre), même si, dans ces deux pays, les femmes sur-investissent la sphère domestique. Ces temporalités domestiques et familiales s'articulent et donnent lieu à des configurations temporelles genrées spécifiques à chaque pays. Nos analyses suggèrent que des temporalités professionnelles flexibles, alliées à un fort interventionnisme d'Etat dans la gestion de l'interface activité professionnelle-famille, comme on peut l'observer en France, favoriseraient le maintien des enseignantes françaises dans l'emploi, avec des carrières continues et généralement à temps plein. Si certaines des Françaises de notre population d'enquête ont recours au temps partiel dans un objectif de conciliation, ce temps partiel se fait sur de durées courtes et avec des quotités élevées. Par ailleurs, il s'agit toujours de femmes ayant plusieurs enfants. Ce qui a été souvent décrit en Europe comme « l'exception française », soit la combinaison entre une activité continue, souvent à temps plein, même

chez les mères et avec un taux de natalité élevé (Barrère-Maurisson, 2006), contraste ici avec ce que nous avons observé chez les enseignant-e-s anglais-es. Dans ce pays, le faible interventionnisme d'Etat dans la conciliation vie familiale-vie professionnelle, allié à des temporalités professionnelles relativement rigides et des volumes horaires travaillés particulièrement importants, encourageraient des interruptions de carrière et le recours au temps partiel chez les mères, là où, en France, l'alignement des temporalités professionnelles sur les temporalités domestiques se fait beaucoup plus facilement. Dans les deux pays, les femmes se concentrent cependant dans les segments les moins prestigieux de la profession, en lien avec leur sur-investissement dans le travail domestique : dans ces deux pays, l'entrée massive des femmes sur le marché du travail ne s'est pas assortie d'un rééquilibrage équivalent dans la sphère domestique. L'investissement professionnel a donc un coût, particulièrement élevé chez les mères, notamment en termes de « temps pour soi ». En France, la plus forte flexibilité des temporalités se traduit aussi par un brouillage des frontières spatio-temporelles beaucoup plus important, surtout chez les femmes et plus particulièrement chez les mères, alors qu'en Angleterre, on observe un cloisonnement des temporalités sociales et une dissociation beaucoup plus forte des activités professionnelles et extra-professionnelles.

Il nous semble que plusieurs enseignements peuvent être tirés des travaux qui précèdent, à l'égard de notre objet d'étude (la différenciation sexuée des parcours enseignants dans le second degré), mais aussi, de manière plus générale, pour l'analyse des inégalités entre les hommes et les femmes dans une perspective comparative. En premier lieu, l'approche comparative a permis de mettre en exergue le caractère commun aux deux pays considérés de la différenciation sexuée des parcours des enseignant-e-s. Mais, elle montre aussi le caractère variable de la domination masculine, mettant en cause une vision de celle-ci comme invariant universel (Bourdieu, 1998). Se faisant, la thèse met en avant le caractère dynamique de la construction des parcours différenciés des hommes et des femmes dans différents contextes sociaux et professionnels. L'approche retenue nous a permis de trouver un espace analytique entre un déterminisme social, souvent reproché aux théories de la reproduction (Bourdieu, 1998), et un paradigme qui appréhende l'individu comme un agent libre (proche de l'individualisme méthodologique en France et des travaux sur la modernité réflexive en Angleterre) (Boudon, 1973, 1979 ; Giddens, 1984). Les récits de vie collectés auprès des enseignant-e-s français-es et anglais-es suggèrent que l'avènement de la « modernité réflexive », à laquelle concluent Giddens (1991) et Beck (1992), constitue davantage un mythe dont se saisissent les individus qu'un concept opératoire permettant de comprendre leur positionnement dans l'espace social. En effet, les récits des hommes et des femmes que nous avons interviewés apparaissent fortement contraints par des rapports de pouvoir qui s'appuient sur un système hiérarchique d'oppositions binaires entre le « masculin » et le « féminin ». Mais les individus, bien que pris dans un réseau de contraintes, parviennent à remettre en cause des arrangements traditionnels, même si le coût de ces pratiques venant « troubler » le genre (Butler, 1990) n'est pas négligeable (comme, par exemple, l'absence de « temps pour soi », bien

souvent évoqué par certaines femmes qui exercent une activité professionnelle à temps plein tout en assumant aussi la majeure partie du travail domestique et de *care*).

Un autre enseignement de la thèse est celui de la multiplicité des influences qui mènent à la différenciation des parcours. Comme nous l'avons montré lors de la première partie, le cadre sociétal, les arrangements entre les sexes qu'il encourage et légitime (ce que nous avons appelé, à la suite de Connell (1987), le *gender order*) exercent une influence fondamentale sur la vie des individus, en encourageant certaines pratiques professionnelles et domestiques et en décourageant d'autres. Comme on le voit à partir de la comparaison France-Angleterre, l'Etat peut, par exemple, favoriser le maintien de l'activité professionnelle à temps plein chez les mères (comme c'est le cas en France), ou au contraire le freiner (comme c'est le cas en Angleterre). Si l'on peut parler à propos de l'Angleterre d'un modèle qui serait celui du *dual earner / female part-time carer*, la France se trouverait dans une situation intermédiaire entre cette même catégorie et celle du *dual earner / state carer* (Crompton, 1999).

Mais, comme l'ont montré, par exemple, Glover (1991) et Walby (1986), il apparaît insuffisant de parler *en général* des hommes et des femmes. Si les arrangements sociétaux exercent une influence fondamentale sur les configurations sexuées, les caractéristiques du groupe professionnel et les arrangements entre les sexes qu'ils encouragent ou découragent (ce que Connell (1987) a appelé ici le *gender regime*) sont tout aussi importants. De ce point de vue, dans les deux pays considérés, les enseignant-e-s se distinguent nettement des autres groupes professionnels à niveau de qualification équivalent, notamment du fait des caractéristiques spatio-temporelles de leur activité. On a vu que certaines modalités de l'activité professionnelle peuvent encourager la continuité des carrières féminines (par exemple, l'absence d'obligation de présence dans l'établissement, telle qu'on peut l'observer en France), ou la décourager (des horaires longs et des journées de travail denses, comme en Angleterre).

Au-delà des contraintes exercées par cette combinaison entre *gender order* et *gender regime*, l'analyse de la différenciation sexuée des parcours ne peut faire l'impasse sur l'étude des trajectoires individuelles. Ce serait en effet ignorer que les positions des individus dans l'espace professionnel, familial, syndical, etc., dépendent conjointement des cadres sociétaux, du contexte professionnel, mais aussi des stratégies de détournements mises en œuvre par les acteurs/actrices, de la manière dont ils/elles s'emparent des opportunités disponibles pour contester ou reproduire les arrangements dominants. Si les politiques publiques, croisées avec les caractéristiques d'une profession donnée, peuvent contribuer au maintien voire à l'accentuation des inégalités de sexe (Gautier et Heinen, 1996 ; Heinen, 2000, Leira, 1992 ; Lewis, 1998), on est donc ici très loin d'un déterminisme social dans lequel les expériences individuelles « absorberaient » les cadres spatio-temporels tels qu'ils sont

définis au niveau sociétal ou méso-social. Cela est le cas, d'une part, parce que les discours sous-jacents à la mise en œuvre des politiques publiques sont rarement cohérents ou unitaires, voire peuvent parfois s'avérer contradictoires (Heinen, 2000) ; d'autre part, parce que la possibilité pour les acteurs/actrices de subvertir ces discours est toujours présente (Foucault, 1976).

Enfin, la thèse nous invite à prendre en compte la multiplicité des positionnements identitaires et des expériences sociales. En effet, comme on a pu l'observer, les expériences des individus (qu'elles soient professionnelles, familiales, de loisirs, syndicales, etc.) entrent en interaction et, parfois, en conflit. Ces résultats invitent à saisir ces différentes expériences non pas isolément, mais en relation les unes avec les autres. Les récits des interviewé-e-s montrent comment ils/elles opèrent des ajustements constants, afin de gérer l'interface entre leur activité professionnelle, leur vie familiale et les diverses activités auxquelles ils/elles consacrent leur temps libre. Cette approche apparaît riche d'enseignements. Ainsi, si les Françaises apparaissent mieux loties que leurs consœurs anglaises du point de vue de l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes, le coût de l'adoption de normes d'activité traditionnellement considérées comme « masculines » (quotité de travail proche d'un temps plein et carrière continue) n'est pas négligeable. Chez les enseignantes françaises, cela se traduit par un jonglage des temporalités et souvent par l'absence de remise en cause d'arrangements domestiques relativement traditionnels, même si dans l'ensemble elles parviennent à trouver du temps « pour elles » (en lien avec le soutien de l'Etat dans la gestion de l'interface vie familiale-vie professionnelle et grâce à l'extrême flexibilité de des temporalités professionnelles enseignantes). D'une certaine manière, en Angleterre, les temporalités plus strictes et l'absence d'aide de l'Etat auraient davantage polarisé les positions des femmes en matière d'activité de production et de reproduction, les amenant à choisir entre un modèle de la femme-épouse et celui de la *career woman* (assumant éventuellement chacun de ces rôles à des moments divers de leur existence), là où les enseignantes françaises combinent souvent ces deux rôles au prix d'un jonglage important entre les diverses charges temporelles. Il s'avère, donc, impossible d'aborder la question de l'égalité au seul vu des trajectoires professionnelles et sans prendre en compte les arrangements entre les sexes sur le plan domestique et familial, mais aussi dans l'accès aux loisirs et aux activités militantes et politiques. Dans ce paysage très complexe, on voit donc que l'on ne peut opposer de manière simpliste un système égalitaire parce que fortement régulé par l'Etat (la France) et un système inégalitaire parce que principalement régulé par le marché (l'Angleterre). Si comme le note Diane Perrons, « *[There is] evidence that more regularized employment frameworks are associated with greater gender equality.* » (1995 : 76), on peut aussi reconnaître avec Marlaine Cacouault que, dans un cadre d'emploi strictement régulé, les inégalités trouvent à se loger dans les espaces vides (1998).

Au vu de ce qui précède, on voit, donc, que les actions politiques visant simplement à assurer l'égalité professionnelle risquent d'avoir des effets limités, voire pervers. Réaliser l'égalité, et ne pas seulement

la penser, requiert aussi une intervention politique menée de manière coordonnée dans les diverses sphères du social, et notamment dans le domaine du *care* (Fraser, 1997 ; Lanquetin *et al.*, 2004). Au pluralisme théorique (Crompton, 1999) répondrait alors le pluralisme politique qui permettrait, enfin, que l'égalité devienne réalité.

Références

- Abbott, A. (1988). The system of professions: An essay on the division of expert labor. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Acker, J. (1992). « Gendering organizational theory », In A. J. Mills et P. Tancred (eds.) Gendering organizational analysis. Newbury Park, Sage: 248-260.
- Acker, S. (1987). « Primary school teaching as an occupation », In S. Delamont (ed.) The primary school teacher. London, Falmer: 83-99.
- Acker, S. (ed.) (1989). Teachers, gender and careers. New York, London, The Falmer Press.
- Acker, S. (1994). Gendered education: Sociological reflections on women, teaching and feminism. Buckingham, Open University Press.
- Acker, S. et J. A. Dillabough (2007). « Women 'learning to labour' in the 'male emporium' » Gender and education **19**(3): 297-338.
- Afsa, C. (1999). « L'allocation parentale d'éducation: Entre politique familiale et politique pour l'emploi » Données Sociales, Paris, INSEE: 413-417.
- Ainley, P. (1993). Class and skill: Changing divisions of knowledge and labour. London, Cassell.
- Aliaga, C. (2006). « Comment se répartit le temps des Européennes et des Européens » Statistiques en bref. Populations et conditions sociales **4**: 1-12.
- Albanel, X. (2007). Le travail d'évaluation: L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire. Thèse de Doctorat. Département de Sociologie. Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Al-Khalifa, E. (1989). « Management by halves: Women teachers and school management », In H. De Lyon et F. Widdowson Magniuolo (eds.) Women teachers: Issues and experiences. Milton Keynes, Open University Press: 83-96.
- Althusser, L. (1970). « Idéologie et appareils idéologiques d'État » La Pensée **151**: 97-116.
- Anadón, M., Y. Bouchard, C. Gohier et J. Chevrier (2001). « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. » Revue canadienne de l'éducation **26**(1): 1-17.
- Andolfatto, D. et D. Labbé (2006). « La transformation des syndicats français: Vers un nouveau 'modèle social'? » Revue française de science politique **56**(2): 281-297.
- ANEF (2002). Les études féministes: Quelle visibilité? Supplément au Bulletin de l'ANEF **40** : 7-18. Toulouse, ANEF.
- Anthias, F. et N. Yuval-Davis (1992). Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle. London, Routledge.
- Archer, L., M. Hutchings et A. Ross (eds.) (2003). Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion. London, RoutledgeFalmer.

- Ardura, A. et R. Silvera (2001). « L'égalité hommes/femmes : Quelles stratégies syndicales ? » Revue de l'IRES 37: 93-118.
- Ariès, P. (1960). L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris, Plon.
- Asher, C. et R. Malet (1996). « The IUFM and initial teacher training in France: Socio-political issues and the cultural divide. » Journal of education for teaching 22: 271-281.
- Ashley, M. (2002). Role models, classroom leadership and the gendered battle for hearts and minds. Communication. British Education Research Association Conference, University of Exeter, 12-14 septembre.
- Ashley, M. et J. Lee (2003). Women teaching boys: Caring and working in the primary schools. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Aubin, C. et H. Gisserot (1994). Les femmes en France: 1985-1995. Rapport établi par la France en vue de la quatrième conférence mondiale sur les femmes. Paris, La Documentation Française.
- Badinter, E. (1980). L'amour en plus: L'histoire de l'amour maternel du 17ème au 20ème siècle. Paris, Flammarion.
- Ball, S. (1990). Politics and policy making in education. London, Routledge.
- Ball, S. (1999). Global trends in educational reform and the struggle for the soul of the teacher. Communication. British Educational Research Association Conference, University of Sussex, Brighton, 2-5 septembre.
- Ball, S., M. Maguire et S. McRae (2000). Choice, pathways and transitions post-16: New youth, new economies in the global society. London, RoutledgeFalmer.
- Bancel, D. (1989). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Paris, La Documentation Française.
- Banister, P., E. Burman, I. Parker, M. Taylor et C. Tindall (eds.) (1994). Qualitative methods in psychology: A research guide. Milton Keynes, Open University Press.
- Bardin (2001 [1977]). L'analyse de contenu. Paris, Presses Universitaires de France.
- Barratt, C. (2009). Trade union membership 2008. London, DTI.
- Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail: Routines incertaines. Paris, L'Harmattan.
- Barrère-Maurisson, M. A. (2004a). « Egalité hommes-femmes et parentalité: Où va-t-on? » La lettre de MATISSE 4 : 14-18.
- Barrère-Maurisson, M. A. (2004b). « Vers un nouveau partage des rôles? » Cahiers français 322: 22-28.
- Barrère-Maurisson, M. A. (2006). Les femmes françaises créent l'exception. MATISSE, Université Paris 1-CNRS. <http://matisse.univ-paris1.fr/gdft/>: accès en ligne: 14 juin 2009.
- Barrère-Maurisson, M. A., M. Buffier-Morel et S. Rivier (2002). Partage des temps et des tâches dans les ménages. Paris, La Documentation Française.
- Basset, P. et A. Cave (1993). All for one: The future of the unions. London, Fabian Society.

- Battagliola, F. (2004 [2000]). Histoire du travail des femmes. Paris, La Découverte.
- Baudelot, C. et R. Establet (1971). L'école capitaliste en France. Paris, Maspero.
- Baudelot, C. et R. Establet (1992). Allez les filles! Paris, Le Seuil.
- Baudelot, C. et R. Establet (2007). Quoi de neuf chez les filles? Paris, Nathan.
- Beck, U. (1992). Risk society. London, Sage.
- Beck, U. et E. Beck-Gernsheim (2002). Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences. Cambridge, Polity Press.
- Becker, H. (1952). « The career of the Chicago public school teacher » American journal of sociology 57: 470-477.
- Becker, H. (1963). Outsiders: Studies in the sociology of deviance. New York, The Free Press.
- Becker, G. S. (1975). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago, The University of Chicago Press.
- Becquet, V. et C. Musselin (2005). « Enseigner, chercher, administrer: Comment les universitaires choisissent-ils? » La lettre de l'ASES 35(46-54).
- Benguigui, G. (1972). « La définition des professions » Epistémologie sociologique 13: 99-113.
- Berger, I. (1960). « Hommes et femmes dans une même profession: Instituteurs et institutrices » Revue française de sociologie 1(2): 173-185.
- Berger, I. (1979). Les instituteurs d'une génération à l'autre. Paris, Presses Universitaires de France.
- Berger, I. et R. Benjamin (1964). L'univers des instituteurs. Paris, Minuit.
- Berger, P. et T. Luckmann (1966). La construction sociale de la réalité. Paris, Méridiens Klincksieck.
- Bettio, F., J. Rubery et M. Smith (2000). « Gender, flexibility, and new employment relations in the European Union », In M. Rossilli (ed.) Gender policies in the European Union. New York, Peter Lang: 123-158.
- Bhavnani, K. et A. Phoenix (eds.) (1994). Shifting identities, shifting racisms. A feminism and psychology reader. London, Sage.
- Blackmore, G. (1999). Troubling women: Feminism, leadership and educational change. Milton Keynes, Open University Press.
- Blackmore, J. (1992). « The gendering of skill and vocationalism in twentieth-century Australian Education » Journal of education policy 7(4): 351-377.
- Blackwell, L. (2001). « Occupational sex segregation and part-time work in modern Britain » Gender, work and organization 8(2): 146-163.
- Blanchet, A. et A. Gotman (2005 [1992]). L'enquête et ses méthodes. Paris, Armand Colin.

- Blanchflower, D. G. et A. Bryson (2008). Union decline in Britain. London, Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Blin, J. F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris, L'Harmattan.
- Boltanski, L. (1982). Les cadres: La formation d'un groupe social. Le Sens Commun, Paris.
- Bonnet, G. et S. Murcia (1996). « Temps et charge de travail estimés par les enseignants du second degré dans les établissements publics » Education et Formations **46**: 83-93.
- Bouchard, P. et J. C. St-Amant (1996). Garçons et filles: Stéréotypes et réussite scolaire. Montréal, Editions du Remue-Ménage.
- Boudon, R. (1973). L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris, Armand Colin.
- Boudon, R. (1979). La logique du social. Paris, Hachette.
- Bouffartigue, P. et C. Gadéa (1997). « Les ingénieurs français: Dynamiques récentes et spécificité française d'un groupe professionnel » Revue française de sociologie **38**: 301-326.
- Bouffartigue, P. et C. Gadéa (2000). La sociologie des cadres. Paris, La Découverte.
- Boulton, P. et J. Coldron (1998). « Why women teachers say 'stuff it' to promotion: A failure of equal opportunities? » Gender and education **10**(2): 149-161.
- Bourdieu, P. (1989). La noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). La domination masculine. Paris, Seuil.
- Bourdieu, P. et J.C. Passeron (1964). Les héritiers. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J.C. Passeron (1970). La reproduction: Eléments d'une théorie du système d'enseignement. Paris, Editions de Minuit.
- Brannen, J. et P. Moss (1990). Managing mothers: Dual earner households after maternity leave. London, Unwin Hyman.
- Brewer, R. (1993). « Theorizing race, class and gender: The new scholarship of Black feminist intellectuals and Black women's labour », In S. James et A. Busici (eds.) Theorizing black feminisms: The visionary pragmatism of black women. London, Routledge: 13-30.
- Brisard, E. et K. Hall (2001). « Tradition and progress in initial teacher education in France since the 1990s » Journal of education for teaching **27**(2): 187-197.
- Brisard, E. et R. Malet (2003a). « Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France » Recherche et formation **45**: 131-149.
- Brisard, E. et R. Malet (2003b). « La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : Dispositifs d'alternance et modèles de formation » Revue française de pédagogie **144**: 57-68.
- Brisard, E. et R. Malet (2004). Alternance et conseil pédagogique en formation des enseignants: expertises et savoirs en jeu. Communication. Biennale de l'Education et de la Formation, ENS, Lyon, 14-17 avril.

Broadfoot, P. et M. Osborn (1993). Perceptions of teaching: primary school teachers in France and England. London, Cassell.

Broadfoot, P., M. Osborn, C. Planel et K. Sharpe (2000). Promoting quality in learning: does England have the answer? London, Cassell.

Bronner, L. (2003). Les enseignants français mieux lotis que leurs collègues européens. Le Monde. <http://www.lemonde.fr/>, accès en ligne : 5 Septembre 2003.

Brousse, C. (1999). « La répartition du travail domestique entre conjoints reste très largement spécialisée et inégale », In INSEE (ed.) France, portrait social 1999-2000. Paris, INSEE: 135-151.

Bucher, R. et A. Strauss (1961). « Professions in process. » American journal of sociology 66: 325-34.

Burchell, B., D. Deakin et S. Honey (1999). The employment status of individuals in non-standard employment. London, DTI.

Burr, V. (1995). An introduction to social constructionism. London, Routledge.

Burton, L. et G. Weiner (1993). « From rhetoric to reality: Strategies for developing a social justice approach to educational decision-making », In I. Siram-Blatchford (ed.) 'Race', gender and the education of teachers. Buckingham, Open University Press: 137-153.

Butler, J. (1990). Gender trouble. London, Routledge.

Cacouault, M. (1984). « Diplôme et célibat. Les femmes professeurs de lycée entre les deux guerres », In A. Farge et C. Klapisch-Zuber (eds.) Madame ou Mademoiselle. Paris, Montalba: 177-203.

Cacouault, M. (1986). Des professeurs femmes à l'ère de la féminisation. Positions, situations, itinéraires, 1965-1980. Thèse de Doctorat. Département de Sociologie. Paris, Université de Paris VIII.

Cacouault, M. (1987). « Prof, c'est bien... pour une femme » Le Mouvement Social 140: 107-119.

Cacouault, M. (1995). « Féminisation et masculinisation des professions: Approches historiques et comparatives. » Les cahiers du Mage 1: 39-41.

Cacouault, M. et G. Combaz (2007). « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : Quels enjeux institutionnels et sociaux ? » Revue française de pédagogie 158: 5-20.

Cacouault, M. et C. Fournier (1998). « Le diplôme contribue-t-il à réduire les différences entre hommes et femmes sur le marché du travail? », In N. Mosconi (ed.) Egalité des sexes en éducation et formation. Paris, Presses Universitaire de France: 71-97.

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

Cacouault-Bitaud, M. (1999). « Professeur du secondaire: Une profession féminine? Eléments pour une approche socio-historique » Genèses 36: 92-115.

Cacouault-Bitaud, M. (2001). « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige? » Travail, genre et sociétés 5: 93-116.

Cacouault-Bitaud, M. (2003). « La sociologie de l'éducation et les enseignants... cherchez la femme », In J. Laufer, C. Marry et M. Maruani (eds.) Le travail du genre: Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe. Paris, La Découverte: 163-180.

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.

Calveley, M. et G. Healy (2003). « Political activism and workplace industrial relations in a UK 'failing' school » British journal of industrial relations 41: 97-113.

Cameron, C., P. Moss, et C. Owen (1999). Men in the nursery, gender and caring work. London, Paul Chapman.

Cammack, J. C. et D. K. Phillips (2002). « Discourses and subjectivities of the gendered teacher » Gender and education 14(2): 123 - 133.

Careil, Y. (1998). De l'école publique à l'école libérale. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Carr-Saunders, A. et P. Wilson (1933). The professions. Oxford, Clarendon Press.

Carrier, S. (1995). « Family status and career situation for professional women » Work, employment and society 9(2): 343-358.

Carrington, B. et C. Skelton (2003). « Re-thinking 'role models': Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales » Journal of education policy 18(3): 253-265.

Carter, B. (2004). « State restructuring and union renewal: The case of the National Union of Teachers » Work, employment and society 18(1): 137-156.

Castel, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Paris, Fayard.

Chabaud-Rychter D., Fougeyrollas-Schwebel D. et F. Sonthonnax (1985). Espace et temps du travail domestique. Paris, Méridiens.

Chadeau, A. et A. Fouquet (1981). « Peut-on mesurer le travail domestique? » Economie et statistique 136: 29-42.

Chapoulie, J. M. (1973). « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels » Revue française de sociologie 14: 86-114.

Chapoulie, J. M. (1987). Les professeurs de l'enseignement secondaire. Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

Chapoulie, J. M. et D. Merllié (1975). « Le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire » Revue française de sociologie 16(4): 439-484.

Charles, F. et J. Clément (1997). Comment devient-on enseignant? L'IUFM et ses publics. Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.

Chenu, A. (2003). « La charge de travail professionnel et domestique des femmes : Cinquante années d'évolution », In INSEE (ed.) Données sociales 2002-2003. Paris, La Documentation Française: 467-474.

Coates, J. (1998). « 'Thank god I'm a woman': The construction of differing feminities », In D. Cameron (ed.) The feminist critique of language: A reader. London, Routledge: 295-320.

Coffey, A. J. et S. Acker (1991). « Girlies on the warpath: Addressing gender in initial teacher education. » Gender and education 3: 249-261.

Cohen, P. (1988). « The perversions of inheritance: Studies in the making of multi-racist Britain », In P. Cohen et H. Bains (eds.) Multi-racist Britain. London, MacMillan: 9-118.

Coldron, J. et H. Povey (1992). Women's career in teaching: Report of the first phase. Sheffield, Sheffield Hallam University.

Coleman, M. (1996). « The management style of female headteachers » Educational management, administration and leadership 24(2): 163-174.

Coleman, M. (2000). « The female secondary school headteacher in England and Wales: Leadership and management styles » Educational research 42(1): 13-27.

Coleman, M. (2002). Women as headteachers: Striking a balance. Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Coleman, M. (2003). « Gender and the orthodoxies of leadership » School leadership and management 23(3): 325-339.

Coleman, M. (2004). Gender and headship in the twenty-first century. Nottingham, National College for School Leadership.

Collectif (1984). Le sexe du travail: Articulation du système productif et des structures familiales. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Collin, J. (1992). « Les femmes dans la profession pharmaceutique au Québec: Rupture ou continuité » Recherches féministes 5(2): 31-56.

Colmou, A.M. (1999). L'encadrement supérieur de la fonction publique: Vers l'égalité entre les hommes et les femmes. Paris, Ministère de la Fonction Publique.

Commaille, J. (1981). « Travail des femmes et activités familiales. Questions sociologiques » Revue française des affaires sociales. Numéro spécial « Le travail des femmes » 35(4) : 141-152.

Commaille, J. (2002). « Les injonctions contradictoires des politiques publiques à l'égard des femmes », In J. Laufer, C. Marry et M. Maruani (eds.) Masculin-féminin: Questions pour les sciences de l'homme. Paris, Presses Universitaires de France: 129-148.

Commission européenne (2002). La vie des femmes et des hommes en Europe: Un portrait statistique (1980-2000). Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés européennes.

Commission Européenne (2006). Industrial relations in Europe 2006. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés européennes.

Commission européenne (2007). La discrimination dans l'Union européenne. Bruxelles, Commission européenne.

Commission européenne (2009). Rapport sur les relations industrielles 2008. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés européennes.

Connell, R. (1987). Gender and power. Cambridge, Polity Press.

Connell, R. W. (1995). Masculinities. Cambridge, Polity Press.

Connell, R. (2006). « Understanding men: Gender, sociology and the new international research on masculinities », In C. Skelton, B. Francis et L. Smulyan (eds.) The Sage handbook of gender and education. London, Sage: 18-30.

Cornu, B. (2002). « Teacher Training and Teacher Recruitment: Trends and Reforms in France. » Asia-pacific journal of teacher education and development 5: 65-74.

Cotta, M. (2000). Femmes dans les lieux de décision. Paris, Conseil Economique et Social.

Couppié, T. et D. Epiphane (2001). « Que sont les filles et les garçons devenus? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active » CEREQ Bref 178: 1-4.

Couppié, T., D. Epiphane et C. Fournier (1997). « Insertion professionnelle et début de carrière. Les inégalités entre hommes et femmes résistent-elles au diplôme? » CEREQ Bref 135 : 1-4.

Couppié, T., C. Gasquet et A. Lopez (2007). Quand la carrière commence... Les sept premières années de la vie active de la génération '98. Marseille, CEREQ.

Court, M. (2007). « Changing and/or re-inscribing gendered discourses of team leadership in education » Gender and education 19(5): 607-626.

Coussey, M. et H. Jackson (1991). Making equal opportunities work. London, Pitman Publishing.

Couture, D. (1988). « Présentation: enjeux actuels en sociologie des professions » Sociologie et sociétés 20(2): 5-7.

Crenshaw, K. (1989). « Demarginalizing the intersection of race and sex » University of Chicago legal forum 129: 139-167.

Crofts, W. (1986). « The Attlee government's pursuit of women » History today 36: 29-35.

Croll, P. et D. Moses (1990). « Sex roles in the primary classroom », In C. Rogers et P. Kutnick (eds.) The social psychology of the primary school. London, Routledge: 190-210.

Crompton, R. (ed.) (1999). Restructuring gender relations and employment: The decline of the male breadwinner. Oxford, Oxford University Press.

Crompton, R. (2001). « Gender, Comparative Research and Biographical Matching » European societies 3(2): 167-190.

Crompton, R. (2006). Employment and the family: the reconfiguration of work and family life in contemporary societies. Cambridge, Cambridge University Press.

Crompton, R., D. Gallie et K. Purcell (1996). Changing forms of employment: Organisations, skills and gender. London, Routledge.

Crompton, R. et F. Harris (1999). « Employment, careers, and families: The significance of choice and constraint in women's lives », In R. Crompton (ed.) Restructuring gender relations and employment: the decline of the male breadwinner. Oxford, Oxford University Press: 128-149.

- Crompton, R. et N. Le Feuvre (2000). « The realities and representations of equal opportunities in Britain and France » European journal of social policy 10(4): 334-348.
- Crompton, R. et N. Le Feuvre (2003). « Continuity and change in the gender segregation of the medical profession in Britain and France » Journal of sociology and social policy 23(4-5): 36-58.
- Crompton, R. et C. Lyonette (2006). « Work-life 'balance' in Europe » Acta sociologica 49(4): 379/393.
- Crompton, R. et K. Sanderson (1986). « Credentials and careers : Some implications of the increase in professional qualifications amongst women » Sociology 20(1): 25-42.
- Crompton, R., F. Devine, M. Savage et J. Scott (eds.) (2000). Renewing class analysis. Oxford, Blackwell.
- Crompton, R., S. Lewis et C. Lyonette (2007a). Women, men, work and family in Europe. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Crompton, R., S. Lewis et C. Lyonette (eds.) (2007b). Work-life boundaries and gender relations in Europe. Londres, Palgrave.
- Cros, F. et J. Obin (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport de base national pour la France. Paris, OCDE.
- Cross, S. et B. Bagilhole (2002). « Girls' Jobs for the Boys? Men, Masculinity and Non-Traditional Occupations » Gender, work and organization 9(2): 204-226.
- Czerniawski, G. (2008). Emerging teachers, emerging values: a comparative study of newly qualified teachers in Norway, Germany and England. Communication. British Educational Research Association Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 3-6 septembre 2008.
- Daric, J. (1947). L'activité professionnelle des femmes en France. Paris, Les cahiers de l'INED n°5.
- Daune-Richard, A.M. (1984). Travail professionnel et travail domestique: Etude exploratoire sur le travail et ses représentations au sein de lignées féminines. Aix-en-Provence, CEFUP.
- Daune-Richard, A.M. (1998). « How does the 'societal effect' shape the use of part-time work in France, the U.K. and Sweden », In J. O'Reilly et C. Fagan (eds.) Part-time Prospects. An international comparison of part-time work in Europe, North America and the Pacific Rim. London, Routledge: 214-232.
- Daune-Richard, A.M. (1999). « La notion de référentiel appliquée à la garde des jeunes enfants: une comparaison France-Suède » Recherches et prévisions 56: 33-47.
- Daune-Richard, A.M. (2001). Les femmes et la société salariale: France, Royaume-Uni, Suède. Séminaire. Aix-en-Provence, LEST.
- Daune-Richard, A.M. (2004). « Les femmes et la société salariale: France, Royaume-Uni, Suède » Travail et emploi 100: 69-84.
- Daune-Richard, A.M. (2005). « Women's work between family and welfare state : Part-time work and childcare in France and Sweden », In B. Pfau-Effinger et B. Geissler (eds.) Care and social integration in European societies. Bristol, Policy Press: 215-234.

- Davies, B. (1993). Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities. Sidney, Allen and Unwin.
- DCSF (2007). Children's plan. London, DCSF.
- DCSF (2008a). School workforce in England (including Local Authority level figures). London, DCSF.
- DCSF (2008b). Being the best for our children: Releasing talent for teaching and learning. London, DCSF.
- De Lyon, H. et F. Widdowson Magniuolo (1989). Women teachers: Issues and experiences. Milton Keynes, Open University Press.
- Delavault, H., N. Boukhobza, C. Hermann et C. Konrad (2002). Les enseignants-chercheurs à l'Université. Demain la Parité? Paris, L'Harmattan.
- Delphy, C. (1993). « Rethinking sex and gender » Women's studies international forum 16(1): 1-9.
- Delphy, C. (1998 [1970]). L'ennemi principal : 1. Économie politique du patriarcat. Paris, Editions Syllepse.
- Demilly, L. (1991). Le collège: Crise, mythes et métiers. Lille, Presses Universitaires de Lille.
- Demazière, D. et C. Dubar (1997). Analyser les entretiens biographiques: L'exemple des récits d'insertion. Paris, Nathan.
- Derrida, J. (1998). Resistances of Psychoanalysis. Stanford, CA, Stanford University Press.
- DES (1972). Report of the Government's committee of inquiry into teacher education and training (James report). London, HMSO.
- De Singly, F. (1987). Fortune et infortune de la femme mariée. Paris, Presses Universitaires de France.
- De Singly, F. (1996). Le soi, le couple et la famille. Paris, Nathan.
- De Singly, F. (2001). « Charges et charmes de la vie privée », In J. Laufer, C. Marry et M. Maruani (eds.) Masculin-féminin: Questions pour les sciences de l'homme. Paris, Presses Universitaires de France: 149-167.
- Desrosières, A. (1992). « Séries longues et conventions d'équivalences » Genèses 9: 92-97.
- Dex, S. et A. McCulloch (1995). Flexible employment in Britain: A statistical analysis. Equal Opportunities Commission Discussion Series no.15.
- Dex, S. et P. Walters (1989). « Women's occupational status in Britain, France and the USA: Explaining the difference » Industrial relations journal 20(3): 203-212.
- Dex, S., P. Walters et D. Alden (1988). French and British women's employment: Comparisons. London, Department of Employment.
- DfEE (1998). Green Paper. Teachers: meeting the challenge of change. London, DfEE.
- DfES (2003). Raising standards and tackling workload: A national agreement. London, DfES.

DfES (2004). National standards for headteachers. London, DfES.

DfES (2005). Statistics of education: school workforce in England (including teachers' pay for England and Wales). 2004 Edition. London, TSO.

Dill, B. (1994). « Race, class and gender: prospects for an all-inclusive sisterhood », In L. Stone (ed.) The education feminism reader. London, Routledge: 42-56.

D'Iribarne, P. (1991). « Culture et effet sociétal » Revue française de sociologie 32(4): 599-614.

Do, C. and N. Serra (1996). « Les enseignants du second degré et l'évaluation individuelle de leur activité » Education et formations 46: 61-70.

Doniol-Shaw, G. et L. Le Douarin (2006). « L'accès des femmes aux emplois supérieurs de la fonction publique: Avancées et résistances. L'exemple du ministère de l'équipement » Revue française d'administration publique 116: 671-686.

Donnat, O. (1994). Les Français face à la culture. Paris, La Découverte.

Drewry, G. (2005). « Citizen's charters: Service quality chameleons. » Public management review 7(3): 321-40.

DTI (2003). Improving life at work, advancing women in the workplace: Good practice guide. London, Women & Equality Unit, Department of Trade and Industry.

DTI « The work-life balance campaign. » <http://www.dti.gov.uk/work-lifebalance/>, accès en ligne : 26 novembre 2004.

Dubar, C. (1991). La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles. Paris, Armand Colin.

Dubar, C. (2003 [2000]). La crise des identités: L'interprétation d'une mutation. Paris, Presses Universitaires de France.

Dubar, C. et P. Tripier (2005 [1998]). Sociologie des professions. Paris, Armand Colin.

Dubet, F. (1991). Les lycéens. Paris, Seuil.

Du Gay, P. (1997). Production of cultures/cultures of production. London, Sage.

Duru-Bellat, M. (1990). L'école des filles: Quelle formation pour quelles rôles sociaux? Paris, L'Harmattan.

Dussuet, A. (1983). La représentation du travail domestique chez les femmes salariées du milieu populaire. Thèse de Doctorat. Département de Sociologie. Université de Nantes.

Ebbinghaus, B. et J. Visser (1999). « When institutions matter: Union growth and decline in Western Europe, 1950-1995 » European sociological review 15: 135-158.

Edwards, G. (2007). Restructuring UK state education: The consequences for active union membership amongst teachers. Communication. Work, employment and society, University of Aberdeen, 12-14 septembre.

Ehrenberg, A. (2000). La fatigue d'être soi: Dépression et société. Paris, Odile Jacob.

ENA (2006). La gestion des ressources humaines, élément de performance des administrations publiques. Paris, ENA.

Epstein, D., J. Elwood, V. Hey et J. Maw (eds.) (1998). Failing Boys? Issues in gender and underachievement. Buckingham, Open University Press.

Epstein, D. et R. Johnson (1998). Schooling sexualities. Buckingham, Open University Press.

Equal Opportunities Commission (1985). Code of practice: Sex discrimination. www.eoc-law.org.uk; accès: 15 Février 2006.

Equal Opportunities Commission (2005). Sex and power: Who runs Britain? Manchester, Equal Opportunities Commission.

Equal Opportunities Commission (2006). Gender equality duty: Draft code of practice Manchester, Equal Opportunities Commission.

Equal Opportunities Commission (2007). Sex and power: Who runs Britain? Manchester, Equal Opportunities Commission.

Ernaux, A. (1974). Les armoires vides. Paris, Gallimard.

Ernaux, A. (1991). Passion simple. Paris, Gallimard.

Esping-Andersen, G. (1990). The three worlds of welfare capitalism. Cambridge, Polity Press.

ETUCE (2006). Les conditions de travail des enseignants. Restructuration: Tendances dans les salaires des enseignants. Rapport du séminaire CSEE-TRACE. Bruxelles, Comité Syndical Européen de l'Education.

EUROSTAT (2002). La vie des femmes et des hommes en Europe: Un portrait statistique des hommes et des femmes à toutes les étapes de la vie. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

EUROSTAT (2003). « How Europeans spend their time: everyday life of women and men. Data 1998-2002 » Statistiques en bref. Populations et conditions sociales 3: 1-4

EUROSTAT (2006). 8 mars 2006: Journée Internationale de la Femme : Un aperçu statistique de la vie des femmes et des hommes dans l'UE25. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

EUROSTAT (2007a). « La concentration des hommes et des femmes dans les différents secteurs d'activité » Statistiques en bref. Populations et conditions sociales. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés européennes. 53: 1-4.

EUROSTAT (2007b). 8 mars 2007: Journée internationale de la femme. Une illustration statistique de la situation des femmes et des hommes dans l'UE27. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés européennes.

EUROSTAT (2008a). Enquête sur les forces de travail 2008. Bruxelles, Commission Européenne.

EUROSTAT (2008b). The life of women and men in Europe: A statistical portrait. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés européennes.

Eurydice (2002a). Questions clés de l'éducation en Europe, Volume 3, La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux, Rapport 1: Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Bruxelles, Commission européenne.

Eurydice (2002b). Questions clés de l'éducation en Europe, Volume 3, La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux, Rapport 2: L'offre et la demande. Bruxelles, Commission européenne.

Eurydice (2003). Questions clés de l'éducation en Europe, Volume 3, La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux, Rapport 3: Conditions de travail et salaires. Bruxelles, Commission européenne.

Eurydice (2004). La profession enseignante en Europe: Profil, métiers et enjeux. Rapport 4. L'attractivité de la profession enseignante au XXIème siècle. Bruxelles, Eurydice.

Eurydice (2008). Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe. Bruxelles, Eurydice.

Evetts, J. (1987). « Becoming career ambitious: the career strategies of married women who became primary headteachers in the 1960s and 1970s » Educational review 39(1): 15-29.

Evetts, J. (1990). Women in primary teaching: career contexts and strategies. London, Unwin Hyman.

Evetts, J. (1999). « Professional identities; state and international dynamics in engineering », In I. Hellberg, M. Saks et C. Benoit (eds.) Professional identities in transition: cross-cultural dimensions. Sodertalje, Almqvist & Wiksell International: 13-25.

Evetts, J. (2003). « The sociology of professional groups: new questions and different explanations » Knowledge, work and society 1: 10-18.

Fagan, C. et B. Burchell (2001). Gender, jobs and working conditions in the European Union. Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Fagan, C. and G. Rubery (1996). « The salience of the part-time divide in the European Union. » European sociological review 12: 227-250.

Fagnani, J. (1992). « Travail et fécondité en France et en Allemagne de l'Ouest. Les françaises font-elles des prouesses? » Revue française des affaires sociales 2: 127-147.

Fagnani, J. (2000). Un travail et des enfants. Petits arbitrages et grands dilemmes. Paris, Bayard.

Fagnani, J. (2001). « Les Françaises font toujours plus d'enfants que les Allemandes de l'Ouest: Une esquisse d'interprétation » Recherches et prévisions 64: 49-63.

Fairclough, N. (1989). Language and power. London, Longman.

Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis: The critical study of language. Harlow, Pearson Education Limited.

Fairclough, N. (2003). Analysing discourse: Textual analysis for social research. London, Routledge.

Faludi, S. (1991). Backlash: The undeclared war against American women. New York, NY, Crown.

Fave-Bonnet, M. F. (1999). « Les femmes universitaires en France : Une féminisation... mais différenciée », In N. Le Feuvre, M. Membrado et A. Rieu (eds.) Les femmes et l'université en Méditerranée. Toulouse, Presses universitaires du Mirail: 129-140.

- Fermanian, J. D. et S. Lagarde (1998). "Les horaires de travail dans le couple." Economie et statistiques 321-322: 89-110.
- Ferrand, M., F. Imbert et C. Marry (1999). L'excellence scolaire, une affaire de famille: le cas des normaliennes et normaliens scientifiques. Paris, L'Harmattan.
- Ferrand, M. et N. Le Feuvre (1992). « L'émergence et l'évolution récente de la sociologie des rapports sociaux de sexe en France », In Actes du Congrès de l'AISLF – Groupe de travail Sociologie des Rapports Sociaux de Sexe, Aix-en-provence / Toulouse, AISLF: 6-15.
- Fillieule, O. (1997). Stratégies de la rue. Paris, Presses de Sciences Po.
- Fons, J. P., J. L. Meyer et C. Nosbonne (2003). Les mutations de l'emploi public dans quatre pays européens. Rapport de recherche réalisé pour le compte du Ministère de la Fonction publique, de la Reforme de l'Etat et de l'Amenagement du Territoire. Nancy, Groupe de Recherche sur l'Education et l'Emploi.
- Forrester, G. (2005). « All in a day's work? Primary teachers 'performing' and 'caring' » Gender and Education 17(3): 271-288.
- Fortino, S. (2002). La mixité au travail. Paris, La Dispute.
- Foucault, M. (1969). L'archéologie du savoir. Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (1976). La volonté de savoir. Paris, Gallimard.
- Fougeyrollas-Schwebel, D. (1994). « Entraide familiale: De l'universel au particulier » Sociétés contemporaines 17: 51-73.
- Fouquet, A. et J. Laufer (2001). « Les cadres à l'épreuve de la féminisation », In P. Bouffartigue (ed.) Cadres: La grande rupture. Paris, La Découverte: 249-265.
- Fraisse, G. (1979). Femmes toutes mains: Essai sur le service domestique. Paris, Seuil.
- Francis, B. (1999). « Modernist reductionism or post-structuralist relativism: Can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research » Gender and education 11(4): 381-393.
- Francis, B. (2006). « The nature of gender », In C. Skelton, B. Francis et L. Smulyan (eds.) The Sage handbook of gender and education. London, Sage: 7-17.
- Francis, B., J. Osgood, J. Dalgety et L. Osgood (2004). Gender equality in work experience placements for young people. Manchester, Equal Opportunities Commission.
- Francis, B. et C. Skelton (2001). Investigating gender: Contemporary perspectives in education. Buckingham, Open University Press.
- Francis, B. et C. Skelton (2005). Reassessing gender and achievement. London, RoutledgeFalmer.
- Fraser, N. (1988). Unruly practices: Power and discourse in contemporary social theory. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Fraser, N. (1995). « Pragmatism, feminism and the linguistic turn », In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell et N. Fraser (eds.) Feminist contentions: A philosophical exchange. London, Routledge: 157-171.

- Fraser, N. (1997). Justice interruptus: Critical reflections on the 'postsocialist' condition. New York, Routledge.
- Freidson, E. (1986). Professional powers. Chicago, Chicago University Press.
- Freyssinet, J. (1998). « Introduction. » Revue de l'IRES 28: 5-8.
- Gadéa, C. (2003). Les cadres en France: Une énigme sociologique. Paris, Belin.
- Gadéa C. et Marry C. (2000). « Les pères qui gagnent. Descendance et réussite professionnelle des ingénieurs » Travail, genre et société 3 : 109-135.
- Galtung, J. (1982). « On the meaning of 'nation' as a 'variable' », In M. Niessen et J. Peschar (eds.) International comparative research. Problems of theory, methodology and organization in Eastern and Western Europe. Oxford, Pergamon: 17-34.
- Gannerud, E. (2001). « A gender perspective on the work and lives of women primary school teachers » Scandinavian Journal of Educational Research 45(1): 55-70.
- Gardey, D. (1999). « Mécaniser l'écriture et photographier la parole. Utopies, monde du bureau et histoire de genre et de techniques » Annales 3: 587-614.
- Garfinkel, H. (1967). Studies in ethnomethodology. Englewood-Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Gautier, A. et J. Heinen (eds.) (1993). Le sexe des politiques sociales. Paris, Côté-femmes.
- Geay, B. (1999). Profession: instituteurs. Mémoire politique et action syndicale. Paris, Seuil.
- Génisson, C. (1999). Femmes - hommes: Quelle égalité professionnelle ? Rapport au Premier ministre. Paris, La Documentation française.
- Gergen, K. (1985). « The social constructionist movement in modern psychology » American Psychologist 40: 266-275.
- Gershuny, J. (1995). Change in the division of domestic work: Micro-sociological evidence. Discussion paper 107, Berlin, Deutsches institut für Wirtschaftsforschung.
- Gershuny, J., M. Godwin et S. Jones (1994). « The domestic labour revolution: A process of lagged adaptation? », In M. Anderson, F. Bechoffer et J. Gershuny (eds.) The social and political economy of the household. Oxford, Oxford University Press: 151-197.
- Gewirtz, S. (1997). « Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work in the UK » Journal of education policy 12:217-231.
- Giddens, A. (1984). The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Cambridge, Polity.
- Giddens, A. (1991). Modernity and self identity. Cambridge, Polity.
- Glover, J. (1991). French and British women in employment: Domestic circumstances, employment patterns and occupational achievement, with particular reference to teachers and office workers. Doctoral thesis. Department of Sociology, University of Surrey.

- Goffman, E. (1964). Stigma: Notes on the management of spoiled identity. New York, Jason Aronson Press.
- Goffman, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne. Paris, Les Editions de Minuit.
- Gordon, C. (1987). « The soul of the citizen: Max Weber and Michel Foucault on rationality and government », In S. Whimster et S. Lash (eds.) Max Weber: Rationality and modernity. London, Allen & Unwin: 293-316.
- Gray, C. et H. Leith (2004). « Perpetuating gender stereotypes in the classroom: A teacher perspective » Educational studies 30(1): 3-17.
- Gregory, A. et J. Windebank (2000). Women's work in Britain and France: Practice, theory and policy. London, Palgrave MacMillan.
- Gregory, A. (2000). "Women in paid work", In A. Gregory et U. Tidd (eds.) Women in contemporary France. Oxford and New York, Berg: 21-46.
- Grézy, B. (2009). Rapport préparatoire à la concertation avec les partenaires sociaux sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Paris, La Documentation Française.
- Griffin, G. (2007). The uses of discourse analysis in the study of gender and migration. York, University of York.
- Grimshaw, D. et J. Rubery (2001). The gender pay gap: A research review. Manchester, Equal Opportunities Commission. Research Discussion Series 65.
- Grossin, W. (1996). Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle. Toulouse, Octares.
- Gruel, L. et B. Thiphaine (2004). Des meilleurs scolarités féminines aux meilleurs carrières masculines, où comment s'amorce dans l'enseignement supérieur l'inversion des excellences. Paris, Observatoire national de la vie étudiante/Laboratoire d'économie et de sciences sociales de Rennes.
- Guilbert, M. (1966). Les fonctions des femmes dans l'industrie. Paris, Mouton.
- Guilbert, M. et V. Isambert-Jamati (1958). « Une étude de biographies professionnelles. Formation et carrière professionnelles de 1000 jeunes femmes de la région parisienne » Populations octobre-décembre: 647-662.
- Guillaumin, C. (1992). Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature. Paris, Cote-Femmes.
- Hacourt, B. et A. Garcia (1999). Le « Deuxième Sexe » du syndicalisme européen. Une recherche sur les femmes et la prise de décisions dans les organisations syndicales. Etude de la littérature et enquête auprès des organisations affiliées à la Confédération Européenne des Syndicats. Louvain, Université Catholique de Louvain.
- Haicault, M. (1984). « La gestion ordinaire de la vie en deux. » Sociologie du travail 3: 268-277.
- Hakim, C. (2000). Work-lifestyle choices in the 21st Century: Preference theory. Oxford, Oxford University Press.
- Hall, S. (1992). « New ethnicities », In J. Donald et A. Rattansi (eds.) Race, culture and difference. London, Sage: 252-259.

- Hall, V. (1996). Dancing on the ceiling: A study of women managers in education. London, Paul Chapman Publishing.
- Hantrais, L. (1990). Managing professional and family life: a comparative study of British and French women. Dartmouth, Aldershot.
- Hantrais, L. et M. T. Letablier (1997). « The gender of paid and unpaid work time » Time & society 6(2/3): 131-149.
- Hantrais, L. et M. T. Letablier (1998). « La démarche comparative et les comparaisons franco-britanniques » Revue de l'IRES 28: 145-163.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times : teacher's work and culture in the postmodern age. London, Cassel.
- Hargreaves, A. (2000). « Four ages of professionalism and professional learning » Teachers and teaching: Theories and practice 6(2): 151-182.
- Harker, L. (1995). « Towards the family-friendly employer », In J. Shaw et D. Perrons (eds.) Making gender work: Managing equal opportunities. Buckingham, Open University Press: 89-107.
- Haut Conseil de l'Education (2006). Recommandations du Haut Conseil de l'Education pour la formation des maîtres. Paris, Haut Conseil de l'Education.
- Haywood, C. et M. Mac an Ghail (2001). « The significance of teaching English boys: exploring social change, modern schooling and the making of masculinities », In W. Martino et B. Meyenn (eds.) What about the boys? Buckingham, Open University Press: 24-37.
- Haywood, C. et M. Mac an Ghail (2003). Men and masculinities : Theory, research, and social practice. Buckingham, Open University Press.
- Hege, A. (1998). « 'Works' councils et comités d'entreprise, histoire d'institutions et de représentants: Quelques problèmes de comparaison internationale des relations professionnelles » Revue de l'IRES 28: 9-42.
- Heinen, J. (2000). « Politiques sociales et familiales », In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (eds.) Dictionnaire critique du féminisme. Paris, Presses Universitaires de France: 147-151.
- Hellberg, I., M. Saks et C. Benoit (eds.) (1999). Professional identities in transition: Cross-cultural dimensions. Sodertalje, Almqvist & Wiksell International.
- Helsby, G. (1999). Changing teachers' work: The reform of secondary schooling. Buckingham, Open University Press.
- Héritier, F. (1996). Masculin/féminin I: La pensée de la différence. Paris, Odile Jacob.
- Héritier, F. (2002). Masculin/féminin II: Dissoudre la hiérarchie. Paris, Odile Jacob.
- HETUS, <https://www.testh2.scb.se/tus/tus/>; accès: 15 avril 2009.
- Hill, A. (2008). Depressed, stressed: Teachers in crisis. The Guardian, <http://www.guardian.co.uk/education/2008/aug/31/teaching.teachersworkload>, accès: 14 juin 2009.
- Hirata, H., F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (eds.) (2000). Dictionnaire critique du féminisme. Paris, Presses Universitaires de France.

- Hirschhorn, M. (1993). L'ère des enseignants. Paris, Presses Universitaires de France.
- Holden, C. (1999). « Globalization, social exclusion and Labour's new work ethic » Critical Social Policy 19(4): 529-538.
- Holdsworth, A. (1988). Out of the dolls' house. London, BBC Books.
- Holtermann, S. (1995). « The economics of equal opportunities », In J. Shaw et D. Perrons (eds.) Making gender work: Managing equal opportunities. Buckingham, Open University Press: 32-53.
- Hochschild, A. and A. Machung (1989). Working parents and the revolution at home. New York, Viking.
- Hoskyns, C. (2000). « A study of four action programmes on equal opportunities », In M. Rossilli (ed.) Gender policies in the European Union. New York, Peter Lang: 43-59.
- House of Commons (2005). Education and employment select committee, Fifth report. London, House of Commons.
- Howson, J. (2008). The state of the labour market for senior staff in schools in England and Wales 2007-2008. 14th Annual Report. London, Education Data Surveys.
- Hüberman, M. (1989). La vie des enseignants. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Hufton, O. (1975). « Women and the family economy in eighteenth century France » French historical studies 9(1): 1-22.
- Hughes, E. (1956). « The making of a physician: general statement of ideas and problems » Human organization 14: 21-26.
- Hughes, E. (1958). Men and their work. Glencoe, The Free Press.
- Hughes, C. (2002). Key concepts in feminist theory and research. London, Sage.
- Hulin, N. (2002). Les femmes et l'enseignement scientifique. Paris, Presses universitaires de France.
- Hussenet, A. (2005). « L'école, aujourd'hui, en France » Regards sur l'actualité 310: 5-19.
- Hutchings, M. (2002). « A representative profession? Gender issues », In M. Johnson et J. Hallgarten (eds.) From victims of change to agents of change: The future of the teaching profession. London, IPPR: 125-149.
- Hutchings, M., A. Mansaray, S. Minty, M. P. Moreau et S. Smart (2009b). Review of the Excellent Teacher scheme. London, DCSF.
- Hutchings, M., C. Skelton, B. Francis, B. Carrington, B. Read et I. Hall (2008). « Nice and kind, smart and funny: What children like and want to emulate in their teachers » Oxford review of education 34(2): 135-157.
- Hutchings, M., K. Seeds, N. Coleman, C. Harding, A. Mansaray, U. Maylor, S. Minty et E. Pickering (2009a). Workforce remodelling strategies and their impact on school standards. London, DCSF.
- Hutchings, M., S. Smart, K. James et K. Williams (2006). General Teaching Council: Survey of teachers 2006. London, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.

- IPPR (2008). Those who can? Executive summary. London, IPPR.
- Ironside, M. et R. V. Seifert (1995). Industrial relations in schools. London, Routledge.
- Isambert-Jamati, V. (1955). L'industrie horlogère dans la région de Besançon. Paris, Presses Universitaires de France.
- Jaboin, Y. (2003). Le prof dans tous ces états: Féminin ou masculin, public ou privé. Paris, Fabert.
- Jarty, J. (2005). « Interface 'travail-famille' et inégalités de sexe: Regards croisés sur les effets de l'action publique en Espagne et en France ». Communication. Les études genre à l'UTM: Approches pluridisciplinaires, Université de Toulouse-Le Mirail, 9 décembre.
- Jarty, J. (2009). « Formation des inégalités de salaire entre hommes et femmes chez les enseignants du second degré. Une comparaison France/Espagne ». Communication. Journées Internationales de Sociologie du Travail, Nancy, 25-26 juin.
- Jefferys, S. (2008). Does work still shape social identities and action? Séminaire. CERTOP, Université du Mirail. 1^{er} Février.
- Jeljoul, M. (1996). « Qui enseigne où? » Education et formations 46: 41-54.
- Jenson, J. et M. Sineau (eds.) (1997). Qui doit garder le jeune enfant ? Modes d'accueil et travail des mères dans l'Europe en crise. Paris, LGDJ.
- Jephcott, P., N. Seear et J. Smith (1962). Married women working. Londres, Georges Allen and Unwin.
- Johnson, T. (1972). Professions and power. London, Macmillan.
- Jones, D. (2006). « The 'right kind of man': The ambiguities of regendering the key stage one environment » Sex education 6(1): 61-76.
- Jönsson, A. et N. Morel (2006). « Egalité des sexes et conciliation vie familiale – vie professionnelle en Europe. Une comparaison des politiques menées en France, en Suède et au Royaume-Uni » Politiques européennes 20: 121-139.
- Junter-Loiseau, A. (1995). « La loi française relative à l'égalité professionnelle. » Nouvelles questions féministes 16(1): 24-38.
- Junter-Loiseau, A. (1999). « La notion de conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale. Révolution temporelle ou métaphore des discriminations? » Cahiers du genre 24: 73-98.
- Kanter, R. (1993 [1977]). Men and women of the corporation. New York, Basic Books.
- Kaufmann, J. C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris, Armand Colin.
- Kaufmann, J. P. (2004[1993]). Sociologie du couple. Paris, Presses Universitaires de France.
- Keamy, K. (2008). « Crossing uncertain terrain: messages from male academics. » Gender and education 20(3): 267-279.
- Kergoat, D. (1982). Les ouvrières. Paris, Le Sycomore.

- Kergoat, D. (1984). Les femmes et le travail à temps partiel. Paris, La Documentation Française.
- Kergoat, D. (2000). « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (eds.) Dictionnaire critique du féminisme. Paris, Presses Universitaires de France : 35-44.
- Knibiehler, Y. (2000). Histoire des mères et de la maternité en Occident. Paris, Presses Universitaires de France.
- Krüger, M. (1996). « Gender issues in school headship: Quality versus power? » European journal of education 31(4): 447-461.
- Kvala, S. (1996). Inter-views. London, Sage.
- Lanéelle, X. (2007). « La prise de parole des enseignants titulaires remplaçants ». Communication, Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, 28-31 Août.
- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Paris, Presses Universitaires de France.
- Langellier, J.P. (2003). Le blues croissant des professeurs britanniques. Le Monde. <http://www.lemonde.fr/>, accès en ligne : 5 septembre 2003.
- Lanquetin, M.T., M.T. Letablier et H. Péruvier (2004). « Acquisition de droits sociaux et égalité entre les femmes et les hommes. » Revue de l'OFCE 90: 461-488.
- Lapeyre, N. (2003). La féminisation des professions libérales: Analyse sociologique d'un processus. Le cas des femmes médecins, avocats et architectes. Thèse de Doctorat. Département de sociologie. Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Lapeyre, N. (2006). Les professions face aux enjeux de la féminisation. Toulouse, Octarès.
- Lapeyre, N. et N. Lefeuvre (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): 42-56.
- Laqueur, T. (1992). Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Laufer, J. (2001). « Travail, carrières et organisations: Du constat des inégalités à la production de l'égalité », In J. Laufer, C. Marry et M. Maruani (eds.) Masculin-féminin: Questions pour les sciences de l'homme. Paris, Presses Universitaires de France: 57-80.
- Laufer, J. (2003). « Equal employment policy in France: Symbolic support and a mixed record. » Review of policy research 20(3): 423-442.
- Laufer, J., C. Marry, et M. Maruani (2001). Masculin-féminin: Questions pour les sciences de l'homme. Paris, Presses Universitaires de France.
- Laufer, J., C. Marry, et M. Maruani (eds.) (2003). Le travail du genre: Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe. Paris, La Découverte.
- Lawn, M. (1985). The politics of teacher unionism: International perspectives. London, Taylor & Francis.

Leathwood, C. (2006). « Gender equity in post-secondary education », In C. Skelton, B. Francis et L. Smulyan (eds.) The Sage handbook of gender and education. London, Sage: 166-178.

Le Feuvre, N. (1999a). « Gender, occupational feminization and reflexivity: A cross-national perspective », In R. Crompton (ed.) Restructuring gender relations and employment: The decline of the male breadwinner. Oxford, Oxford University Press: 150-178.

Le Feuvre, N. (1999b). « The professional and domestic identities of women doctors in Britain and France », In I. Hellberg, M. Saks et C. Benoit (eds) Professional identities in transition: Cross-cultural dimensions. Sodertalje, Almqvist & Wiksell International: 27-41.

Le Feuvre, N. (2000). « Trabajo y empleo de las mujeres en Europa », In P. Ballarin Domingo (ed.) Las mujeres en Europa: Convergencias y diversidades. Grenade, Universidad de Grenada: 57-132.

Le Feuvre, N. (2001). « La féminisation de la profession médicale en France et en Grande-Bretagne : Voie de transformation ou de recomposition du 'genre' ? », In P. Aiach, D. Cebe, G. Cresson et C. Philippe (eds.) Les femmes et les hommes dans le champ de la santé: Approches sociologiques. Rennes, Editions de l'ENSP: 197-228.

Le Feuvre, N. (ed.) (2002). « Pour une sociologie du genre ou des genres? Introduction générale » UTINAM - Revue de Sociologie et d'Anthropologie 5: 9-14.

Le Feuvre, N. (2003). « Le genre comme outil d'analyse sociologique », In D. Fougeyrollas-Schwebel, D. Plante, M. Riot-Sarcey et C. Zaidman (eds.) Le genre comme catégorie d'analyse: Sociologie, histoire, littérature. Paris, L'Harmattan: 39-52.

Le Feuvre, N. (2006a). Evolution des objets et problématiques de recherche autour des études genre, de l'égalité professionnelle et la féminisation des "métiers masculins. Colloque de l'équipe Simone-Sagesse, Les études-genre: Enjeux scientifiques et effets sociaux, Université de Toulouse-Le Mirail, 6-8 juillet.

Le Feuvre, N. (2006b). « Le genre des temporalités sociales », In J. Thoemmes et G. de Terssac (eds.) Les temporalités sociales: Repères méthodologiques. Toulouse, Octarès: 29-44.

Le Feuvre, N. et M. Andriocci (2005). « Employment opportunities for women in Europe », G. Griffin (ed.) Doing women's studies: equal opportunities, personal impacts and social consequences. Londres, Zed Books: 13-63.

Le Feuvre, N. et N. Lapeyre (2005). « Les 'scripts sexués' de carrière dans les professions juridiques en France » Knowledge, work & society / Savoir, travail & sociétés 3(1): 101-126.

Le Feuvre, N., N. Lapeyre, M. Cacouault et G. Picot (2003). La féminisation des professions libérales : l'exemple des professions médicales et juridiques. Paris, Rapport final au Ministère de l'Emploi et de la Solidarité / Service des droits des femmes et de l'égalité, étude n° 75.

Le Feuvre, N. et P. Walters (1993). « Égales en droit? La féminisation des professions juridiques en France et en Grande-Bretagne » Sociétés contemporaines 16: 41-62.

Léger, A. (2000 [1983]). Les enseignants du secondaire. Paris, Presses Universitaires de France.

Leira, A. (1992). Welfare states and working mothers: the Scandinavian experience. Cambridge, Cambridge University Press.

Lelièvre, C. (1996). L'école « à la française » en danger ? Paris, Nathan.

- Leonard, D. (1989). « Gender and initial teacher training », In H. De Lyon et F. Widdowson Magniuolo (eds.) Women teachers: Issues and experiences. Milton Keynes, Open University Press: 23-36.
- Le Pors, A. (2000). Piloter l'accès des femmes aux emplois supérieurs des fonctions publiques. Paris, La Documentation Française.
- Le Quentrec, Y. (1998a). « Les obstacles aux pratiques syndicales des femmes », In J. Martin (ed.) La parité: Enjeux et mise en oeuvre. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail: 141-149.
- Le Quentrec, Y. (1998b). Employés de bureau et syndicalisme. Paris, L'Harmattan.
- Le Quentrec, Y. (1999). Les femmes dans la structure syndicale: approche quantitative et qualitative. Actes du colloque Femmes & syndicalisme. Montreuil, VO Editions: pages inconnues.
- Lewis, J. (1992). « Gender and the development of welfare regimes » Journal of European Social Policy 2: 159-173.
- Lewis, J. (1998). Gender, social care and welfare state restructuring in Europe. London, Ashgate.
- Liff, S. et I. Cameron (1997). « Changing equality cultures to move beyond 'women's problems' » Gender, work and organization 4(1): 35-46.
- Litosseliti, L. (2006). Gender and language: Theory and practice. London, Hodder Education.
- Littlewood, M. (1989). « The 'wise married woman' and the teaching unions », In H. De Lyon et F. Widdowson Magniuolo (eds.) Women teachers: Issues and experiences. Milton Keynes, Open University Press: 180-190.
- Luxton, M. (1997). « The UN, women and household labour: Measuring and valuing unpaid work » Women's studies international forum 20(3): 431-9.
- Mac an Ghail, M. (1992). « Teachers' work: Curriculum restructuring, culture, power and comprehensive schooling. » British journal of sociology of education 13(2): 177-200.
- Mac an Ghail, M. (1994). The making of men: Masculinities, sexualities and schooling. Buckingham, Open University.
- Mac an Ghail, M., J. Hanafin et P. Conway (2004). Gender politics and exploring masculinities in Irish education. Dublin, NCCA.
- Mac Donald, K. (1995). The sociology of the professions. London, Sage.
- Mac Ness, E., P. Broadfoot et M. Osborn (2003). « Is the effective compromising the affective? » British educational research journal 29(2): 243-257.
- Machin, S. (2000). « Union decline in Britain. » British journal of industrial relations 38(4): 631-645.
- MacLure, M. (2003). Discourse in educational and social research. Buckingham, Open University Press.
- Maguire, M. (2001). « The cultural formation of teachers' class consciousness: Teachers in the inner city. » Journal of education policy 16(4): 315-331.

- Mahony, P. et I. Hextall (2000). Reconstructing teaching: Standards, performance and accountability. London, Routledge Falmer.
- Mahony, P. et I. Hextall (2001). « 'Modernizing' the teacher. » International journal of inclusive education 5(2/3): 133-149.
- Mahony, P., I. Hextall et I. Menter (2004). « Threshold assessment and performance management: modernizing or masculinizing teaching in England? » Gender and education 16(2): 131 - 149.
- Majnoni d'Intignano, B. (1999). Egalité entre femmes et hommes: Aspects économiques. Paris, La Documentation Française.
- Malet, R. (2000). « Savoir incarné, savoir narratif: Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. » Revue française de pédagogie 132: 43-53.
- Malet, R. et E. Brisard (eds.) (2005). Modernisation de l'école et contextes culturels: Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne. Paris, L'Harmattan.
- Mama, A. (1995). Beyond the masks: Race, gender and subjectivity. London, Routledge.
- Marchand, O. et C. Thélot (1991). Deux siècles de travail en France. Paris, INSEE Etudes.
- Maroy, C. (2005). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: Facteurs de changement, incidences et résistances » Les cahiers de recherche en éducation et formation 42: 2-35.
- Marry, C. (1998). « La comparaison France-Allemagne à l'épreuve des femmes », In M. Maruani (ed.) Les nouvelles frontières de l'inégalité: Hommes-femmes sur le marché du travail. Paris, La Découverte : 71-82.
- Marry, C. (2001). « Filles et garçons à l'école: Du discours muet aux controverses des années 1990 », In J. Laufer, C. Marry et M. Maruani (eds.) Masculin-féminin: Questions pour les sciences de l'homme. Paris, Presses Universitaires de France: 25-42.
- Marry, C. (2003). Genre et professions académiques: Esquisse d'un état des lieux dans la sociologie. Communication. Réflexions sur l'accès, la promotion et les responsabilités des hommes et des femmes, EHESS, Paris, 24 février.
- Marry, C. (2004). Les femmes ingénieurs: Une révolution respectueuse. Paris, Belin.
- Marry, C., A. Kieffer, H. Brauns et S. Steinmann (1998). « France-Allemagne: Inégales avancées des femmes. Évolutions comparées de l'éducation et de l'activité des femmes de 1971 à 1991 » Revue française de sociologie 39(2): 353-390.
- Martin, J. (1991). « Le métier de mère s'invente au XIXème siècle » Les dossiers de l'éducation 17: 59-70.
- Martin, J. (1998a). « Le rôle de l'Etat dans la construction sociale de la relation mère-enfant », In A. Fine (ed.) A chacun sa famille. Toulouse, Presses Universitaires du Sud: 219-234.
- Martin, J. (1998b). « Politique familiale et travail des femmes mariées en France. Perspective historique : 1942-1982 » Population 6(1119-1154).
- Martin, J. (1998c) La parité: Enjeux et mise en oeuvre. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

- Martin, J. (1999). Le salariat féminin: Des acquis mais des inégalités persistantes. Acte du colloque Femmes & syndicalisme. Montreuil, VO Editions: pages inconnues.
- Martineau, S. et A. Presseau (sans date). Compte rendu d'une recherche sur le discours identitaire d'enseignants des écoles secondaires.
http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/identite_par_Martineau_et_Presseau.pdf, accès : 14 juin 2009.
- Martin, J. et C. Roberts (1984). Women and employment: A lifetime perspective. London, HMSO.
- Maruani, M. (1979). Les syndicats à l'épreuve du féminisme. Paris, Syros.
- Maruani, M. (1993). Les effets pervers du travail a temps partiel. L'emploi des femmes. Paris, La Documentation Française: 135-141.
- Maruani, M. (1995). « La traversée des turbulences: L'emploi féminin dans l'Europe des années quatre-vingt dix », In M. de Manassein (ed.) De l'égalité des sexes. Centre national de documentation pédagogique, Paris : 105-126.
- Maruani, M. (2000). Travail et emploi des femmes. Paris, La Découverte.
- Maruani, M. (2001). « L'emploi féminin dans la sociologie du travail: Une marche à petits pas », In J. Laufer, C. Marry et M. Maruani (eds.) Masculin-féminin: Questions pour les sciences de l'homme. Paris, Presses Universitaires de France: 43-56.
- Maruani, M. (2002). Les mécomptes du chômage. Paris, Bayard.
- Maruani, M. et C. Nicole (1980). Au labeur des dames: Métiers masculins, emplois féminins. Paris, Syros.
- Mathieu, N. C. (1991). L'anatomie politique: Catégorisations et idéologies du sexe. Paris, Côté-Femmes.
- Maurice, M. (1972). « Propos sur la sociologie des professions » Sociologie du Travail 2: 213-225.
- Maurice, M. (1989). « Méthode comparative et analyse sociétale: Les implications théoriques des comparaisons internationales » Sociologie du travail 2: 175-191.
- Maurice, M. (2002). « L'analyse sociétale est-elle encore d'actualité: L'historicité d'une approche et son évolution » Economie et sociétés 22(8): 1213-1239.
- Maurice, M., F. Sellier et J. J. Silvestre (1982). Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: Essai d'analyse sociétale. Paris, Presses Universitaires de France.
- Maurice, M., F. Sellier et J. J. Silvestre (1992). « Analyse sociétale et cultures nationales: Réponse à Philippe d'Iribarne » Revue française de sociologie 33: 75-86.
- Mayeur, F. (1977). L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Maynard, M. (1994). « Methods, practice and epistemology: The debate about feminism and research », In M. Maynard et J. Purvis (eds.) Researching women's lives from a feminist perspective. London, Taylor & Francis: 10-27.

Mazur, A. (1995). « Strong state and symbolic reform: The Ministère des Droits de la Femme in France », In A. Mazur et D. McBride Stetson (eds.) Comparative state feminism. Thousand Oaks, Sage: 76-94.

Mazur, A. (2004). « La France est-elle toujours le pays des réformes symboliques? » Travail, genre et sociétés 12: 173-181.

McRae, S. (2003). « Constraints and choices in mothers' employment careers: A consideration of Hakim's Preference Theory » British journal of sociology 54: 317-338.

Méda, D., G. Cette et N. Dromel (2004). « Les pères entre travail et famille. Les enseignements de quelques enquêtes » Recherches et prévisions 76: 7-21.

MEN (1997). Repères et références statistiques. Paris, Ministère de l'Education Nationale.

MEN (2008a). Repères et références statistiques. Paris, Ministère de l'Education Nationale.

MEN (2008b). Concours de recrutement des inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux, sessions 2008. Paris, MEN.

MEN (2009). Repères et références statistiques. Paris, Ministère de l'Education Nationale.

Mendick, H. (2006). Masculinities in mathematics. Maidenhead, Open University Press.

Mendick, H., M. P. Moreau, et D. Epstein (2009). « Special cases: Neoliberalism, choice and mathematics education » , In L. Black, H. Mendick et Y. Solomon (eds.) Mathematical relationships: Identities and participation. London and New York, Routledge: 71-82.

Mennesson, C. (2000). Des femmes au monde des hommes. La construction de l'identité des femmes investies dans un sport « masculin »: analyse comparée du football, des boxes poings-pieds et de l'haltérophilie. Thèse de Doctorat. Faculté de Sociologie. Paris, Université Paris V.

Merson, M. (2000). « Teachers and the myth of modernisation » Journal of education studies 48(2): 155-169.

Merton, R. (1957). Social theory and social structure. Glencoe, Free Press.

Metcalf, D. (2003). British unions: what future? Future of unions in modern Britain. The Leverhulme Trust. London, The Leverhulme Trust: 5-16.

Metso, M. (2000). (Re)construction du genre et de l'identité au travail: L'évaluation du personnel comme un processus de différenciation et de hiérarchisation du genre. Mémoire de Maîtrise. Département de Sociologie. Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail.

Micheaux, S. et O. Monsot (2007). « Faire garder ses enfants pendant son temps de travail. » INSEE Première 1132: 1-4.

Michel, A. (1959). Famille, industrialisation, logement. Paris, CNRS.

Milewski, F. (2004). « L'inégalité entre les femmes et les hommes dans la haute fonction publique » Travail, genre et sociétés 12: 203-212.

Miller, J. (1996). School for women. London, Virago.

- Miller, L., F. Neathey, E. Pollard et D. Hill (2004). Occupational segregation, gender gaps and skills gap. Manchester, Equal Opportunities Commission.
- Mills, M. (2005). Issues in the male teacher debate: HREOC v CEO and the Sex Discrimination Act. Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Mills, M., W. Martino et B. Lingard (2004). « Issues in the male teacher debate: Masculinities, Misogyny and Homophobia. » British journal of sociology of education **25**(3): 355-369.
- Ministère du Travail, des Affaires Sociales et de la Solidarité (2004). Charte de l'égalité entre les hommes et les femmes. Paris, Ministère du Travail et de la Solidarité.
- Mirza, H. (1992). Young, female and black. London, Routledge.
- Moncel, N. (1998). « Comparaison des modes de mobilisation de la main d'œuvre jeune en France et en Grande-Bretagne » Revue de l'IRES **28**: 121-145.
- Montecinos, C. and L. Nielsen (1997). « Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors » Journal of teacher education **48**: 126-137.
- Moon, R. (2005). « Les politiques réformistes: Transition dans la formation des enseignants en Angleterre », In C. Lessard and M. Tardif (eds.) La profession d'enseignant aujourd'hui. Bruxelles, De Boeck: 95-114.
- Moore, W. (1969). « Occupational socialization », In D. Goslin (ed.) Handbook of socialisation: Theory and practice. Beverly Hills, Russel Sage: 860-885.
- Moreau, M. P. (2005). « Comment problématiser la comparaison internationale ? L'exemple des trajectoires professionnelles des enseignantes du second degré en France et en Angleterre », In R. Malet et E. Brisard (eds.) Modernisation de l' école et contextes culturels: Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne. Paris, L'Harmattan : 91-108.
- Moreau, M. P. (2006). Comparer la différence: L'analyse des trajectoires professionnelles des enseignants et enseignantes du second degré en France et en Angleterre. Association Francophone d'Education Comparée, Université de Lille, 22-24 juin.
- Moreau, M. P. (2008). « 'Plus ça change, plus c'est la même chose?' A cross-national comparison of gender inequalities in the teaching profession », In E. Oleksy, A. Peto, et B. Waaldijk (eds.) Gender and citizenship in a multicultural context. New York, Peter Lang Verlag: 157-170.
- Moreau, M. P. et C. Leathwood (2006). « Balancing Paid Work and Studies: Working (-class) students in higher education. » Studies in higher education **31**(1): 23-42.
- Moreau, M. P., H. Mendick, et D. Epstein (2009). « Constructions of mathematical masculinities in popular culture », In E. Watson (ed.) Pimps, wimps, studs, thugs, pimps and gentlemen: Essays on media images of masculinity. Jefferson, McFarland: 141-156.
- Moreau, M. P. et S. Minty (2009). An evaluation of the Inspire programme for Imperial College. Final report. Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Moreau, M. P., J. Osgood et A. Halsall (2005). The career progression of women teachers in England: A study of the barriers to promotion and career development: Final report of the women teachers' careers and progression project. Liverpool, Higher Education European Social Fund.

- Moreau, M. P., J. Osgood et A. Halsall (2007). « Making sense of the glass ceiling in schools: An exploration of women teachers' discourses » Gender and education 19(2): 237-253.
- Moreau, M. P., J. Osgood, et A. Halsall (2008). « Equal opportunities policies in English schools: Towards greater gender equality in the teaching workforce? » Gender, work and organization 15(6): 553-578.
- Morgan, C., V. Hall et H. Mackay (1983). The selection of secondary school heads. Milton Keynes, Open University Press.
- Mosconi, N. (1983). « Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalité des chances entre les sexes à l'école » Revue française de pédagogie 62: 41-50.
- Mosconi, N. (2006). « Rapport au savoir et parcours universitaires de femmes: Etudes cliniques », In E. Ollagnier et C. Solar (eds.) Parcours de femmes à l'Université: Perspectives internationales. Paris, L'Harmattan: 21-40.
- Mouriaux, R. (1983). Les syndicats dans la société française. Paris, Presses de Sciences Po.
- Moyles, J. (2001). « Passion, paradox and professionalism in early years education » Early years 21(2): 81-95.
- Musselin, C. (2005). Le marché des universitaires. France, Allemagne, Etats-Unis. Paris, Les Presses de Sciences-Po.
- National Union of Teachers (2001). Women and senior management: an NUT survey. London, National Union of Teachers.
- Nicole-Drancourt, C. (1989). « Stratégies professionnelles et organisation des familles » Revue française de sociologie 30: 57-80.
- Oakley, A. (1974). The Sociology of Housework. London, Martin Robertson.
- Obin, J. P. (2002). Enseigner, un métier pour demain. Rapport au Ministre de l'Education nationale. Paris, MEN.
- OCDE (2007). Regards sur l'éducation 2007: Les indicateurs de l'OCDE. Paris, OCDE.
- OCDE (2008). Regards sur l'éducation 2008: Les indicateurs de l'OCDE. Paris, OCDE.
- OECD (2000). Programme for international student assessment (PISA). Paris, OECD.
- Ollagnier, E. et C. Solar (2006). Parcours de femmes à l'université: Perspectives internationales. Paris, L'Harmattan.
- Olsen, W. et S. Walby (2004). Modelling gender pay gaps. Manchester, Equal Opportunities Commission.
- Oram, A. (1989). « A master should not serve under a mistress: Women and men teachers 1900-1970 », In S. Acker (ed.) Teachers, gender and careers. London, Falmer: 21-34.
- Oram, A. (1996). Women teachers and feminist politics: 1900-1939. Manchester, Manchester University Press.

- O'Reilly, J. (2000). Is it time to gender the societal effects?, In M. Maurice and A. Sorge (ed.) Embedding organizations: Societal analysis of actors, organizations and socioeconomic context. Amsterdam, John Benjamins: 343-356.
- O'Reilly, J. et C. Fagan (1998). Part-time prospects: An international comparison of part-time work In Europe, North America and the Pacific Rim. London, Routledge.
- Osborn, M. (2009). « Etre élève en Angleterre et en France » Revue internationale d'éducation 50: 87-98.
- Osborn, M., P. Broadfoot, C. Planel et A. Pollard (1997). « Social class, educational opportunity and equal entitlement: dilemmas of schooling in England and France » Comparative education 33(3): 375-393.
- Osborn, M., P. Broadfoot, E. Mc Ness, R. Ravn, C. Planel et P. Triggs (2003). A world of difference? Comparing learners across Europe. Milton Keynes, Open University Press.
- Osborn, M., E. Mac Ness et P. Broadfoot (2000). What teachers do: Changing policy and practice in primary education. Findings from the Pace project. London, Continuum.
- Osborn, M. et E. McNess (2005). « Les transformations du travail des enseignants en Angleterre, en France, et au Danemark: Contextes culturels et formes d'appropriation des réformes de l'école », In R. Malet et E. Brisard (ed.) Modernisation de l'école et contextes culturels: Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne. Paris, L'Harmattan : 173-194.
- Ouston, J. (1993). Women in education management. England, Longman Group.
- Ozga, J. (2000). Policy research in educational settings: Contested terrain. Milton Keynes, Open University Press.
- Ozga, J. et M. Lawn (1981). Teachers, professionalism and class: A study of organized teachers. London, Falmer Press.
- Ozga, J. et L. Walker (1999). « In the company of men », In S. Whitehead et R. Moodley (eds.) Transforming managers: Gendering change in the public sector. London, UCL: 23-46.
- Ozouf, J. et M. Ozouf (1992). La république des instituteurs. Paris, Gallimard.
- Paradeise, C. (1984). « La marine marchande française, un marché du travail fermé? » Revue française de sociologie 2: 352-375.
- Paradeise, C. (1998). Les comédiens: professions et marchés du travail. Paris, Presses Universitaires de France.
- Parsons, T. (1951). The social system. New York, NY, The Free Press.
- Parsons, T. (1954). Essays in sociological theory. Glencoe, IL, Free Press.
- Parsons, T. et R. F. Bales (1955). Family, socialization and interaction process. New York, The Free Press.
- Paul, J. J. (1996). Le redoublement pour ou contre? Paris, ESF.
- Pearson, A. (2002). I don't know how she does it. London, Chatto & Windus.

Pépin, B. (2005). « Conceptions du métier et pratiques pédagogiques des enseignants en Angleterre, en France et en Allemagne: L'exemple des professeurs de mathématiques », In R. Malet et E. Brisard (eds.) Modernisation de l'école et contextes culturels: Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne. Paris, L'Harmattan :195-217.

Périer, P. (2000). « Une crise des vocations? Entrée dans le métier et socialisation professionnelle des enseignants » Revue française de pédagogie 147.

Périer, P. (2005). « Enseigner dans le secondaire: Evolutions et enjeux du métier » Regards sur l'actualité. 310: 59-70.

Perrons, D. (1995). « Employment deregulation and equal opportunities: The case for monitoring gender work », In J. Shaw et D. Perrons (eds.) Making gender work: Managing equal opportunities. Buckingham, Open University Press: 72-88.

Perrons, D. (2000). « Care, paid work, and leisure: Rounding the triangle » Feminist Economics 6(1): 105-114.

Perrons, D., L. McDowell, C. Fagan, K. Ray et K. Ward (2007). « Gender, social class and work-life balance in the new economy », In R. Crompton, S. Lewis et C. Lyonette (eds.) Women, men, work and family in Europe. Basingstoke, Palgrave MacMillan: 133-151.

Perrot, M. (1999). « Des origines à la première guerre mondiale ». Actes du Colloque Femmes & syndicalisme. Montreuil, VO Editions : pages inconnues.

Perrot, M. (2000). « Sexuation de l'histoire », In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (eds.) Dictionnaire critique du féminisme. Paris, Presses Universitaires de France: 86-91.

Pfau-Effinger, B. (1993). « Modernisation, culture and part-time employment » Work, employment and society 7(3): 383-410.

Pfau-Effinger, B. (1995). « Erwerbsbeteiligung von Frauen im europäischen Vergleich » Informationen zur Raumentwicklung 1: 49-60.

Pfau-Effinger, B. (1998). « Gender cultures and the gender arrangement. A theoretical framework for cross-national gender research » Innovation 11(2): 147-165.

Pfau-Effinger, B. (1999). « The modernization of family and motherhood in Western Europe », In R. Crompton (ed.) Restructuring gender relations and employment, the decline of the male breadwinner. Oxford University Press, Oxford : 60-79.

Pfau-Effinger, B. et Geissler, B. (2002). « Cultural change and family policies in East and West Germany », In A. Carling, S. Duncan et R. Edwards (eds.) Analysing families: Morality and rationality in policy and practice. London, New York: Routledge: 77-128.

Picot, G. (2000). « Profession », In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (eds.) Dictionnaire critique du féminisme. Paris, Presses Universitaires de France : 105-108.

Pinto, L. (1993). « Le 'malaise enseignant': réflexions sur la construction d'un problème journalistique » Politix 6(23): 102-112.

Planel, C. (2009). « Les pratiques de classe, partie émergée de l'iceberg des valeurs culturelles » Revue internationale d'éducation 50: 75-86.

- Poissenot, C. et F. de Singly (1996). « Les enseignants en couple » Education et formations 46: 93-108.
- Pollock, M. et E. Hafner-Burton (2000). « Mainstreaming gender in the European Union » Journal of european public policy 7(3): 432-456.
- Potter, J. et M. Wetherell (1987). Discourse and social psychology. London, Sage.
- Poupeau, F. (2001). « Professeurs en grève : Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant » Actes de la recherche en sciences sociales 136-137: 83-86.
- Powney, J., V. Wilson, S. Hall, J. Davidson, S. Kirk, S. Edward et S. Mirza, (2003). Teachers' careers: The impact of age, disability, ethnicity, gender and sexual orientation. Research Report RR488. London, DfES.
- PriceWaterhouseCoopers (2001). Teacher workload study - Technical annex. Final report. London, PriceWaterhouseCoopers.
- Purcell, K., J. Pitcher et C. Simm (1999). Working out? Graduates' early experiences of the labour market. London, AGCAS, IER, CSU.
- Quémin, A. (1997). Les commissaires-priseurs. Paris, Economica.
- Raddon, A. (2002). « Mothers in the Academy: positioned and positioning within discourses of the 'successful academic' and the 'good mother' » Studies in higher education 27(4): 387-403.
- Randell, S. (1985). Making progress: Women in management in primary and secondary education in Australia. Communication. National Conference, Canberra ACT, Australian College of Education, Carlton, Victoria, 1-4 août.
- Raveaud, M. (2003). « Minorités, ethnicité et citoyenneté : Les modèles français et anglais sur les bancs de l'école » Revue française de pédagogie 144: 19-28.
- Raveaud, M. (2005). « La mise en ordre du corps à l'école en Angleterre et en France », In R. Malet et E. Brisard (eds.) Modernisation de l'école et contextes culturels: Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne. Paris, L'Harmattan : 111-128.
- Raveaud, M. (2006). De l'enfant au citoyen. Paris, Presses Universitaires de France.
- Rayou, P. and A. van Zanten (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école? Paris, Bayard.
- Reay, D. (1998). « Rethinking social Class: qualitative perspectives on class and gender » Sociology 32(2): 259-275.
- Reay, D. et S. Ball (2000). « Essentials of female management: women's ways of working in the education market place? » Educational management and administration 28(2): 145-159.
- Rees, T. (1998). Mainstreaming equality in the European Union. London, Routledge.
- Rees, B. et E. Garnsey (2003). « Analysing competence: gender and identity at work » Gender, work and organization 10(5): 551-578.
- Reynaud, J.D. (1975). Les syndicats en France. Paris, Seuil.

- Riddell, S. (2000). « Equal opportunities in Scotland », In J. Salisbury et S. Riddell (eds.) Gender, policy and educational change: Shifting agendas in the UK and Europe. London, Routledge: 39-42.
- Riley, K. (1994). Quality and equality: Promoting opportunities in schools. London, Cassell.
- Robert, A. (1995). Le syndicalisme des enseignants. Paris, CNDP - La Documentation Française.
- Robson, C. (1993). Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford, Blackwell.
- Rosanvallon, P. (1988). La question syndicale. Paris, Calmann-Lévy.
- Rosanvallon, P. (1992). Le sacre du citoyen. Histoire du suffrage universel en France. Gallimard, Paris.
- Rose, N. (1999). Governing the soul. London, Free Association Books.
- Ross, A. et M. Hutchings (2003). Attracting, developing and retaining effective teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, OECD Country Background Report. London, Institute for Policy Studies in Education.
- Rossilli, M., (ed.) (2000). Gender policies in the European Union. New York, Peter Lang.
- Rubery, J. (1986). « Trade unions in the 1980s: The case of the United Kingdom », In R. Edwards, P. Garonna et F. Todting (eds.) Unions in crisis and beyond. London, Auburn House: 66-113.
- Rueschemeyer, D. (1983). « Professional autonomy and the social control of expertise », In R. Dingwell et P. Lewis (eds.) The sociology of the professions. London, MacMillan: 38-58.
- Ruijs, A. (1993). Women managers in education: A worldwide progress report. Bristol, The Staff College, Coombe Lodge.
- Sachs, J. (2001). « Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. » Journal of Education Policy 16(2): 149-161.
- Sachs, J. (2003). Teacher activism: Mobilising the profession. Plenary address. British Educational Research Association, Heriot Watt University, Edinburgh, 11-13 septembre.
- Sachs, J. et J. Blackmore (1998). « You never show you can't cope: Women in school leadership roles managing their emotions. » Gender and education 10(3): 265 - 279.
- Sainsaulieu, R. (1988 [1977]). L'identité au travail. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Saks, M. (1983). « Removing the blinkers? A critique of recent contributions of the sociology of the professions » The sociological review 31(1): 1-21.
- Saks, M. (1999). « Towards integrated health care: shifting professional interests and identities in Britain », In I. Hellberg, M. Saks and C. Benoit (eds.) Professional Identities in Transition: Cross-cultural dimensions. Sodertalje, Almqvist & Wiksell International: 295-309.
- Saks, M. (2003). « The limitation of the anglo-american sociology of the professions: a critique of the current neo-weberian orthodoxy » Knowledge, work and society 1(19-30).

- Sarfatti Larson, M. (1977). The rise of professionalism: a sociological analysis. Berkeley, University of California Press.
- Scase, R. et R. Goffee (1989). Reluctant managers: Their work and lifestyles. London, Unwin Hyman.
- Scheibl, F. et S. Dex (1998). « Should we have more family-friendly policies? » European management journal 16(5): 586-599.
- Schriewer, J. (1997). « L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche » Revue française de pédagogie 121: 9-27.
- Schweitzer, S. (2002). Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIXe et XXe siècles. Paris, Odile Jacob.
- Segrestin, D. (1985). Le phénomène corporatiste. Paris, Fayard.
- Sennett, R. et J. Cobb (1972). The hidden injuries of class. New York, Knopf.
- Shakeshaft, C. (1989). Women in educational administration. Newbury Park, Sage.
- Shaw, J. et D. Perrons (eds.) (1995). Making gender work: Managing equal opportunities. Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Siim, B. (2000). Gender and citizenship: Politics and agency in France, Britain and Denmark. Cambridge, Cambridge University Press.
- Silvera, R. (2009). « L'égalité de genre dans le syndicalisme: Quelques expériences européennes » Informations sociales 1: 62-70.
- Silvera, R. (2002a). Articuler vie familiale et vie professionnelle en Europe: Un enjeu pour l'égalité. Paris, Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Service des droits des femmes et de l'égalité.
- Silvera, R. (2002b). « Le genre des politiques du temps de travail: Nouveaux enjeux non sans risques.... » Lien social et politique 47: 97-107.
- Silvera, R. et J. Laufer (2005). Accords sur l'égalité professionnelle suite à la loi du 9 mai 2001: Premiers éléments d'analyse. Montreuil, Emergences.
- Silvera, R. (2009). « L'égalité de genre dans le syndicalisme: Quelques expériences européennes » Informations sociales 1: 62-70.
- Silvestre, J. J. (1986). « Marché du travail et crise économique: De la mobilité à la flexibilité » Formation Emploi 14: 147-160.
- Simpson, R. (2004). « Masculinity at work: The experiences of men in female dominated occupations » Work employment society 18(2): 349-368.
- Sineau, M. (1992). « Pouvoir, modernité et monopole masculin de la politique: Le cas français » Nouvelles questions féministes 13(1): 39-61.
- Skeggs, B. (1997). The formation of class: Becoming respectable. London, Sage.
- Skeggs, B. (2004). Class, self and culture. London, Routledge.

- Skelton, C. (2001). Schooling the boys: Masculinities and primary education. Buckingham & Philadelphia: Open University Press
- Skelton, C. (2002). « The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education » International studies in sociology of education **12**(1): 77-96.
- Skelton, C., B. Francis, B. Carrington, M. Hutchings et B. Read (2006). Investigating gender as a factor in primary pupil-teacher relations and perceptions. London, ESRC.
- Skinner, D. (1999). « The reality of equal opportunities. The expectations and experiences of part-time staff and their managers » Personnel review **28**(5/6): 425-438.
- Smithers, A. et P. Robinson (2003). Factors affecting teachers' decisions to leave the profession. Research report 430. London, DfES.
- Smithson, J. et E. Stokoe (2005). « Discourses of work-life balance: Negotiating 'genderblind' terms in organizations » Gender, work and organization **12**(2): 147-168.
- Smyth, J. et G. Shacklock (1998). Re-making teaching: Ideology, policy and practice. London, Routledge.
- Stanley, L. et S. Wise (1993). Breaking out again: Feminist ontology and epistemology. London, Routledge.
- Steedman, C. (1992). Past tenses: Essays on writing, autobiography and history. London, River Oram Press.
- Stevenson, H. (2007). « Restructuring teachers' work and trade union responses in England: Bargaining for change? » American educational research journal, 44: 224-251.
- Stevenson, H., B. Carter et R. Passy (2007). « 'New professionalism', workforce remodeling and the restructuring of teachers' work » International electronic journal for leadership in learning **11**(15): <http://www.ucalgary.ca/iejll/vol11/passy>; accès: 14 mai 2009.
- Stokoe, E. et J. et Smithson (2001). « Making gender relevant: Conversation analysis and gender categories in interaction » Discourse & society **12**(2): 217-244.
- Strauss, A. (1992). La trame de la négociation: Sociologie qualitative et interactionnisme. Paris, L'Harmattan.
- STRB (2005). School teachers' review body fourteenth report, <http://www.ome.uk.com/review.cfm?body=7>, accès: 15 juin 2007.
- STRB (2008). School teachers' workload survey 2008. London, STRB.
- Sullivan, O. (2000). « The division of domestic labour » Sociology **34**(34): 437-456.
- Tabet, P. (1998). La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps. Paris, L'Harmattan.
- Tamboukou, M. (2000). « The paradox of being a woman teacher » Gender and education **12**(4): 463-478.
- Tamboukou, M. (2003). Women, education and the self: A Foucauldian perspective. Basingstoke and New York, Palgrave Macmillan.

- Tanguy, L. (1991). L'enseignement professionnel en France: Des ouvriers aux techniciens. Paris, Presses Universitaires de France.
- Tardif, M., C. Lessard et C. Gauthier (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux. Paris, Presses Universitaires de France.
- Tardif, M. et C. Lessard (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles, De Boeck Université.
- TDA (2002). Corporate plan 2002-2007. London, TDA.
- TDA (2007). Corporate plan 2007-2010. London, TDA.
- Ten Dam, G. et M. Volman (1998). « Equal but different: contradictions in the development of gender identity in the 1990s » British journal of sociology of education **19**(4): 529-545.
- Tett, L. et S. Riddell (2009). « Educators' responses to policy concerns about the gender balance of the teaching profession in Scotland » Journal of education policy **24**(4): 477-493.
- Thévenin, A. et B. Compagnon (2005). L'école en France. Au carrefour des valeurs républicaines. Toulouse, Milan.
- Thoemmes, J. et G. de Terssac (eds.) (2006). Les temporalités sociales: Repères méthodologiques. Toulouse, Octarès.
- Thomas, L. (2006). « Annie Ernaux, class, gender and whiteness: Finding a place in the French feminist canon ? » Journal of gender studies **15**(2): 159.
- Thornton, M. et P. Bricheno (2000). « Primary school teachers' careers in England and Wales: The relationship between gender, role, position and promotion aspirations. » Pedagogy, culture and society **8**(2): 187-206.
- Thornton, M. et P. Bricheno (2006). Missing men in education. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Tilly, L. et J. Scott (2002 [1998]). Les femmes, le travail et la famille. Paris, Payot.
- Touraine, A. (1984). Le retour de l'acteur. Paris, Fayard.
- Touraine, A. (1994). Qu'est-ce que la démocratie ? Paris, Fayard.
- Trat, J. et M. H. Zylberberg-Hocquard (2000). La participation des femmes aux instances de décision des syndicats. Paris, Rapport au service des droits des femmes et de l'égalité.
- Tremblay, D. G. (2006). « Articulation emploi-famille et temps sociaux: Arrangements sexués et usages différenciés du temps chez les pères et les mères », In J. Thoemmes et G. de Terssac (eds.) Les temporalités sociales: repères méthodologiques. Toulouse, Octarès: 91-102.
- TTA (1998). National standards for headship. London, TDA.
- Vallet, L. A. (2001). « Stratification et mobilités sociales: La place des femmes », In J. Laufer, C. Marry et M. Maruani (eds.) Masculin-féminin: Questions pour les sciences de l'homme. Paris, Presses Universitaires de France : 81-97.

- Van Zanten, A. (1997). « Schooling immigrants in France in the 1990s: Success or failure of the Republican model of integration? » Anthropology and education quarterly **28**(3): 351-374.
- Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris, Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2003). « Les cultures professionnelles dans les établissements d'enseignement: Collégialité, division du travail et encadrement », In P. M. Menger (ed.) Les professions et leurs sociologies. Paris, Edition de la Maison des Sciences de l'Homme: 161-181.
- Vincent, G. (1967). Les professeurs du second degré. Paris, Armand COLIN.
- Virkki, T. (2008). « The art of pacifying an aggressive client: 'Feminine' skills and preventing violence in caring work. » Gender, work and organization **15**(1):67-87.
- Visser, J. (2003). « Unions and unionism around the world », In J. T. Addison et C. Schnabel (eds.) International handbook of trade unions. Cheltenham et Northampton, MA, Edward Elgar.
- Vogt, F. (2002). « A caring Teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care » Gender and education **14**(3): 251-264.
- Vrain, P. (1973). Les débouchés professionnels des étudiants. Paris, Presses Universitaires de France.
- Vrancken, D. (1998). « Profession, marché du travail et expertise », In M. de Coser et F. Pichault(ed.) Traité de sociologie du travail. Bruxelles, De Boeck: 269-295.
- Walby, S. (1986). Patriarchy at work. Cambridge, Polity Press.
- Walkerdine, V. (1990). Schoolgirl fictions. London, New York, Verso.
- Walkerdine, V. (1997). « Redefining the subject in situated cognition theory », In D. Kirshner et J. Whitson (eds.) Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 57-70.
- Walkerdine, V. (1998). Counting girls out. London, FalmerPress.
- Warde, A. et K.Hetherington (1993). « A changing domestic division of labour? Issues of measurement and interpretation » Work employment and society **7**(1), (1993), 23-45.
- Warren, T. (2000a). « Women in low status part-time jobs: a class and gender analysis » Sociological Research Online **4**, <http://www.socresonline.org.uk/4/4/warren.html>, accès: 14 juin 2009.
- Warren, T. (2000b). « Diverse breadwinner models: a couple-based analysis of gendered working time in Britain and Denmark » Journal of european social policy **10**(4): 349-371.
- Warren, T. et P. Walters (1998). « Appraising a dichotomy: a review of 'part-time/full-time' in the study of women's employment in Britain » Gender, work and organization **5**(2): 102-118.
- Warwick, D. et S. Osherson (1973). Comparative research methods: An overview. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Weil, P. (2005). La République et sa diversité: Immigration, intégration, discrimination. Paris, Seuil.
- Weiner, G. (1998). « 'Here a little, there a little': equal opportunities policies in higher education in the UK » Studies in higher education **23**(3): 321-333.

- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge, Cambridge University press.
- Wieviorka, M. (2001). La différence. Paris, Balland.
- Wieviorka, A. (2004). Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée? Paris, Conseil Économique et Social.
- Williams, C. L. (ed.) (1993). Doing « women's work »: Men in non-traditional occupations. Newbury Park, CA, Sage.
- Williams, D. (2002). Gender dominates the school agenda. The Guardian.
<http://www.guardian.co.uk/education/2002/may/18/students.schools2>, accès : 15 juin 2008.
- Williams, F. (2001). « In and beyond New Labour: Towards a new political ethics of care » Critical social policy 21(4): 467-493.
- Williams, S. (1997). « The Nature of Some Recent Trade Union Modernization Policies in the UK » British journal of industrial relations 35(4): 495-514.
- Windebank, J. (2000). « Women's unpaid work and leisure », In A. Gregory et U. Tidd (eds.) Women in contemporary France. Oxford and New York, Berg: 47-64.
- Wirth, L. (2001). Breaking through the glass ceiling: Women in management. Genève, International Labour Organization.
- Wylie, C. (2000). Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-1995. Genève, International Labour Office.
- Wodak, R. (ed.) (1997). Gender and discourse. London, Sage.
- Young, M. et P. Wilmott (1975). The symmetrical family: A study of work and leisure in the London region. Harmondsworth, Penguin.
- Yuval-Davis, N. et F. Anthias (1989). Woman-nation-state. London, MacMillan.
- Zaidman, C. (1996). La mixité à l'école primaire. Paris, L'Harmattan.
- Zaidman, C. (2000). « Education et socialisation », In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré et D. Senotier (eds.) Dictionnaire critique du féminisme. Paris, Presses Universitaires de France: 49-54.
- Zaidman, C. (2007). Genre et socialisation. Un parcours intellectuel. Paris, Les Cahiers de CEDREF.
- Zimmermann, B., C. Didry et P. Wagner (eds.) (1999). Le travail et la nation, histoire croisée de la France et de l'Allemagne. Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Zmroczek, C. et P. Mahony (1999). Women and social class: International feminist perspectives. London, UCL Press.

Annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien en français	481
Annexe 2 : Grille d'entretien en anglais.....	485
Annexe 3 : Grille d'analyse de contenu thématique.....	489
Annexe 4 : Description de la population d'enquête (entretiens principaux)	494
Annexe 5 : Acronymes en usage dans le champ d'étude	498
Annexe 6 : Glossaire	501

Annexe 1 : Grille d'entretien en français

- Présentation projet de recherche :
 - Thèse en sociologie
 - Comparaison des parcours professionnels des enseignants du secondaire en France et en Angleterre
 - Dans ce cadre, je réalise 60 entretiens auprès d'enseignants, dont les analyses constitueront la base de la thèse.
- Objectif/déroulement de l'entretien:
 - J'aimerais que vous me parliez de votre expérience et de votre parcours professionnel.
 - Questions autour de thèmes spécifiques.
 - Interviewé libre de répondre ou pas aux questions posées.
- Confidentialité des données ; demander autorisation pour l'enregistrement de l'entretien
- Usage des données :
 - Retranscription de l'entretien et anonymat du script
 - Analyses et écrits portent sur l'ensemble de l'échantillon
- Avez-vous des questions avant de commencer l'entretien ?

1 Récit de la journée de travail de la veille (ou la plus récente)

- Pourriez-vous me décrire votre journée de travail de la veille ?
 - Activités, temps consacré à chaque activité
 - En quoi s'agit-il d'une journée représentative de vos autres journées de travail?

2 Avant l'enseignement

- Origine sociale
 - Profession et niveau d'éducation des parents, auto-identification de la classe sociale
 - Origine géographique
- Scolarité
 - Déroulement de la scolarité
 - Réussite scolaire
 - Projets d'orientation professionnelle envisagé avant d'opter pour l'enseignement
- Formation initiale d'enseignant

3 L'entrée dans la carrière enseignante

- Pourriez-vous décrire les circonstances dans lesquelles vous êtes devenu enseignant ?
- Qu'est ce qui vous a motivé à devenir enseignant?

4 Le déroulement de carrière: description du parcours professionnel

Pour chaque poste occupé:

- Pourriez-vous préciser le type d'établissement, les classes et la(les) matière(s) enseignée(s)
- Alors que vous occupiez ce poste, avez-vous eu accès à des actions de formation continue/ vous a-t-on confié des responsabilités particulières ?

Si l'interviewé avait des responsabilités particulières :

- Dans quelles circonstances vous a-t-on confié ces responsabilités ?
- Etait-ce à votre initiative ou vous l'a-t-on proposé ? *Si proposé*, par qui ?

A tous :

- Quand vous étiez dans ce poste, étiez-vous satisfaits de votre niveau de responsabilité ? Pourquoi ?
- Pourriez-vous me décrire les circonstances dans lesquelles vous avez changé de postes ? Quelles étaient vos motivations ?

5 Position professionnelle actuelle

- Pourriez-vous me parler de votre poste actuel ?
 - Titre et qualification
 - Responsabilités
 - Classes et sujet(s) enseigné(s)
 - Caractéristiques de l'établissement (type d'établissement, spécialités, location, recrutement géographique et social, réputation, taille)
 - Conditions de travail
 - Echelon
 - Quotité de travail
 - Heures de présence dans l'établissement (définies contractuellement et réellement; heures supplémentaires)
 - Pourriez-vous me parler des circonstances dans lesquelles vous avez obtenu votre poste actuel ?
 - Etait-ce un choix personnel ? *Si oui*, qu'est-ce qui vous a motivé à postuler pour ce poste ? *Si non*, auriez-vous préféré obtenir un autre poste ? Pourquoi ?
 - Exercice du métier
 - Enseignement, préparation des cours, correction, travail d'équipe, contact avec parents/ autres organisations, tâches administratives
 - Temps consacré à chaque activité
 - Ces activités sont-elles réalisées dans / à l'extérieur de l'établissement ?
 - Ces activités sont-elles définies contractuellement ou facultatives ?

6 Autres activités

L'entretien est centré essentiellement sur votre activité professionnelle d'enseignant. Un autre aspect qui m'intéresse dans le cadre de ma thèse concerne le temps que les enseignants consacrent éventuellement à d'autres activités professionnelles ou syndicales et à leurs loisirs.

- Faites-vous partie d'un syndicat ? Quel rôle avez-vous ? *Si oui*, Qu'est ce qui vous motive à faire partie d'un syndicat ?
- Avez-vous d'autres responsabilités/engagements professionnels ? *Si oui*, qu'est-ce qui vous motive à entreprendre ces activités ?
- Est-ce que vous accepteriez de me parler de vos activités de loisirs ? S'agit-il de loisirs individuels ou familiaux ?

- En ce qui concerne vos réseaux de sociabilité, diriez-vous qu'ils sont principalement composés d'enseignants ou pas ?

7 Perception du métier

- Comment définiriez-vous votre rôle en tant qu'enseignant aujourd'hui ?
- Etes-vous globalement satisfait de votre situation professionnelle aujourd'hui ? Pourquoi ? Etes-vous globalement satisfait de votre progression de carrière ? Pourquoi ?
- Quels sont les aspects du métier que vous jugez positifs ? négatifs ?
- Diriez-vous que vous êtes satisfait/ insatisfait en ce qui concerne les aspects suivants
 - Parcours professionnel
 - Opportunités de carrière
 - Activité d'enseignement - Autres aspects du métier
 - Attitudes des élèves
 - Conditions de travail (paie, charge de travail, emploi du temps...)
 - Relation avec hiérarchie
 - Relation avec collègues
 - Prestige, statut de la profession enseignante en général
 - Reconnaissance du travail accompli
 - Autre
- En quoi le métier d'enseignant aujourd'hui correspond à vos attentes/représentations à l'entrée dans la carrière ?
- En quoi le métier a-t-il changé depuis que vous avez commencé à enseigner ?
- Diriez-vous que l'enseignement est plutôt un métier de femme ? Un métier d'homme ?
- Diriez-vous que dans l'enseignement les hommes ou les femmes sont plus présents dans certains types de postes ?
- Pensez-vous que dans l'enseignement, le fait d'être un homme ou une femme exerce une influence sur la carrière ? Pourquoi ? Sur l'exercice du métier ? Pourquoi ?

8 Facteurs qui influent sur le parcours professionnel de l'interviewé

- Selon vous, quels sont les facteurs qui ont influé/influent sur votre parcours professionnel en général ?
 - Votre situation familiale exerce/ a-t-elle exercé une influence ?
 - Vous êtes vous senti soutenu/encouragé par la direction d'établissement ? des inspecteurs ? des collègues ? d'autres professionnels ?
 - Vous êtes vous senti soutenu/encouragé par votre famille, votre conjoint, vos enfants ?
- Pensez-vous que le fait d'être un homme/une femme exerce ou a exercé une influence sur votre carrière ? Pourquoi ? *Si influence*, laquelle ?

9 Arrangements familiaux

- Voulez-vous me parler de votre situation familiale ?
- Pourriez-vous me décrire la répartition du travail domestique dans votre foyer ?
 - Répartition travail domestique et soin aux enfants entre les membres du foyer
 - Externalisation

10 Ambitions

- Quelles sont vos ambitions professionnelles ?
- Avez-vous d'autres projets que vous souhaiteriez mentionner ?

11 Généralités

- Age
- Situation familiale: situation maritale, profession du conjoint, enfants (âge)

12 Autre

Annexe 2 : Grille d'entretien en anglais

- Presentation of the research project:
 - PhD in sociology
 - Comparison of secondary schools teachers' careers in England and France
 - In relation to this, I am going to interview 60 teachers in total, of which analyses will constitute the basis of the PhD.
- Aim/ development of interview:
 - I would like you to tell me about your experience of teaching and your career development.
 - Questions around particular topics
 - To interviewee: feel free to answer or not any questions.
- Confidentiality of data; ask authorisation to record interview
- Use of data:
 - Retranscription of interview and anonymisation of script
 - Analysis and writing-up on the basis of all interviews
- Any questions?

1 Narrative of the previous (or most recent) working day

- Could you describe your previous working day?
 - Tasks, time spent on each task
 - To which extent would you say this was a typical working day?

2 Prior to teaching

- Social background
 - parental jobs and education, self-identification of social class
 - geographical area
- Education
 - Education path
 - Performance
 - Career prospective envisaged before deciding on teaching
- Initial teacher training

3 Entering teaching

- Could you describe the circumstances in which you became a teacher ?
- What were your reasons to becoming a teacher?

4 Career development: description of the career trajectory

For each position:

- Could you give the precise characteristics of the school, age and subject(s) taught
- While in this post, did you have access to any in-service training / were you given any particular responsibilities?

If interviewee had particular responsibilities:

- What were the circumstances in which you were given these responsibilities?
- Did you apply for more responsibilities or were they offered to you? *If offered*, by whom?

To all:

- While in this post, were you happy with your level of responsibilities? Why?
- Could you describe the circumstances in which you changed post? What were your motivations?

5 Current job

- Could you tell me about your current job?
 - Job title/qualification
 - Responsibilities
 - Year(s) and subject(s) taught
 - Characteristics of the school (type of school, specialisms, geographical area, catchment area and social profile of pupils, reputation, size)
 - Working conditions
 - Grading and management point
 - Full-time/ part-time
 - Time spent in the school (contractual and actual)
 - Could you tell me about the circumstances in which you got your current job?
 - Was it a personal choice? *If yes*, What were your motivations in applying for this job? *If no*, would you have rather got another post? Why?
 - Activities/tasks
 - Teaching; course preparation, marking, team work, contact with parents, contacts with other organisations, administrative work
 - Time spent on each activity
 - Are these activities carried out inside/outside the school?
 - Which of these activities are contractual? Which are carried out on a voluntary basis?

6 Other activities

The interview is mainly focused on your teaching job. Another aspect I am interested in in relation to my PhD concerns the time teachers possibly spend in other professional activities and also leisure time.

- Are you involved in a union? What's your role? *If involved*, What are your motivations to be involved of this organisation?
- Do you have any other professional responsibilities/ commitments? *If involved*, What are your motivations to be involved in this organisation?
- Would you like to tell me about your time spent out of work? Do you have any leisure activity? Are these individual or family-related leisure?
- In terms of socialising, would you say that your social networks are mainly composed of teachers?

7 Job perception

- How would you define your role as a teacher today?
- Overall are you satisfied/unsatisfied with your work situation today? Why? With your career progression? Why?
- What are the aspects of the job you're un / satisfied with?
- Would you say you are satisfied / unsatisfied with the following aspects:
 - Career development
 - Career opportunities
 - Teaching activity - Other aspects of the job
 - Pupils' behaviour
 - Working conditions (pay, workload, working times...)
 - Relationship with hierarchy
 - Relationship with colleagues
 - Prestige, status of job of the teaching profession in profession
 - Acknowledgment of your work
 - Other
- To what extent does current job fits in with expectations/representations when you entered teaching?
- In which extent has the job changed since you began teaching?
- Would you say that teaching is more a woman's job? A man's job?
- Do you think that within teaching, being a man or a woman exert or has exerted an influence on the career? Why? On the work practice? Why?

8 Factors which have an influence on the interviewee's career

- According to you, what are the factors which have influenced/ influence your career in general?
 - Do your family circumstances have any influence on your career?
 - Have you felt supported/ were you given any encouragement by headteacher/SMT? By an inspector/advisor? By colleagues? By other professionals?
 - Have you felt supported by your family? Partner? Children?
- According to you, has your working life influenced your private/family life? How?
- Do you think that being a man/ a woman influences/ has exerted an influence on your career? Why? *If has exerted influence, how?*

9 Family arrangements

- Would you like to describe your family circumstances?
- How would you describe the division of domestic and caring work in the home
 - sharing within the family unit
 - externalisation

10 Aspirations

- What are your career aspirations?

- Do you have any other future projects you would like to mention ?

11 Socio-demographic details

- Age
- Family circumstances (single/with partner, partner's job, children, children's age)

12 Other

Annexe 3 : Grille d'analyse de contenu thématique

	Entretien 1
1. Données socio-démographiques	
a. Sexe	
b. Age	
c. Milieu social d'origine : niveau de qualification et niveau d'éducation des parents	
d. Lieu de vie	
e. Situation familiale : en couple/célibataire, profession du conjoint, enfants, âge des enfants	
f. Parcours et réussite scolaire	

2. Données professionnelles	
a. Matière	
b. Niveau et type de qualification	

3. Choix du métier d'enseignant	
a. Motivations	
b. Autre carrière envisagée	
c. Décalage par rapport aux attentes	

4. Situation professionnelle actuelle	
a. Matière enseignée	
b. Classes enseignées	
c. Type de poste/contrat	
d. Grade/échelon	

e.	Quotité de travail	
f.	Responsabilités	
g.	Type d'établissement	
h.	Location/taille/recrutement établissement	
i.	Conditions/motifs changement de poste	
j.	Ancienneté dans le poste	

Parcours professionnel enseignant avant le poste actuel	
1 ^{er} poste (dates)	Matière enseignée : Classe : Type d'établissement : Location/taille/recrutement établissement : Type de poste/contrat : Responsabilités : Grade/échelon : Quotité de travail : Ancienneté dans le poste : Conditions/motifs changement de poste :
2 nd poste (dates)	Matière enseignée : Classe : Type d'établissement : Location/taille/recrutement établissement : Type de poste/contrat : Responsabilités : Grade/échelon : Quotité de travail : Ancienneté dans le poste : Conditions/motifs changement de poste :
3 ^{eme} poste (dates)	Matière enseignée : Classe : Type d'établissement :

	Location/taille/recrutement établissement : Type de poste/contrat : Responsabilités : Grade/échelon : Quotité de travail : Ancienneté dans le poste : Conditions/motifs changement de poste :
4 ^{ème} poste (dates)	Matière enseignée : Classe : Type d'établissement : Location/taille/recrutement établissement : Type de poste/contrat : Responsabilités : Grade/échelon : Quotité de travail : Ancienneté dans le poste : Conditions/motifs changement de poste :
5 ^{ème} poste (dates)	Matière enseignée : Classe : Type d'établissement : Location/taille/recrutement établissement : Type de poste/contrat : Responsabilités : Grade/échelon : Quotité de travail : Ancienneté dans le poste : Conditions/motifs changement de poste :

5. Perception du métier d'enseignant / identité professionnelle	
a. Rôle et missions ('idéal')	
b. Traduction dans les pratiques ('réel') / activités de travail	
c. Charge horaire/temps de travail	

d.	Niveau de satisfaction général	
e.	Points positifs	
f.	Points négatifs	
g.	Evolution du métier	

6. Notion de progression professionnelle		
a.	Définition de la progression professionnelle (notion de 'carrière' ou pas)	
b.	Satisfaction vis-à- de la progression professionnelle	
c.	Aspirations	

7. Facteurs ayant une influence sur la progression professionnelle ('carrière')		
a.	Général	
b.	Influence autres acteurs professionnels	
c.	Accès à la formation	
d.	Influence carrière conjoint	
e.	Effet de la parentalité	
f.	Être un homme/être une femme	

8. Organisation vie domestique		
a.	Gestion soin aux enfants	
b.	Gestion travail domestique	

9. Influence vie professionnelle sur vie familiale et personnelle		
--	--	--

a.	Influence sur vie familiale	
b.	Influence sur vie personnelle hors famille (loisirs, stress...)	

10. Engagements personnels et professionnels		
a.	Appartenance syndicale	
b.	Autres implications professionnelles	
c.	Activités non professionnelles : loisirs, réseaux de sociabilité	

11. Perception des inégalités		
a.	Niveau de perception des inégalités (en général/expérience personnelle)	
b.	Modèle explicatif : source des inégalités	

Annexe 4 : Description de la population d'enquête (entretiens principaux)

France

Pseudonyme	Sexe	Age	Situation familiale	Quotité de travail	Discipline	Qualification/poste	Type d'établissement
Jean-Luc	H	38	Célibataire	Temps plein	Maths	Certifié	Collège, quartier résidentiel, Toulouse
Jean	H	42	Célibataire	Temps plein	Français	Certifié	Collège, quartier résidentiel, Toulouse
Camille	F	33	En couple, un enfant (1 an)	50%	Histoire-Géo	Certifiée	Collège, zone rurale, région toulousaine
Pierre	H	38	En couple, un enfant (7ans)	Temps plein	Histoire-géo	Certifié	Collège privé, semi-rural, région toulousaine / lycée privé, ville, Tarn-et-Garonne
Christine	F	34	En couple, trois enfants (6 ans, 2 ans, 3 mois)	Temps plein	Physique appliquée	Agrégée	LGET, Albi
Jacques	H	44	Séparé, deux enfants (15 et 10 ans)	Temps plein	EPS	Chargé d'enseignement	LEP, zone rurale, Charente
Carole	F	43	En couple, deux enfants (15 et 14 ans)	Temps plein	Eco-gestion	Certifiée	LGET, Angoulême
Emmanuelle	F	44	En couple (deux enfants, 7 et 14 ans)	12/18	Français	Certifiée	Collège, Saintes
Stéphanie	F	37	En couple	15/18	Histoire-géo	Certifiée	Collège, périphérie, Saintes
Vincent	H	40	En couple, un enfant (7 ans)	Temps plein	Histoire-géo	Certifié	Collège, périphérie, Saintes
Eliane	F	38	En couple, deux enfants (10 et 5 ans)	Temps plein	Maths	Certifiée	Collège, périphérie, Saintes
Diane	F	42	En couple, quatre enfants (7, 10, 12, 14 ans)	15/18	Français	Certifiée	Collège, périphérie, Saintes
Laurent	H	35	En couple, trois enfants (2, 2, 6 ans)	Temps plein	Histoire-géo	Certifié	Collège, périphérie, Saintes
Yannick	H	35	En couple, deux enfants (8 et 10 ans)	Temps plein	EPS	Certifié (statut équivalent)	Collège, périphérie, Saintes
Cyril	H	34	Marié, un enfant (1 an)	Décharge syndicale (7 heures d'enseignement, 10 heures de décharge)	EPS	Agrégé	Collège, périphérie, Angoulême/ LEP rural, Charente

Gaël	H	38	En couple, 2 enfants (8 et 11 ans)		Génie électrique	Agrégé	Congé-formation (Vienne)
Christian	H	36	Marié, un fils (2 ans)	Décharge syndicale (12 heures d'enseignement, 6 heures de décharge)	Maths	Certifié	Collège rural, Charente
Elise	F	33	Marié, un fils (2 ans)	Temps plein	Maths	Certifié	Collège rural, Vienne
Sabine	F	40	Mariée, 2 enfants (7 et 10 ans)	Temps plein	Economie-Gestion	Agrégée	LGET, Cognac
Alain	H	34	En couple	Temps plein	Maths	Certifié	Lycée, périphérie, Toulouse
Valérie	F	38	En couple, deux enfants (6 et 9 ans)	Temps plein	Physique-chimie	Certifiée	Collège semi-rural, région toulousaine
Gilles	H	39	En couple, 4 enfants (7, 12, 12, 14)	Temps plein	Espagnol/français	PLP2	LEP, périphérie/Lycée polyvalent, périphérie, Toulouse
Sylvie	F	39	Vit seule	Temps plein	Histoire	Certifiée	Collège rural, région toulousaine
Catherine	F	44	En couple, deux enfants (9 et 11 ans)	Temps plein	Eco-gestion	Agrégée	Lycée polyvalent, périphérie, Toulouse
Marc	H	43	En couple, deux enfants (6 et 9 ans)	Temps plein	Maths	Certifié	Lycée, périphérie, Toulouse
Béatrice	F	35	En couple, trois enfants (1, 8 et 10 ans)	Temps plein	Sciences physiques/mathématiques	PLP2	LEP, semi-rural, Toulouse
Frédéric	H	41	Vit seul	Temps plein	Anglais	Certifiée	Collège, Val-de-Marne/IUT
Fabienne	F	35	Célibataire, un enfant (4 ans)	Temps plein	Anglais	Certifiée	Lycée, centre ville, Paris
Patrick	H	44	En couple, un enfant (8 ans)	Temps plein	Histoire-géo	Certifié	Collège, Seine-et-Marne
Marie	F	37	En couple, deux enfants (7 et 11 ans)	Temps plein	Anglais-français	CAPLP	Lycée professionnel, Seine-et-Marne/IUT

Angleterre

Pseudonyme	Sexe	Age	Situation familiale	Quotité de travail	Discipline ¹⁴¹	Qualification/poste	Type d'établissement
Gemma	F	36	En couple	Temps plein	Français/Espagnol	<i>Classroom teacher, Deputy head of year avant grossesse</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, proche Manchester</i>
Kirsten	F	36	En couple, un enfant (2 ans)	Temps plein	<i>Personal, social and health education/Education religieuse/Psychologie</i>	<i>Deputy head of year (head of year et head of subject avant grossesse) Classroom teacher</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, proche Manchester</i>
Theresa	F	42	En couple	Temps plein	Français/Espagnol	<i>Assistant head</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, proche Manchester</i>
Esther	F	36	Vit seule	Temps plein	Espagnol/Français	<i>Classroom teacher Head of year</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, proche Manchester</i>
Heather	F	40	Vit seule, deux enfants (3 et 7 ans)	Temps plein	Anglais	<i>Headteacher</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, proche Manchester</i>
Timothy	H	45	Divorcé, 3 enfants (1 en garde alternée, 9 ans)	Temps plein	Economie	<i>Headteacher</i>	<i>Secondary school, Londres</i>
Nathan	H	44	En couple, 2 enfants	Temps plein	Science	<i>Headteacher</i>	<i>Secondary school (girls' school), Londres</i>
Jack	H	36	En couple, 3 enfants (1, 4, 8)	Temps plein	Education physique et sportive	<i>Head of Subject (EPS)</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, Kent</i>
Henry	H	37	En couple, deux enfants (3 et 6 ans)	Temps plein	Mathématiques et Education Physique et Sportive	<i>Head of Subject (maths), Director of Learning</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, Kent</i>
Ashton	H	45	En couple, un enfant	Temps plein	Science	<i>Head of Year Classroom teacher</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, Kent</i>
Matthew	H	32	Vit seul		Education Physique et Sportive	<i>Head of Year PE teacher</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, Kent</i>
Peter	H	37	En couple, 2 enfants (3 ans et un nouveau-né)	Temps plein	Mathématiques et Education Physique et Sportive	<i>Head of Year Classroom teacher</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, Kent</i>
Carl	H	32	En couple, sans enfant	Temps plein	Science/Français	<i>Deputy Head of Faculty (Science) Classroom teacher</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, Kent</i>
Alistair	H	43	En couple,	Temps	Géographie	<i>Deputy Head</i>	<i>Comprehensive</i>

¹⁴¹ Les enseignants des établissements du second degré anglais enseignent souvent plusieurs matières, et pas toujours les mêmes. Il ne s'agit pas non plus nécessairement de la matière dans laquelle ils ont effectués leurs études universitaires, ni de la matière dans laquelle ils se sont spécialisés lors de leur formation enseignante. Par souci de simplification, on entend ici par discipline la matière enseignée. A titre d'exemple, Gemma est titulaire d'une licence de Théâtre et une licence de Français, mais a obtenu un PGCE option Français et Anglais. Elle enseigne actuellement le Français et l'Espagnol, mais les disciplines enseignées ont varié au cours de son cursus professionnel.

			deux enfants (scolarisés)	plein			<i>school with sixth-form, Kent</i>
Carlyn	F	40	En couple, deux enfants (9 et 14 ans)	Temps plein	Education physique et sportive/ <i>Personal, social and health education /Career education</i>	<i>Classroom teacher</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, Kent</i>
Kathleen	F	45	En couple, deux enfants (11 et 16 ans)	Temps plein	Design/Technologies alimentaires	<i>Head of sixth-form consortium</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, Kent</i>
Kathy	F	44	En couple	Temps plein	Mathématiques	<i>Head of Year (Head of Learning)</i>	<i>Comprehensive school with sixth-form, Kent</i>
John	H	38	Vit seul	Temps plein	Cinéma/ <i>Media studies</i>	<i>Head of Faculty (Communications)</i>	<i>Sixth-form college, Sid de Londres</i>
Sophie	F	45	En couple, deux enfants (13 et 16 ans)	Temps plein	Informatique	<i>Classroom teacher</i>	<i>Sixth-form college, Sud de Londres</i>
Paula	F	36	En couple, deux enfants (5 et 7 ans)	Temps plein	Informatique	<i>Classroom teacher</i>	<i>Sixth-form college, Sud de Londres</i>
Sharon	F	40	En couple, trois enfants (6, 11 et 13)	Temps partiel (80%)	Biologie	<i>Classroom teacher</i>	<i>Sixth-form college, Sud de Londres</i>
Kimberley	F	37	Vit avec sa mère et sa soeur	Temps plein	Science	<i>Classroom teacher</i>	<i>Sixth-form college, Sud de Londres</i>
Neil	H	40	En couple, un enfant au domicile (19 ans)	70%	Mathématiques	<i>Classroom teacher</i>	<i>Sixth-form college, Sud de Londres</i>
Clare	F	39	En couple, un enfant (2 ans)	80%	Anglais	<i>Head of subject (English)</i>	<i>Comprehensive girls' school, Nord de Londres</i>
Christopher	H	39	Vit seul	Temps plein	Mathématiques	<i>Deputy headteacher</i>	<i>Comprehensive girls' school, Nord de Londres</i>
Andrew	H	44	En couple, sans enfant	80%	Histoire	<i>Classroom teacher</i>	<i>Comprehensive girls' school, Nord de Londres</i>
Alex	H	50	En couple, 4 enfants (12, 17, 21 et 22 ans)	Temps plein	Mathématiques	<i>Classroom teacher</i>	<i>Comprehensive girls' school, Nord de Londres</i>
Thomas	H	48	En couple, un enfant (3 ans)	Temps plein	<i>Media Studies/Business Studies</i>	<i>Head of Subject (Media Studies/Business Studies)</i>	<i>Comprehensive girls' school, Nord de Londres</i>
Emma	F	46	En couple, deux enfants (13 et 16 ans)	Temps plein	Anglais	<i>Key Stage subject coordinator</i>	<i>Comprehensive girls' school, Nord de Londres</i>
Cynthia	F	33	En couple	Temps plein	Anglais	<i>Deputy head of Subject (English)</i>	<i>Comprehensive girls' school, Nord de Londres</i>

Annexe 5 : Acronymes en usage dans le champ d'étude

En Français

ATOSS : Personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé

BEP : Brevet d'études professionnelles

BTS : Brevet de technicien supérieur

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAFEP : certificat d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste dans les classes du second degré sous contrat.

CAPEPS : certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive dans les établissements publics ou privés sous contrat.

CAPES: certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (public ou privé sous contrat).

CAPET : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (public ou privé sous contrat).

CAPLP : certificat d'aptitude au professorat de lycées professionnels (public ou privé sous contrat).

CE : Conseiller d'éducation

CE1 : Cours élémentaire première année

CE2 : Cours élémentaire deuxième année

CES : Collège d'enseignement secondaire

CM1 : Cours moyen première année

CM2 : Cours moyen deuxième année

CP : Cours préparatoire

CPE : Conseiller principal d'éducation

DEA : Diplôme d'études approfondies

DEUG : Diplôme d'étude universitaires générales

DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées

DPD : *Direction de la programmation et du développement*

DUT : Diplôme universitaire de technologie

EAVS : Équipe académique vie scolaire

EPLE : Établissement public local d'enseignement

IA : Inspection académique

IA-IPR : Inspecteur d'Académie-Inspections pédagogique régionale

IEN : Inspecteur d'Éducation nationale

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
IUT : Institut universitaire de technologie
LEGT : Lycée d'enseignement général et technique
MEN : Ministère de l'Éducation Nationale
OCDE : Organisation de coopération et de développement économique
REP : Réseau d'éducation prioritaire
RERS : Repères et références statistiques
SEGPA : Section d'enseignement général spécialisé
SES : Section d'éducation spécialisée
ZEP : Zone d'éducation prioritaire

En Anglais

CSE : Certificate of Secondary Education
CTC : City Technology College
DES : Department of Education and Science
DfEE : Department for Education and Employment
DfES : Department for Education and Skills
DoE : Department of Education
EAZ : Education Action Zone
ERA : Education Reform Act
FAS : Funding Agency for Schools
FE : Further education
FSM : Free School Meal
GCSE : General Certificate of Secondary Education
GNVQ : General National Vocational Qualification
GSE : General Certificate of Education
GTC : General Teaching Council
HE : Higher Education
ICT : Information and Communication Technology
ILEA : Inner London Education Authority
LA : Local Authority
LEA : Local Education Authority
LMS : Local Management of Schools
NPQH : National Professional Qualification for Headship
NVQ : National Vocational Qualification

OFSTED : Office for Standards in Education

QCA : Qualifications and Curriculum Authority

SAT : Standard Assessment Task

SCITT School-Centred Teacher Training Initiative

SEN : Special Educational Needs

STRB : School Teachers' Review Body

TDA: Training and Development Agency for Schools

TTA : Teacher Training Agency

Annexe 6 : Glossaire

Source : Eurydice, 2008

En Français

Académie : Circonscription administrative propre à l'Education nationale dans laquelle s'organisent les services déconcentrés du Ministère sous la direction d'un recteur. La France est découpée en 28 académies correspondant, à quelques exceptions près, au découpage des régions.

Agrégation : Concours national de recrutement d'enseignants qui permet l'accès au corps des professeurs agrégés de l'enseignement secondaire et au corps des professeurs des universités qui relèvent de la fonction publique de l'État. Il existe un concours distinct pour l'agrégation de l'enseignement secondaire et pour l'agrégation de l'enseignement supérieur qui n'existe que dans certaines disciplines.

Agrégé : Enseignant de l'enseignement secondaire ou supérieur, ayant passé avec succès les épreuves de l'agrégation du secondaire ou du supérieur. Les professeurs agrégés du secondaire enseignent en lycée (exceptionnellement en collège), en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), en IUT, en STS et parfois dans les universités. Les titulaires d'une agrégation du supérieur, nommés dans le corps des professeurs des universités, enseignent dans les établissements d'enseignement supérieur.

Brevet (Diplôme national du brevet) : Diplôme national organisé à l'échelon départemental et sanctionnant la fin des études au collège (enseignement secondaire inférieur). Le brevet est attribué sur la base des notes obtenues à un examen comportant trois épreuves (français, mathématiques et histoire-géographie) et des résultats acquis en classe de 4^{ème} et de 3^{ème}. L'admission en classe de seconde (enseignement secondaire supérieur) est indépendante de l'obtention de ce diplôme.

BEP (Brevet d'études professionnelles) : Diplôme national sanctionnant une formation professionnelle qualifiée dans un champ professionnel large. La préparation de ce diplôme peut se faire soit en formation initiale (deux années en lycée professionnel), soit en formation continue, soit par l'enseignement à distance. Ce diplôme conduit de plus en plus à une poursuite d'études vers un baccalauréat professionnel ou technologique.

BT (Brevet de technicien) : Diplôme national sanctionnant la connaissance pratique et complète des techniques relatives à une spécialité. Ce diplôme confère à son titulaire le titre d'agent technique breveté" ou de "technicien breveté". Les BT sont préparés dans les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) après une seconde générale et technologique ou après une seconde spécifique. Il existe également un brevet de technicien agricole (BTA) préparé dans les lycées d'enseignement général et technologique agricole.

BTS (brevet de technicien supérieur) : Diplôme national de l'enseignement supérieur sanctionnant, par un examen national, une formation de 2 ans, soit dans une STS (section de techniciens supérieurs) implantée dans un lycée, soit dans un établissement privé. Le BTS atteste une qualification professionnelle pour un emploi de niveau de technicien supérieur dans un secteur déterminé de l'industrie, du commerce et des arts appliqués ou dans des activités de service.

CAPEPS (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Physique et Sportif) : Certificate of aptitude for teaching physical education and sport (CAPEPS) recrutement d'enseignants du secondaire ouvert aux titulaires d'un diplôme sanctionnant au moins 3 ou (s'agissant d'un diplôme délivré hors de l'Union Européenne) 4 années d'études post-secondaires. La réussite au concours, suivie d'une année de stage, permet l'accès au corps des professeurs certifiés qui relève de la fonction publique de l'État.

CAPET (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique.): C'est un concours de recrutement de professeurs. Le CAER-CAPET est réservé aux enseignants des établissements d'enseignement privé sous contrat simple ou d'association.

CAPLP (Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel): Il existe aussi CAER-CAPLP qui est réservé aux enseignants d'établissement privé sous contrat.

Carte scolaire (cartes scolaires, secteur scolaire, school map, school sector) : Mode d'affectation des élèves de tous les niveaux d'enseignement en fonction d'une division géographique du territoire de chaque académie en secteurs de recrutement pour les collèges (environ 10 000 habitants en zone urbaine) et en districts (réunion de plusieurs secteurs) pour les lycées (chaque district regroupe environ 100 000 habitants en zone urbaine). La carte scolaire désigne aussi la technique de répartition des moyens en personnels et en postes (planification scolaire) au sein des écoles et des EPLE (Etablissements Public Locaux d'Enseignement).

CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) : Diplôme national attestant une formation d'ouvrier qualifié ou d'employé dans une branche bien précise de l'industrie, de l'artisanat ou du secteur tertiaire. La préparation de ce diplôme peut se faire soit en formation initiale (deux années en lycée professionnel), soit en formation continue, soit par l'enseignement à distance.

Certifiés : Enseignants de l'enseignement secondaire, ayant passé avec succès les épreuves soit du CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré), soit du CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique), soit du CAPLP 2 (certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel de deuxième grade), soit du CAPEPS (certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive). A l'issue de leur année obligatoire de stage, les professeurs certifiés sont, sur décision d'un jury, titularisés dans la fonction publique de l'État et affectés en collège, en lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) ou en lycée professionnel (LP).

Chef d'établissement : Le chef d'établissement appelé "principal" dans les collèges et "proviseur" dans les lycées est à la fois l'organe exécutif de l'établissement et le représentant de l'État au sein de l'établissement.

Classes de 3ème d'insertion : Classe de troisième à effectif réduit (une quinzaine d'élèves) qui accueille des élèves en grande difficulté. A l'issue de cette classe, les élèves sont généralement orientés vers la préparation d'un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) en lycée professionnel, ou par la voie de l'apprentissage.

Collège : Etablissement d'enseignement public ou privé du premier cycle du second degré (correspondant au niveau secondaire inférieur) accueillant tous les élèves ayant achevé leur scolarité élémentaire (collège unique). La durée de la scolarité est de 4 années : classes de 6ème, 5ème, 4ème et 3ème.

Doctorat : Diplôme universitaire de troisième cycle créé en 1984 et délivré par les établissements d'enseignement supérieur de l'Education nationale. Le doctorat sanctionne un travail de recherche d'une durée de 3 à 4 années, après l'obtention d'un diplôme de master sous la conduite d'un directeur de thèse. Le grade de "docteur" est conféré à l'issue d'une soutenance publique de la thèse ou des travaux et permet à son titulaire de se porter candidat à un poste de maître de conférences dans une université.

Écoles normales supérieures (école normale supérieure,ENS): Etablissements public d'enseignement supérieur formant des enseignants de haut niveau du secondaire et du supérieur et des chercheurs dans certaines disciplines (littéraires et scientifiques). L'admission très sélective dans les ENS (au nombre de 4) se fait sur concours après deux années de préparation post-baccalauréat dans les "classes préparatoires aux grandes écoles" (CPGE) des lycées. Les ENS ne délivrent pas de diplômes spécifiques, les étudiants suivant parallèlement un cursus normal universitaire.

EPLE (établissement public d'enseignement) : Notion générale pour les collèges et des lycées.

Grande Ecole : Etablissement public ou privé d'enseignement supérieur. L'admission dans les grandes écoles est soumise à une sélection rigoureuse sur concours après deux années dans une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) implantée dans un lycée ou sur dossier après le baccalauréat. Les grandes écoles forment des diplômés de haut niveau (ingénieurs, gestionnaires, chercheurs...).

Inspecteur d'académie (inspecteurs d'académie) : Fonctionnaire, directeur des services départementaux de l'Education nationale, placé sous la double subordination du recteur et du préfet et chargé d'animer et de mettre en oeuvre la politique éducative du ministère de l'Education nationale dans le département.

IUFM (Instituts universitaires de formation de maîtres) : La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a créé un IUFM dans chaque académie. Ils sont des établissements publics d'enseignement supérieur qui se sont substitués en 1991 aux structures antérieures de formation des maîtres du premier et du second degré écoles normales d'instituteurs, centres pédagogiques régionaux, écoles normales nationales d'apprentissage, centres de formation des professeurs de l'enseignement technique. Chaque institut est rattaché à une ou plusieurs universités ou autres établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. En 1990-1991, trois IUFM ont été ouverts à titre expérimental à Grenoble, Lille et Reims. Le 17 juin 1991 ont été créés par décret 25 autres IUFM, de sorte qu'il existe

depuis la rentrée 1991 un institut dans chacune des 28 ["académies"]. Le 29e - celui du Pacifique - s'est ouvert à la rentrée 1992.

Institut universitaire de technologie (instituts universitaires de technologie) : Institut faisant partie intégrante d'une université et dispensant un programme de formation de 2 ans, à finalité professionnelle.

Licence : Diplôme national qui sanctionne la première année du second cycle des études universitaires (baccalauréat + 3). L'intitulé du diplôme comporte une dénomination nationale correspondant à une discipline dominante.

Lycée : Etablissement d'enseignement, public ou privé, du second degré (correspondant au niveau secondaire supérieur). Il existe deux catégories de lycées : les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et les lycées professionnels (LP).

Maîtrise : Diplôme national sanctionnant la fin du second cycle des études universitaires (baccalauréat + 4). La plupart des maîtrises prévoient la rédaction et la soutenance d'un mémoire. Certaines maîtrises, préparées en 2 ans après un DEUG ou un diplôme de niveau équivalent, offrent une formation à finalité professionnelle : les MSG (maîtrises de science de gestion), les MST (maîtrises de sciences et techniques), et les MIAGE (maîtrise des méthodes informatiques appliquées à la gestion).

Master : Grade créé par le décret n° 99-747 du 30 août 1999. Il est conféré à tout titulaire d'un diplôme ou titre nationaux de niveau bac +5 (DESS, DEA, titres d'ingénieur ou diplômes et titres de niveau analogue). Entre la licence (bac+3) et le doctorat (bac+8) sa création vise à donner une image davantage unifiée des formations françaises post-licence, surtout concernant les formations dispensées par les universités et celles des grandes écoles et à faciliter la correspondance avec les diplômes étrangers ainsi que la mobilité étudiante.

Principal : Fonctionnaire recruté sur concours parmi les personnels enseignants, d'éducation ou d'orientation et nommé par le ministre chargé de l'Education nationale comme chef d'un établissement scolaire public du secondaire inférieur (collège).

Professeur des écoles : Corps de personnels enseignants de la fonction publique de l'État titulaires du Diplôme Professionnel de Professeur des Ecoles (DPPE) délivré depuis 1992. Les professeurs des écoles enseignent dans les écoles maternelles et élémentaires. Ils se substituent progressivement aux instituteurs.

Professeur principal : Professeur désigné par un chef d'établissement parmi les différents professeurs d'une classe de l'enseignement secondaire pour être le coordonnateur de l'équipe pédagogique. Il joue également un rôle prépondérant dans l'organisation et le déroulement du conseil de classe, pour le suivi et l'orientation des élèves et comme interlocuteur privilégié des parents d'élèves.

Programme scolaire : Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements.

Projet d'établissement : Programme d'action qui définit pour chaque établissement scolaire public les modalités de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 fait du projet d'établissement une obligation des écoles, collèges, lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels. Le projet est adopté par le conseil d'école (pour les écoles primaires) ou le conseil d'administration (pour les collèges et lycées) sur proposition des équipes pédagogiques.

Proviseur : Fonctionnaire recruté sur concours parmi les personnels enseignants, d'éducation ou d'orientation et nommé par le ministre chargé de l'Education nationale comme chef d'un établissement scolaire public du secondaire supérieur (lycée).

Recteur : Haut fonctionnaire nommé en conseil des ministres par décret du Président de la République. Le recteur est un agent du pouvoir central, représentant le ministre chargé de l'Education nationale au niveau académique. Il est responsable de la totalité du service public de l'éducation dans sa circonscription et dispose de certaines compétences en matière d'enseignement privé. En matière d'enseignement supérieur, il porte le titre de "chancelier des universités".

Rectorat : Ensemble des services administratifs déconcentrés qui assurent, sous l'autorité du recteur, l'administration de l'éducation nationale au niveau de l'académie.

Socle commun (socle commun de connaissances et de compétences): Le socle commun, institué par le décret du 11 juillet 2006, est structuré en sept piliers. Il constitue la nouvelle référence pour la rédaction des programmes nationaux d'enseignement. Sa maîtrise par les élèves sera régulièrement évaluée.

ZEP (zones d'éducation prioritaire) : Zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour l'intégration sociale. L'objectif de la politique d'éducation prioritaire est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés.

Academies : Academies may not charge fees. They are located in areas of disadvantage and must cater for pupils of different abilities. They have sponsors from business, faith or voluntary groups working with partners from the local community. They must provide a broad and balanced curriculum with an emphasis on a particular curriculum area or areas.

A-levels (General Certificate of Education Advanced-level, GCE A-levels): A single subject examination normally taken at age 18, usually following two years of study after the General Certificate of Secondary Education. Students normally attempt three subjects, but there are no formal requirements for a minimum or maximum number.

A-level in applied subjects : A-levels in applied subjects are aimed primarily at young people over compulsory school age who remain in fulltime education, although they are available to students of any age. A-levels in applied subjects emphasise knowledge, skills and understanding in broad vocational areas and are intended to offer a comprehensive preparation for employment, as well as a route to higher-level qualifications.

Attainment target : Attainment targets define the expected standards of pupil performance in terms of level descriptions at end of key stage descriptions. They provide the basis for making judgements on pupils' attainment in particular aspects of a subject at the end of each key stage.

Bachelor of Arts (BA): A first degree usually specialising in one area in the field of the arts or humanities, e.g. languages, geography, history, classics or a combination of these. **Bachelor of Science (BSc)**: (BSc). A first degree usually specialising in one area in the field of science, e.g. chemistry, mathematics or combinations of these.

City college for the technology of the arts (CCTAs): Institution in England which offers secondary education and operates in the same way as a city technology college but provides a general education for pupils with an emphasis on the technology of the arts.

City technology college (CTC) : A secondary school which offers 7 years of full-time education for pupils aged 11 to 18. Admission is determined by each institution, but all institutions must admit pupils spanning the full range of ability. They provide general education with an emphasis on technology. As in maintained schools at secondary level, there are three main cycles; key stage 3 (age 11 to 14), key stage 4 (age 14 to 16) and post 16. All pupils follow a common core curriculum (statutory curriculum) up to the end of key stage 4 but with an emphasis on mathematics, science and technology. Pupils take general and/or vocational examinations at age 16 and at age 18. CTCs are classified as independent (private) schools and are managed by sponsors or promoters (e.g. private companies, charitable foundations), who operate under contract to the Department for Education and Skills (DfES). The DfES provides an annual grant. These institutions are nondenominational

and co-educational. No fees are payable.

Community school : A legal category of maintained school in England and Wales, which superseded the category of county school in 1999. The local authority owns the school's land and buildings, employs the school staff, has primary responsibility for deciding the arrangements for admitting pupils and fully funds the school for both revenue and capital expenditure.

Comprehensive school : A school providing secondary education which admits pupils of all academic abilities. Most secondary schools in England and all secondary schools in Wales are comprehensive schools.

Core subject : A core subject is a compulsory subject under the National Curriculum in England and Wales. It is defined as one 'without which other learning cannot take place effectively'. In England, the three core subjects are English, mathematics and science, because competence in language, numeracy and scientific method is considered a necessary basis for the remainder of the curriculum and for all aspects of adult life. In Wales, Welsh is a core subject in Welsh-medium schools.

Day nursery : A pre-school setting which provides day care for children under 5 years and may be public or private in England and Wales (private only, in Northern Ireland). Education is often provided for children from age 3. Private bodies may receive Government funding for the education of children for three terms prior to the child reaching statutory school age, but this is due to be extended. If receiving Government funding, pre-school settings are inspected by the relevant education inspection body. They must work towards the early learning goals or desirable learning outcomes for pre-primary children (or, in Northern Ireland, the curricular guidance for pre-primary education) which are centred on six main areas of learning. They are normally co-educational and nondenominational.

Designated institution : Voluntary-aided sixth-form colleges and other institutions in England and Wales which have been designated as further education institutions under the Further and Higher Education Act 1992 as amended by the Learning and Skills Act 2000. These institutions are funded by the Learning and Skills Council in England and the National Council for Education and Training for Wales (National Council - ELWa) respectively.

Directed duties : In England and Wales, full-time classroom teachers in schools and sixth-form colleges must perform duties as directed by the headteacher (or employer) for 1265 hours in any school year. The headteacher may also specify the times and places the duties must be performed, provided they are allocated reasonably throughout those days (195) in the school year on which the teacher is required to work. Any additional time (beyond the 1265 hours) required for a teacher to effectively discharge his professional duties, such as the marking of pupils' work, the writing of pupils' reports and the preparation of lessons, teaching material and teaching programmes is dependent on the work needed to discharge the teacher's duties and cannot be defined by the employer

Early Years Foundation Stage (EYFS) : England: the Early Years Foundation Stage (EYFS) was introduced in September 2008. The EYFS establishes a single framework covering care, learning and development from birth to the August after their fifth birthday.

Foundation degree (foundation degrees): New employment-related higher education qualifications introduced in September 2001. Foundation degrees are designed to prepare people for work in particular sectors of business or industry by ensuring that they have the mix of knowledge and skills employers in those sectors need. They can be studied full time over 2 years or pro-rata part time.

Foundation governors : Governors who represent the interest of the founding body on the school governing body. Foundation governors are appointed to make sure that the character of the school is preserved and developed.

Foundation schools : A legal category of maintained school in England and Wales, which in 1999 superseded the category of grant-maintained school (originally introduced in 1988). The governing body employs the school staff and has primary responsibility for admission arrangements. The school's land and buildings are owned by trustees or by a charitable foundation. Foundation schools are fully funded by local education authorities for both revenue and capital expenditure.

Foundation stage : In England, The foundation stage of education caters for children from age three to the end of the reception class (usually aged five). It was introduced in September 2000 and formally established under the Education Act 2002. Many children attend some form of pre-school or nursery education, either full or part-time during the foundation stage; some attend a number of different settings. A few children remain at home during the foundation stage, only attending school at the beginning of year 1 (aged 5+).

Foundation subject : In England and Wales, compulsory National Curriculum subjects which are not designated as core subjects. Foundation subjects are not necessarily obligatory throughout the compulsory stages of education.

Further education college : Establishments providing full- or part-time education and training for students over compulsory school leaving age (16 years) and outside the university sector. Traditionally, further education colleges offered vocational courses. They now tend to offer a combination of academic and vocational courses, but some remain specialised, as e.g. colleges of agriculture and horticulture, technical colleges, colleges of art and of commerce. See also, tertiary colleges and sixth form colleges.

Further education institution : Institutions which provide full- and part-time education, outside the higher education sector, largely for persons over compulsory school age(16 years), including vocational, academic, social, physical and recreational courses. They include further education colleges and, in England and Wales only, sixthform colleges and tertiary colleges. They are funded by the Learning and Skills Council in England and the National Council for Education and Training for Wales (ELWa). They are publicly funded autonomous bodies. Fees are not payable for full-time participants under age 19 and for other participants in receipt of certain state benefits.

General Certificate of Education Advanced Subsidiary qualification (GCE AS qualifications) : GCE Advanced Subsidiary qualifications replaced GCE Advanced Supplementary examinations in September 2000. GCE AS qualifications, introduced with the aim of broadening the subjects studied by pupils in the first year of a GCE A-level course, are three-unit qualifications covering half the content of a full (six-unit) GCE A-level.

General Certificate of Secondary Education (GCSEs): Replaced both General Certificate of Education Ordinary-level Certificate and the Certificate of Secondary Education in 1988. A single-subject examination normally taken at age 16, and intended to be the main method of assessment at this age, under the National Curriculum assessment arrangements. Students take a range of subjects (normally between five and eight). From September 2002, vocational GCSEs replaced Foundation, Intermediate and Part One GNVQs.

General National Vocational Qualifications (GNVQs): General National Vocational Qualifications (GNVQs) were broad vocational qualifications related to a particular industry or sector of the economy. GNVQs were available as Part One GNVQ qualifications (primarily aimed at pupils in key stage 4 of compulsory education, aged 14-16), and as Foundation, Intermediate and Advanced level which were aimed primarily at students aged 16+ in full-time education (although they could be taken by pupils of any age). The GCSE in vocational subjects and the A-level in applied subjects have largely replaced the GNVQ which has virtually been phased out.

Grammar school : Secondary schools which select their pupils by ability are commonly known as grammar schools. These exist in most areas of Northern Ireland and in some areas in England.

Higher degree : A degree, which follows a first degree, e.g. a master's degree or a doctorate.

Independent school : A private or independent school is any school at which full-time education is provided for five or more pupils of compulsory school age (whether or not such education is already provided for pupils over or under that age). The term does not include a school maintained by a local (LA), a self-governing foundation school or a special school not maintained by an LA.

Key stage : The periods in each pupil's education to which the elements of the National Curriculum apply. There are four key stages, normally related to the age of the majority of the pupils in a teaching group. In England and Wales these are: beginning of compulsory education (age 5) to 7, 7-11, 11-14 and 14 to the end of compulsory education at 16. In Northern Ireland they are: the beginning of compulsory education (age 4) to 8, 8-11, 11-14 and 14 to the end of compulsory education at 16.

Local authority (Local education authorities, LEA, LA) : The tier of local government with responsibility for education. Until recently, the function of the local authority in respect of education was universally described by the term 'local education authority' (LEA). Although the term 'LEA' is still in common usage, and still features in education legislation, it is now Government policy that it should no longer be used. This reflects the Government's key agenda to improve outcomes for children by promoting greater cooperation between agencies delivering children's services and the requirement introduced by the Children Act 2004 for local authorities in England to appoint a Director for

Children's Services (DCS). It is anticipated that legislative references to the 'local education authority' will be converted to 'local authority' in due course.

Local management of schools (LMS): The Education Reform Act 1988 in England and Wales established that individual schools, with a few exceptions, should assume more responsibility for their own management. As a result of this policy of local management of schools, responsibility for the financial and general management of the school, including many of the responsibilities relating to the recruitment, deployment and remuneration of teaching and non-teaching staff were delegated from the local authorities (LAs) to school governing bodies. A similar system operates in Northern Ireland. The funding schemes were formerly known as local management of schools (LMS) schemes, under which LAs delegated funding to schools and have been known as 'fair funding' schemes.

Maintained school : A term used to define a publicly-funded primary school or secondary school in England and Wales. It includes: community schools, foundation schools, voluntary aided schools and voluntary controlled schools. These schools are funded by local authorities. In Northern Ireland this term describes a legal category of grant-aided school which are mostly owned by trustees, usually representatives of Roman Catholic churches and fully funded by the Education and Library Boards for revenue expenditure and mainly funded by the Department of Education (Northern Ireland) for capital expenditure. These institutions are normally coeducational, but can be single sex. No fees are payable.

Master's degree : A master's degree is a higher degree that normally requires one or two years' full-time study, or the part-time equivalent. They may be taught degrees or research degrees but both usually require the student to undertake a supervised project or dissertation.

Middle school : In some areas of England, where a three-tier system is in operation, pupils progress from a first/primary school to a middle school at the age of 8 or 9 from which they transfer to a secondary school at the age of 12/13. A middle school is legally a primary school or a secondary school depending on the age of the majority of its pupils.

National Curriculum : Requirements for the curriculum for all pupils of compulsory school age (5-16) in England and Wales were introduced under the Education Reform Act 1988, and are now governed by the Education Act 1996. Pupils are required to follow a basic curriculum comprising the National Curriculum subjects and religious education. The National Curriculum and religious education do not, however, constitute the whole curriculum for schools.

National Vocational Qualification (NVQ) : NVQs are jobspecific vocational qualifications aimed largely at people who have already left full-time education.

Pastoral care : The guidance given to pupils by school staff relating to their academic, personal and social development, attendance and behaviour.

Postgraduate : A postgraduate programme is one which normally requires a bachelor's degree as a condition of entry. Postgraduate programmes include not only programmes leading to a higher degree such as a masters degree or a doctorate, but also advanced short courses which often form parts of

continuing professional development programmes and which lead to a postgraduate certificate or postgraduate diploma.

Pre school setting : Preschool setting is the collective term used to describe the range of public, private and voluntary provision of pre-primary education, for children aged two and a half or three years to five years. They include pre-school groups or playgroups, day nurseries, nursery centres and nursery schools.

Programme of study : The knowledge, skills and processes which must be taught to pupils in each subject area during each key stage of the National Curriculum, in order for them to meet the objectives set out in 'Attainment Targets'.

Pupil referral unit (PRU): Pupil Referral Units are legally a type of school established and maintained by a local authority to provide education for children of compulsory school age who may otherwise not receive suitable education. Pupils attending the units may include, teenage mothers, pupils excluded from school, school phobics and pupils in the assessment phase of a statement.

Qualified Teacher Status (QTS): In England and Wales, all teachers who teach in maintained schools for pupils of compulsory school age (5-16) and those appointed since 1st September 1989 to teach in nursery schools (2-5) are required to have Qualified Teacher Status (QTS). Qualified Teacher Status is awarded by the Secretary of State on satisfactory completion of an approved course of initial teacher education.

Reception class : In England and Wales, a primary school class catering for 4 to 5- year olds is known as the reception class. In many schools, children are admitted to reception in the September following their 4th birthday. This can be up to a year before they reach compulsory school age. In other schools, admission is phased throughout the year as children reach or approach compulsory school age.

School governing body (school governors, governing body): All maintained schools in England and Wales must have a school governing body, comprising representatives of the local authority, representatives of the foundation body (foundation schools), the community, parents and the staff (teaching and nonteaching) of the school. The body is responsible for making decisions on the general direction of the school and its curriculum, and are all now subject to the requirements of the National Curriculum and other legal requirements. In Northern Ireland the equivalent body is known as the 'Board of Governors'.

Secretary of State (Secretaries of State, Secretary of State's,): A government Minister (appointed by the Prime Minister) who is responsible for a government department. The Secretary of State is a member of the Cabinet and is assisted by the Ministers of State and Parliamentary Under-Secretaries. The Secretary of State for Education and Skills (now Secretary of State for Children, Schools and Families) is accountable to Parliament for giving direction to and controlling the public education system in England. In Wales similar duties are carried out by the Assembly Minister for Education and Lifelong Learning and, in Northern Ireland by the Executive's Minister for Education and the Minister for Employment and Learning.

Sixth form college : A type of further education institution, in England and Wales, which offers full-time, largely general education courses, for students aged 16 to 18. Until 1992, these institutions were part of the school sector and were governed by schools regulations. These are funded by the Learning and Skills Council in England, and in Wales by the National Council for Education and Training for Wales (ELWa).

Sixth form (sixth form,sixth-form,sixth forms,sixth-forms): Where students follow courses of postcompulsory upper secondary education in schools, the sixth form is the term used to describe this school phase. Students are usually in Years 12 and 13 of school education and aged 16+ to 18 years.

Special educational needs (SEN) : Term used to describe the requirements of children with difficulties in one of the following areas: learning, behaviour or emotional, social or physical development, which either affect their educational progress or require provision other than that normally made. In England and Wales, if a child is considered to need additional provision to that which is made generally available, the local education authority is obliged to consider the issue of a formal statement of the child's identified needs with proposals to meet them. The child is described as 'statemented'.

Special school : Special schools provide education for children whose 'special educational needs' cannot be met in an ordinary school. Special schools are generally much smaller than mainstream schools and have a lower pupil/teacher ratio.

Supply teacher : Staff who provide temporary cover for absent teachers. Supply teachers may be self-employed or recruited by a supply teacher agency.

Tertiary college : A type of further education institution, in England and Wales, which combines the functions of a further education college and a sixth-form college, and which offers the full range of courses, including basic education and general and vocational education and training, largely to students over compulsory school age (16) including adults.

Undergraduate : An undergraduate programme is one which leads to a bachelor's degree, foundation degree, higher education certificate or diploma or equivalent.

Voluntary aided schools : A legal category of a maintained school at primary and secondary education level in England and Wales. They were established by voluntary bodies (mainly the Catholic church and the Church of England) and the school's land and buildings are normally owned by trustees or a charitable foundation. They receive their revenue funding from the local authority, and the majority of their capital funding from central government but must contribute 15% to capital costs. The school governing body employs the school staff and has primary responsibility for admission arrangements.

Voluntary controlled school : A legal category of maintained school at primary and secondary education level in England and Wales. They were established by voluntary bodies (mainly the Church of England) and the school's land and buildings are normally owned by trustees or a charitable

foundation. They are fully funded for both revenue and capital costs by local authorities. The LA employs the school staff and has primary responsibility for admission arrangements.