

Introduction générale

**La reconnaissance de la place des femmes
dans l'enseignement :
représentations, résistances et trajectoires professionnelles**

Stéphanie DAUPHIN

Deux journées d'études organisées à l'université d'Artois sur le thème « Les enseignantes en France : sexe, genre et identités » ont permis d'ouvrir la réflexion sur la question des rapports de sexe et de genre dans le monde enseignant. Depuis 1990, l'interrogation sur les identités de genre traverse l'historiographie de l'éducation. Déjà dans les années 1970, les travaux et les réflexions de Françoise Mayeur¹ avaient alerté les historiens sur la nécessité de penser ensemble le masculin et le féminin pour comprendre les réalités éducatives : « l'histoire de l'éducation féminine ne peut se passer d'une vue de la société globale et de l'histoire masculine, aussi² » avertit l'historienne. Forcée aux États-Unis, la problématique de genre invite à considérer le masculin et le féminin comme autant de catégories sociales et culturelles élaborées dans une relation de pouvoir. L'essor d'une « féminisation primitive » de l'enseignement et la construction d'une identité enseignante en France au XIX^e siècle sont éclairés par les recherches sur les pensionnats et sur l'enseignement secondaire républicain qui confie à des femmes fonctionnaires la mission de former des mères et des épouses vouées à la vie domestique. En revanche, la place et le rôle des femmes dans le développement de l'école primaire au XIX^e siècle sont peu étudiés, notamment pour la période antérieure aux grandes lois républicaines : l'enquête de Jean-François Chanet³ sur la présence significative des femmes dans les écoles primaires publiques de garçons à partir des années 1880 et sur les réticences et les regrets qu'elle a inspirés aux autorités académiques jusque dans les années 1930 fait figure d'exception.

Le XX^e siècle consacre la féminisation massive du corps enseignant, qui alimente un discours de déploration sur la dévalorisation d'un métier. Du point de vue des

1. MAYEUR Françoise, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Perrin, 2008 ; *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.
2. ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, 2007.
3. CHANET Jean-François, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation*, 2007/13, n° 115-116 ; « L'enseignement primaire au XIX^e siècle : un métier féminin ? », in *La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes ?*, Lille, Mélanges de la Maison Saint-Exupéry, n° spécial, 2000.

conditions de travail, ce n'est qu'en 1919 que les enseignant(e)s des deux sexes perçoivent le même salaire. Pendant l'entre-deux-guerres jusqu'aux années 1950, il y aurait incompatibilité entre « un destin social de mère éclairée » et un « destin professionnel d'éducatrice de son sexe⁴ ». Dans les années 1960, le métier d'enseignante est considéré comme une profession offrant un salaire d'appoint et conciliable avec la maternité. À l'intérieur du dispositif éducatif les maîtresses de l'école maternelle ont tenu à marquer leur spécificité professionnelle et sociale en créant en 1921, l'Association générale des institutrices de l'école maternelle. Patricia LEGRIS et Solène TOUCHE soulignent dans cet ouvrage le processus de construction d'une identité professionnelle spécifique aux institutrices d'école maternelle sur une quarantaine d'années. Bérengère KOLLY insiste, quant à elle, sur la transformation progressive de la référence maternelle qui s'estompe pour faire place à un discours professionnel différent qui modifie les pratiques en direction des petits enfants. La féminisation d'ensemble du métier dissimule des variations importantes qui sont en rapport avec le niveau d'enseignement, le type d'établissement et le corps (agrégée ou certifiée) auxquels on appartient. La différenciation sexuée des carrières enseignantes et l'accès aux postes les plus élevés de la hiérarchie interne du métier constituent les autres versants de l'enquête.

Aborder l'histoire des enseignantes en France aux époques moderne et contemporaine permet ainsi d'éclairer au-delà de comportements et d'expériences de vie, comment ont pu se façonner leurs identités individuelle et collective. Adossé à une historicisation des discours et des pratiques, le concept de genre permet de révéler les relations de pouvoir entre les sexes et de mieux cerner la réalité du métier d'enseignant.

Les femmes, avant d'être des actrices dans l'exercice d'une profession, celle d'enseignante, sont d'abord des êtres sexués au regard de l'autre et différents. L'articulation de leur vie professionnelle et de leur vie privée – interrogée pour le secondaire par Marlaine Cacouault-Bitaud⁵ – participe de la construction de cette identité de femmes enseignantes. Le contenu de cette identité professionnelle sera questionné au regard des missions reconnues à l'institution scolaire⁶.

Souvent, l'historien n'a pas de prise directe sur les sources disponibles, mais appréhende les représentations d'un réel. Si nous voulons mettre au jour la diversité des comportements des enseignantes et saisir les tensions entre les dire et les faire des personnes, il est nécessaire d'interpeller l'élaboration de ces représentations collectives et leur emprise sur les enseignantes en particulier. Il s'agit de révéler les rapports de forces et de degré d'acceptation ou de rejet des identités imposées.

À travers les trajectoires historiques des enseignantes, un regard est porté sur leur origine sociale, sur les aspects de leur formation, sur leurs conditions de recrutement, de travail et de vie, afin de mettre en lumière la diversité des rapports qu'elles entretiennent avec la structure éducative et la place que celle-ci leur accorde. Les différentes contributions s'inscrivent dans une réflexion socio-historique et une étude des représentations qui dévoile les réalités d'identités culturelles complexes. Enfin, la

4. CACOUAULT-BITAUD Marlaine, *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, Éditions La Découverte, coll. « Textes à l'appui », série « Genre et sexualité », 2007, p. 107.

5. CACOUAULT-BITAUD Marlaine, « Les personnels du second degré au regard du genre », *Idées économiques et sociales*, 2008/3, n° 153.

6. MOREAU Marie-Pierre, *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement de second degré en France et en Angleterre*, Paris, PUF, coll. « Éducation et sociétés », 2011.

question des carrières enseignantes est analysée à travers les opportunités d'accès aux postes de direction qui leur sont offertes et les responsabilités qu'elles exercent. Une fois en poste, quelles relations avec leurs supérieures hiérarchiques et les autorités politiques tissent-elles? Quels discours tenus par les uns et par les autres sur celles-ci sont diffusés? Pourquoi les enseignantes développent-elles un sentiment d'identité professionnelle à des moments précis et comment cette identité influe-t-elle sur leurs pratiques dans les classes?

Penser le genre et les identités professionnelles

L'historiographie républicaine s'est penchée plus particulièrement sur l'enseignement public, sans intégrer des grilles d'analyse qui prennent en compte les problématiques de genre. Ce n'est que depuis quarante ans que les femmes sont devenues sujets d'histoire, ce qui a bouleversé profondément la discipline. S'ouvrent de nouvelles voies. Elles insistent sur la formation du genre comme construction sociale et questionnent la Fabrique du féminin. Michèle Riot-Sarcey s'en saisit dans son ouvrage *De la différence des sexes en histoire*⁷ dans lequel elle rend leur part d'individualité à des identités féminines prisonnières des normes de genre. Grâce à une critique stimulante des règles du politique, l'historienne appréhende la construction de la catégorie « femme » et dévoile les difficultés à faire exister une société plurielle constituée des deux sexes. Comme l'écrit Michèle Riot-Sarcey, « il est vrai que l'inscription politique des femmes dans l'histoire ne peut se retrouver dans le continu d'un récit univoque⁸ ». C'est pour cette raison, que l'analyse de la complexité des liens entre masculin-féminin nécessite l'étude des représentations et des discours qui sont en partie constitutifs de ces rapports. La notion de genre est appréhendée comme une relation de pouvoir initiée par des conditions matérielle et politique particulières. Cette réflexion historique s'est tout d'abord appuyée sur le modèle théorique poststructuraliste en se centrant plus particulièrement sur le poids des modèles de pensées, d'organisation sociale, de comportement que les structures déterminent et qui font naître des conflits et des contestations auxquels sont confrontées les enseignantes. Privilégiant une approche sociale de l'histoire des femmes et du genre, Michelle Zancarini-Fournel l'approfondit et entrecroise les questions de l'éducation, de la formation, de l'histoire des corps, de la maternité et du travail. Ses recherches s'inscrivent également dans une histoire culturelle des représentations qui révèlent les constructions des identités de genre. Son ambition vise à écrire une histoire totale qui inclut à la fois les actrices et les acteurs du récit national. Dans un ouvrage récemment publié : *Ne nous libérez pas, on s'en charge. Une histoire des féminismes de 1789 à nos jours*, l'historienne et deux de ses collègues – Bibia Pavard et Florence Rochefort – dépeignent de quelle manière les femmes ont bousculé l'histoire en dirigeant les luttes pour leur émancipation auxquelles ont pu participer les hommes. Les autrices mettent à jour les nombreuses stratégies développées par les divers mouvements féministes déterminés à défendre les droits des femmes, en veillant à leur traduction concrète, notamment, dans la sphère professionnelle. L'un des chapitres rappelle la vitalité de la Belle Époque dans ce domaine, puisqu'il

7. RIOT-SARCEY Michèle, *De la différence des sexes. Le genre en histoire*, Paris, Larousse, 2010.

8. RIOT-SARCEY Michèle, *Le genre en questions. Pouvoir, politique, écriture de l'histoire*, Paris, Creaphiseditions, 2016, p. 266.

fut l'un des moments de prolifération des revendications féministes et de remise en cause des normes de féminité en vigueur. À travers des discours et des expériences de vie, cet ouvrage démontre la capacité de transformation de ces combats et leurs enjeux politique, social et culturel. L'institution scolaire contribue à ces avancées et participe à la redéfinition des rapports de genre et de la place de la femme dans la société. Avant tout, la perception du métier d'enseignante est un construit social.

Faire l'histoire de la mise en œuvre des identités enseignantes revient à s'interroger sur les rapports de sexes à tous les niveaux du savoir, du pouvoir et de leur représentation. La contribution d'Alexandra AMIOT s'inscrit dans cette réflexion en retraçant la formation et la carrière de quelques enseignantes laïques et religieuses au XVII^e siècle à Rouen. Elle souligne leurs difficultés à s'imposer dans un domaine strictement réglementé : l'art de l'écriture attaché au sexe masculin. En bravant cet interdit, certaines s'exposent à des procès qui révèlent l'image de la maîtresse laïque, généralement vue comme une fraudeuse. Les identités et la place des enseignantes dans l'espace public sont ici interpellées, alors qu'elles furent longtemps ignorées. Cette analyse prolonge l'étude pionnière de Martine Sonnet : *L'éducation des filles au temps des Lumières*. Dans cet ouvrage, l'historienne dresse un tableau des réseaux scolaires féminins à Paris où les sociétés religieuse et civile s'entendent pour former des citadines. Elle dépeint les méthodes d'apprentissage imprégnées d'une vision théologique « dévalorisante du beau sexe⁹ » qui ont pour but de donner à toutes les élèves le bagage nécessaire à une vie vouée aux « tâches de reproduction, d'entretien et de transmission des us et coutumes familiaux¹⁰ ». Martine Sonnet révèle l'étonnante ressemblance sociale des élèves et des enseignantes. Ces dernières doivent respecter les devoirs qui leur sont attribués, notamment, celui de vivre dans la crainte des péchés – ceux qui sont opposés à la pureté. Leur mission éducative est comprise comme une exaltation de la maternité. Pour l'autrice, c'est le signe d'une dépossession : « la bonne mère enseignante enlève sa fille à la mauvaise mère nourricière¹¹ ». Modèle de moralité pour ses élèves, l'enseignante doit réunir des aptitudes de cœur et d'esprit. Les vertus idéales requises pour exercer le métier apparaissent dans les règlements des congrégations féminines et encadrent celles d'ordre professionnel : « la charité, la patience et la douceur, qualités les plus prisées, sont immédiatement suivies de l'adresse, de la capacité et de la méthode [auxquelles s'ajoutent] la prudence, la discrétion, la prévoyance et la bonté ». Au-delà de ce portrait-robot, la tâche se révèle rude, mais ses contours s'atténuent au fil du temps. Avec la Révolution française la question de l'éducation s'impose, notamment dans les débats à la Convention. Il s'agit de mettre en conformité la formation des individus et l'esprit politique du moment et de prôner ainsi une instruction citoyenne pour tous, y compris pour les femmes. Dans l'urgence, les premières écoles de filles sont créées au rythme des querelles, des débats et de la morale. La thèse de Caroline Fayolle, *La femme nouvelle. Genre, éducation, Révolution (1789-1830)*¹², questionne les enjeux politiques de l'éducation des filles en croisant l'analyse des pratiques pédagogiques et des discours sur l'éducation. La « bonne » républicaine doit être une mère et une épouse exemplaire qu'il s'agit de former. Cependant les enseignements réservés aux filles diffèrent de ceux

9. SONNET Martine, *L'éducation des filles au temps des Lumières*, préface de Daniel Roche, Paris, Cerf, 2011, p. 10.

10. *Ibid.*

11. *Ibid.*, p. 129.

12. FAYOLLE Caroline, *La femme nouvelle. Genre, éducation, Révolution (1789-1830)*, Paris, Éditions du CTHS, 2017.

des garçons en fonction des critères de citoyenneté liés au sexe. L'éducation fabrique les identités masculines en exaltant la figure du citoyen-soldat défendant la Patrie, et forge celle de la mère républicaine capable d'engendrer des hommes libres. Pour remplir cette fonction politique dans la cité, les femmes doivent être instruites un minimum. Caroline Fayolle souligne les tensions inhérentes à une volonté de conserver un ordre hiérarchique et sexué basé sur l'inégalité de nature entre les sexes et le désir de prôner la toute-puissance de l'éducation. La division sexuée des travaux par l'éducation s'impose comme une réponse adaptée et met en lumière l'inégal accès à la citoyenneté des hommes et des femmes. L'auteure analyse le statut des institutrices et leurs pratiques. Devenir enseignante est souvent présenté à l'époque comme une aubaine pour les femmes dans un contexte qui leur offre peu d'opportunités d'accéder à des professions. Pour certaines c'est aussi l'occasion de poursuivre leur action politique en participant, notamment, à des revendications collectives (pétitions). Mais le contrôle des mœurs, la maigre formation intellectuelle des filles, ainsi que le manque d'indépendance financière qui leur sont accordés contribuent à atténuer l'image d'un métier émancipateur. Dans le cadre scolaire, les maîtresses essayent de s'approprier la pédagogie officielle et ses aspects particuliers : fêtes civiques, participation des écolières aux assemblées publiques, utilisation d'ouvrages républicains en classe, détournement patriotique des travaux d'aiguille. De manière éclatante, cette étude montre que « si la Révolution a permis une déstabilisation des identités sexuées, ces dernières tendent à se reconsolider à mesure que l'ordre social et politique se reconstitue¹³ ».

Boudé, le concept d'identité a été considéré comme psychologisant et peu opérationnel pour les sciences humaines. Cependant, dans les années 1980, le « retour de l'acteur » s'impose dans les recherches. Une nouvelle sensibilité théorique apparaît à laquelle les historiens prennent part en s'écartant des « approches trop objectivistes du marxisme, du structuralisme et du fonctionnalisme¹⁴ ». Ce regain d'intérêt porté aux individus et à leur capacité d'agir sur le cours de l'histoire (*agency*) conduit à interroger leur identité dans sa complexité. Cette prise en compte de l'action et de l'acteur a pour effet de replacer la société au centre des études. Il devient « l'objet privilégié » de l'histoire qui se caractérise comme le « produit d'une interaction¹⁵ ». Ainsi la manière dont les personnes ressentent leur environnement est influencée par le monde social dans lequel ils se trouvent. Les représentations des enseignant-e-s, les sentiments de compétence et d'appartenance à la profession sont décisifs dans le processus de la « fabrique » identitaire et renvoient à la construction d'une réalité sociale qui s'accorde à des valeurs et à des intérêts pour un groupe d'appartenance. La professionnalisation des enseignants est d'abord étudiée par les historiens anglo-saxons qui s'intéressent davantage aux hommes qu'aux femmes dans ce processus. En France, la recherche privilégie une réflexion sur les héritages et la notion de méritocratie. Lorsque l'on évoque la professionnalisation des enseignants plusieurs critères sont à distinguer : la formation, une spécialisation accrue, une promotion réglementée, une reconnaissance du statut social, et la mise en place d'associations et de syndicats. Ces facteurs créent une appartenance à un corps professionnel attaché à des valeurs et à des manières

13. *Ibid.*, p. 409.

14. DELACROIX Christian, « Acteur », dans DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick et OFFENSTADT Nicolas, *Historiographies. Concepts et débats*, vol. 2, Paris, Gallimard, coll. « Folio Histoire », p. 639.

15. LEPETIT Bernard, « L'histoire prend-elle les acteurs au sérieux? », *Espaces Temps*, n° 59-61, 1995, p. 119.

d'être dans son métier qui s'affirme en dehors de l'État. Les confrontations liées à ce processus ont d'évidence une dimension sexuée. Comme l'a démontré François Jacquet-Francillon¹⁶, cette professionnalisation nécessite de s'éloigner de l'image de l'enseignant-religieux et de soutenir l'initiative de l'État dans son désir de créer davantage d'écoles normales, des examens et des inspections.

Depuis longtemps, les historiens ont révélé que l'enseignement constituait l'une des rares professions respectables ouvertes aux femmes. Cependant, ils n'ont pas mesuré ce que cela impliquait pour elles en termes de construction identitaire. Rebecca Rogers explique de quelles manières les maîtresses laïques et religieuses s'emparent « elles-mêmes de la rhétorique de la maternité exemplaire pour formuler leur projet éducatif¹⁷ ». Pour ces femmes, il était stratégiquement important de se démarquer du discours existant sur les « bas-bleus », tout en initiant une volonté de se déterminer en tant que professionnelles au sein de la société française. Tous – la presse, les débats publics, et même la médecine qui n'hésite pas à mettre en garde l'opinion contre les dangers d'une trop grande stimulation cognitive pour les filles – nourrissent des représentations négatives des enseignantes. L'image de l'institutrice est celle d'une seconde mère éducatrice et rejoint les canons traditionnels de l'enseignante religieuse : humble, modeste, charitable, guidée par l'élan de la vocation et non par celui de faire carrière. Dans ces conditions, comment se positionner clairement dans la société et trouver sa place lorsque l'on est une enseignante suspectée d'être avant tout une ambitieuse.

La littérature sociale du XIX^e siècle a souvent construit une représentation figée de l'institutrice dans un style qui se veut naturaliste et sombre. Dans ce registre, les ouvrages de Léon Frapié, notamment remarqué pour avoir obtenu le 2^e prix Goncourt en 1905 avec son roman *La Maternelle*, participent à la diffusion de l'image d'une femme confrontée à la solitude professionnelle. Le journaliste Francisque Sarcey s'en fait l'écho en lançant dans son journal *Le Temps* une enquête sur l'institutrice de province : « les réponses éloquentes et dramatiques donnent raison à Léon Frapié ». On saisit à travers les propos de ces femmes la détresse due à l'isolement social, aux tensions entre les aspirations culturelles et les réalités de la pratique professionnelle. Une solitude que ne peut atténuer le plaisir de la lecture. Dans ces lettres les maîtresses témoignent de leur misère psychologique, « socialement produite, distincte des difficultés matérielles et de la fatigue physique liées à un métier usant et mal rémunéré¹⁸ ». Les institutrices du primaire sont dans une double difficulté, puisque la présence des religieuses est prééminente dans l'éducation des filles et qu'elle conforte des modèles culturels féminins. S'ajoute la réticence de l'État à développer des lieux de formation et à améliorer le niveau de qualification des enseignantes. Lors du « moment Guizot » – loi de 1833 sur l'éducation primaire – les villes n'ont aucune obligation d'ouvrir une école de filles, le département n'a pas plus de contraintes au sujet de l'école normale de filles. Selon Rebecca Rogers, « l'intérêt public pour l'éducation des

16. JACQUET-FRANCILLON François, *Instituteurs avant la république. La profession d'instituteur et ses représentations de la monarchie de Juillet au Second Empire*, Villeneuve-d'Ascq, Presse universitaire du Septentrion, 1999.

17. ROGERS Rebecca, *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, p. 145.

18. MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducatrice. Les institutrices de 1900, les éducatrices spécialisées de 1968*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1983, p. 18.

filles dans les années 1830 et 1840 ne suffit pas à convaincre la plupart [d'entre eux] de la nécessité d'une définition davantage professionnelle de la maîtresse laïque¹⁹ ».

Certaines figures féminines, comme Joséphine Bachellery – directrice depuis 1839 d'un pensionnat de la capitale – souhaitent imposer les femmes enseignantes dans les pensionnats féminins et défendent l'émancipation intellectuelle et l'égalité des intelligences²⁰. Elle s'engage en faveur d'un enseignement supérieur féminin afin que les femmes des classes moyennes aient la possibilité de poursuivre leur carrière dans l'enseignement secondaire. Jusqu'en 1867, l'essor de ce dernier revient aux congrégations enseignantes qui fidélisent leur clientèle grâce à la renommée des professeurs hommes. Il faut attendre les cours publics de Victor Duruy destinés aux demoiselles de la bourgeoisie pour que se modifie la représentation des professeurs de sexe masculin détenteurs d'un savoir supérieur aux yeux des autorités. Le désir du clergé d'imposer des professeur·e·s femmes aux jeunes filles inscrit dans la durée une représentation essentialisée de l'enseignante, associée à l'image de la mère.

Après l'échec des cours publics qui fut savamment orchestré par l'opposition, il faut attendre les années 1880 pour assister à « l'invention de la femme professeur²¹ ». Vingt ans ont passé et il est surprenant de constater que la loi Camille Sée ne provoque aucune tension majeure, signe que le climat politique a changé. La loi élude la question du sexe de l'enseignant, si elle l'évoque c'est en faveur des femmes, puisque « les carrières leur sont fermées, alors qu'elles sont naturellement institutrices puisqu'il suffit pour cela qu'elles soient mères²² ». La présence féminine dans l'enseignement est acceptée à condition que ses représentantes incarnent la figure traditionnelle de la religieuse-enseignante pour la société. À la veille de la Grande Guerre, les enseignantes dans le Secondaire sont majoritairement diplômées. Les professeurs masculins – dont l'image reste encore associée à la rigueur intellectuelle – représentent 33 % de l'effectif et exercent surtout dans les lycées parisiens et à l'école normale supérieure de Sèvres où ils assurent la préparation du concours, voie de l'excellence. Les femmes sont reléguées dans les lycées de province.

En 1980, l'ouvrage de Peter V. Meyers²³ développe une réflexion sur la construction de l'identité professionnelle des femmes dans un contexte de lutte contre l'influence cléricale. Solidaires dans leur combat en faveur de la laïcisation des établissements les instituteurs et les institutrices se battent ensemble. Alors que le célibat est la règle, pour la majorité des enseignantes, elles doivent éduquer les demoiselles à devenir des épouses et des mères modèles. Les contradictions sont nombreuses, les études anglo-saxonnes l'ont bien montré, notamment celle de Sharif Gemie²⁴ qui s'intéresse à la construction d'une identité professionnelle en tension entre culture féminine des institutrices et l'État républicain masculin au XIX^e siècle. L'historienne souligne l'écart

19. ROGERS Rebecca, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit., p. 157.

20. ROGERS Rebecca, « Le professeur a-t-il un sexe? Les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, « Le temps des jeunes filles », 4/1996.

21. MARGADANT Jo Burr, *Madame le Professeur. Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

22. ROGERS Rebecca, « Le professeur a-t-il un sexe? », op. cit.

23. MEYERS Peter V, « From Conflict to Cooperation: Men and Women Teachers in the Belle Époque », dans BAKER Patrick et HARRIGAN Donald, *The Making of Frenchmen: Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo, Ontario Historical Reflections Press, 1980.

24. GEMIE Sharif, *Women and Schooling in France, 1815-1914: Gender, Authority and Identity in the Female Schooling Sector*, Keele, Keele University Press, 1995.

entre les valeurs méritocratiques et universalistes du métier et une société où chacun a des rôles bien déterminés dans la vie privée et dans l'espace public. Le moment de formation reste un élément stratégique puisqu'il donne des clés sur la manière dont se forge la notion d'identité corporative chez les institutrices²⁵. L'analyse des conditions d'entrée dans le métier rejoint les études traitant la vie des enseignantes, les contraintes qu'elles rencontrent et qui contribuent à forger de nouveaux comportements. Au cœur de ces réflexions, les inégalités flagrantes entre les hommes et les femmes dans la profession sont nombreuses : les salaires, l'accès aux postes de responsabilité et de pouvoir. Depuis une vingtaine d'années, les recherches se sont développées sur les carrières des enseignantes afin de dévoiler de quelle manière ces inégalités structurelles ont pesé sur les consciences individuelles et collectives, et ont quelquefois participé à des formes de politisation par la voie associative ou syndicale.

Exercer le métier d'enseignante n'est pas chose aisée, surtout lorsqu'il apparaît pour beaucoup comme la continuité de la figure maternelle traditionnelle. Vies privées et professionnelles entrent en concurrence et engendrent parfois trop de sacrifices pour des femmes qui ont souvent une conception exigeante de leur rôle de mère. En 2000, François Jacquet-Francillon²⁶ évoque « la culture des maternelles » en distinguant les valeurs civiques des instituteurs et celles maternantes de leurs collègues féminins. Elles font sienne à leur manière la conception que la société porte en elle. Pourtant, la féminisation du secondaire n'est pas une réalité uniforme ; elle est en mouvement. Les ambitions de chacune en font un métier qui est appréhendé différemment selon les personnes, leur origine sociale, leur projet de vie et leur situation personnelle. Les interprétations de la profession peuvent diverger. Ce qui se donne dans le récit de carrière c'est la formation d'une identité professionnelle, thème devenu classique de la sociologie des professions. Dans ses travaux, Everett Hughes considère que l'activité professionnelle d'une personne doit s'étudier comme un processus biographique et identitaire. L'article de Claude Dubar paru dans la revue *Éducation permanente* n° 128, en 1996, aborde la question du recueil de la parole pour dévoiler quelque chose de l'identité. L'amour des enfants est souvent la première raison présentée comme si à l'évidence le métier était un simple prolongement de la fonction maternelle. Cette image figée paraît oublier le dépassement de soi et l'investissement qu'il nécessite afin de se réaliser et de progresser professionnellement. Cette volonté déborde le cadre familial. Ces éléments sont appréciés par les institutrices et donnent du sens à l'exercice du métier qui s'exerce dans des conditions souvent difficiles, notamment en début de carrière. Dès lors, la mobilité professionnelle des enseignantes reste pour beaucoup d'entre elles une question pressante²⁷. Ces dernières sont particulièrement nombreuses dans les quartiers défavorisés et sont parfois plus réticentes que leurs collègues hommes à rester dans ces établissements sensibles, surtout lorsqu'elles sont issues de la bourgeoisie. Martine Kherroubi évoque les « modes d'être féminins » qui s'expriment dans l'envie d'être « au service de » qui renvoie aux rôles traditionnels de la mère ou de

25. QUARTARARO Anne Therese, *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France. Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, Newark, University of Delaware Press, 1995.

26. JACQUET-FRANCILLON François, *La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes?*, op. cit.

27. KHERROUBI Martine, « Enseigner dans les marges », *Sociétés contemporaines*, n° 109, 1/2018 ; VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine, ROBERT André et PEIGNARD Emmanuel, *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute, 2002.

l'épouse et qui les dépassent en s'incarnant dans des engagements au quotidien à l'école auprès des élèves et des familles. Cette réflexion peut donner des clés pour mieux saisir les réalités, les imaginaires et les images des enseignantes.

L'étude de l'identité et de la culture professionnelles, influencée par la *gender history*, requiert de nouvelles grilles d'analyses centrées sur les discours et les témoignages (correspondances, journaux intimes, mémoires) pour appréhender la vie des enseignantes. Les représentations sexuées ont construit un modèle du professorat féminin différent du modèle masculin. Cette image de la profession s'est imposée et a été conscientisée par les femmes, mais elle se situe à côté des réalités quotidiennes²⁸. Les enseignantes visent à s'identifier au système masculin, ce qui n'empêche pas le maintien de représentations sexuées paradoxales telle que la nonne laïque vouée au célibat. Marlaïne Cacouault-Bitaud²⁹ s'inscrit dans cette réflexion dans son ouvrage sur les femmes professeurs et leur façon d'organiser leur carrière et leur vie privée.

L'arrivée des femmes dans les structures scolaires

À beaucoup d'égards, les congrégations enseignantes deviennent des institutions pionnières en matière d'éducation et d'enseignement féminin. Elles s'installent où il n'y a aucune maîtresse d'école et renforcent par la même occasion l'offre dans les localités. C'est ainsi qu'elles forment parmi leurs élèves les futures enseignantes laïques et créent un modèle d'institution structurée sur la base du pensionnat parfois, et l'externat souvent, devenant un modèle pour les institutions laïques. Au lendemain de la Révolution la France comptait 13 000 religieuses et congréganistes et 130 000 en 1880³⁰. Ces femmes se sont révélées créatrices et organisatrices de communautés bâtisseuses. Téméraires, autoritaires, elles ont libéré des demoiselles des contraintes familiales. Respectées en qualité de religieuses enseignantes, reconnues dans l'utilité de leur fonction et dans la sainteté de leur habit, elles occupent un espace de liberté que seul le modèle congréganiste peut alors arracher des pesanteurs de la société. D'autres contraintes fortes s'imposent à elles : le célibat, la pauvreté, l'obéissance, le respect d'une règle de vie tatillonne et le contrôle du clergé masculin. Ces études ouvrent la voie à la démythification de la religieuse, insistent sur la formation au sein des congrégations religieuses et soulignent la présence des sœurs à la tête des écoles normales de filles. La thèse de Sarah Ann Curtis³¹ s'inscrit dans le prolongement direct de ces recherches³² et s'intéresse plus particulièrement au diocèse de Lyon, caractérisé par une forte implantation des congrégations religieuses enseignantes féminines : Sœur de Saint-Charles, de Saint-Joseph, de l'Enfant Jésus... L'historienne a privilégié les archives des congrégations lui permettant de révéler le fonctionnement et l'état

28. MARGADANT Jo Burt, *Madame le Professeur. Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990. EPTHYMILOU Loukia, *Identités d'enseignantes-identités de femmes : les femmes professeurs dans l'enseignement secondaire public en France, 1914-1939*, thèse sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Perrot, université Paris VII, 2002.

29. CACOUAULT-BITAUD Marlaïne, *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, op. cit.

30. LANGLOIS Claude, *Catholicisme, religieuses et société. Le temps des bonnes sœurs*, Paris, Desclée de Brouwer, 2011.

31. CURTIS Sarah Ann, *L'enseignement au temps des congrégations. Le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003.

32. CONDETTE Jean-François (dir.), *Éducation, religion, laïcité (XVI^e-XX^e siècle). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, Villeneuve-d'Ascq, IRHIS-CEGES, Lille III, 2010.

d'esprit de cette institution et de dépasser les préjugés véhiculés par une historiographie ancienne. La coupure de 1870 rappelle le passage d'une phase de développement des congrégations à celle défensive liée aux premières laïcisations d'écoles publiques qui débute dès la chute du Second Empire. L'étude éclaire ce phénomène touchant des établissements et le rôle majeur joué par les femmes sur ce terrain politique, directement en se confrontant aux gendarmes parfois, ou indirectement en influençant les conseils municipaux.

La féminisation de la profession débutera en 1880 avec le vote de la loi Camille Sée qui crée les lycées de jeunes filles et trouvera un nouvel élan avec le vote de la loi Jules Ferry de 1882. Longtemps, les femmes, sans qualification, se chargent des tâches subalternes de sous-maîtresses. Les disciplines nobles ne leur sont pas réservées : les sciences, l'histoire et le latin sont des domaines masculins. Entre 1830 et 1870, le discours culturel en vogue valorise le rôle de la mère avant tout. Dès 1840, Louise Dauriat, femme de lettres, participe au débat public sur l'éducation des filles et se prononce contre la présence masculine dans les pensionnats féminins. Cet appel consiste « non pas à affranchir la femme de ses devoirs, mais à lui donner aussi des droits, à la mettre au niveau de l'homme et à l'appeler au partage des fonctions publiques³³ ». Le statut de professeur est perçu comme viril. Les examens étaient une affaire d'hommes, les femmes manquaient de confiance en elles, ne savaient pas prendre la parole et il était contraire à la bienséance de s'y soumettre. Si l'institutrice est déconsidérée, la religieuse est valorisée, notamment dans les campagnes.

Comme l'écrit Rebecca Rogers, « le bas-bleu, caricaturé par Daumier, était un repoussoir, une vieille fille acariâtre et dépourvue de séduction³⁴ ». Cette position ouvre des opportunités professionnelles féminines. Dans le contexte de la révolution de 1848, de nouveaux arguments en faveur de l'accès des femmes à une solide éducation leur autorisant potentiellement une carrière se fait jour et installe lentement les conditions de réalisation de ces ambitions en envisageant d'autres rapports de genre. Il faut attendre 1860 pour que ce climat de méfiance change peu à peu grâce à une nouvelle génération de femmes décidées à influencer la société urbaine. Deux figures féminines incarnent particulièrement ce moment : Julie Daubié, la première bachelière française et Hubertine Auclert, suffragiste, partisane du droit aux études et aux examens, militante pour la coéducation des sexes et la laïcité. Le développement des institutions scolaires pour les filles a participé à leur socialisation, à leur intégration sur le marché du travail enseignant et à leur émancipation en concevant d'autres alternatives à la domesticité. Les femmes instruites auront un débouché privilégié : l'enseignement. Les institutions scolaires féminines se multiplient dans le paysage national et leur corollaire affiche une demande accrue d'enseignantes et de personnel d'encadrement issues pour la majorité d'entre elles des classes moyennes. Jean-François Chanet insiste sur la rapidité avec laquelle on est passé dans les années 1880 « du comblement du retard de l'instruction publique laïque pour les filles à l'emploi d'institutrices dans les écoles mixtes et les petites classes des écoles de garçons³⁵ ». La Grande Guerre ne fut qu'un accélérateur d'une dynamique déjà là et a apporté aux maîtresses une recon-

33. ROGERS Rebecca, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit., p. 122.

34. *Ibid.*, p. 13.

35. CHANET Jean-François, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, 2007.

naissance de leur travail. Rappelons que les femmes se présentent plus nombreuses que les hommes aux deux brevets et qu'à partir de 1873, tous les départements français délivrent plus de brevets aux premières qu'aux seconds³⁶.

La féminisation de l'enseignement

L'enseignement n'a pas été spontanément un métier féminin. Selon les époques, les pouvoirs publics ont cherché à inclure ou à exclure les femmes du métier d'enseignant. Le problème de la sous-représentation des femmes dans les postes les plus prestigieux et rémunérateurs est alors relégué au second plan. En somme l'idée que l'enseignement est un métier féminisé doit être relativisée. En réalité la profession enseignante est comme d'autres secteurs d'activité, traversée par des différenciations et des inégalités genrées qui sont très peu prises en compte dans les représentations, les discours et les politiques éducatives. Longtemps, sans qualification les femmes ne pouvaient accéder qu'à des postes de sous-maîtresses ou assurer des cours dans les disciplines dépourvues de prestige comme le dessin. Dans l'enseignement, considéré comme un métier d'homme, il n'y avait pas de place pour les femmes. On oppose volontiers l'institutrice salariée et la religieuse mise à l'honneur, notamment dans le monde rural. Dans les faits, la féminisation a été une conquête, sans stratégie, mais qui s'est amplifiée régulièrement jusqu'à atteindre une supériorité numérique dès le XIX^e siècle à l'école élémentaire et au cours du XX^e siècle dans le secondaire. Elle se produit tout d'abord dans un sens qualitatif, puis d'un point de vue quantitatif.

En 1995, l'exposition « Une affaire de femme ? La féminisation du corps enseignant racontée par la photo de classe, 1890-1990 » organisée par l'INRP met en lumière l'avancée des études à ce sujet. Une publication de « mélanges » suivra avec deux articles de références, l'un signé François Jacquet Francillon et l'autre Jean-François Chanet qui traitent « les conquêtes féminines dans l'enseignement ». Ils dévoilent les causes culturelles et institutionnelles variées de ce phénomène, soulignant « l'importance des congrégations religieuses dans l'éducation des filles et le rôle de l'État républicain qui confia la laïcisation des écoles aux institutrices ». François Jacquet-Francillon dénonce une « sorte de scandale historiographique³⁷ » qui se cristallise dans la désignation réductrice des « hussards noirs » de la République. La féminisation du monde enseignant questionne l'offre d'études faite aux femmes, les diplômes, certificats et examens qui leur sont ouverts, les caractéristiques des formations proposées, ainsi que l'accueil qui leur est réservé en particulier dans la profession enseignante et les étapes de leurs parcours professionnels dans un univers gouverné par les codes masculins en vigueur dans la société. À quelles conditions et de quelles manières les femmes sont-elles admises dans la profession ? Françoise Mayeur a été la première historienne à aborder la formation des enseignantes. Elle a interrogé les dossiers personnels de plus de 2 000 femmes professeuses nées avant 1880 pour révéler l'accès spécifique à la profession, la formation et la carrière de ces professeuses dans un système dit méritocratique et universaliste. Le terme professionnalisation n'est jamais employé dans ces documents.

36. GREW Raymond et HARRIGAN Patrick, *L'école primaire en France au XIX^e siècle : essai d'histoire quantitative*, traduit de l'anglais par Marie-Pierre Gaviano, Éditions de l'EHESS, Paris, 2002, p. 191.

37. JACQUET-FRANCILLON François, *La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes ?*, op. cit.

Rebecca Rogers³⁸ considère que les écoles de filles sont l'une des clés de l'émancipation féminine en réduisant la séparation entre sphère privée et sphère publique, notamment en créant des écoles en ville. De nouvelles opportunités sont ouvertes aux jeunes filles de la bourgeoisie à qui l'on propose un enseignement intellectuellement plus ambitieux. L'historienne a mis en lumière les efforts déployés par les autorités publiques ou par les congrégations pour les professionnaliser, tout en évoquant les résistances à l'œuvre dès le Second Empire. Elle souligne la tendance accrue au renforcement des exigences éducatives pour les jeunes filles des classes moyennes et supérieures de l'Empire aux années 1880. Des écoles sont créées par des femmes qui y enseignent et rejoignent les féministes. Dès le Second Empire, les institutrices sont plus nombreuses, étant donné les privilèges accordés aux congréganistes qui sont dispensées de brevet pour enseigner jusqu'en 1881. Cependant François Jacquet-Francillon met l'accent sur un paradoxe instructif : les progrès de la présence des femmes sont le résultat de mesures institutionnelles conservatrices ou puritaines qui ont vocation à freiner toute forme d'émancipation : c'est le cas sous l'Empire comme sous la République. Si davantage de femmes accèdent à une instruction prolongée, c'est pour mieux former l'épouse et la mère de famille. Les demoiselles issues de la petite bourgeoisie se présentent au brevet sans songer à pratiquer un métier, mais si cela s'avérait nécessaire, ce diplôme leur ouvrirait les portes d'une carrière professionnelle acceptable au vu de leur condition et de l'image traditionnelle du rôle de la femme. Il leur revient de s'occuper en premier lieu des tout-petits, le secteur de la petite enfance leur est réservé. La féminisation du métier est une manière d'interpréter et d'exercer le métier avec des problèmes et des valeurs partagées par les femmes dans cet environnement historique. Les maîtresses en école maternelle créent une forme de professionnalité où se construit une vision du métier axée sur la prise en charge féminine de l'enfance où se mêlent modèle familial et formation intellectuelle, et s'éloigne des représentations des hommes davantage portées par les valeurs civiques. Cette féminisation qui constitue un matriarcat pédagogique est autant le fruit du droit à l'instruction que de la pression des nécessités et de la volonté politique d'instaurer une réglementation patriarcale. On fait confiance à la rigueur morale des institutrices, saintes laïques ou religieuses, pas à celle des maîtres. Les épouses, les sœurs ou les parentes du directeur d'école ont le droit d'enseigner dans les écoles de garçons : la loi de 1886 les autorise. Pour les institutrices et les instituteurs la pratique du métier est semblable et historiquement la profession a été la première à connaître la pleine égalité des droits pour les hommes et pour les femmes. Si une différence a subsisté de 1882 à 1919, ce fut au détriment des salaires féminins.

En 1889 débute une crise du recrutement masculin des élèves-maîtres dans les écoles normales de garçons qui s'explique par un concours difficile, des salaires faibles, un avancement limité et un service militaire désormais obligatoire. Ce retard sera comblé par les filles, toujours plus nombreuses à se présenter au brevet. Le recrutement est assuré par les deux écoles normales puis par des suppléantes désireuses d'entrer dans les cadres. Lorsque les instituteurs sont en nombre suffisant, les communes rurales attribuent la direction d'une école à un homme à qui l'on confie le secrétariat de

38. ROGERS Rebecca, *Les bourgeois au pensionnat*, op. cit.

mairie. Les écoles mixtes sont confiées de préférence à un couple d'instituteurs, la femme ayant le poste d'adjointe quand le mari est titulaire³⁹.

La loi Goblet du 30 octobre 1886 permet de remplacer partout le personnel congréganiste par des instituteurs et des institutrices. Ces dernières sont particulièrement concernées par cette évolution. La loi du 7 juillet 1904 interdit l'enseignement aux congrégations et amplifie fortement les besoins de personnel féminin, ce mouvement ne cesse de s'accroître avec la Grande Guerre. On fait alors appel aux intérimaires pour remplacer les instituteurs partis au front. Dans sa contribution Julien CAHON s'intéresse à cette catégorie d'enseignantes encore largement méconnue. Dans un contexte difficile, les autorités académiques et administratives lient fréquemment les problèmes d'organisation pédagogique, le relâchement de la discipline scolaire, ou la baisse de la fréquentation des élèves à l'extension de la féminisation de l'enseignement primaire et en particulier à l'appel à des « intérimaires de guerre ». Ces dernières connaissent en réalité des situations complexes et variées qu'il s'agit d'analyser.

Après la guerre, le déficit de recrutement des hommes reste élevé, et les candidatures féminines toujours plus nombreuses. Jean-François Chanut constate le « refus des autorités de considérer le processus de féminisation du corps enseignant primaire comme un phénomène durable, sinon irréversible⁴⁰ ». Les femmes ne constituent pas simplement une force numérique mais elles sont surtout des actrices de la profession qui participent à la diffusion des idées féministes. Dans ce mouvement, il s'agit d'intégrer les contradictions qui freinent leur reconnaissance dans l'institution scolaire.

Premier corps professionnel féminin en France par leur nombre, elles ont obtenu plus tôt que les autres l'égalité de traitement et le droit de vote aux élections des conseils représentatifs du personnel. Comme le constate Mona Siegel⁴¹, dans l'entre-deux-guerres on assiste à une convergence du progrès du féminisme et des luttes syndicales et pacifistes dans l'ordre primaire. L'engagement en faveur d'un « désarmement moral de la France » donne une nouvelle couleur à leur enseignement. La place et les droits des femmes dans le corps enseignant primaire se consolident et deviennent plus homogènes après qu'avant la guerre : la scolarisation des filles a rattrapé son retard, les différences de statut et de traitement sont réduites, le syndicalisme est de plus en plus présent. Dans les années 1920-1930, c'est avec regret que les administrateurs et les inspecteurs de l'instruction publique constatent la montée de la vague enseignante. Les réticences sont toujours présentes lorsqu'on évoque les nouveaux droits reconnus des institutrices d'après-guerre. La méfiance à leur égard persiste de la part du personnel politique, tout comme pour l'accès du droit de vote pour les femmes qui fut acquis de longue lutte.

Au moment de la Grande Guerre, les femmes remplacent les mobilisés dans les établissements secondaires, lieu emblématique du cloisonnement des sexes. Cette situation modifie la problématique des rapports de genre dans une institution où la mixité n'est pas la règle. Si la refonte de l'enseignement féminin est alors envisagée,

39. FERGANT Aline, *Les instituteurs de la Seine-et-Oise (1880-1914)*, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Jacques Girault, université Paris XIII, 2007, p. 250.

40. CHANET Jean-François, « Des institutrices pour les garçons », art. cité, p. 191.

41. SIEGEL Mona, « Paroles féministes et pacifistes au temps de la Grande Guerre », dans CAUCANAS Sylvie, CAZALS Rémy et OFFENSTADT Nicolas (dir.), *Paroles de paix en temps de guerre*, Paris, Éditions Privat, 2006 ; SIEGEL Mona, *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*, New York, Cambridge University Press, 2004.

la coéducation des élèves n'est pas encore à l'ordre du jour, pas plus que l'interchangeabilité des personnels, comme le réclament les féministes. Ce mélange des genres est considéré comme une menace pour les équilibres établis. Surprises du peu de contact qu'elles ont avec leurs collègues masculins, ce qui les marque davantage c'est la manière dont elles sont perçues par les élèves qui souvent considèrent leur présence comme une étrangeté, comme si ces enseignantes n'étaient pas à leur place. Dans cet environnement masculin, une défiance latente à leur égard est ressentie : sont-elles aussi compétentes que les professeurs hommes, leur savoir est-il équivalent ? Derrière ces questions, c'est l'opinion commune qui se nourrit des préjugés sur l'incapacité des femmes à poursuivre des études intellectuelles. C'est bien leur valeur professionnelle qui se joue. Elles souhaitent s'imposer en tant qu'égaux de leurs collègues et s'interdisent toute marque d'intérêt pour ne pas se mettre en difficulté. Se crée un climat distancié qui rompt avec l'atmosphère familiale des lycées de filles.

Le métier d'enseignante est constitué d'un immense champ semé d'obstacles à franchir. Fonctionnaires à partir de 1889, il faut attendre 1919 pour que leur salaire soit aligné sur celui des collègues masculins. Lors de leur parcours professionnel, les femmes seront moins nombreuses que les hommes à bénéficier d'une promotion dans l'enseignement primaire supérieur, elles seront aussi minoritaires à intégrer le corps des professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC)⁴². Pourtant, l'éducation est toujours vue comme un univers professionnel égalitaire où l'accès par concours national favorise l'égalité des chances. Le statut de fonctionnaire permet une égalité de traitement, ce qui est censé protéger les femmes contre l'arbitraire. La référence à l'universalisme et l'importance accordée au mérite sont historiquement très présentes. C'est pourquoi le genre n'est pas vraiment perçu comme un problème dans la profession par les enseignants, comme par les plus hautes autorités. Mais parler de l'éducation comme étant une affaire de femmes masque la question des inégalités professionnelles entre les deux sexes. Celles-ci ne sont jamais intégrées dans les différentes politiques éducatives orchestrées par le ministère, alors que la présence des femmes est très inégale dans les différents segments ou métiers de l'éducation. Ainsi, elles sont fortement majoritaires dans le secteur de la petite enfance, mais leur part diminue avec l'augmentation de l'âge des élèves. Les enquêtes révèlent des micro-différences significatives qui pèsent sur le parcours professionnel des enseignantes jusqu'à nos jours. Dans l'enseignement primaire les femmes représentent 80 % des effectifs en 2003, mais elles représentent 66 % dans les enseignements spécialisés et adaptés et 67 % dans les postes de direction⁴³. Les hommes semblent davantage s'orienter vers des postes à profils particuliers. De même, les femmes ne représentent que le tiers de l'effectif des inspecteurs du primaire. Plus

42. Créés en 1969, les corps des PEGC sont la suite des professeurs de cours complémentaire devenus – après la réforme Berthoin de 1959 – professeurs bivalents de collège d'enseignement général. Dans les années 1960-1970, la demande d'enseignants est pressante et leur présence dans les établissements se généralise. Issus de l'enseignement primaire, ils se forgent une nouvelle identité professionnelle basée sur la polyvalence et la pluridisciplinarité destinée à un public d'élèves en difficulté. Sur le terrain, ils se trouvent en concurrence avec leurs collègues certifiés ou agrégés et vont cohabiter avec ces diverses catégories de professeurs dans des conditions de grande inégalité : différences de salaires et d'horaires hebdomadaires. Rapidement, les PEGC obtiennent un statut de cadre A mais ils doivent attendre les années 1990 pour que leurs horaires soient alignés sur ceux des professeurs certifiés à 18 heures. Le recrutement des PEGC s'arrête en 1987. BRET Dominique, « Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ? », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, n° 3, 2015, p. 59-81.

43. *Les grands chiffres de l'éducation nationale 2003*, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Publication de la DEPP, Paris, 2003.

souvent certifiées qu'agrégées dans les collèges et les lycées, elles obtiennent difficilement des positions prestigieuses qui sont les mieux payées de la hiérarchie interne. Les concours exigeants permettent toutefois à certaines d'entre elles de connaître une mobilité professionnelle et de l'avancement. Géographiquement, la féminisation se développe de manière différente et touche davantage la région parisienne.

À la fin des années 1960, les professeures sont deux fois plus nombreuses qu'à la sortie de la seconde guerre mondiale. La féminisation des corps des agrégés et certifiés atteint son apogée au début des années 1970. Les femmes sont désormais majoritaires par rapport aux hommes et jeunes, puisque les deux tiers des professeures ont moins de 40 ans. Elles représentent 56 % des agrégés et 60 % des certifiés en 1975⁴⁴. La mixité a ouvert un plus grand nombre de postes aux femmes dans l'enseignement. Cette évolution est marquée par des changements profonds : « on est passé d'un premier modèle qui imposait des restrictions, mais qui privilégiait de fait l'activité professionnelle, à un second qui n'implique pas de renoncement dans le domaine privé, mais qui fait dépendre le choix du métier, du mode de vie dans la sphère domestique⁴⁵ ». En 1990, 70 % des agrégées et des certifiées sont mères de famille. L'appel de l'administration scolaire est suivi par les femmes diplômées de l'enseignement supérieur qui constitueront un nouveau vivier. Dans les années 2000, les filles représentent 52 % des reçues au concours de l'agrégation, toutes disciplines confondues, 67 % de certifiées. Le type d'établissement dans lequel exercent les enseignantes constitue un deuxième critère de hiérarchisation entre hommes et femmes. Les agrégées femmes sont plus nombreuses au collège que leurs homologues masculins, alors que les certifiés sont plus nombreux en lycées que leurs collègues femmes. Aujourd'hui les contrastes se sont développés : les femmes sont moins présentes dans les disciplines déjà moins féminisées, alors que leur proportion ne cesse d'augmenter dans les disciplines où elles sont déjà majoritaires. La reproduction sexuée des tâches et des responsabilités est ici à l'œuvre.

La féminisation des métiers de l'enseignement et de l'éducation ne doit pas ignorer l'existence d'inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes. Dans son ouvrage Marie-Pierre Moreau⁴⁶ met en lumière les préjugés qui concernent les enseignantes en soulignant la persistance de formes de domination masculine dans le monde de l'éducation. L'auteure se situe au carrefour de la sociologie du travail et de l'éducation et analyse les organisations du travail de manière genrée pour y révéler les mécanismes de discrimination, alors que les critères de recrutement, les règles d'avancement dans la profession et de mobilité sont égalitaires. Comme l'a montré Juliette Rennes⁴⁷, pour les femmes l'accès aux professions dites de prestige est plus ardue. En sociologie cette question s'enracine dans une réflexion sur la norme sexuée de la réussite scolaire. Pour Sophie Devineau, « les filles se sont emparées du diplôme comme "arme des faibles"⁴⁸ et ont investi la profession enseignante comme

44. CACOUAULT-BITAUD Marlaïne, *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, op. cit., p. 106.

45. *Ibid.*, p. 108.

46. MOREAU Marie-Pierre, *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*, Paris, PUF, coll. « Éducation et sociétés », 2011.

47. RENNES Juliette, *Le mérite et la nature : une controverse républicaine, l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2007.

48. POUILLAOUEC Tristan, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2010.

levier de conquête du marché du travail, dans un contexte social de rapports sociaux inégaux⁴⁹ ». La transformation de l'école devient aussi une affaire de femmes.

La féminisation de l'enseignement n'est pas la conséquence d'un abandon par les hommes d'un espace professionnel déclinant, mais bien le résultat de la détermination des femmes à s'imposer professionnellement.

Profession : enseignante. Parcours, engagements et identités multiples

Quelles sont les inégalités de parcours chez les enseignants et les enseignantes ? La question de la différenciation sexuée des itinéraires des enseignant-e-s a été longtemps ignorée tant par les historiens et les sociologues que par le monde politique. En France, le métier est communément perçu comme mixte, puis plutôt comme un métier « bien pour une femme », comme le souligne Marlaine Cacouault-Bitaud⁵⁰. Plusieurs facteurs sont déterminants pour mieux saisir la construction des inégalités de genre dans la vie professionnelle et personnelle des enseignant-e-s, tout d'abord la conception de la société en général, des « mœurs » et des valeurs d'un groupe professionnel en particulier, auxquels s'ajoutent les stratégies individuelles. Ces inégalités sont des constructions sociales qui sont mouvantes. Si les enseignantes adoptent volontiers un modèle de carrière masculin, à la maison la division du travail n'est pas égalitaire et elles doivent jongler sans cesse pour arriver à mener de front leur vie professionnelle et leur vie de famille.

Lors de leur trajectoire personnelle et professionnelle, le premier obstacle qu'elles rencontrent est la difficulté d'accès au droit à l'enseignement. Dès 1808, la législation napoléonienne les exclut de l'enseignement secondaire qui conduit aux études supérieures. Jusqu'en 1924, les filles n'ont que difficilement accès au baccalauréat, parce que les programmes de leur enseignement ne le prévoient pas. Jusqu'en 1974, les lieux d'enseignement ne sont pas tenus à la mixité. Selon Sylvie Schweitzer, « c'est comme si le mythe de l'école républicaine, celle de Ferry, laïque, obligatoire et gratuite avait englouti toutes les spécificités de l'enseignement des filles. Or, pour les obligations de l'État à leur égard, elles ne concernaient que l'enseignement primaire élémentaire, ce qui est peu⁵¹ ».

Les travaux de Michèle Le Doeuff, Nicole Mosconi, Rebecca Rogers⁵² montrent la longue lutte des femmes pour parvenir à la formation, à l'instruction et au savoir. On éduque les filles plus qu'on ne les instruit. Il importe avant tout de leur donner de bonnes habitudes de mère et de ménagère. Dans ces conditions, à quoi peut servir le beau langage, ou la pratique du latin. En 1801, un projet de loi porte la défense d'apprendre à lire aux femmes et rappelle que la science est virile. Cette période

49. DEVINEAU Sophie, « La féminisation de l'enseignement : quel enjeu éducatif? », in *Genre et Éducation*, actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (l'AREF), université de Genève, septembre 2010, p. 1-10, introduction, p. 1.

50. CACOUAULT-BITAUD Marlaine, « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige? », in *Travail, genre et sociétés*, mars 2001.

51. SCHWEITZER Sylvie, « Les enjeux du travail des femmes », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 75, 2002/3.

52. LE DŒUFF Michèle, *L'étude et le rouet*, Paris, Seuil, 1989; MOSCONI Nicole, *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, Paris, L'Harmattan, coll. « Pédagogie : crises, mémoires, repères », 2017; ROGERS Rebecca, *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, PUR, 2007.

révolue, les femmes accèdent à la connaissance : « il nous faut des épouses intelligentes » disait un républicain des années 1900. Mais les frontières sexuelles au savoir n'ont pas totalement disparu et l'accès à la formation est rendu ardu puisque le métier fait appel à des qualités innées qui ne s'apprennent pas. Juliette Rennes⁵³ a montré les difficultés d'accès aux professions de prestige d'autant plus controversées qu'elles touchent aux facteurs subtils de valorisation/dévalorisation. Les hommes qui jouissent de reconnaissance et de respect redoutent l'invasion des femmes qui, par leur féminité dévaluent une profession. Les femmes pouvaient être institutrices mais pas professeures.

Il faut attendre la loi de 1867, pour que les institutrices laïques obtiennent la garantie d'un traitement minimal. Leur situation matérielle est déplorable. Souvent moins payées que les domestiques, elles subissent l'isolement dans la pauvreté et le contrôle social. L'accès à la formation professionnelle est compliqué pour la plupart d'entre elles. D'après Jacques et Mona Ozouf, « il y a moins de femmes que d'hommes à être passées par l'École normale » beaucoup d'entre elles ont des parcours scolaires sinueux, ce qui diminue leurs chances de promotion professionnelle et retarde l'avancement de leur carrière. Alors que peu de maîtres restent simples instituteurs, deux institutrices sur trois conservent leur statut⁵⁴. Face à ces nombreuses difficultés, le sort des enseignantes religieuses peut paraître plus enviable. C'est ce que démontre Sarah Ann Curtis dans son ouvrage *L'enseignement au temps des congrégations. Le diocèse de Lyon (1801-1905)* où elle dépeint les conditions de vie des enseignantes des premières générations du primaire. Éloignées de leur famille, les sœurs assurent un service actif, et mènent une vie dure, puisqu'elles sont dans l'obligation de rester à l'écart de la vie sociale locale. Le choix de l'enseignement est réservé à celles qui sont de santé fragile. Alors que les instituteurs laïcs n'apprécient pas d'être nommés dans les campagnes isolées, elles s'y présentent. Ces maîtresses pratiquent une pédagogie basée sur les manuels inspirés de ceux de Jean-Baptiste de La Salle au xvii^e siècle. À travers cet enseignement, il s'agit de développer la piété et la crainte d'offenser Dieu. Face à l'offensive de l'école laïque, les sœurs passent le brevet de capacité et comptent sur le soutien des familles. Les congréganistes réagissent en mettant en place un système parallèle en capacité de rivaliser avec le système public qui ne cesse de se diffuser. À Lyon est créé un certificat d'instruction primaire qui remporte un vrai succès. Lorsque les congrégations n'obtiennent pas l'autorisation, elles font appel aux parents pour s'opposer à leur fermeture (circulaire Émile Combes, juillet 1902). Nombre de mères de famille sont alors mobilisées pour défendre le droit – pour ces établissements – d'exister dans le paysage scolaire. Tout au long du xix^e siècle, cette institution aux allures conservatrices a contribué à l'émancipation féminine.

L'identité professionnelle au féminin est un chantier qui conserve de grandes zones d'ombre. Peu de parcours de femmes enseignantes ont été étudiés, à l'exception de quelques-unes comme Madame de Maintenon, Marie Pape-Carpantier ou Pauline Kergomard, des supérieures générales de congrégation comme Sophie Barat

53. RENNES Juliette, *Le mérite et la nature. Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2007.

54. OZOUF Jacques et MONA, avec AUBERT Véronique et STEINDECKER Claire, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard/Seuil, 1993, p. 112.

ou Anne-Marie Javouhey. L'article de Françoise Mayeur⁵⁵ sur madame Jules Favre ouvre des perspectives qui n'ont pas été suivies d'effet. Rebecca Rogers⁵⁶ a proposé un beau portrait d'Eugénie Allix-Luce et Jean Houssaye⁵⁷ a consacré un ouvrage sur les femmes pédagogues, mais il reste encore beaucoup à faire en la matière, notamment pour le xx^e siècle. La notion d'identité professionnelle se construit au travers des récits de vie ou de carrière de manière naturelle, puisque c'est l'existence professionnelle et l'affirmation collective de soi qui sont interrogées. L'ambition est d'approcher une réalité individuelle, mais surtout sociale des enseignantes qui s'inscrit dans la dynamique d'une conquête qui n'est pas achevée. Dans son article Mélanie FABRE dresse les portraits de trois fonctionnaires de l'Instruction publique engagées à la Belle Époque : Jeanne Desparmet-Ruello, Albertine Eidenschenck et Marie Fuster. Il s'agit de découvrir leurs parcours intime, professionnel et intellectuel. Toutes sont considérées comme des intellectuelles, à la fois par leur bagage savant, par leur capacité à porter une parole publique dans un débat intense sur l'instruction des filles, l'éducation populaire et la morale laïque, et par leur engagement dans la cause dreyfusarde. Cette étude analyse les liens entre formation intellectuelle de haut niveau, métier de l'enseignement et engagement politique et social.

Le témoignage des personnes est aussi une manière d'accéder à l'existence professionnelle de ces femmes. Mieux saisir leur carrière, leur position dans l'administration est un élément essentiel, mais surtout c'est une volonté d'entendre leurs voix, d'écouter leurs récits de vie, d'étudier le discours des enseignantes dans leurs différences. Ceux-ci révèlent la mémoire silencieuse trop souvent oubliée et questionnent la façon dont ces institutrices et ces professeuses se relient au collectif. Dans ce domaine l'enquête menée par Jacques Ozouf⁵⁸ sur les maîtres du primaire ayant exercé avant 1914 est inaugurale. L'historien – en leur adressant des questionnaires et en récoltant de nombreuses réponses – est l'artisan d'archives provoquées qui font surgir de l'oubli des histoires de vie dans le passé de la Troisième République. Au même moment Ida Berger mène une enquête sur les enseignants, leur statut social et leurs engagements. Plusieurs historiens et sociologues s'inscrivent dans cette double filiation. Anne-Marie Sohn⁵⁹ publie *Les institutrices de la Fédération unitaire de l'enseignement dans l'entre-deux-guerres*, Marlaine Cacouault-Bitaud⁶⁰ ou Francine Muel-Dreyfus⁶¹ poursuivent également cette réflexion, tout comme Jérôme KROP⁶² grâce au dépouillement des dossiers de carrière des institutrices et des instituteurs entrés dans l'enseignement public de la Seine entre 1870 et 1886. À travers cette contribution qui se veut proche de la

55. MAYEUR Françoise, « Madame Jules Favre, première directrice de l'École de Sèvres, 1834-1896 », *Bulletin de la Société de l'histoire du protestantisme français*, vol. 149, juillet-août-septembre 2003.

56. ROGERS Rebecca, *A frenchwoman's Imperial Story. Madame Luce in Nineteenth Century Algeria*, Stanford, Stanford University Press, 2013.

57. HOUSSAYE Jean (dir.), *Femmes pédagogues*, t. I : *De l'antiquité au XIX^e siècle*, Paris, Fabert, 2008 ; HOUSSAYE Jean (dir.), *Femmes pédagogues*, t. II : *Du XX^e au XXI^e siècle*, Paris, Fabert, 2008.

58. OZOUF Jacques, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Folio, 1993.

59. SOHN Anne-Marie, « Exemplarité et limites de la participation féminine à la vie syndicale : les institutrices de la CGTU », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 24, 1977/3.

60. CACOUAULT-BITAUD Marlaine, *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, op. cit.

61. MUEL-DREYFUS Francine, *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900. Les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1983.

62. KROP Jérôme, *Les fondateurs de l'école républicaine. La première génération des instituteurs sous la Troisième République*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2016.

micro-histoire, il dresse le portrait d'un corps enseignant où apparaissent les stratégies sociales développées par les différents acteurs et révèle la complexité d'aborder la construction des identités sociales qu'il apprécie à l'aune des stratégies individuelles et des interactions. Ces recherches soulignent la nécessité d'intégrer le genre pour entreprendre une analyse fine du métier d'enseignant où sont pris en compte le poids des constructions sociales et culturelles dans les rapports à l'autre et les relations de pouvoir. En glissant d'une recherche sociale et institutionnelle vers une étude socioculturelle se révèle alors la question délicate des identités professionnelles. Dans cette perspective, Marlaine CACOUAULT-BITAUD propose un examen rigoureux des normes institutionnelles et des hiérarchies de genre en étudiant les rapports d'inspection des professeures du secondaire de 1910 à 1960. Ces documents, intégrés dans les dossiers personnels conservés aux Archives nationales, sont une source intéressante pour cerner les attentes des supérieur-es et tout particulièrement des inspecteurs généraux, spécialistes des disciplines, vis-à-vis des enseignantes qui exercent dans un lycée ou un collège de jeunes filles. À travers ce discours, il s'agit d'appréhender les opportunités offertes aux femmes diplômées ainsi que les contraintes et les limites qui leur sont imposées dans le cadre d'une carrière au sein de l'Instruction publique ou de l'Éducation nationale (à partir de 1932). Les établissements où elles exercent étant créés, après 1880, pour délivrer une instruction secondaire adaptée aux filles, différente de celle des garçons malgré des ambitions indéniables, il y a tout lieu de penser que les rapports de genre et le souci de leur perpétuation sont à l'œuvre et perceptibles dans les comptes rendus de visite. C'est la perspective dans laquelle s'inscrit l'auteure de cette contribution, tout en faisant l'hypothèse que des contradictions émergent étant donné les exigences formulées à l'égard des professeures en termes de savoirs, de culture et d'autorité.

Les institutrices des salles d'asile, comme le personnel féminin d'enseignement, sont des femmes seules, célibataires ou veuves. L'origine sociale et l'itinéraire professionnel des institutrices sont inconnus. Certaines privées d'alternatives, choisissent cette voie plutôt que d'entrer en religion ou à l'atelier. D'autres deviennent maîtresses par goût, sans devoir préparer le brevet trop difficile pour elles. Jean-Noël Luc fait l'esquisse de « jeunes femmes, soucieuses de conquérir leur indépendance, obligées de compléter un revenu familial insuffisant⁶³ ». Il insiste particulièrement sur le manque de sources « pour apprécier le rôle de la salle d'asile comme instrument de promotion ou profession refuge⁶⁴ ». Dans un premier temps, on préfère une femme pour diriger une salle d'asile, puis très vite on accepte les hommes à condition qu'une femme soit toujours présente. Mais le mouvement reste limité (2 % du personnel). En 1855, un décret impérial les écarte au profit des surveillantes appelées directrices, assistées de sous-directrices. La responsabilité des enfants est une affaire de femmes. Sachant que les effectifs enfantins scolarisés sont très importants, cette institution mobilise plus de personnel que tous les autres niveaux. Durant le Second Empire, les religieuses sont majoritaires. En 1881-1882, 6 000 femmes se vouent à l'éducation des petits dont la plupart sont des religieuses représentatives du catholicisme féminin. Toutes ces femmes ont une existence ingrate. Elles assument un travail mal rémunéré, éreintant et qui demande un esprit d'abnégation et une solide constitution. Sous l'impulsion

63. Luc Jean-Noël, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p. 321.

64. *Ibid.*, p. 309.

de l'État, la professionnalisation des laïques progresse, mais de manière inégale en raison des compétences et des exigences variables imposées par les commissions d'examen. Un second métier s'ouvre aux femmes du peuple, aux épouses d'instituteurs, et aux femmes issues de la petite bourgeoisie désargentée, sans offrir de réel débouché de carrière. À la différence de la gardienne, la responsable de la salle d'asile exerce un métier réglementé, reconnu et protégé. Jean- Noël Luc rappelle les trois critères qui fondent leur identité et leur légitimité professionnelles : « une bonne moralité, attestée par les municipalités, une qualification, sanctionnée par l'Université, et une validation administrative, accordée par le recteur puis par le préfet⁶⁵ ». Intégrées dans la corporation universitaire, elles préservent leur indépendance à l'égard des familles et des autorités locales. Cette professionnalisation s'est faite au profit des femmes au nom de sa spécificité.

Comme le rappellent Patricia LEGRIS et Solène TOUCHE, « les années de la Belle Époque confortent une vision essentialiste des maîtresses » d'école maternelle. Les formations qui leur sont offertes, les possibilités d'ascension sociale tout comme les rétributions symboliques que le métier peut leur apporter, contribuent progressivement à la construction d'une identité professionnelle particulière. Les auteurs soulignent l'importance de la création de l'association de spécialistes (AGIEM) en 1921 qui permet de synthétiser leurs revendications et d'en faire des actrices de premier plan pour l'élaboration des politiques de l'enseignement préscolaire. Bérengère KOLLY poursuit cette réflexion en soulignant la singularité de la démarche de cette association du point de vue des modèles féminins, en particulier la référence maternelle. Il s'agit d'éclairer une forme de résistance collective au sein de cette institution traversée par les problématiques genrées. Tout en défendant leurs droits et leurs spécificités de travailleuses, ces institutrices semblent parvenir à transformer progressivement la caractéristique maternelle si prégnante dans les références professionnelles et les écrits de Pauline Kergomard. Entre 1977 et 1978, aucun texte ne vient redéfinir les contenus, les objectifs et les méthodes de cette école. L'AGIEM devient alors la seule structure coordonnant des objectifs pédagogiques et généraux et incarne une forme de politique éducative propre, à la fois subalterne et autonome.

L'enseignement constitue un véritable débouché pour les femmes et permet de prendre de la distance avec le modèle de la femme instruite que l'on associe à la femme de lettres, souvent vieille fille, d'un tempérament acariâtre. Grâce au développement des institutions féminines, un discours en faveur de l'éducation des filles au XIX^e siècle transforme le paysage culturel pour les femmes. Une véritable identité féminine se dessine et s'exprime grâce à l'essor de la presse bon marché et de la littérature. Certaines ouvrent leur établissement scolaire comme Louise Michel, d'autres adhèrent aux nouvelles pédagogies qu'elles expérimentent en classe. Toutes ces initiatives permettent d'améliorer leurs qualifications et leur offrent l'opportunité d'accéder à un statut social reconnu, mais pas toujours accepté. Au début du XX^e siècle, la situation intellectuelle des institutrices les isole dans le monde du travail féminin, surtout ouvrier. Il n'existe pas à l'époque, un statut social et moral identique pour les deux sexes. L'insertion dans la société de ces institutrices instruites et sous-payées reste délicate. À travers les trajectoires sociales et les carrières des instituteurs et des institu-

65. *Ibid.*, p. 335.

trices entrées dans l'enseignement de 1870 à 1886, Jérôme Krop met en évidence les spécificités de ce groupe à l'échelle individuelle comme collective. Il analyse de quelle manière certaines d'entre elles en viennent à assumer une fonction de direction dans de grands établissements scolaires de Paris et sa banlieue, fait rarissime à cette époque.

Les archives judiciaires révèlent leur détresse privée entre la solitude et l'union libre qui les prédispose à une analyse critique de leur condition et à une volonté d'agir en tant que professionnelle de l'éducation et en tant que féministe pour défendre leur salaire. Une transformation rapide commence entre les deux guerres. L'institutrice est désormais une travailleuse comme les autres. Mariée à un collègue ou célibataire, elle devient mère de famille et n'est plus touchée par le déclassement matériel et moral de son métier. Le mythe du salaire d'appoint et du métier féminin s'installe dans la société française, limitant les possibilités de promotion. Après avoir marginalisé les enseignantes, la société les assimile à la norme. Longtemps, elles furent moins syndiquées que leurs homologues masculins : entre 1924 et 1934 un tiers d'entre elles adhère à la Confédération générale du travail unifié. Estimées trop féministes, les institutrices syndiquées peinent à occuper des postes importants dans le syndicat. Il leur faut percer le plafond de verre au niveau départemental pour tenter d'apparaître au niveau national, sans espoir d'accéder aux postes décisifs de la fédération, comme l'a bien démontré Anne-Marie Sohn⁶⁶ dans ses travaux sur les institutrices et le syndicalisme. Malgré ces difficultés, les enseignantes engagées prennent des responsabilités syndicales, s'impliquent parfois dans les mouvements associatif ou politique et créent des commissions féministes à l'intérieur de ces structures. De cette manière, elles constituent des « bataillons féminins progressistes⁶⁷ » qui participent à l'émancipation féminine. Le militantisme prend parfois d'autres formes en exerçant une pédagogie engagée par exemple. C'est le cas de Marie-Louise Babeau-Wauthier. La contribution de Laurent GUTIERREZ nous fait découvrir son combat en faveur d'une méthode scolaire novatrice ancrée dans son territoire rural de Torcy-le-Grand, une petite commune du département de l'Aube de 180 habitants qui devient son laboratoire pédagogique. Dans les années 1920-1930, elle réussit à réaliser l'union entre les familles et l'école en intégrant les parents au travail de la classe. Tout au long de son parcours, elle surmonte de nombreux obstacles, sans cesser de défendre l'éducation nouvelle. Elle adhère à l'idée de responsabiliser les élèves dès leur plus jeune âge, en leur octroyant davantage de libertés. En décalage avec les directives pédagogiques professées à l'École Normale de jeunes filles, elle est toutefois soutenue dans sa démarche par son inspecteur et peut expérimenter successivement la pédagogie Decroly et Montessori avant de se rallier à la méthode de travail libre par groupes de Roger Cousinet. Repéré par ce dernier qui l'invite à la rejoindre au sein de l'association *La Nouvelle Éducation*, Marie-Louise Babeau-Wauthier devient une militante des méthodes actives en milieu rural. Attachée à son village, elle défend une conception au sein de laquelle l'école doit être proche de la vie et des préoccupations de ses habitants.

Ida Berger⁶⁸ scrute le milieu, les attitudes et les comportements de ces enseignants d'écoles maternelles ou élémentaires. C'est la première sociologue qui s'est intéressée

66. SOHN Anne-Marie, « Exemplarité et limites de la participation à la vie syndicale : les institutrices de la CGTU », art. cité.

67. *Ibid.*, p. 219.

68. BERGER Ida, *Les institutrices d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.

aux institutrices. En 1979, elle publie un ouvrage qui s'intitule *Les instituteurs d'une génération à l'autre* qui est l'aboutissement d'une première enquête menée avec Roger Benjamin sur les instituteurs du département de la Seine en 1953-1954 qu'elle reprend avec des questionnaires semblables vingt ans après⁶⁹. Cette investigation en deux temps lui permet de suivre l'évolution de la profession et de comparer le regard des différentes générations grâce à des témoignages écrits qui s'ajoutent à une cinquantaine d'interviews. Mieux que les sources écrites, ces enquêtes permettent d'appréhender l'air du temps et ses mentalités, le quotidien des enseignantes et apportent des renseignements précis sur les conditions de vie dans les écoles. Ida Berger décrit successivement leur statut social, quelques aspects de leur vie familiale et personnelle, l'origine de leur choix professionnel, leur milieu de travail, leurs opinions et leurs relations avec les élèves et leurs collègues. L'univers des institutrices est très hétérogène. Quels sont les changements qui se sont produits en vingt ans ? La libération des mœurs s'est traduite par un certain pourcentage d'unions libres et de mères célibataires. Le travail féminin est mieux accepté. La proportion des normaliens et des normaliennes a sensiblement diminué : la moitié des instituteurs et pas même un tiers des institutrices ont bénéficié d'une formation pédagogique. Dans les années 1960, l'ancienne identification corporative n'est plus. L'esprit de corps a changé, la profession aussi. Les femmes ont rejeté la conception et la mentalité des hommes. Le récit d'Huguette Bastide⁷⁰, *Institutrice de village* paru en 1969, reflète ce refus de s'impliquer dans une identité corporative qui réunirait toute personne admise dans le groupe professionnel. Le militantisme et l'investissement syndical sont moins présents dans leur forme traditionnelle. Ils font place à des relations de proximité, des liens affectifs et sensibles de personne à personne, des amitiés qui se nouent entre « copines ». Cette transformation au fil du temps s'inscrit dans la volonté d'articuler la sphère professionnelle avec la vie familiale afin d'organiser un cadre harmonieux et équilibré.

Différentes enquêtes révèlent les difficultés auxquelles sont confrontées les institutrices⁷¹ : la solitude dans les villages ruraux, les milieux paysans inhospitaliers où les maîtresses s'ennuient, contraintes au célibat ou au mariage tardif. Dans les récits de vie de la fin du XIX^e siècle comme ceux plus tardifs des années 1960, les affaires privées, conjugales sont présentes avec les soucis liés à l'éloignement et la nécessité d'être là pour ses propres enfants. Dans le cadre professionnel, les femmes donnent la priorité aux sentiments de bienveillance envers l'enfance, qui relèguent les grands desseins politiques au second plan. Nancy Bosson⁷² dans son ouvrage *Maîtresse détresse* constate que la définition pédagogique du métier connaît une dépréciation. Des valeurs apparaissent et avec elles une affirmation collective des institutrices et de nouvelles normes de l'acceptable et de l'inacceptable.

L'avènement d'un corps professoral féminin n'est pas entré dans les mœurs de l'époque. Le terme « professeur » est au masculin, alors que le féminin existe pour d'autres catégories de l'enseignement (maîtresse). Comment nommer ces enseignantes ?

69. BERGER Ida et BENJAMIN Roger, *L'univers des instituteurs. Étude sociologique sur les instituteurs et institutrices du département de la Seine*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands Documents », 1964.

70. BASTIDE Huguette, *Institutrice de village*, Paris, Mercure de France, 1969.

71. PENEFF Jean, « Autobiographie d'enseignants d'écoles publiques et privées », in *Cahiers du LERSCO*, n° 8, Presses universitaires de Nantes, 1987.

72. BOSSON Nancy, *Maîtresse. Détresse*, Paris, Pierre Belfond, 1990.

Femme-professeur(e), professeur agrégée qui « mêle les deux principes, est grammaticalement incorrect⁷³ ». Cette difficulté apparaît dans les parcours professionnels des professeur-e-s de l'enseignement secondaire. Ces enseignantes n'ont pas le même profil que les institutrices, comme le souligne l'historienne américaine Jo Burr Margadant⁷⁴ qui reconstitue dans son ouvrage l'état d'esprit, la carrière et les embûches rencontrées par des pionnières de l'enseignement féminin de 1881 à 1924. Elle s'appuie sur la trajectoire de deux cent treize premières enseignantes du secondaire féminin public. Des pionnières confrontées à une société qui porte en elle une représentation féminine en tension par rapport au rôle traditionnel des femmes. Elle opte pour une approche prosopographique et culturelle, afin de dévoiler la manière dont leur identité professionnelle se fabrique. Sa démarche vise ainsi à « reconstruire le monde mental et émotionnel de cette génération professionnelle » grâce notamment à la lecture des mémoires rédigés par les professeurs elles-mêmes. Les débuts de carrières se révèlent pénibles, synonymes d'éloignement familial subi, de solitude, de tensions avec les directrices d'instruction inférieure. S'ajoute à cela le problème matériel de trouver un logement. Les qualités qu'elles doivent développer dans la classe – l'autorité, l'indépendance de pensée, une personnalité affirmée – sont celles qu'on leur demande de masquer en dehors de l'institution scolaire pour mieux afficher une image féminine discrète et rassurante aux familles. Beaucoup se réfugient avec humilité dans le travail, répondant aux stéréotypes de l'époque, même si elles sont conscientes de leur valeur professionnelle qu'elles peinent à faire reconnaître : la qualification des agrégées n'est pas équivalente à celle des homologues masculins et leurs parcours scolaires ne sont pas identiques pour accéder à ce titre. La plupart des agrégées n'ont pas le baccalauréat, la licence et le diplôme d'études supérieures ne sont pas exigés. Ce dernier est créé en 1896. Les épreuves de l'agrégation féminine n'intègrent pas le latin, ni le grec, mais développent plus de morale et de psychologie que pour le concours masculin. Ce concours pluridisciplinaire comporte seulement deux ordres : lettres et sciences, alors que le concours masculin en propose neuf qui correspondent à la spécialisation disciplinaire considérée comme un gage de compétence professionnelle. Si l'agrégation féminine n'a pas le même prestige que l'agrégation masculine, la polyvalence en fait un concours difficile qui réclame un travail éprouvant. En poste, les enseignantes doivent assurer un service hebdomadaire de seize heures contre quinze heures pour leurs collègues masculins pour un traitement moindre. Les nombreuses demandes de congés reflètent le surmenage féminin imposé aux professeurs. Aux yeux de l'administration peu encline à accepter les revendications féminines enseignantes, ce n'est qu'un témoignage de plus de la constitution fragile des femmes. Il faut attendre l'avènement de la Fédération nationale des professeurs en 1905 à laquelle adhèrent les femmes, pour que ces dernières mesurent complètement l'infériorité de leur situation qui se vérifie dans le recrutement des directrices de lycées de filles à Paris qui choisissent systématiquement d'employer des hommes pour enseigner dans les classes préparatoires au concours d'entrée à Sèvres. Parmi ces professeurs, 40 % de Sévriennes issues de la première génération se marient, ce qui ne constitue pas un frein à leur carrière, lorsque l'époux est un collègue. Deux voies s'ouvrent alors à elles : devenir directrices ou être nommées

73. VERNEUIL Yves, *Les agrégés : histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2017, p. 320.

74. MARGADANT Jo Burr, *Madame le Professeur. Women Educators in the Third Republic*, op. cit.

dans un lycée parisien. En situation d'infériorité par rapport aux enseignants, elles ne bénéficient pas des mêmes avantages et se contentent d'un salaire inférieur et d'un régime de retraite et de maladie moins favorable. Au Conseil supérieur de l'Instruction publique, instance stratégique en matière d'enseignement, elles ne sont pas représentées jusqu'en 1933. Pour un temps, la sphère domestique modèle leur existence jusqu'à ce que les enseignantes peu à peu rejettent cet environnement. La publication *Women and Schooling in France, 1815-1914. Gender, Authority and Identity in the Female Schooling Sector* de Sharif Gemie⁷⁵ interroge cette tension entre la culture féminine et l'État masculin en mettant en lumière la parole des institutrices et les contradictions auxquelles elles doivent faire face pour intégrer le domaine public. Anne Therese Quartararo⁷⁶ aborde cette question dans son ouvrage sous l'angle de l'identité corporative qui se forge à l'École normale de filles grâce aux règles strictes enseignées aux jeunes femmes qui intègrent les valeurs de l'État éducateur, sans trop en contester les rapports de sexes qu'il impose.

Dans les lycées de garçons, les agrégées enseignent dans les petites classes. Leur présence dans ces établissements, ainsi que leurs revendications inquiètent les professeurs qui manifestent des sentiments antiféministes en accord avec une vision traditionnelle de la femme et sa place dans la société. Face au « risque » de mixité professionnelle, certains hommes réagissent en mettant l'accent sur les identités de genre en insistant sur l'importance de conserver les rôles sexués des uns et des autres. Le masculinisme valorise la différence naturelle du masculin et du féminin. Ce mode défensif se retrouve dans l'antiféminisme. Ces deux mouvements souhaitent conserver la supériorité des positions masculines en soulignant des qualités supposées pour les hommes comme pour les femmes. Ils sont le symptôme d'une angoisse masculine plus forte face aux discours féministes. Les formations différentes des femmes et des hommes professeurs sont à la source des discours masculinistes et antiféministes.

La Grande Guerre ouvre-t-elle une crise de la masculinité et un brouillage des sexes? Les professeurs femmes ont un double défi, savoir assumer leur identité féminine et leur différence par rapport aux hommes et assumer leurs rôles de femme et d'enseignante qui furent longtemps incompatibles aux yeux de la société. L'historienne Françoise Mayeur évoque l'expérience des enseignantes du secondaire qui remplacent leurs collègues mobilisés sur le front : « on fit à la fois l'expérience de la capacité des professeurs femmes devant un auditoire masculin et de la tolérance de celui-ci⁷⁷ ». Ce moment n'est pas vécu sur le plan de l'émancipation et de la conquête de nouveaux droits, mais comme un devoir à l'égard de ceux qui se battent et décèdent à la guerre. Le conflit terminé, les femmes professeurs quittent les lycées de garçons pour un temps. Le remplacement des hommes par les femmes dans les lycées de garçons n'est qu'un aspect du mouvement de participation des femmes à « l'effort national ». Pendant la guerre, elles ont effectué des métiers d'hommes sans le salaire en retour. Cet épisode fera progresser l'idée de l'égalité de recrutement et de salaire des professeurs des deux sexes. Cette volonté d'égalité ouvre la voie à l'alignement des programmes d'enseignement des lycées de jeunes filles sur ceux des garçons.

75. GEMIE Sharif, *Women and Schooling in France, 1815-1914*, op. cit.

76. QUARTARARO Anne Therese, *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth Century France*, op. cit.

77. MAYEUR Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 399.

En 1920, les agrégées instaurent une association sur le modèle de la Société des agrégés qui a pour objectif d'œuvrer en faveur de l'égalité professionnelle en matière de formation et de traitement. Comme le rappelle, Yves Verneuil, le vice-recteur Louis Liard s'oppose aux arguments antiféministes et fait voter un texte qui propose « l'égalité des traitements, à grade et à fonction égale : il montre que le refus de l'égalité en cas d'identité de grade ruine le principe méritocratique auquel les Républicains se disent attachés⁷⁸ ». Cet épisode révèle à quel point le combat en faveur de l'égalité fut difficile à mener. L'arrêté du 17 mars 1924 ouvre aux femmes toutes les agrégations masculines avec liste unique, ce qui est mal vécu par le personnel masculin qui redoute l'interchangeabilité des professeurs des deux sexes. La peur que les femmes prennent leur place devient une obsession pour certains collègues, à laquelle s'ajoute la crainte du déclassement financier. La formation, l'obtention du concours ne sont pas pris en considération, la naturalisation de la femme professeure est la plus forte. Les femmes seraient faites pour enseigner dans les classes enfantines et préparatoires des lycées de garçons et non pour former des hommes. Le masculinisme sépare les identités et détermine la place réservée à chacun : les hommes enseignent dans les lycées de garçons, les femmes dans les lycées des demoiselles. Certains enseignants redoutent que de nouvelles perspectives de carrière s'ouvrent aux femmes : le droit d'être proviseur ou inspectrice générale. Finalement, la question du sexe de l'enseignant semble dépasser toutes les autres et dévoile l'inquiétude masculine sur l'identité de genre. Celles qui n'ont pas l'agrégation vont être assimilées aux licenciées en 1921, celles qui l'ont, obtiennent l'égalité des maxima de service avec leurs collègues masculins. La lutte est commune dans la défense du travail féminin et rejoint le combat mené par la Ligue des droits de la femme. Paradoxalement, c'est au moment où une orientation catégorielle semble s'initier que la Société des agrégées se rapproche d'organisations féministes réformistes, même si la solidarité féminine n'est pas éteinte. Les professeures femmes restent unies.

Jusqu'en 1933, la Société des agrégées obtient quelques victoires grâce à sa détermination. La circulaire du 23 octobre 1922 autorise les lycéennes à se présenter aux cours des classes de philosophie ou de mathématiques dans les lycées de garçons. En 1924, le ministre ouvre les agrégations masculines aux jeunes filles. En 1927, le principe de l'égalité des salaires déjà admis par les pouvoirs publics implique une égalité des services. La mission de la Société des agrégées est remplie. Désormais, elle se consacrera à la défense catégorielle, ce qui la mènera paradoxalement à sous-estimer la question des spécialités. Pour le personnel féminin, la loi prône la stabilité. Il s'agit d'inciter les enseignantes agrégées ou certifiées à rester dans leur établissement. La mixité des établissements illustre le chemin parcouru. Celle des agrégations a été laborieuse, comme l'explique Loukia Efthymiou : « Après 1945, la distinction entre concours masculins et féminins perdura : lorsqu'il y avait une agrégation féminine, les femmes n'avaient pas le droit de se présenter à l'agrégation masculine (arrêté du 19 décembre 1941). » On aboutit à quatre types d'agrégations : « les agrégations mixtes dès la création de l'enseignement féminin (celles des langues vivantes), les agrégations masculines ouvertes aux femmes à partir de 1924 et fermées durant la Seconde Guerre mondiale sous le prétexte qu'il existait une agrégation féminine correspondante

78. VERNEUIL Yves, *Les agrégés*, *op. cit.*, p. 394.

(l'agrégation de lettres, d'histoire et celle de mathématiques), les agrégations, masculines à l'origine, qui, à partir de l'assimilation de 1924 ont toujours servi de concours de recrutement commun aux hommes et aux femmes (c'est le cas de l'agrégation de philosophie et de sciences naturelles), enfin les agrégations nouvelles mises en place après la guerre⁷⁹ ». Ce n'est qu'en 1976 que la mixité totale des agrégations est effective (épreuves communes et classement unique). Il reste cependant des résistances : le corps des professeurs de chaire supérieure, dont les titulaires des classes préparatoires aux grandes écoles restent le seul corps du second degré à rester majoritairement masculin, comme le souligne Marlaine Cacouault-Bitaud⁸⁰.

La communication de Loïc SZERDAHELYI revisite « par le bas » l'histoire des enseignantes en mettant l'accent sur les parcours des monitrices d'éducation physique et sportive au milieu du xx^e siècle. À travers l'étude de six cents dossiers de carrière, il accorde une attention particulière à ces femmes minorées dans la hiérarchie professionnelle et jusqu'à présent rarement étudiées. Cette communication déconstruit l'idée même d'expérience unique dans la discipline et ses représentations génériques en questionnant leurs positions professionnelles et leurs relations avec les supérieurs hiérarchiques dans un contexte de ruptures et de continuités entre Vichy et la République.

L'enseignement est le lieu de l'émancipation féminine, le professorat est dans l'entre-deux-guerres l'unique débouché professionnel pour les diplômées d'études supérieures. L'instruction est pour elles un facteur d'émancipation, constitutif de leurs identités personnelle et professionnelle. Le célibat est avant tout un choix pour beaucoup d'entre elles qui leur permet d'accéder aux privilèges masculins : logement personnel et loisirs. Marlaine Cacouault-Bitaud relate leurs propos : « abandonner l'exercice de la profession pour se marier équivalait à ruiner les efforts fournis pendant les études, par elles-mêmes et souvent par leurs parents⁸¹ ». Le mariage est vécu comme synonyme de déclasserment. Le fait de refuser d'être mère n'est pas considéré comme dévalorisant. Des couches sociales différentes (patrons, profession libérale, cadre) acceptent désormais le professorat. Dans les années 1960-1970 un autre modèle s'impose. La nouvelle norme pour les professeurs de lycée est majoritairement la vie familiale, qui se révèle être source de tiraillements entre le désir d'assurer au mieux le métier d'enseignante et les fonctions d'épouse et de mère. Le ministère instaure le mi-temps, mesure peu suivie par les intéressées. Les femmes ont des parcours bien différents. Certaines veulent effectuer leur activité professionnelle à plein-temps en développant notamment sa dimension pédagogique d'autres optent pour un compromis avec la vie familiale. La majorité d'entre elles sont certifiées et une partie d'entre elles considèrent leur salaire comme un revenu d'appoint. Lorsque les femmes prennent la parole, elles évoquent volontiers leurs renoncements, leurs frustrations, leurs difficultés. Les impressions positives sur le métier passent souvent au second plan. Les ambitions personnelles et professionnelles sont parfois étouffées. Certaines qui sont agrégées attendent d'avoir passé la quarantaine pour donner un second souffle à leur carrière. Marlaine Cacouault-Bitaud a su prendre la mesure de ces contradictions douloureuses. En fait,

79. EFTHYMIÓU Loukia, « Le genre des concours », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n° 18, 2003/2.

80. CACOUAULT-BITAUD Marlaine, « Professeur du secondaire : une profession féminine ? Éléments pour une approche socio-historique », *Genèses*, « Amateurs et professionnels », n° 36, 1999.

81. *Ibid.*, p. 102.

l'histoire scolaire et universitaire de ces femmes, la trajectoire du conjoint, les intérêts d'ordre collectif jouent sur le déroulement de la vie professionnelle et influencent réciproquement les décisions prises dans la sphère personnelle. L'image de la conciliation harmonieuse entre les existences professionnelle et domestique est le résultat d'un compromis : toute démarche entreprise dans l'un des deux domaines d'activité, implique des choix et des renoncements dans l'autre domaine. En règle générale, les femmes sont plus nombreuses à rester dans leur position initiale pour ne pas avoir à changer de lieu de résidence et s'éloigner du conjoint. Les agrégées n'ont pas su saisir toutes les opportunités qui s'offraient à elles. Lorsqu'elles sont majoritairement célibataires et libres d'accepter une mobilité professionnelle, les possibilités de faire carrière sont réduites, au moment où des postes sont créés dans les années 1960-1970, elles sont pour la plupart mères de famille et « rendues à leur condition féminine modernisée⁸² ». Dans les années 1980-1990, l'enseignement secondaire constitue toujours le principal débouché pour les femmes diplômées du supérieur, les autres carrières restant difficiles d'accès.

Les emplois d'encadrement : une affaire d'hommes ?

L'observation de Françoise Mayeur : « les fonctionnaires de la première génération ont pu contempler la Terre promise de l'égalité avec les hommes ; elles n'ont pas toujours eu l'amertume d'en voir les pièges et les ambiguïtés⁸³ » vaut autant pour l'enseignement primaire que pour le secondaire. Il ne s'agit pas de se borner à une étude comparative des carrières hommes-femmes avec des jugements implicites, sur la supériorité de tel ou tel poste. Rester institutrice peut être un choix et une ambition. L'enjeu est davantage de prendre la mesure d'une égalisation de l'accès aux postes hiérarchiquement supérieurs : direction et inspection. Le principe d'un cadre supérieur non agrégé est plus facilement accepté par les enseignantes que par les enseignants.

La création d'un corps d'inspectrices fonctionnaires bouleverse les représentations de la place des femmes dans la société. La transgression est à son comble, lorsqu'il s'agit des déléguées qui exercent des responsabilités publiques, domaine réservé des hommes. Ces femmes se trouvent en relation directe avec les plus hauts représentants de l'État et traitent avec les notables locaux. La création de cette fonction fait de ces femmes des pionnières puisqu'elles précèdent de dix ans la nomination des deux premiers inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire. En 1889, Pauline Kergomard écrit à ce sujet dans l'une de ses monographies pédagogiques⁸⁴ : cette nouveauté « tolérée plus qu'acceptée par la majorité des individus qui s'occupent de l'éducation populaire [...] paraît subversive ». Comme le souligne Jean-Noël Luc, « l'inspection des salles d'asile constitue un échelon fondamental dans la promotion sociale des femmes : la première étape de leur accès aux fonctions publiques d'autorité⁸⁵ ». Les trajectoires de deux figures majeures de cette institution : Marie Pape-Carpantier et de Pauline Kergomard, illustrent leur liberté de ton et leur engagement personnel qui

82. CACOUAULT-BITAUD Marlaine, « Professeur du secondaire : une profession féminine ? Éléments pour une approche socio-historique », art. cité.

83. MAYEUR Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 440.

84. KERGOMARD Pauline, « Les écoles maternelles », *Monographies pédagogiques*, t. VI, Paris, 1889, p. 305.

85. LUC Jean-Noël, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*, op. cit., p. 337.

dépasse le cadre de leur mission. À leur manière, elles ont su faire bouger les règles en usage dans l'opinion.

Marie Pape-Carpantier⁸⁶ est nommée pendant vingt-sept ans directrice du cours pratique (école normale des salles d'asile) destiné aux futures enseignantes et directrices. Elle veut changer les pratiques pédagogiques et se consacre à l'éducation des filles. Féministe, elle publie des articles sur la question des femmes dans lesquels elle proclame l'égalité intellectuelle des deux sexes et demande une égalité des cursus et des débouchés. Plus tard, elle propose à Victor Duruy un projet d'Union scolaire, sorte de phalanstère éducatif conduisant les filles de la crèche à la vie professionnelle. Récompensée à l'exposition universelle de Londres pour ses travaux, elle s'exprime dans l'enceinte de la Sorbonne en 1867 et fait de nombreuses conférences. Auteure de référence, elle écrit une quarantaine d'ouvrages pédagogiques, dont deux manuels des salles d'asile, couronnés par l'Académie française. Inspectrice générale des salles d'asile en 1868, directrice de *L'Ami de l'enfance* en 1869, elle est la première grande figure féminine de l'Instruction publique française. Ses sympathies libérales et ses fonctions lui attirent les hostilités des catholiques conservateurs. En 1874, le gouvernement de l'Ordre moral la révoque en l'accusant d'être libre-penseuse. Elle est profondément marquée par cette épreuve, malgré sa réhabilitation partielle. Elle meurt en 1878, usée par les épreuves alors qu'elle organise l'exposition universelle. Lui succède, Pauline Kergomard qui en 1879, à l'initiative de Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, est nommée déléguée générale des salles d'asile, puis inspectrice générale des écoles maternelles de 1881 à 1917. Directrice de *L'Ami de l'enfance* de 1881 à 1896, elle joue un rôle important dans l'organisation et dans l'évolution de l'école maternelle républicaine de sa naissance, en 1881 jusqu'aux réformes du début du xx^e siècle. La revue pédagogique lui sert de relais pour ses principes éducatifs. Elle a une activité professionnelle remarquable : inspections dans toute la France, conférences, rapports avec les pouvoirs publics, régionaux ou nationaux ; initiatives diverses pour la promotion des femmes. En 1886, elle est la première femme à accéder au Conseil supérieur de l'Instruction publique, ce qui provoque quelques contestations. En 1901, elle collabore au Conseil national des femmes françaises (section éducation) qui milite pour le droit de vote des femmes, l'égalité des droits civils, l'égalité dans le travail, la famille, l'éducation des filles. Comme inspectrice générale des écoles maternelles, chaque visite est l'occasion de rappeler sa conception de l'éducation des enfants de deux à six ans qu'elle diffuse dans ses rapports et dans ses cours à l'école normale des Batignolles où il y a même un cours Kergomard. Elle bénéficie des soutiens de Ferdinand Buisson, Octave Gréard, Jules Steeg, ce qui lui permet d'agir et de construire la fonction d'inspectrice générale des écoles maternelles. Le directeur de l'enseignement, Amédée Gasquet, l'appelle : l'inspectrice générale des écoles maternelles. Sa notoriété est incontestable. Réclamée par la presse, sollicitée par les ministres, elle est décorée de la légion d'honneur. Ces deux actrices de l'histoire des femmes sont identifiées comme des exceptions par la mémoire collective.

En 1879, elles sont huit déléguées générales, secondées par seize déléguées spéciales (futures inspectrices générales) dans chacune des académies, relayées par trente-cinq inspectrices permanentes (futures inspectrices départementales). Les femmes

86. COSNIER Colette, *Marie Pape-Carpantier. Fondatrice de l'école maternelle*, Paris, Fayard, 2003.

inspectent les classes des bambins. La fonction leur échappe – elle est réservée aux hommes – lorsqu’il s’agit d’école de garçons. Les femmes peuvent uniquement intégrer l’inspection des écoles primaires de filles, et n’accèdent pas aux responsabilités supérieures. Les inspectrices du primaire ne pourront se hisser au grade d’inspectrices d’académie qu’en 1946. Seules, les inspectrices générales font partie de l’élite et sont en nombre restreint. En 1866, sur seize postes d’inspecteurs généraux, deux seulement sont réservés au primaire. Comme le souligne Sylvie Schweitzer, ces femmes sont en contradictions avec les normes sociales, « d’une part le Code civil dénie aux femmes toute compétence et autorité en matière de gestion de la vie privée, en particulier sur les enfants, d’autre part les constitutions républicaines successives les privent tant d’élire les législateurs, que d’être élues [au Parlement], alors que l’État les emploie pour vérifier l’application des lois et sanctionner leur contournement⁸⁷ ». La création de ces postes a été servie par des discours qu’il semble nécessaire d’examiner.

L’antériorité de l’inspection générale des salles d’asile sur celle de l’enseignement primaire peut surprendre. Il faut attendre 1889 pour qu’une loi autorise la création des inspectrices primaires avec des compétences inférieures à celles de leurs homologues masculins qui restent les uniques interlocuteurs des municipalités. Linda CLARCK⁸⁸ dévoile la forte personnalité des premières inspectrices primaires nommées entre 1899 et 1914. Elle souligne le rôle majeur joué par les organisations et idéologies maternelles dans l’établissement de la revendication de l’accès des femmes aux postes d’inspectrices et de rédactrices dans la fonction publique à partir de 1830 jusqu’à la Grande Guerre. Pauline Kergomard⁸⁹, comme bien d’autres, s’inscrit dans cette stratégie pour mieux conserver leur position et élargir leurs prérogatives.

La mise en système de l’ordre primaire trouve son appui sur l’affirmation d’un corps d’inspection chargé de contrôler l’application sur le terrain des consignes ministérielles. Jean-François CONDETTE souligne qu’excepté le réseau des salles d’asile puis des écoles maternelles, inspecté par des femmes, le corps des inspecteurs primaires né en 1835 est très longtemps exclusivement masculin. Seuls des hommes sont jugés aptes à ce métier difficile qui exige d’être sur les routes en permanence, d’évaluer les enseignants et les enseignantes mais aussi d’entrer en contact avec les élites municipales. À partir de 1889-1891, le corps inspectoral du primaire s’ouvre difficilement aux premières femmes. Ces « pionnières », au nombre de cinq en 1914 et onze en 1922, font l’objet de campagnes de dénigrement dans la presse pédagogique en particulier, les hommes y voyant des concurrentes directes et incompetentes qui « ne respectent pas les missions de leur sexe ». À la suite des travaux de Linda Clark sur le sujet, Jean-François Condetto présente la trajectoire professionnelle de ces femmes et leurs caractéristiques mais aussi les arguments favorables et défavorables à leur entrée dans l’inspection primaire.

Cependant, les hautes fonctions sont inaccessibles pour la plupart d’entre elles. Les mobilités de carrière sont réduites et les empêchent de grimper dans la hiérarchie. C’est la marche vers l’égalité dans ces fonctions administratives qui définit la période de 1914 à 1945. La guerre offre des opportunités professionnelles aux femmes et pousse à l’ouverture des hauts postes, alors que le régime de Vichy marque un recul

87. SCHWEITZER Sylvie, « Les enjeux du travail des femmes », art. cité.

88. CLARK Linda, *The Rise of Professional Women in France. Gender and Public Administration Since 1830*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

89. PLAISANCE Éric, *Pauline Kergomard et l’école maternelle*, Paris, PUF, 1996.

considérable pour les femmes. En 2003-2004, les femmes ne représentent qu'un tiers de l'effectif du corps des inspections. Certaines sont dans la position de devoir faire des choix complexes. Une partie d'entre elles mettent en valeur leurs qualités professionnelles pour obtenir des postes élevés dans la hiérarchie, d'autres utilisent leurs compétences féminines dans une « carrière promotionnelle » au risque de rompre avec la vision traditionnelle de la mère de famille, enfin il y a des femmes qui s'interdisent la mobilité professionnelle et qui sont partagées entre leur vie domestique et leur métier.

Geneviève PEZEU suit la carrière professionnelle d'Odette Brunnschwig, l'une des premières inspectrices générales promue en 1952. C'est une figure féminine de l'Éducation nationale mal connue. Dans l'entre-deux-guerres, Odette Brunnschwig demande des mutations pour raison familiale qui lui sont refusées, en contrepartie elle sera directrice d'établissements pour jeunes filles. Sous le régime de Vichy, en tant que juive elle est d'office exclue de la profession. Réintégrée à la Libération et nommée inspectrice à Paris, elle souhaite apporter un nouveau souffle aux pratiques d'enseignement en militant pour une « pédagogie de la sollicitude » et de « l'autonomie ». Au début des années 1960, elle défend l'éducation mixte et fait un article dans ce sens. C'est le seul écrit publié par un cadre de l'institution, trace de son engagement professionnel.

Marlaine CACOUAULT-BITAUD analyse les rapports d'inspection sur les directrices de lycées de filles afin d'identifier les normes de genre et de classe en vigueur des années 1880 jusqu'à la décennie 1960. Cette source permet de cerner les attentes des chef-fe-s (inspecteurs généraux, inspecteurs d'académie, recteurs, directrices) vis-à-vis des responsables de lycées et de collèges de jeunes filles. À condition, de soumettre ces matériaux à une réflexion qui prenne en compte leur mode d'élaboration, la rhétorique préexistante au sein de l'institution, la position des auteur-e-s (des hommes exclusivement avant 1945), ainsi que la question de la réception de ces discours. En effet, les intéressées ne sont pas toujours directement informées de ce qui est écrit les concernant, ce qui autorise une liberté de ton et de propos qui ne laisse pas d'étonner au regard des critères et des règles imposés aujourd'hui. Les rapports sont donc d'autant plus précieux pour la réflexion qu'ils ne sont pas soumis à la censure, dans une certaine mesure tout au moins. Il s'agit dans cette communication d'appréhender à travers ces écrits les opportunités offertes aux diplômées ainsi que les contraintes et les limites qui leur sont imposées dans le cadre d'une carrière au sein de l'institution scolaire. Les établissements où elles exercent après 1880 sont faits pour délivrer une instruction secondaire et une éducation féminisée par rapport à celle des garçons, mis en place presque un siècle auparavant. Il y a tout lieu de penser que les rapports de genre et le souci de leur maintien, malgré les ambitions indéniables du nouvel enseignement, sont à l'œuvre et perceptibles dans les comptes rendus de visite. C'est dans cette perspective que s'inscrit la contribution de Marlaine Cacouault-Bitaud qui fait l'hypothèse que des contradictions éclatent étant donné les exigences formulées à l'égard des enseignantes et des directrices en termes de savoirs, de culture et d'autorité. L'auteure fonde son analyse sur un dépouillement d'une cinquantaine de dossiers de directrices, ces dernières ayant enseigné, parfois pendant de longues années, avant d'accéder à la direction d'établissement. Les supérieur-e-s peuvent en outre exprimer des désaccords ou moduler les jugements des uns et des autres. Or, ces nuances ont souvent pour enjeu la définition de ce que doit être le comportement d'une directrice et des emprunts qu'elle est autorisée à faire à un registre masculin de

pratiques et d'attitudes. Ils renvoient simultanément au souci de l'administration de pourvoir les postes et si possible de choisir le bon profil pour un poste donné, surtout s'il s'agit de nommer quelqu'une à la tête d'un « grand » lycée. L'analyse des critères de recrutement et de promotion des directrices s'articule ici avec une réflexion sur les différences et les inégalités entre les établissements secondaires.

Stéphanie Dauphin⁹⁰ souligne de quelle manière la directrice d'école s'impose peu à peu sous sa double légitimité de « mère » des élèves et de chef des institutrices adjointes. Pour le premier degré, la direction d'une école ne peut être comprise comme une fonction d'autorité. Les enjeux de pouvoir ne sont pas aussi forts que dans les établissements secondaires. Encore aujourd'hui, peu de travaux sont consacrés aux directions d'école du primaire ou d'École normales, notamment en ce qui concerne les analyses liées au sexe et au rapport de genre. Linda CLARK étudie les dossiers personnels et l'état civil de presque deux cents femmes nommées au poste de directrice d'école normale entre 1879 – date de la loi Paul Bert – et la Grande Guerre. Elle reconstitue les itinéraires personnels et professionnels de ces femmes qui pour certaines manquent d'expérience, qui pour d'autres suivent les cours de la nouvelle école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses créée en décembre 1880. Après avoir entrepris un portrait de groupe, elle questionne le degré d'acceptation ou de rejet des identités imposées dans la formation des enseignantes. Ces dossiers personnels révèlent le regard que portent les directrices d'école normale sur les vertus que devrait avoir l'institutrice modèle. Certaines s'expriment sur leur conviction religieuse, tout en restant discrètes sur les différences de salaire entre les enseignants, dans un contexte où le combat en faveur de la laïcité s'intensifie et la demande d'égalité entre les sexes émerge dans le débat public.

Françoise Mayeur attire l'attention sur le rôle central de la directrice dans un collège ou un lycée. Si dans les pensions et les institutions privées, ainsi qu'à la tête des ordres religieux les femmes sont présentes depuis fort longtemps, leur accès aux postes de direction dans les établissements publics féminins est tardif. C'est aussi l'opportunité pour certaines d'entre elles de s'assurer une belle promotion professionnelle à une époque où les métiers de l'enseignement offrent des possibilités réelles d'accès à une relative forme d'indépendance professionnelle et sociale. À ce poste de direction, elle est peu épaulée. Sans le soutien d'un adjoint (censeur), elle ne peut compter que sur l'aide d'une économe et parfois d'une surveillante générale, selon l'importance de l'établissement. Les premières années, les municipalités et les recteurs choisissent parmi les candidates, mais très vite c'est le ministère qui décide, même si les autorités locales sont consultées. Les règles au départ assez floues, se normalisent : « Les fonctionnaires de l'enseignement secondaire des jeunes filles rejoignent la norme de tout corps de fonctionnaires régulièrement constitué : le mérite doit composer avec l'ancienneté⁹¹. » Le décret du 30 mars 1911 relève : « Toute aspirante aux fonctions de directrice de lycée doit être pourvue du titre d'agrégée et exercer ou avoir exercé les fonctions d'enseignement en qualité de professeur titulaire de lycée. Toute aspirante aux fonctions de directrice de collège doit être pourvue soit du titre

90. DAUPHIN Stéphanie, « Les directrices d'école primaire du département de la Seine. L'accès des femmes aux postes à responsabilités ? (1870-1914) », dans CONDETTE Jean-François (dir.), *Les chefs d'établissements. Diriger une institution scolaire ou universitaire, XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

91. MAYEUR Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République, op. cit.*, p. 312.

d'agrégée soit d'un certificat d'aptitude de l'enseignement secondaire (lettres, sciences, langues vivantes) soit d'une licence, et avoir exercé les fonctions d'enseignement en qualité de professeur titulaire de lycée ou de collègue ou de chargée de cours de lycée⁹². » De 1880 à 1900, l'état du vivier de diplômées féminines a permis aux femmes ayant une pratique de l'enseignement depuis dix ans et titulaires du diplôme de fin d'études ou du brevet supérieur d'accéder à la fonction. Les représentations fortement genrées déterminent les aptitudes naturelles des femmes et les compétences qu'elles doivent maîtriser. Devenir directrice, c'est pour beaucoup un sacerdoce, c'est en tout cas un rôle difficile à tenir comme le rappelle Jean-François Condette : « il faut faire croître les effectifs scolarisés, encadrer les élèves et les faire progresser, se faire respecter des enseignantes aussi, tout en usant de tact avec les élites locales et les familles et en se substituant à la mère auprès des élèves. Il faut aussi être de manières distinguées et affables tout en n'étant pas mondaine⁹³ ».

Sous les débuts de la Troisième république, on assiste à l'avènement des lycées de filles et à son corollaire l'apparition du poste de directrice qui n'est pas celui de proviseur, mais qui assume des responsabilités importantes au sein de l'établissement. Dans ces conditions, les enseignantes ne se trouvent pas en concurrence avec leurs homologues masculins, même lorsqu'il s'agit des fonctions de direction. Il s'agit de moderniser l'instruction des filles afin de favoriser leur adaptation aux rôles sociaux « complémentaires des rôles masculins⁹⁴ ». Dans le corps des chefs d'établissement, l'enseignement en région parisienne est davantage paritaire qu'en province. Peu de femmes se présentent au concours, mais elles réussissent davantage que leurs collègues masculins. La question est alors la mobilité de carrière. Vers 1900, les emplois de professeurs du secondaire et chefs d'établissement sont les uniques postes à responsabilité accessibles aux femmes. Majoritairement issues d'une haute origine sociale, brillantes, diplômées et plus jeunes, elles connaissent un certain malaise professionnel lié aux changements profonds provoqués par les politiques scolaires en place. Défense de l'ordre du genre et sauvegarde des identités construites entre les sexes sont les normes dont il ne convient pas de s'éloigner. Amélie PUCHE prolonge cette réflexion à travers l'exemple du lycée de jeunes filles de Tours créé en 1883. Dès sa fondation, le choix de la directrice s'annonce délicat. L'objectif premier est de désigner une femme capable d'assurer le succès de cet établissement en sachant plaire aux familles. Ces dernières peuvent être sensibles aux critiques de cet enseignement diffusées par la presse. Dans ce contexte, le ministère de l'Instruction publique demande des garanties aux directrices, ainsi elles doivent faire preuve d'une certaine expérience professionnelle et justifier de leurs diplômes. Les femmes célibataires et sans enfants ont un atout supplémentaire aux yeux de l'administration qui cherche des gages de leur moralité. Ce dernier point est incarné par la directrice à qui l'on réserve les cours de morale. À la tête du lycée de filles, elle a pour mission de créer une atmosphère familiale, un foyer pour les élèves, beaucoup de pédagogues estimant que seule la mère est capable d'éduquer sa fille. Ce modèle rejoint celui des pensionnats religieux, la mère supérieure

92. *Ibid.*

93. CONDETTE Jean-François, *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants : retour sur une histoire, France-Europe (xvii^e-xx^e siècle)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.

94. CACOUAULT-BITAUD Marlaine, « Professeur du secondaire, une profession féminine ? Éléments pour une approche socio-historique », art. cité.

devenant la « bonne mère » du pensionnat. L'analogie est alors évidente entre les attentes de la République envers ses directrices de lycée de jeunes filles et les religieuses des congrégations catholiques.

Lors du congrès international de l'enseignement primaire qui se réunit à Paris en 1889, il s'agit de débattre « de la part qu'il convenait de faire aux femmes dans l'enseignement comme institutrices, comme directrices d'établissements et comme inspectrices⁹⁵ ». Les discours tenus à cette occasion reflètent les idées de l'époque : la femme est naturellement faite pour éduquer les jeunes enfants, mais décrite comme « «partiale et mesquine», elle n'est pas en mesure d'occuper des fonctions d'inspectrice ». Le texte de Léon Frapié, *L'institutrice de province*, a été l'occasion pour Francisque Sarcey de lancer une enquête auprès des institutrices pour décrire leur vécu professionnel, mais surtout de dévoiler les rapports avec les différents protagonistes de l'institution scolaire et des autorités locales qui influent sur leur quotidien et l'avancée de leur carrière : l'inspecteur primaire, le délégué cantonal, la directrice, l'instituteur et sa femme, le maire, le curé, les notables, les parents d'élèves. La plupart des lettres confirment la noirceur du roman de Frapié, elles décrivent l'hostilité dont est victime l'institutrice du village et l'isolement qu'elle subit. Ida Berger publie des lettres d'institutrices rurales, dont celle-ci : « Nous voulons partout des femmes à nos côtés [...] ; nous ne voulons les chasser de nulle part [...]. Que personne ne cherche à rétrécir cette grande question en prétendant déterminer *a priori* les cas où telle ou telle fonction pourra être remplie par une femme. Une fonction doit être remplie par une personne capable ; ou mieux encore, un ensemble de fonctions concourant au même but, doit être rempli par un groupe capable ; et c'est tout [...] Comme conclusion, je propose la résolution suivante : le congrès émet le vœu que sans aucune exception, toutes les fonctions de l'enseignement soient accessibles à tous les êtres humains, sans distinction de sexe⁹⁶... »

Le refus de mixité chez les élèves et chez les professeurs impose l'organisation d'un corps enseignant féminin et l'ouverture aux femmes de la fonction de direction. Les critères qui déterminent les entrées dans la fonction s'inscrivent dans une continuité et n'excluent personne, bien au contraire. La position de directrices est l'une des rares fonctions d'encadrement et d'autorité accessible à la gent féminine. Au moment où les lycées féminins viennent d'être créés, le vivier des directrices est défini de façon large car on ne dispose pas encore d'un assez grand nombre d'enseignantes agrégées susceptibles de pourvoir les postes. Outre les agrégées, les professeurs femmes munies du certificat d'aptitude pour l'enseignement secondaire, de la licence, du certificat d'aptitude à la direction des Écoles normales et même d'un diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles ou d'un brevet supérieur, peuvent être nommées à la tête d'un établissement. Si l'agrégation est exigée pour les proviseurs, elle est souhaitée pour les directrices (arrêté de 1884). Il faut attendre 1945 pour voir apparaître la fonction de censeur dans les lycées de filles. La définition des missions est différente dans les établissements féminins et masculins. La directrice pourvoit à tous les aspects de la vie de l'établissement : elle enseigne, surveille le personnel, l'application des règlements, la conduite et le travail des élèves et la bonne direction des études. Elle inspecte les lieux

95. DELHOME Danielle, GAULT Nicole et GONTHIER Josiane, *Les premières institutrices laïques*, Paris, Mercure de France, 1980.

96. BERGER Ida, « Hommes et femmes dans une même profession. Instituteurs et institutrices (premiers résultats d'une enquête dans le département de la Seine) », *Revue française de sociologie*, 1-2, 1960.

et consulte le journal de classe des professeurs et les cahiers de texte. Il s'agit d'éduquer et de contrôler avant toute chose. Les exigences pour la fonction sont moindres que pour les proviseurs de lycée, mais demandent davantage de travail domestique. Les qualités valorisées sont : « le jugement, le cœur, la fermeté et l'élévation du caractère, la bonté, le dévouement sans bornes, et cette sollicitude toute maternelle qui s'applique à préserver de toute souillure ce qu'il y a de plus précieux chez une fille⁹⁷ ». La directrice est choisie par l'administration avec soin : elle doit être une personne de grande moralité et d'excellente réputation. Le célibat est un atout. Grâce à la réforme de 1924, l'enseignement des lycées de jeunes filles est assimilé aux lycées de garçons. Les critères de recrutement pour les directrices sont identiques que ceux retenus pour les proviseurs. Cette exigence est un atout pour assurer une fonction d'autorité.

La répartition selon le sexe dans les postes d'encadrement n'apparaît pas une priorité dans les sciences humaines qui abordent peu la question. Marlaine Cacouault et Gilles Combaz⁹⁸ ont comblé en partie cette absence d'intérêt en interrogeant les enjeux institutionnels et sociaux de la présence des femmes et des hommes aux postes de direction des établissements secondaires. De 1950 à 1990, les hommes sont majoritaires à diriger les établissements dans un secteur largement féminisé. Suivant le sexe, les profils sociaux diffèrent, tout comme la situation familiale et les titres. Les femmes, majoritairement célibataires ou divorcées, détiennent un plus haut niveau de diplôme, si on les compare aux hommes. Cependant, elles accèdent plus difficilement aux fonctions les plus élevées. Du côté de la direction des écoles, l'observation est analogue. Les hommes sont bien plus présents que les femmes aux postes considérés comme valorisants.

Alors que l'égalité et la mixité deviennent la règle dans la sphère éducative, les femmes sont les premières victimes de la disparition du double réseau, masculin et féminin, d'établissements. La concurrence pour les postes de direction est en leur défaveur. La vision genrée des aptitudes, encore prégnante et la vie de famille deviennent le plus souvent un handicap. Marlaine Cacouault-Bitaud et Gilles Combaz relèvent qu'en « 1964, les femmes représentent 31 % de l'ensemble des proviseurs; en 1995, ce taux chute de dix points et remonte de manière significative dans les années 2000 pour atteindre 38,9 % en 2007. » Une relative auto-exclusion des femmes quel que soit le concours entre-t-elle en ligne de compte? Marlaine Cacouault-Bitaud et Gilles Combaz observent que les hommes s'y inscrivent davantage que les femmes. Des déterminants sociaux d'accès aux fonctions d'encadrement dans le second degré pèsent davantage pour les enseignantes que pour leurs collègues masculins. Célibataire, divorcée ou séparée : la situation de l'enseignante diffère de celle des hommes. Les femmes attendent d'être libérées des contraintes familiales pour s'engager dans la fonction. Leur itinéraire professionnel est spécifique de celui emprunté par les enseignants. Ces derniers ont davantage un parcours « premier degré », alors que les femmes ont rarement été institutrices avant d'intégrer l'enseignement secondaire. Les directrices se distinguent par leur origine sociale plus élevée que leurs collègues masculins. Les femmes semblent plus sensibles à l'idée d'intérêt général attaché au service public et au rôle régulateur de l'État

97. MAYEUR Françoise, « Extrait du rapport du recteur Jeanmaire », *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 315.

98. CACOUAULT-BITAUD Marlaine et COMBAZ Gilles, « Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux? », *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-mars 2007.

qui encadre les mesures prises au sein de l'établissement. Finalement, « la prédominance des hommes au sein du personnel de direction du second degré et tout particulièrement dans la fonction de chef reste patente ». Marlaine Cacouaut-Bitaud⁹⁹ approfondit cette réflexion en s'attachant particulièrement au style de direction en fonction du sexe dans un contexte du tout management qui pèse sur la redéfinition de la fonction.

B

Pour reprendre la formule utilisée par Michelle Perrot¹⁰⁰, « les femmes seraient-elles les silences de l'histoire » de l'enseignement ? Cet ouvrage refuse de s'y résoudre en participant à ce champ de recherche en mutation et en appréhendant la pluralité des parcours d'enseignants du point de vue individuel et collectif. Les diverses communications mettent en lumière la richesse des sources écrites et orales : rapports officiels, dossiers administratifs, bulletins, archives privées, enquêtes, qui sont autant de traces permettant de vaincre « les résistances et libérer au contraire un désir refoulé de parler de soi, dans le plaisir d'être prise au sérieux et, enfin, sujet d'histoire¹⁰¹ ». L'ouvrage propose un cheminement dans les espaces institutionnels de l'éducation scolaire, en abordant les engagements et les combats des enseignantes en passant par la conquête de l'inspection, levier de pouvoir et d'innovation professionnelle et sociale. Les différentes contributions interrogent les modes de compréhension et d'explication des phénomènes observés par l'historien et le sociologue. Il s'agit de renouveler les recherches sur la place des actrices de l'histoire de l'éducation, sous l'angle des vies de femmes et des rapports de pouvoir entre les deux sexes. À travers ce prisme sont questionnés l'ensemble de la structure institutionnelle, mais aussi les référents culturels et sociaux, les rouages du système scolaire qui participent à la définition du métier. Se font jour les luttes corporatistes, les aspirations émancipatrices et les stratégies développées, parfois les transgressions qui ouvrent le champ des possibles. Les conquêtes éducatives et professionnelles sont un combat au long cours. Les diverses contributions invitent à repenser l'institution scolaire comme un espace professionnel où se construisent des parcours sexués et des identités de métier. Il s'agit d'être attentif aux rapports entre enseignantes laïques et religieuses, aux différentes formations proposées ainsi qu'aux différentes modalités d'insertion professionnelles offertes aux femmes. Certains auteurs ont privilégié la singularité de parcours individuels avant de se concentrer sur la construction collective des identités socio-professionnelles. Cette démarche permet de situer à leurs échelles respectives les itinéraires de ces pionnières et les positions des enseignantes et contribue à mieux cerner la construction de l'individu-femme. La question des rapports entre identités d'enseignantes et identités de femmes à travers les trajectoires publiques et privées se trouve ainsi abordée et met en évidence la difficile naissance d'une communauté professionnelle. Plus largement, l'un des enjeux est de comprendre les liens entre représentation culturelle de la féminité, éducation et pratiques sociales dans lesquels s'insère une différenciation sexuée au travail. Les différents articles témoignent de la fabrique des expériences plurielles, à la croisée d'identités sexuées, professionnelles et sociales.

99. CACOUAULT-BITAUD Marlaine, *La direction des collèges et des lycées : une affaire d'hommes ? Genre et inégalités dans l'Éducation nationale*, Paris, L'Harmattan, 2008.

100. PERROT Michelle, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion, 2012.

101. *Ibid.*, chap. 1 : « Traces. Pratiques de la mémoire féminine ».