



Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé

18-2 | 2016

L'ergonomie du genre : quelles influences sur l'intervention et la formation ?

Les enseignantes et enseignants sont-ils égaux face aux contraintes organisationnelles au sein des établissements du second degré ?

Are Male and Female Teachers Equal in Terms of the Organizational Constraints They Face in Secondary Teaching Establishments ?

Son los maestros iguales en cuanto a las exigencias organizacionales en el seno de los establecimientos de enseñanza secundaria?

Dominique Cau-Bareille



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pistes/4831>

DOI : 10.4000/pistes.4831

ISSN : 1481-9384

Éditeur

Les Amis de PISTES

Référence électronique

Dominique Cau-Bareille, « Les enseignantes et enseignants sont-ils égaux face aux contraintes organisationnelles au sein des établissements du second degré ? », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 18-2 | 2016, mis en ligne le 22 septembre 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/4831> ; DOI : 10.4000/pistes.4831

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



Pistes est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les enseignantes et enseignants sont-ils égaux face aux contraintes organisationnelles au sein des établissements du second degré ?

*Are Male and Female Teachers Equal in Terms of the Organizational Constraints
They Face in Secondary Teaching Establishments ?*

*Son los maestros iguales en cuanto a las exigencias organizacionales en el seno
de los establecimientos de enseñanza secundaria?*

Dominique Cau-Bareille

1. Introduction

- 1 Cette contribution présente une partie d'une recherche-action menée en France, pendant trois ans, dans l'enseignement du second degré. Cette recherche fait suite à une demande du groupe *Femmes* du SNES et du SNEP, deux branches syndicales de l'enseignement regroupées au sein de la Fédération syndicale unitaire (FSU) ; le SNES étant le Syndicat National des Enseignements du Second degré, le SNEP le Syndicat national de l'éducation physique.
- 2 Constatant des inégalités de carrières et de salaires entre hommes et femmes, et dans certains établissements des problèmes de harcèlement touchant plus les femmes que les hommes, les responsables du groupe « femmes » souhaitaient que soit menée une recherche-action sur le quotidien du travail des enseignant.e.s en examinant les enjeux spécifiques des rapports sociaux de genre sur leurs conditions d'emploi et d'expérience au travail. Répondre à cette commande impliquait d'étudier leurs contraintes professionnelles en nous inscrivant dans une approche diachronique et genrée des parcours professionnels, et dans une approche synchronique permettant de considérer à

la fois leurs conditions de travail à un moment « t » et les modes de régulation mis en œuvre pour articuler leur activité professionnelle avec les autres sphères de vie. Nous souhaitons comprendre dans un environnement professionnel souvent considéré à tort, on le verra, comme égalitaire que sont les établissements scolaires du secondaire, ce qui peut faire tension, selon que l'on est homme ou femme, entre leur activité et l'organisation du travail.

- 3 Notre ambition était, par cette recherche, de contribuer à l'amélioration des conditions de travail des enseignant.e.s du second degré en éclairant sous l'angle du genre les manifestations concrètes des rapports sociaux au travail. Cela supposait d'amener des éléments permettant une prise de conscience des enjeux de rapports de genre dans ce métier, de montrer la nécessité de créer des espaces de discussion au sein des établissements sur ce sujet qui, nous le montrerons, est très épineux. Ces éléments nous semblaient pouvoir apporter un argumentaire à l'élaboration de réflexions syndicales sur le sujet dans une perspective d'action : *Comprendre pour agir et transformer* à la fois au sein des établissements, de l'institution, mais également au sein du syndicat. L'attendu de cette recherche-action, du côté du groupe « Femmes » du SNES/SNEP, était une véritable sensibilisation du milieu syndical à la double question de l'activité de travail et du genre, dans l'objectif de trouver de nouveaux moyens d'action intégrant cette dimension.
- 4 L'originalité de cette recherche est qu'elle croise le regard de deux disciplines que sont l'ergonomie et la sociologie du travail. La composition de l'équipe de recherche répondait à une demande du SNES, considérant la complémentarité des deux approches comme ouvrant des perspectives de réflexion et d'action plus riches qu'une seule entrée disciplinaire. Seule l'analyse du point de vue ergonomique sera présentée ici, et ceci sur seulement un point de la recherche menée¹.
- 5 Du point de vue de la construction sociale de la recherche-action, l'étude s'est déroulée sous le contrôle d'un groupe de pilotage qui s'est réuni à cinq reprises en trois ans. Il était constitué :
 - de membres du « Groupe femmes » du SNES-FSU à l'origine de la demande ;
 - de membres du « Chantier travail » de l'Institut de recherches de la FSU intéressés par cette recherche ;
 - d'un conseiller scientifique compétent en matière de travail et genre, Catherine Teiger (ergonome), participant dès le départ des négociations à l'élaboration du projet.
- 6 Des comptes rendus de l'avancée du projet ont été élaborés à la suite de chaque point intermédiaire. Une restitution de l'étude a été réalisée devant les instances nationales du SNES et du SNEP. Par ailleurs, des restitutions régulières des résultats de la recherche lors de stages ou de colloques syndicaux permettent de déployer cette problématique et les résultats de l'étude au sein de la communauté enseignante et de questionner les pratiques au sein des établissements.

2. L'enseignement ne serait-il pas un « havre d'égalité » ?

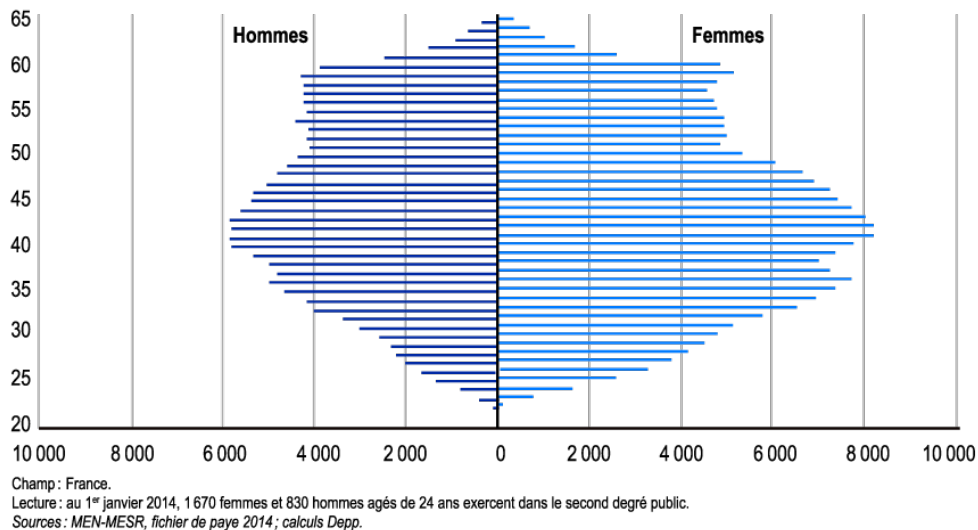
- 7 Les établissements scolaires bénéficient d'une image d'environnement professionnel où les rapports de genre sont peu marqués et ne posent pas suffisamment problème pour être un point d'entrée pour réfléchir sur des questions de travail. En témoignent ces commentaires de deux enseignants que nous avons rencontrés :

« Au début, ça m'a beaucoup surpris en fait de s'intéresser au genre car je me suis dit : « Quelle idée de chercher des différences entre les hommes et les femmes dans un domaine où vraiment, de mon point de vue à moi, je n'en voyais pas ! » (H, 36 ans, collègue, mathématiques, EI²).

Ce travail, je le perçois inconsciemment comme asexué ! Dans ma tête, les problèmes d'égalité hommes femmes ne se posent pas au lycée ; c'est comme ça qu'inconsciemment je réagis. Je ne m'y penche pas dessus, je n'y réfléchis pas trop alors qu'il n'y a pas de raison pour que ça ne se pose pas au lycée, peut-être parce que ça me concerne directement et que peut-être qu'il y a des questions que j'évite de me poser ! Je n'en sais rien ! J'ai un sentiment de choses équilibrées parce qu'au final ça ne saute pas aux yeux que les hommes occupent plus les lieux de pouvoir » (H, 40 ans, lycée, physique chimie, EI).

- 8 Un milieu où finalement hommes et femmes seraient traités à égalité, auraient les mêmes chances d'accéder à des postes à responsabilités, des salaires équivalents...
- 9 Pourtant, le problème de l'égalité hommes femmes se pose aussi dans ce milieu professionnel. La féminisation quantitative du métier, perceptible dans la figure 1, ne veut pas dire l'égalité professionnelle comme le montrent plusieurs résultats statistiques.

Figure 1. Répartition par âge et sexe des enseignants fonctionnaires du 2^e degré public en 2013 - 2014



Niveaux collège et lycée) (Hilary S. et Louvet A., 2014 - MEN-DEPP 2014.

- 10 Premier constat : plus on s'élève dans les niveaux scolaires, plus la proportion d'hommes augmente. Si les femmes représentent 82,6 % des professeurs des écoles primaires, elles ne sont que 57,6 % dans le second degré (collèges et lycées). Les statistiques de l'Éducation nationale (2013) révèlent par ailleurs que la proportion de femmes est plus importante dans les collèges que dans les lycées (63,4 %).
- 11 Second constat : dans le secondaire, les professeurs français peuvent avoir deux statuts selon les concours qu'ils ont passés pour être enseignants : certifiés ou agrégés³. Au vu de ce critère, on constate qu'ils sont majoritairement certifiés (64,3 %), avec une surreprésentation des femmes ayant ce statut (64,5 % F/35,5 % H). Par contre, on note un rééquilibrage en faveur des hommes parmi les agrégés (51,8 % F/49,2 % H) alors que les hommes sont moins nombreux dans le corps global : ils seraient donc surreprésentés parmi les agrégés compte tenu de leur nombre plus restreint. De même, ils sont

surreprésentés dans les classes post bac existant dans certains lycées ; en témoigne un enseignant de lycée :

« Dans les niveaux BTS⁴ (classes post bac très valorisées au sein des établissements), il faut quand même reconnaître qu'il y a une surreprésentation des hommes par rapport à ce qu'est le corps disciplinaire parce qu'il faut faire quelques sacrifices pour obtenir ces postes, de disponibilité, de présence dans l'établissement, de rendez-vous, de rendre service aussi souvent que l'on peut nous solliciter, et ce n'est pas forcément quelque chose de facile pour une femme. Ça implique de participer à des congrès, aux différents colloques, montrer que l'on est présent, que l'on va participer aux universités d'été, être connu, montrer que l'on a de l'intérêt pour l'étude de la discipline, dans la recherche de la discipline, proposer des actions de formation auprès de collègues. »

D : « Cela suppose de construire toute une visibilité de l'enthousiasme que l'on a vis-à-vis du métier, y compris en dehors même de l'établissement ?

Bien sûr ! On candidate et l'on est désigné au vu de nos compétences. Nos compétences sont prises en compte, mais ce ne sont pas seulement les compétences développées dans la classe, c'est surtout le parascolaire je dirais. Et là, on retrouve plus d'hommes que de femmes ! Eh oui ! (H, 50 ans, lycée, économie gestion, EI) »

- 12 Troisième constat : des analyses syndicales mettent en évidence des inégalités d'évolution de carrière dans le métier d'enseignant entre les hommes et les femmes. Dans l'académie de Caen, par exemple, Charlier (2015) montre qu'en fin de carrière, les hommes accèdent plus fréquemment que les femmes aux échelons les plus élevés (appelés la « hors classe »), cela intervenant dans le calcul de leur pension de retraite.
- 13 Les trajectoires professionnelles semblent donc impactées par le genre ; à formation et affectations de départ équivalentes, les carrières et les possibilités d'évolution des hommes et des femmes ne seront pas les mêmes. Nous décrypterons les processus qui participent à cet état de fait, à ces formes de discrimination invisibles. Nous verrons que la prise en compte du genre dans l'analyse des conditions de travail des enseignants permet d'éclairer des trajectoires différentes entre femmes et hommes et d'autres formes d'inégalités qui sont relativement invisibles. Nous montrerons une réalité complexe où les rapports de négociations au sein des établissements, au sein de l'institution, sont largement déterminés par des facteurs externes à l'activité professionnelle.
- 14 Nous proposons donc une analyse à la fois à l'échelle de l'organisation, des relations entre collègues et avec la hiérarchie afin de saisir les tensions qui caractérisent les rapports des enseignants et enseignantes à leur travail - et - de l'articulation des sphères de vie, dans un métier où la perméabilité travail et hors travail est particulièrement importante (Cacouault-Bitaud, 2007 ; Moreau, 2009, 2011 ; Jarty, 2009, 2011, 2013 ; Cau-Bareille, 2009 ; Riel, 2009 ; Riel et Messing, 2011).

3. Présentation de la recherche-action

3.1. De la demande initiale à la reformulation de la problématique de recherche

- 15 La demande initiale portait sur les conditions d'exercice du travail et des problèmes de harcèlement des enseignants au sein des établissements, en particulier des femmes, remontés au niveau national par les militants syndicaux départementaux en charge des réceptions d'appels d'enseignants dans les sections syndicales. La fréquence des sollicitations pour accompagner des collègues en difficulté avait interrogé les

responsables syndicaux sur la nature des difficultés rencontrées et alerté la section « femmes ».

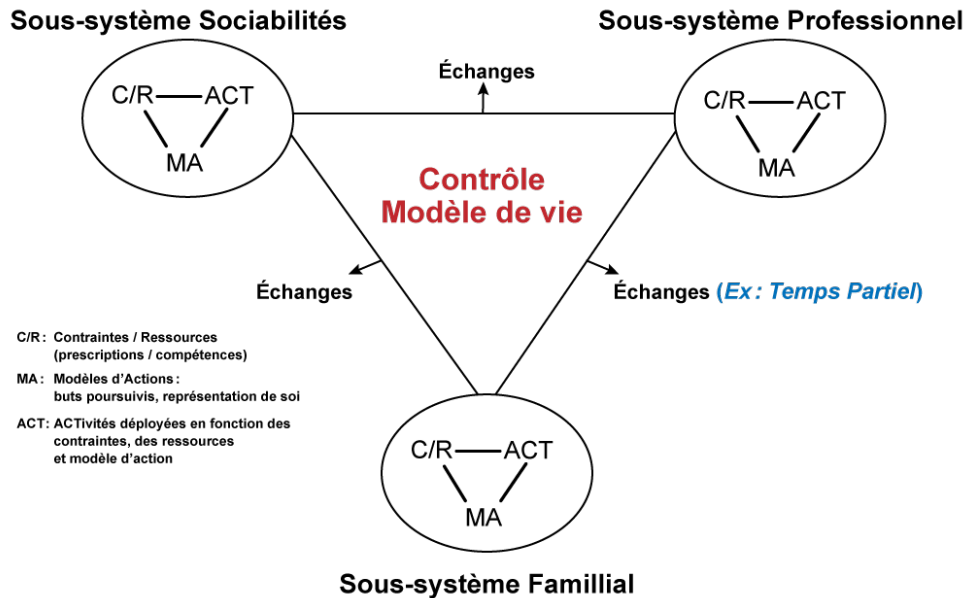
- 16 Curieusement, cette problématique du harcèlement n'était pas ressortie des recherches que nous avons menées antérieurement, sans doute du fait des objectifs liés à nos projets initiaux éloignés de ces problèmes.
- 17 Par ailleurs, lorsque nous avons réfléchi à notre participation au projet de recherche-action, l'entrée par les risques psychosociaux, par les problèmes de harcèlement ne nous est pas apparue pertinente car elle individualisait les problèmes ; elle partait de l'hypothèse que les femmes étaient beaucoup plus souvent victimes de telles pratiques, visées en tant que telles comme si les hommes ne rencontraient pas de telles difficultés. Elle ne mettait pas au cœur de l'analyse la spécificité des conditions de travail, le fonctionnement des établissements, l'organisation du travail, ni l'activité à laquelle on pouvait les relier.
- 18 Pourtant, nous avons perçu dans nos études antérieures des points susceptibles de faire tension dans l'activité en lien avec l'organisation du travail, les horaires de cours, l'affectation des classes, les responsabilités connexes à l'enseignement (charges de professeur principal, de coordinateur, corrections d'examens...). Nous avons donc proposé de nous intéresser à ces aspects pour aborder les rapports de genre dans l'activité professionnelle. Cela supposait d'analyser les conditions de travail des enseignants, leurs modalités d'engagements, les points de cristallisation de tensions dans une approche différentielle selon le genre.
- 19 Le projet s'est donc réorienté vers les questions suivantes :
- quels aspects cristallisent les tensions entre collègues hommes et femmes au travail évoquées par les syndicalistes dans la demande initiale ?
 - ces tensions se jouent-elles uniquement entre collègues ou également dans les rapports avec la hiérarchie ?
 - quels sont les besoins spécifiques des femmes en matière de planification du travail, de reconnaissance au travail... pouvant créer des situations de conflits avec leurs collègues masculins ?
 - l'organisation du travail, les modes de gestion des établissements prennent-ils en compte les spécificités de l'activité selon le genre, dans un environnement professionnel où la proportion de femmes dans les établissements est très élevée ?
- 20 Cela amène à réfléchir de manière plus fondamentale à un certain nombre d'impensés du travail qu'il est nécessaire de rendre visibles pour agir :
- - les conditions de travail sont-elles réellement identiques pour les enseignantes et les enseignants ?
 - - ressentent-elles.ils des inégalités de genre dans l'exercice de leur activité ?
 - - à quel moment de leur carrière ?
 - - s'épargnent-ils.elles réellement le stress associé aux arbitrages entre temps de travail rémunéré, temps pour la famille et temps pour soi ? Comment les enjeux d'articulation de la vie professionnelle et familiale sont-ils pris en compte par leur direction ?
- 21 Nous partions en effet de l'hypothèse que les événements vécus dans les établissements scolaires sont marqués par les événements vécus dans la sphère privée, notamment en ce qui concerne les modalités d'articulation entre les sphères professionnelle et familiale et extra-familiale (Curie, 2002 ; Moreau, 2009, 2011 ; Jarty, 2009, 2011 ; Riel, 2009 ; Riel et Messing, 2011 ; Cau-Bareille, 2009, 2014). Pour répondre à cette hypothèse, cette

recherche voulait proposer une analyse plus riche et plus complexe du quotidien de l'activité des enseignant.e.s, des formes de pénibilité de leur travail que celles véhiculées par l'imaginaire collectif. Elle s'attachait à faire avancer la connaissance scientifique des mécanismes de différenciation des trajectoires professionnelles et des conditions d'emploi des hommes et des femmes au sein de l'enseignement afin de travailler à plus d'égalité dans le champ de l'éducation et de contribuer à la formation des acteurs sociaux sur ces questions.

3.2 Cadres théoriques mobilisés

- 22 La partie de la recherche que nous présentons ici s'inscrit dans un modèle ergonomique de l'activité de travail et mobilise un modèle issu de la psychosociologie du travail : le système des activités de Jacques Curie (2002).
- 23 Le modèle ergonomique de l'activité inscrit par définition la dynamique de l'activité dans ses contextes organisationnel et institutionnel. Il permettra d'analyser les stratégies et les régulations mises en place par les enseignants pour réaliser leur activité en santé compte tenu des contraintes et exigences de leur métier. Il fera également une place importante à la pénibilité « ressentie », « vécue » par les professeurs (Molinié, 2005), qui dépend à la fois du vécu de la sévérité des contraintes du travail, des éléments liés à la santé, et des marges de régulations possibles ou impossibles. Il s'inscrit dans une approche diachronique de l'activité permettant d'envisager l'évolution des formes d'engagements dans le travail en lien avec des modifications qui interviennent dans les sphères privées.
- 24 Le modèle du système des activités portant sur l'articulation des sphères de vie a été élaboré par Curie dans les années 80 (Curie, 1987). Il nous paraît pertinent et complémentaire à l'approche ergonomique pour aborder la problématique du genre et celle de l'articulation des temps des activités. Il permet d'aborder les équilibres recherchés entre les différentes sphères de vie. En effet, selon ce modèle, l'activité de travail, quelle qu'elle soit, s'inscrit dans un système d'activités global dans lequel se jouent des régulations, souvent invisibles ou faisant rarement l'objet d'analyses fines. Il semble tout à fait pertinent dans le champ de l'enseignement où une bonne partie de l'activité professionnelle (préparations, corrections, recherches...) est réalisée chez soi.

Figure 2. Schématisation du modèle du système des activités (d'après Curie, 2002)



- 25 Sur la figure 2, Curie identifie trois domaines de vie distincts que les individus cherchent à faire tenir ensemble : la sphère du travail, la sphère familiale et la sphère de sociabilité, chaque sous-système ayant ses exigences et contraintes, étant porteur de ressources, et ayant sa propre dynamique d'activité. Reprenant les conclusions de Malrieu (1979), il considère que « le sujet régule ses comportements dans un domaine de vie par la signification qu'il leur accorde dans d'autres domaines de vie » (Curie, précité, p. 23).
Donc,

« si l'on veut comprendre les formes des engagements (dans l'un ou l'autre des domaines de vie), il faut regarder ce qui se passe dans les autres domaines d'activités non professionnelles des sujets. »

- 26 Le salarié est considéré comme « actif » dans les arbitrages et les tentatives d'équilibrages qu'il met en œuvre entre les sphères de vie.
- 27 Ce modèle systémique propose donc une approche synchronique des formes personnelles d'engagement, où chacun cherche à articuler au mieux les différents domaines de sa vie, à atteindre un point d'équilibre (Le Feuvre et Lapeyre, 2013) global selon le modèle de vie qu'il a choisi.
- 28 Notre entrée par le genre, en mobilisant ces deux approches, est susceptible de faire apparaître des éléments intéressants et méconnus éclairant les choix professionnels des enseignantes et enseignants dans leur métier et par rapport à leur vie privée.

3.3 Méthodologie

- 29 Notre objectif était de comprendre les processus de décision conduisant aux choix d'engagements professionnels des enseignantes et des enseignants, intégrant à la fois des éléments relatifs aux exigences professionnelles, mais aussi des facteurs qui concernent la vie hors travail, en particulier la sphère familiale. Appréhender les processus de raisonnements, les délibérations mentales, les processus de régulations et d'arbitrages intervenant dans les décisions au prisme du genre supposait de comprendre les éléments qui entrent dans l'élaboration des stratégies, des compromis, voire de certaines compromissions. En effet,

« le travail fait partie d'une constellation d'activités personnelles en inter-signification et les rapports au travail dépendent non seulement des caractéristiques de son organisation et des rapports sociaux qui s'y nouent mais aussi, pour le sujet, de ses propres pré-occupations et post-occupations et des délibérations qu'il mène sur les valeurs contraires qu'elles impliquent » (Curie et Dupuy, 1994, 79).

- 30 Cependant, les tensions autour des conditions de travail, surtout lorsqu'elles portent sur l'organisation du travail (emplois du temps, affectation des classes...), se traduisent la plupart du temps par des échanges parfois vifs et très courts entre les enseignants et leurs collègues – les membres de la direction. En dehors du fait que ceux-ci sont nombreux et dispersés, ces moments-là sont imprévisibles, impromptus, ponctuels et ne se prêtent donc pas à l'observation systématique qui est devenue un symbole de l'analyse ergonomique du travail⁵. Mais il ne faut pas oublier qu'en l'absence de cette possibilité et dès qu'il s'est agi de comprendre les activités mentales en œuvre dans le travail, le recours aux verbalisations et aux entretiens est venu combler cette lacune. C'est pourquoi nous avons privilégié ici des investigations par entretiens semi-directifs très approfondis. Ceux-ci permettent d'avoir accès aux activités réflexives des sujets sur leur propre activité. Ces techniques ont été souvent utilisées pour comprendre des raisonnements, des choix, des incidents critiques (Flanagan, 1954), pour reconstituer des processus d'accidents. Ici, nous verrons que les dires des sujets ont porté sur des conditions de travail qui leur faisaient difficultés et pourquoi, sur des anecdotes concernant des conflits vécus par eux ou des collègues, sur les jugements prêtés aux autres. Tout un ensemble de représentations dont on peut déduire les processus d'élaboration des choix des enseignants et les difficultés rencontrées par rapport à l'organisation de leur vie professionnelle et privée.
- 31 Du fait de notre connaissance de l'activité enseignante dans le second degré depuis près de dix ans, nous avons construit une grille d'entretien évoquant des situations très précises que nous savions sensibles du point de vue des rapports de genre, dans lesquelles les professeurs pouvaient se projeter.
- 32 De manière plus précise, cette recherche-action a été menée en trois phases.
- 33 La phase 1 a consisté à réaliser des entretiens individuels (EI) afin de défricher la problématique. Les thèmes abordés portaient sur :
- la carrière professionnelle ;
 - les types de classes prises en charge actuellement ;
 - les types d'engagements dans l'établissement ou au niveau de l'institution ;
 - le mode de répartition des classes et des horaires au sein des conseils d'enseignement ;
 - les relations avec les collègues, les élèves et la direction en tant qu'hommes et femmes ;
 - les modalités d'articulation vie de travail vie hors travail élaborées ;
 - les perspectives d'évolution de carrière projetées.
- 34 Au total, 36 enseignant.e.s volontaires ont été interrogé.e.s dont les caractéristiques sont les suivantes :
- genre (13 hommes – 23 femmes) ;
 - âge : moins de 35 ans (4) – 35 à 49 ans (19) – 50 ans et plus (13) ;
 - type d'établissement : collège (17) ou lycée (16) sachant que certains enseignants travaillaient à la fois en collèges et en lycées ;
 - discipline enseignée : toutes les disciplines enseignées dans les établissements ;
 - temps de travail : temps plein (22) – temps partiel (14).

- 35 La durée des entretiens était d'environ une heure trente ; ils ont tous été transcrits pour une analyse qualitative, sans traitement automatique du discours. Les verbatims que nous présenterons respectent fidèlement les propos des enseignant.e.s.
- 36 Souhaitant approfondir la problématique de la gestion des temps et les arrangements professionnels entre les différentes sphères de vie, nous avons proposé aux enseignants de nous préciser les vœux d'emploi du temps qu'ils avaient formulés et les emplois du temps obtenus⁶, le différentiel entre les deux nous permettant de faire verbaliser les enseignants sur leur satisfaction, leurs modes de gestion de leur vie hors travail, les points de tension qu'ils pouvaient rencontrer.
- 37 Dans une deuxième phase, nous avons réalisé trois entretiens collectifs disciplinaires visant à faire échanger des enseignant.e.s sur les rapports au travail selon le genre. Le choix des disciplines a été fait sur la base des données d'entretiens individuels, ayant permis d'identifier des disciplines particulières sur lesquelles les questions de genre ressortaient plus nettement : professeurs d'éducation physique et sportive, professeurs documentalistes et professeurs de laboratoires (sciences de la vie et de la terre, technologie, physique-chimie). Chacun des groupes de travail, composé d'une dizaine de personnes, s'est réuni à deux reprises, distantes de trois mois, afin que les participants puissent réfléchir à ce qui se passe dans leur établissement entre les deux sessions et puissent interroger leurs collègues sur la base des éléments de discussion abordés et des pistes de travail construites ensemble. Tous les entretiens collectifs, qui ont duré entre deux heures trente et trois heures, ont été enregistrés et retranscrits intégralement afin de pouvoir servir à une analyse qualitative.
- 38 Dans une troisième phase, nous avons travaillé à l'échelle d'un lycée, afin de pouvoir analyser finement la manière dont s'exprimaient les rapports de genre au sein d'un établissement spécifique et de pouvoir accéder à des sources d'informations beaucoup plus précises que celles recueillies jusque-là en matière d'organisation du travail, d'emploi du temps, de notation.... Nous y avons mené plusieurs investigations :
- nous avons effectué des entretiens individuels avec des enseignants (10) et l'ensemble du personnel de direction (6) ;
 - nous avons mené des entretiens collectifs avec les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) et les Conseillers principaux d'éducation (CPE) ;
 - nous avons analysé les emplois du temps et les vœux d'enseignants des deux sexes (emploi du temps, classes, etc.) fournis par la direction ;
 - nous avons diffusé un questionnaire à l'ensemble des enseignant.e.s de l'établissement (107 retours/210 questionnaires distribués).
- 39 Les entretiens individuels et collectifs ont eux aussi été enregistrés et retranscrits dans l'objectif d'une analyse qualitative. (Les questionnaires sont en cours d'exploitation ; et l'analyse qui en découlera permettra de mettre à l'épreuve les données d'entretiens recueillies par ailleurs).

4. Résultats

4.1. Le « sur-engagement » professionnel : une injonction dans un contexte d'augmentation de la charge de travail

- 40 Si nous choisissons d'aborder la problématique du genre par l'engagement professionnel, c'est qu'il nous a semblé, à l'analyse des entretiens menés avec les enseignants et des membres de la direction, que l'évaluation de l'engagement professionnel des professeurs est au cœur des tensions au travail, des stratégies de construction de carrière, des évaluations et des pressions exercées sur les enseignant.e.s. Précisons que la notion de « sur-engagement professionnel » est issue des propos des personnes interviewées.
- 41 Le travail d'enseignant en France connaît au fil des réformes une intensification participant à une densification de l'activité. Celle-ci, multiforme, est liée à une multiplication des évaluations des élèves, au report des résultats sur informatique pour qu'ils puissent être traités au niveau national, à la nécessité d'aller rechercher certains financements pour compenser les baisses de dotation délivrées par le ministère au niveau de la région par le biais d'élaboration de projets, à la multiplication de tâches administratives, de réunions de coordination... Des tâches connexes à l'enseignement à proprement parler qui s'ajoutent à une activité d'enseignement ressentie comme devenant de plus en plus dure en raison de l'évolution des programmes qui sont toujours aussi denses dans leurs contenus mais à enseigner dans un temps plus contraint, de l'inertie plus importante des élèves, de leur manque d'engagement dans le travail. Le proviseur que nous avons rencontré est tout à fait conscient de cette évolution de leur charge de travail, et en rend compte en ces termes :
- « Les enseignants ont le sentiment d'avoir de plus en plus de boulot, qu'on leur en demande de plus en plus, ce qui est vrai. On leur demande tout un tas de petites choses : je vous parlais de l'organisation des évaluations en langues vivantes par exemple... On parle souvent du millefeuille administratif : les ministères imaginent des solutions parfois compliquées et nous on ne peut pas tout gérer au niveau administratif ; on a besoin d'appui des enseignants, et ça complique la vie de tout le monde » (Proviseur lycée, H, 60 ans).
- 42 La difficulté pour la hiérarchie est de faire accepter ce travail supplémentaire à des enseignants dont la charge de travail est déjà importante. Le problème est d'autant plus épineux qu'il n'est pas souvent rémunéré, que les consignes du ministère ne sont pas toujours très claires sur l'affectation des charges supplémentaires et leur rémunération, d'où des tensions entre collègues.
- « La répartition du travail est source de tensions entre enseignants. Par exemple en 3^e, les élèves font un stage obligatoire ; qui corrige le rapport de stage ? Qui fait passer les oraux de stages ? [...] Toutes ces questions-là sont des questions importantes et qui donnent lieu à des conflits parce que ce sont des charges de travail importantes, que personne n'est vraiment rémunéré pour les faire. Donc là il y a des conflits. De même pour l'épreuve d'histoire des arts maintenant qui compte pour le brevet des collèges » (F, 36 ans, collègue, physique chimie, EI).
- 43 Certes, les enseignant.e.s peuvent refuser ces tâches supplémentaires, mais nous verrons qu'une telle posture peut avoir des conséquences sur leur activité et leurs conditions de travail, car cela ne correspond pas à l'implication attendue par les chefs d'établissement, par l'institution. De fait, ces tâches connexes vont prendre un poids important dans les relations direction/enseignants, inspecteurs/enseignants, et être au cœur des évaluations

individuelles des professeurs. C'est ce qu'explique le chef d'établissement précité qui a en charge l'attribution de la note administrative annuelle des enseignants :

« Ce que je prends comme critère pour augmenter la note administrative plus que je ne devrais le faire, c'est effectivement le fait que la personne donne du temps à l'établissement, à la politique de l'établissement scolaire par un biais ou par un autre. [...] Un prof, c'est dans la classe, dans l'établissement et dans l'institution. » (proviseur lycée, H, 60 ans).

- 44 Si l'on se réfère à ses propos, un « *bon prof* », jugé et évalué comme tel d'après la note administrative, est celui qui non seulement fait son travail d'enseignement auprès des élèves sans problème de discipline, qui gère bien la scolarité des élèves, mais surtout qui s'engage dans ces multiples activités connexes à l'enseignement, qui participe au dynamisme et au rayonnement de l'établissement, à sa visibilité au niveau de l'institution et au niveau social dont dépendent les moyens alloués.
- 45 Des critères qui ne valorisent pas ou peu les compétences pédagogiques que les enseignants estiment être au cœur de leur métier, le critère principal d'un « bon enseignant », d'où la frustration de certain.e.s et le sentiment d'injustice lorsqu'ils.elles ne peuvent plus déployer ces activités connexes du fait de contraintes familiales. C'est ce que déplore cette enseignante comme bon nombre d'enseignantes mères de famille interrogées.
- « À la limite, ce que tu fais en cours, ils s'en moquent, ils s'en moquent complètement ! Tu pourrais faire n'importe quoi, ce n'est pas grave ! Par contre, si tu leur assures la médiation, si tu es prof principal, si tu fais partie du conseil d'administration, c'est super ! Mais le fait de bien faire son boulot, ce n'est pas important, alors que pour moi, le plus important, c'est ce qui se passe pendant mes cours, avec mes élèves. Je pense être quelqu'un de passionnée : je passe des heures à préparer mes cours, je vais chercher des idées, je lis des bouquins, je ne fais jamais la même chose, et tu as l'impression que c'est devenu complètement secondaire ! Ce qui est actuellement valorisé, c'est la soumission et le fait de faire des tâches administratives dont on a besoin dans les établissements, mais pas le fait d'être un bon enseignant, d'essayer de motiver tes élèves, de faire des projets » (F, 49 ans, collègue, éducation physique et sportive, EC).
- 46 La source de tensions est bien ici la représentation que chacun des protagonistes se fait d'un « bon enseignant ». Les engagements de plus en plus diversifiés attendus par les chefs d'établissement et l'institution ne correspondent pas nécessairement aux critères de qualité du travail telle que se la représentent les enseignant.e.s et au modèle de vie qu'ils.elles ont choisi et pour lequel ils.elles ont signé lorsqu'ils.elles sont entré.e.s dans le métier. Et la non-implication dans certaines activités connexes n'est pas nécessairement vécue par les professeur.e.s comme un engagement moindre dans le travail. Un point de tension qu'il est important d'analyser du point de vue du genre.

4.2. Des injonctions qui peuvent poser problème selon le genre en fonction de la construction familiale

- 47 Dans une perspective diachronique, on sait que la disponibilité à s'engager dans des activités connexes varie au fil d'une carrière professionnelle, selon l'âge et le genre :
- la constitution d'une famille, l'arrivée des enfants, pour les seniors la gestion de parents âgés ou malades créent souvent une surcharge de travail et des conflits des temps remettant en cause les engagements importants de début de carrière, souvent motivés par un supplément de rémunération ;

- des problèmes de fatigue chronique, voire de santé, rendent souvent l'activité plus difficile en fin de carrière, les amenant à opter pour un rééquilibrage des activités et du temps de travail pour « tenir » jusqu'en fin de carrière (Cau-Bareille, 2009, 2011, 2014).
- 48 Plus de femmes que d'hommes interviewés ayant de jeunes enfants expriment un écartèlement entre les exigences de leurs différentes sphères de vie, les contraignant à revoir leurs formes d'engagements, à renoncer à certains dans le milieu de travail, parfois à leur corps défendant. Par exemple, lors des rétrospectives de carrière, nous avons constaté que si en début de carrière la plupart des enseignantes acceptent la charge de professeur principal, s'engagent beaucoup dans des projets transversaux avec des collègues, à l'arrivée d'un ou de plusieurs enfants, les mères de famille limitent leurs implications supplémentaires au temps d'enseignement auprès des élèves, ce qui est rarement le fait des hommes (seulement deux hommes sur treize ont évoqué une modification de leurs formes d'engagements avec l'arrivée des enfants). Des rééquilibrages des formes d'engagements s'avèrent parfois nécessaires pour parvenir à articuler des contraintes familiales nouvelles, maintenir un travail d'enseignement de qualité auprès des élèves, tenir en bonne santé une activité professionnelle intense et chronophage, tout en cherchant à construire un modèle de vie auquel ils aspirent.
- 49 Cependant, selon les enseignant.e.s concerné.e.s, ces choix ne sont pas toujours compris par la hiérarchie et sont considérés comme des formes de « désengagements » par les chefs d'établissement.
- « Je pense qu'il y a une incompréhension, que ce soit les hommes ou que ce soit les femmes, du fait que tu as un laps de temps dans ta carrière où tes enfants sont petits et pendant ce temps-là, tu ne peux pas porter à bout de bras des projets lourds. Par contre, c'est quelque chose qui est bien compris globalement par les collègues » (F, 36 ans, collègue, éducation musicale, EI).
- 50 D'où une culpabilité, des tensions, voire un mal-être qui peuvent en découler. On retrouve cette problématique chez cette autre enseignante qui, du fait de sa décision de réduire son engagement dans l'établissement après la naissance de deux enfants, a de grosses difficultés avec sa direction.
- « C'est vrai que quand j'étais jeune, c'était différent : j'étais prof principal, j'avais fait un projet avec les technos, je faisais énormément de choses, mais je n'avais pas les enfants ! Moi, parfois, je trouve que c'est complètement injuste ! Mon conjoint me dit : « Tu t'en moques ! » ; je lui dis : « Non, je ne m'en moque pas ! » Moi, mon métier, c'est quelque chose de fondamental, d'important, que j'aime. Donc soit je privilégie mon métier et je néglige mes enfants et c'est une souffrance, soit je fais ce que je fais actuellement, c'est-à-dire j'élève correctement mes enfants, mais du coup je ne me surinvestis pas et je sens que derrière on m'en veut et l'on me fait sentir que ça ne va pas ! Ok, je ne suis pas au conseil d'administration ! Si tu n'as pas ce sur-engagement que moi je n'ai pas pour des raisons familiales, tu es mal perçue. Mais là, c'est une période de ma vie où j'ai besoin de plus de temps pour ma famille et ce n'est pas accepté ! [...] C'est vrai que maintenant je fais moins à côté, mais il y a eu des périodes où j'ai fait du super boulot et je continue quand même dans mon contenu, dans mon association sportive et autres à être très investie. Donc il y a tout un contexte, c'est multifactoriel » (F, 49 ans, collègue, éducation physique et sportive, EI).
- 51 Cette enseignante pointe la difficulté de tenir ensemble les exigences de l'institution et des chefs d'établissement en matière d'implication dans la vie et les instances de l'établissement, tout au long du parcours professionnel - et - la gestion de la famille. En effet, l'arrivée des enfants bouleverse définitivement les équilibres entre vie de travail et vie hors travail. La majorité des mères de famille que nous avons rencontrées (plus

souvent que les pères) ont procédé à des arbitrages pour tenir les deux sphères : réduire leur temps de travail, moins accepter les heures supplémentaires, refuser la responsabilité de professeur principal, réduire leur participation à des ateliers. Des modularités dans l'implication dans les activités connexes souvent interprétées comme du « désengagement » par les directions d'établissement alors même que les enseignantes expliquent garder le même investissement dans le cœur du métier qu'est l'enseignement. D'où l'impression d'être « *mal vues* » et d'un sentiment d'injustice et de non-reconnaissance de leur professionnalisme. D'autres fois, certaines femmes choisissent de se mettre à temps partiel, soit qu'elles l'aient envisagé d'emblée avant la naissance de l'enfant, soit qu'elles le décident au dernier moment, confrontées à des difficultés d'articulation des sphères de vie et de difficultés à gérer leur charge de travail.

4.3. Les conséquences d'un moindre engagement dans les activités connexes à l'enseignement

- 52 Dans cette partie, nous analyserons les pressions exercées par certaines directions sur les enseignant.e.s autour des activités connexes, les femmes étant plus sensibles au chantage à l'emploi du temps que leurs homologues masculins du fait des enjeux d'articulation des sphères de vie qui leur incombent prioritairement.

4.3.1. Les charges de professeur principal

- 53 Les entretiens individuels et collectifs font ressortir que les femmes subissent plus de pression que leurs collègues masculins, indépendamment de leur ancienneté, pour tenir la fonction de professeur principal, pour animer des ateliers. Que négocie-t-on lorsque l'on accepte la charge de professeur principal alors que l'on ne souhaite pas cette responsabilité ?

« Je ne veux pas le faire, mais je le fais quand même ; qu'est-ce que je gagne à le faire ? »

- 54 Les femmes ont plus d'enjeux en termes d'articulations entre les sphères de vie du fait de leur engagement plus important dans la gestion de la famille et des enfants, les rendant plus sensibles aux injonctions de la hiérarchie. Plusieurs enseignantes interrogées le décrivent :

« Dans l'établissement dans lequel j'étais, c'était comme ça : le principal avait même une formule « donnant-donnant ». Ça, il ne s'en cachait pas, c'était « donnant-donnant ». Il donnait la possibilité de sortir à 16 h au lieu de 17 h pour aller chercher les enfants à l'école ; en contrepartie, il fallait que l'on accepte la charge de professeur principal : c'était « donnant-donnant ». » (F, 56 ans, collègue, éducation physique et sportive, EI).

- 55 Des « arrangements » qui génèrent une augmentation de la charge de travail ayant un impact à la fois sur le temps de travail mais également sur le temps personnel, mais qui sont perçus parfois comme une contrepartie incontournable pour pouvoir concilier au mieux le rôle de mère-père sans lâcher ses missions d'enseignant.e.
- 56 Cette pression, qui semble plus marquée chez les femmes, s'exerce particulièrement en fin d'année lors des conseils d'enseignement ou pendant les congés scolaires, dans la période où la direction prépare les emplois du temps. D'après nos entretiens, les enseignantes sont beaucoup plus fréquemment appelées au téléphone durant l'été que leurs homologues masculins pour accepter cette responsabilité lorsque la direction

manque de volontaires. L'inquiétude vis-à-vis des emplois du temps remis à la rentrée est telle qu'elles acceptent souvent cette charge qu'elles ne désiraient pas.

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

- 57 La dernière phrase laisse percevoir les conséquences d'un refus de rentrer dans la logique du « *donnant-donnant* » : une prise de risques pour obtenir des emplois du temps conformes aux vœux formulés en fin d'année pour la rentrée suivante, et permettant une articulation des sphères professionnelle et personnelle harmonieuse, d'obtenir les classes demandées, de garder des rapports sereins avec la direction.
- 58 Des pratiques qui peuvent révolter leurs collègues masculins, conscients de leur traitement différencié.

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

4.3.2. Les heures supplémentaires (HS)

- 59 L'affectation des heures supplémentaires⁷ représente également un enjeu pour le fonctionnement des établissements ; nous l'avons évoqué plus haut. De ce fait elles deviennent un moyen de pression, voire parfois de « chantage » vis-à-vis des enseignant.e.s. Et nous allons voir que les hommes et les femmes n'ont pas toujours les mêmes marges de manœuvre pour résister à la pression des heures supplémentaires lorsqu'ils ne les souhaitent pas. Deux facteurs semblent déterminants de ce point de vue : le fait d'être femme ou homme en charge de famille – et – le fait d'avoir un statut précaire ou non (nous ne développerons pas ce dernier point ici). Il arrive même parfois que les tensions autour de ces heures supplémentaires soient perçues comme des formes de harcèlement par les enseignant.e.s concerné.e.s.
- 60 Faire accepter les heures supplémentaires est une injonction des recteurs auprès des chefs d'établissement : ces derniers n'ont pas le choix ; et de leur capacité à les faire accepter par leur personnel découle leur propre évaluation. Si certain.e.s enseignant.e.s les recherchent, d'autres n'en veulent pas. Or, il y a plus de personnes qui les refusent que de personnes qui les acceptent.

« Les chefs d'établissement sont entre le marteau et l'enclume, c'est-à-dire que de toute façon, eux quand ils prévoient une rentrée scolaire, s'il n'y a pas tant d'heures supplémentaires comme c'est demandé par le rectorat, le rectorat va leur dire : « Non, ça ne colle pas, il faut recommencer ! Ça ne va pas ; refaites-le ! Débrouillez-vous pour que vos profs les acceptent. » Alors parfois, les profs acceptent. Certains principaux vont négocier, certains vont menacer, d'autres vont enfumer complètement ! Certains acceptent les heures supplémentaires, certains les

demandent, certains les refusent, ça dépend des choix de chacun. On a le droit de les refuser au-delà d'une heure supplémentaire ; on a le droit, mais en ce qui concerne le droit, le chef d'établissement a aussi le droit de faire un emploi du temps absolument ahurissant » (H, 36 ans, collègue, mathématiques, EI).

61 En résultent des formes de pression différentes. Si certaines s'inscrivent dans le cadre d'échanges et de dialogues sur les difficultés rencontrées (c'est le cas dans l'établissement dans lequel nous avons travaillé), d'autres relèvent davantage de processus qualifiés par les enseignant.e.s concerné.e.s de « chantages ». Nous en avons identifié différentes formes :

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

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

62 On retrouve bien ici le principe du « donnant-donnant » évoqué plus haut ;

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

« Le chef d'établissement a aussi le droit de faire un emploi du temps absolument ahurissant, il a aussi le droit de nous mettre quatre niveaux différents pour nous obliger à bosser les quatre programmes. Ça se fait forcément parce que le chef d'établissement, lui, a obligation de caser ses heures sup et les profs n'ont pas obligation de les accepter. Donc ça peut être du troc, ça peut être de la pression » (H, 36 ans, collègue, mathématiques, EI).

- l'attribution de moyens pour réaliser certains projets ou achats de matériels :

« Notre principale n'est pas toujours équitable, pas nécessairement en lien avec le sexe mais en lien avec l'investissement que les enseignants peuvent montrer dans l'établissement. Elle a toujours été réglo avec moi, du fait de mon investissement important dans l'établissement (projet environnement). [...] Je lui ai demandé un tableau interactif récemment ; elle me l'a donné sans problème en reconnaissance du travail bénévole que je fais dans l'établissement. Si je n'avais pas joué le jeu, je n'y serais pas allée (demander le tableau) ! Tout dépend de l'investissement que l'on y met » (F, 31 ans, collègue, sciences de la vie et de la terre, EI).

- c'est chercher à mettre l'enseignant en faute :

« En début d'année, il y a une chose qui a profondément déplu à ma principale : c'est qu'il fallait que je fasse 23 heures de cours et je lui ai dit que je ne voulais pas faire trois heures sup. Ma collègue qui avait besoin d'argent m'a dit : « Je les prends, pas de problème. » Déjà là, j'avais senti que ça ne lui plaisait pas. On n'est pas rentrées en conflit, ça a toujours été très hypocrite, c'était des réflexions en permanence, c'était chercher à me mettre en défaut dans mon travail en me mettant dans des situations intenable, à me mettre en situation de faute professionnelle » (F, 49 ans, collègue, éducation physique et sportive, EC).

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

« Après il y a du chantage aussi aux activités annexes. Moi quand je fais passer des oraux dans les classes post bac tous les ans, il faut que j'aie l'autorisation de mon chef d'établissement pour le faire. Donc tous les ans, « si vous n'acceptez pas..., je ne vous donne pas l'autorisation ». Ça c'est quelque chose que j'ai vraiment très souvent entendu ; et du coup ils se retrouvent à ne plus avoir de personnes pour

faire passer les oraux dans ces classes. Là il y a un dysfonctionnement » (F, 36 ans, collègue, physique chimie, EI).

- 63 Mais face à de mêmes situations, les enseignant.e.s ne réagissent pas de la même manière.
- 64 Souvent ils.elles ne parlent pas de leurs difficultés et prennent des décisions sans en référer aux collègues. Or, d'un point de vue individuel, il semblerait, d'après les entretiens, que les hommes résistent davantage aux pressions de la hiérarchie, craignant peut-être moins d'aller au conflit, acceptant d'éventuelles représailles liées à leur décision, les femmes hésitant davantage à s'opposer du fait de l'importance des emplois du temps dans l'organisation de leur mode de vie. Les marges de manœuvre pour dire « non » ne seraient pas les mêmes, les femmes étant plus vulnérables car plus engagées dans la gestion des enfants.
- 65 L'emploi du temps pour une femme si elle a des enfants, qu'elle doit les poser à l'école par exemple, qu'elle veut vraiment commencer à 9 h, cela peut avoir un poids beaucoup plus important. Tandis que c'est vrai que je pense à un ou deux collègues hommes, ils ont dit : « Tant pis je commencerai à 8 h, vous pouvez remballer votre argument, il n'y a pas mort d'homme ! » Il y a ça et peut-être aussi la personnalité des gens, notre éducation qui font qu'on a moins envie d'aller au conflit tout le temps pour tout en tant que femmes (F, 36 ans, collègue, physique chimie, EI).
- 66 Certaines femmes résistent aux injonctions, assumant de prendre des risques du point de vue de l'articulation des sphères de vie, donc de leur équilibre personnel, pour faire accepter leur décision.
- 67 Certaines femmes acceptent de prendre des risques. Tu te souviens quand on avait eu le conflit avec mon principal ? Il voulait nous donner trois classes à deux profs en 3^e ; c'était Philippe qui avait appelé pour dire que ce n'était pas possible. Il nous a convoqués les premiers jours des vacances début juillet pour nous dire qu'il n'était pas content dans son bureau ; et quand je suis partie, je me suis dit « l'année prochaine, je vais arriver à 8 h le matin et repartir à 17 h tous les soirs, et travailler le mercredi, c'est-à-dire faire le maximum ». Il était tellement en colère ! Finalement non ! Mais cette perspective, je l'ai envisagée et je l'ai acceptée ! Mais je pense que pour certaines femmes, c'est un risque qu'elles ne veulent pas prendre ! Moi j'ai pris le risque et finalement j'ai bien fait parce que je n'ai pas été sanctionnée sur mon emploi du temps ! (F, 56 ans, collègue, éducation physique et sportive, EC).
- 68 On comprend bien d'après les propos de l'enseignante les craintes de représailles liées à ce rapport de force avec la direction, un risque ici évalué, assumé y compris dans les incidences qu'il peut générer en ce qui concerne l'articulation des sphères de vie.

4.4. Les temps partiel : une décision qui n'est pas sans conséquence

- 69 Les temps partiel posent des problèmes aux chefs d'établissement dans le contexte actuel. En effet, comme nous l'avons souligné plus haut, les moyens humains donnés aux établissements diminuent chaque année. Cela oblige les chefs d'établissement à devoir faire accepter beaucoup plus d'heures supplémentaires que par le passé aux enseignants, heures supplémentaires que les personnes à temps partiel ne peuvent pas réaliser. Cela impose donc aux enseignant.e.s à temps plein de travailler en sur-service, avec des heures supplémentaires.

70 Mais faire le choix du temps partiel expose ces professeur.e.s à de multiples conséquences, qui ne sont jamais discutées dans les établissements et restent relativement invisibles, même pour les syndicats :

- Cela peut être à l'origine de tensions avec les collègues de la discipline qui doivent assurer le complément de service.
« Mon collègue me reproche assez régulièrement de ne pas être là la moitié de la semaine en gros, parce que moi, c'est ça, je ne suis là que la moitié de la semaine. Et quand il a quelque chose à me reprocher, le truc facile, c'est : « De toute façon, toi c'est facile, tu n'es pas là la moitié de la semaine. » [...] Oui, ça lui est arrivé de me dire en réunion que de toute façon, vu le temps que j'étais au collège, je n'étais pas concernée ! » (F, 60 ans, collègue, éducation physique et sportive, temps partiel 50 %, EI).
- Ces enseignant.e.s expriment souvent un sentiment de culpabilité envers leurs collègues à temps plein, les amenant à s'autocensurer dans l'expression des vœux pour l'attribution de certaines classes lors des négociations avec les collègues : ils.elles acceptent les classes jugées plus difficiles dans le rapport aux élèves par exemple.
« C'est un peu compliqué parce que ce n'est même pas dit ; c'est moi qui me dit : « Bon, mince, moi je suis à temps partiel alors que lui va faire 21 heures 50 (au lieu de 18 heures), qu'est-ce que je fais ? » On sent bien que notre collègue s'épuise à faire ses heures ; c'est vrai que l'on cherche à le préserver un petit peu en prenant plus de secondes⁸ » (F, 54, lycée, sciences économiques et sociales, temps partiel 80 %, EI).
- Ces professeurs rencontrent souvent des difficultés à faire accepter leur temps partiel : des contreparties sont attendues par la direction en matière de surveillance ou de corrections d'examens par exemple, de charge de professeur principal d'une classe.
« Celui qui demande un temps partiel, c'est quand même qu'il a envie de passer du temps avec sa famille. Il y a beaucoup de chefs d'établissement qui ne comprennent pas ça, c'est-à-dire que le collègue a moins de cours, donc il a du temps, donc on va tout lui demander : les réunions c'est pour « sa pomme » [pour lui], les sorties bénévoles c'est pour « sa pomme ». Une de mes collègues à temps partiel a dit : « Non, non, il n'y a pas écrit « du con » en gros ! » Et du coup, ça n'est pas forcément bien vu par le chef d'établissement qui se dit alors : « Oh oui, à elle, on ne peut jamais rien lui demander ! » » (F, 36 ans, collègue, physique chimie, EI).
- Des formes de discrimination du point de vue de l'organisation du travail sont rapportées par les personnes rencontrées : 90 % des personnes à temps partiel se plaignent d'avoir des emplois du temps « pourris » : ils.elles ont l'impression que les temps partiel sont la variable d'ajustement des chefs d'établissement qui complètent ainsi les trous dans les emplois du temps des élèves sans tenir compte des vœux exprimés. En effet, le fait de travailler à temps partiel ne leur permet pas de dégager davantage de jours ou de demi-journées dans la semaine alors même qu'au travers du choix de réduction du temps de travail, étaient attendues des demi-journées libres plus importantes.
« Les temps plein sont prioritaires. Je ne pense pas qu'ils fassent un aussi bel emploi du temps à un temps partiel qu'à un temps complet. Le premier jet d'emploi du temps que j'ai eu en septembre, je venais tous les jours, je faisais deux heures le

matin et deux heures l'après-midi tous les jours. Oui, oui, je venais tous les jours ! »
(F, 54 ans, lycée, sciences économiques et sociales, temps partiel 80 %, EI).

71 Des temps partiel qui finalement peuvent coûter cher à ces enseignant.e.s en garde d'enfants, amenant certain.e.s d'entre eux.elles à renoncer à cette modalité d'articulation vie de travail/vie familiale.

- 90 % des personnes à temps partiel rencontrées expliquent que concomitamment à leur décision de passer à temps partiel, il leur a été retiré les « bonnes classes », les classes les plus valorisées :

« J'ai perdu certains cours dans les classes post bac lorsque j'ai pris mon temps partiel que je n'ai pas récupérés à mon retour à temps plein » (F, 42 ans, lycée, biochimie, temps partiel 80 %, EI).

- Certain.e.s enseignant.e.s rencontré.e.s notent un impact de leur passage à temps partiel sur leur note administrative, celle-ci pouvant avoir, à terme, une incidence sur leur progression de carrière et sur leur salaire :

« Moi je pense que le fait d'avoir eu des enfants, d'avoir travaillé à mi-temps, a constitué un frein à ma carrière, en particulier au début. D'ailleurs, je n'avais pas de très bonnes appréciations de la part des proviseurs lorsque j'étais à temps partiel parce que je ne m'investissais pas comme ils le souhaitaient. [...] Je me souviens d'une fois où un proviseur avait mis une appréciation dans le sens « qu'il avait du mal à m'évaluer parce que je n'étais pas souvent dans l'établissement ». Je n'ai pas très bien pris sa remarque. Je suis allée le voir : il a laissé l'appréciation. Je me disais : « Le fait d'avoir des enfants, ça m'a pénalisée ! » » (F, 43 ans, lycée, économie, EI).

- Certaines femmes à temps partiel ont le sentiment que les inspections sont aussi plus rares, ceci pouvant affecter aussi à long terme leur évolution de la carrière et leur salaire.

« Je crois qu'une femme, à l'Éducation nationale, peut très bien se retrouver à ne pas avoir le même salaire qu'un homme avec plus de compétences, en s'investissant beaucoup plus, parce qu'elle a eu les congés de maternité (elle a quatre enfants), des temps partiel. Elle n'a pas eu la chance d'être aussi souvent inspectée qu'un collègue ; la fréquence d'inspection n'est pas la même entre hommes et femmes. Moi, il y a un inspecteur qui est passé dans mon établissement quand j'étais en arrêt maternité ; il n'est pas repassé pour moi ensuite. Donc on se retrouve en difficulté ! Moi, je trouve que c'est un système qui ne fonctionne pas du tout » (F, 41 ans, collège, français, temps partiel 80 %, EI).

72 Ces traitements différentiels sont vécus comme des formes de « représailles », à l'origine de rancœurs... et parfois d'un abandon du temps partiel en dépit des besoins des enseignants.

« Une des conséquences du temps partiel, c'est la perte de considération de la hiérarchie » (F, 32 ans, lycée, sciences économiques et sociales, temps partiel 80 %, EI).

73 S'en dégage finalement un sentiment de culpabilité par rapport aux collègues, par rapport à l'institution pouvant participer à un mal-être au travail :

« En fin d'année, ma principale m'a dit : « Mme X, est-ce que vous reprenez des heures parce qu'on risque d'avoir une classe en plus ? » Et je lui ai dit : « Non, moi je garde mon temps partiel parce qu'au niveau familial on en a parlé » ; et j'ai senti qu'il y avait un blanc par rapport à mes collègues qui faisaient un temps complet, la médiation... Moi j'étais en faute ! J'étais en faute ! [...] Si tu n'as pas ce sur-engagement que moi je n'ai pas pour des raisons familiales, tu es mal vu ; donc je suis très mal vue, comme si j'étais celle qui se dérobe ! Je ne me dérobe pas ! [...] Moi mon investissement professionnel il est intact, je n'ai pas l'impression d'être différente dans mon boulot. Et je trouve ça pas juste parce qu'avant, quand je n'avais pas d'enfant, quand j'étais plus jeune, je faisais plus de choses. Mais là, c'est

une période de ma vie où j'ai besoin de plus de temps pour ma famille et ce n'est pas accepté » (F, 49 ans, collègue, éducation physique et sportive, temps partiel 60 %, EI).

- 74 Ces enseignant.e.s se trouvent finalement dans des situations paradoxales. Les temps partiel, qui supposent un sacrifice financier, peuvent finalement leur revenir cher puisqu'ils.elles doivent faire garder leurs enfants tous les jours du fait d'emplois du temps morcelés.

« Le ou la collègue qui demande son 80 % et qui vient deux heures le lundi, trois heures le mardi, deux heures le mercredi, une heure le jeudi et deux heures le vendredi, il a tout gagné : il paie la nounou à plein temps, il ne voit pas plus ses gosses et en plus il est amputé de 20 % de son salaire ! Donc du coup, il renonce l'année d'après, il reprend son temps plein » (F, 36 ans, collègue, physique chimie, EI).

- 75 L'éclatement des emplois du temps rend l'articulation des sphères de vie et la gestion des temps plus difficiles, alors même que le motif de prise du temps partiel visait au contraire à créer les conditions d'un meilleur équilibre vie de travail/vie hors travail.

« Je me disais tout le temps : « Attention, il faut que tu te prépares, il ne faut pas que tu te loupes l'heure ! Dans une demi-heure, il faut repartir ». Je savais que ma journée n'était pas finie avec les élèves, c'est ça qui est le plus dur : c'est d'être détendue quand on sait qu'il va falloir encore y retourner » (F, 41 ans, collègue, mathématiques, temps partiel 80 %).

- 76 Ces temps partiel les pénalisent à la fois sur le court terme comme sur le long terme du point de vue de leur évolution de carrière.

- 77 Si l'on réfléchit maintenant à l'impact du genre sur le vécu du temps partiel, finalement, les problèmes d'emploi du temps, d'affectation des classes se retrouvent aussi bien chez les hommes que chez les femmes. Mais si le temps partiel des femmes pour s'occuper de jeunes enfants s'inscrit dans des stéréotypes sociaux les légitimant, il en va différemment des hommes. Souvent, leur démarche n'est pas bien comprise, et débouche sur des remarques de la part de collègues ou de la direction pas toujours très agréables. De la même façon, le passage à temps partiel pour raison de fatigue, problème de santé, d'épuisement est moins bien compris chez les hommes.

5. Discussion

- 78 Au fil des réformes qui se succèdent à un rythme très rapide, on observe une densification du travail enseignant qui implique des engagements multiformes, une présence dans l'établissement de plus en plus importante. C'est sur cette implication dans des tâches connexes à l'enseignement que les professeur.e.s sont évalué.e.s, noté.e.s, promu.e.s, que leur carrière professionnelle peut être accélérée ou ralentie. Ceci soulève deux problématiques qui s'engrènent l'une à l'autre : la conception du métier d'enseignant et de son périmètre, et la disponibilité des enseignant.e.s à s'engager dans des activités de plus en plus chronophages à l'échelle d'une vie professionnelle.

5.1. Le sur-engagement, une contrainte dans les activités connexes du métier d'enseignant

- 79 La notion de « sur-engagement », évoquée par de nombreux.ses professeur.e.s (cf. ?3.1), met en cause la conception même du métier d'enseignant et son périmètre. Celui-ci

semble composé de deux sous-systèmes. Le premier renvoie à l'enseignement proprement dit devant ou concernant les élèves qui est le cœur de métier et autour duquel se joue un engagement fort des enseignants tout au long de la carrière, indépendamment des évolutions du côté des autres sphères de vie. Le second sous-système recouvre les responsabilités supplémentaires, les relations avec les collègues, l'engagement dans des projets, la participation à la vie de l'établissement, aux actions de formation que nous avons regroupées sous la terminologie « d'activités connexes » (et pas annexes) dont le statut légal semble considéré comme plus « facultatif » de la part des enseignant.e.s, beaucoup plus dépendant de leurs désirs et possibilités d'investissements. Si les tâches connexes sont nécessaires au bon fonctionnement de l'Éducation nationale pour contrôler l'efficacité de ses résultats sur les plans national et international, pour répondre à la volonté des responsables du ministère de décloisonner les disciplines en promouvant le travail en équipe ou de manière pluridisciplinaire, elles sont aussi devenues indispensables du point de vue des principaux et proviseurs afin d'assurer le bon fonctionnement des établissements et sont considérées comme faisant partie intégrante des tâches d'un enseignant. « Un prof, c'est dans la classe, dans l'établissement et dans l'institution », soulignait le proviseur du lycée dans lequel nous sommes intervenue. D'où des conflits et tensions entre les directions et les enseignants autour d'une problématique qui n'a pas fait l'objet de consensus au niveau de l'institution. Par suite, l'engagement dans ces activités peut être vécu différemment selon les opinions ou le ressenti des uns et des autres : un engagement nécessaire, volontaire, militant, forcé, un service rendu, une charge, un surinvestissement.

5.2. Mais une astreinte aux conséquences différenciées selon le genre en lien avec les autres sphères d'activité

- 80 Cependant, si dans la sphère du travail réel ces contraintes d'engagement sont les mêmes pour les hommes et les femmes, l'astreinte qu'elles représentent est différente selon les types d'engagement dans les autres sphères de vie, en particulier dans la sphère familiale. Lorsqu'arrivent les enfants ou lorsque les enseignants seniors doivent gérer des parents malades, les femmes se retrouvent très souvent en première ligne pour gérer ces contraintes hors travail (Cacouault-Bitaud, 1998, 2007 ; Ponthieux et Schreiber, 2006 ; Pailhé et Solaz, 2006, 2009a, 2010 ; Bauer, 2007 ; Méda, 2009, 2012 ; Moreau, 2009, 2011 ; Jarty, 2009, Riel, 2011 ; Riel et Messing, 2013). Ce sont elles qui recherchent le plus souvent des arrangements temporels pour tenter d'articuler leurs formes d'engagements dans les différentes sphères de vie, et donc résistent davantage à l'augmentation de leur charge de travail dans le champ professionnel.
- 81 Dans les entretiens, ce sont effectivement les femmes qui pointent les obstacles familiaux à une évolution de carrière comparable aux hommes, au passage de l'agrégation, à l'évolution vers d'autres fonctions valorisées au sein de l'Éducation nationale du fait d'un manque de disponibilité et de soutien familial. Ces résultats sont en congruence avec les constats de Pailhé et Solaz (2010, p. 32) à un niveau plus général, selon lesquelles.
- « l'arrivée d'un enfant marque un changement profond dans les modes d'articulation entre vie professionnelle et vie familiale. Le surplus de tâches domestiques, les impératifs liés à l'éducation des enfants, les nouvelles contraintes horaires, conduisent à une réorganisation des temps de vie, qui touche particulièrement les femmes ». Ils confirment également les observations de De Singly (1993, cité par Pailhé et Solaz, 2010, p. 32) constatant que « l'arrivée d'un

enfant marque donc une rupture dans les trajectoires professionnelles des femmes. Cette rupture se traduit par un renoncement à “faire carrière” pour certaines, à l’activité professionnelle pour d’autres. En revanche, elle n’influence pas les trajectoires masculines, sauf rares exceptions. En résulte un mouvement général vers une plus forte spécialisation entre conjoints : les femmes dans la responsabilité familiale, les hommes dans la responsabilité professionnelle ».

- 82 Des éléments que nous avons retrouvés dans l’analyse des modes d’engagements professionnels et familiaux dans des couples d’enseignants rencontrés. Dans la recherche d’aménagements temporels permettant d’articuler les différentes sphères de vie, la maîtrise de l’investissement dans les activités connexes devient un enjeu aussi important que l’organisation des emplois du temps.

5.3. L’apport du modèle du système des activités à l’analyse des arrangements temporels des enseignant.e.s

- 83 Selon Curie (2002),

« Chacun des parcours – changements professionnels bien sûr, mais aussi changements familiaux, [...] – se traduit par des modifications des ressources, des contraintes, des modèles d’action et des activités dans un sous-système. Ces modifications entraînent des changements dans les échanges entre sous-systèmes et donc dans le fonctionnement des autres sous-systèmes. Et l’individu n’est pas passif face à ces transformations : il va s’efforcer de réguler ces échanges entre sous-systèmes, d’inventer de nouvelles façons de définir les tâches et d’agir pour les accomplir. Il le fera en fonction des valeurs qu’il entend sauvegarder de son passé, ce qu’il s’efforce de ne pas perdre, et en fonction de ce qu’il aspire à devenir » (p. 32).

- 84 En transposant ce modèle dans le contexte enseignant, nous avons montré que les engagements professionnels évoluent au fil du temps car tributaires d’éléments externes au travail, en particulier familiaux : les formes d’engagement dans les activités connexes qui étaient souvent importantes et choisies en début de carrière par les enseignant.e.s et justifiées par des compléments de salaire, deviennent des astreintes difficiles à tenir au moment où la famille se construit, en particulier pour les femmes. L’analyse des entretiens montre que les femmes plus que les hommes vivent un écartèlement entre la sphère professionnelle et la sphère familiale, en particulier dans les périodes où les enfants sont jeunes, les amenant à négocier davantage autour des horaires de travail ou l’organisation de leur emploi du temps avec la direction. Leurs besoins d’arrangements temporels au profit de la gestion familiale font qu’elles ressentent plus vivement les pressions exercées par certaines directions⁹ pour leur faire accepter des charges supplémentaires (heures supplémentaires, charges de professeurs principaux, corrections de certains examens blancs...) qu’elles ne souhaiteraient pas et dont elles peuvent se plaindre. Nous avons vu qu’elles rentrent fréquemment dans un processus de « donnant-donnant » auxquels les hommes sont beaucoup moins sensibles et qu’ils mettent plus à distance.
- 85 Du côté des hommes, on observe davantage « un surinvestissement temporel dans l’espace professionnel » (Lapeyre, 2008, p. 225) en adéquation avec les attendus professionnels de l’institution et des chefs d’établissement, y compris lorsqu’ils ont de jeunes enfants. Cela participe à leur repérage au sein des établissements et le fait qu’ils soient davantage « poussés » par les chefs d’établissement ou les inspecteurs, et se

retrouvent plus fréquemment dans des classes valorisées ou dans des sphères proches des rectorats.

- 86 Ainsi comme l'avait remarqué Curie (2002),
 « l'engagement professionnel ne peut être appréhendé indépendamment de ce qui se passe hors travail, dans la sphère privée, familiale et sociale » (p. 26).
- 87 Toute activité de travail s'inscrit dans un système d'activité global où se jouent des régulations. Comprendre les choix des enseignant.e.s suppose de comprendre et d'intégrer les logiques d'actions qui débordent le champ du travail.
 « Le parcours professionnel n'est réductible ni aux forces externes qui s'exercent sur le sujet ni à une structure interne qui préexisterait à la mutation professionnelle, mais il va dépendre de la manière dont le sujet combine en une stratégie personnelle les unes et les autres (Curie précité, p. 26).
- 88 Si l'on veut vraiment comprendre le rapport au travail des enseignants, il faut s'intéresser à la manière dont s'élaborent les arbitrages entre ces différents domaines de vie, aux priorités qui sont mises en avant et qui peuvent évoluer au fil du temps,
 « aux raisons qu'avait le sujet de ne pas s'engager » (p. 23),
 « aux forces qui s'opposent à cet engagement et à la réalisation des projets des sujets. Il faut partir des conflits vécus par les sujets et des tentatives qu'ils font pour les surmonter » (p. 27).
- 89 Ces délibérations sont propres à chaque enseignant, même si elles intègrent des dimensions collectives à la fois dans le champ professionnel (dans le cas des enseignants cela fait référence à la situation des collègues, aux difficultés des chefs d'établissement) comme familial.
- 90 Le genre n'est pas neutre dans cette dialectique ; les préoccupations qui interviennent dans les délibérations donnent plus de poids aux contraintes familiales chez les femmes que chez les hommes, d'où la recherche de plus d'ajustements entre les sphères de vie, et plus de sensibilité quant aux possibilités de planifier des arrangements temporels. Une piste sans doute pour continuer de développer ce modèle du système des activités si pertinent pour analyser les modes d'engagements.
- 91 Ainsi, le désir de continuer à travailler à temps plein ou à temps partiel, le maintien de l'engagement dans telle ou telle responsabilité ou projet, dans tel ou tel projet, dans la coordination de la discipline... relèvent d'une évaluation globale qui ne se limite pas à ce qui est vécu dans la seule sphère professionnelle, mais intègre le sentiment de contrôle dans chacun des domaines de vie ainsi que l'évaluation de la situation des collègues pris dans les mêmes recherches d'ajustements. Ils peuvent être associés à des stratégies de réduction de la pression temporelle (Lapeyre, 2008, p. 216), des formes de limitation de la disponibilité au travail aussi bien dans l'établissement qu'hors de l'établissement que l'on pourrait associer à des stratégies de coping (Lazarus et Folkman, 1984 ; Lazarus, 1993) à l'intérieur du système des activités (Curie, 2002, p. 32). La gestion des différents temps sociaux s'opère donc simultanément sur les sphères du travail et du hors travail (p. 215). L'engagement dans les activités connexes va donc dépendre de la manière dont le sujet combine les forces externes qui s'exercent sur lui et les forces internes qui dépassent le champ professionnel, en une stratégie personnelle qui intègre les unes et les autres. Les régulations que nous avons mises en évidence n'ont donc pas seulement pour objectif de s'approprier la tâche, d'intégrer les spécificités de la situation actuelle, les contingences de l'activité, les mobiles professionnels que cherche à tenir tout salarié dans son travail, mais également de tenir ses mobiles extra-professionnels permettant de s'inscrire dans

un modèle de vie équilibré, plus global que cherche à atteindre chaque individu. En effet, si pour tenir les exigences de travail les salariés sont contraints à de plus en plus de régulations hors de la sphère de travail,

« la perturbation professionnelle diffuse alors ses effets négatifs au-delà de la sphère professionnelle pour atteindre le bien-être psychologique global des sujets » (Almudever et coll., 2006, p. 164).

92 Dans le cas qui nous intéresse ici, la densification du travail passe souvent par une diffusion importante du travail dans la sphère privée, par un envahissement temporel de l'activité, créant de plus en plus de tensions dans l'articulation des sphères de vie. Se joue alors une mise en concurrence des formes d'engagements, des ressources personnelles, en particulier mais pas seulement chez les femmes, conduisant à des arbitrages plus ou moins bien vécus : les enseignants n'acceptent plus certaines charges, certain.es passent à temps partiel... pour pouvoir « tenir » leurs divers engagements, en santé. Les régulations mises en œuvre répondent donc à des besoins spécifiques, intégrant les caractéristiques de l'activité, de la construction de la famille, des pressions qui sont exercées à la fois dans le milieu professionnel et personnel, avec en filigrane le désir de toujours assurer un « *travail d'enseignement de qualité* » auprès des élèves. Ne rien lâcher du côté du cœur de métier.

93 Ces compromis, ponctuels et caractéristiques d'une période de vie, ne sont pas nécessairement analysés comme tels par les chefs d'établissement, aux prises avec leurs problèmes d'adéquation entre les effectifs d'élèves et leur pool de professeurs. Certain.e.s enseignant.e.s pensent que leur direction considère l'engagement professionnel indépendamment de ses répercussions hors travail.

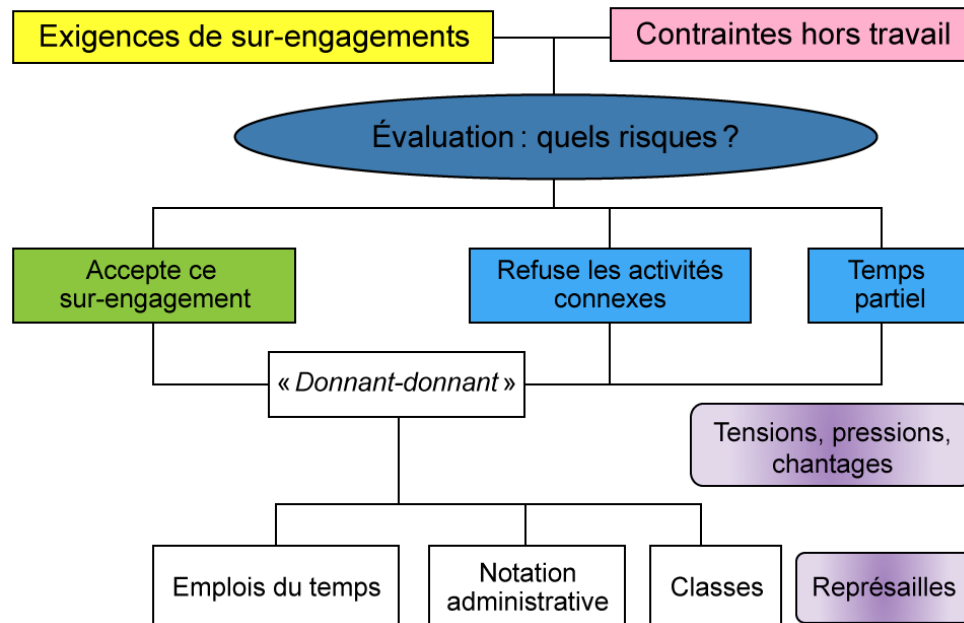
« On ne s'occupe pas de nous en tant que pères ou mères ; on s'occupe de nous en tant que professeurs. Les autres dimensions de notre vie n'intéressent pas l'administration. Je ne sais même pas si l'on s'intéresse à nous en dehors du fait d'enseigner, d'être des enseignants ! On est des enseignants ; point barre ! » (H, 50 ans, lycée, économie gestion, EI).

94 Considérée comme une forme de désengagement professionnel, la mise à distance de certaines activités connexes peut déboucher, de la part de certains chefs d'établissement, sur des formes de pressions, parfois des comportements ressentis par certains enseignants comme relevant de « représailles ». Donc ces arbitrages, ces stratégies de *coping* ne sont pas sans conséquence sur l'activité des enseignants, sur l'organisation de leur travail, sur leur évaluation, sur leur parcours et leur évolution professionnelle. Nos résultats sont en ce sens en adéquation avec les conclusions de Pailhé et Solaz (2010, p. 30) :

« Ce sont les femmes sur qui repose principalement cette « conciliation » et qui en supportent les principales conséquences ».

95 C'est ce que nous avons schématisé par la figure 3. La notion de risque évoquée dans notre modélisation renvoie à cette estimation des conséquences des choix des ajustements mis en œuvre.

Figure 3. Conséquences des formes d'engagement des enseignants sur les emplois du temps, la notation administrative et l'attribution des classes selon le principe du « *donnant-donnant* »



- 96 Cette dimension des conséquences des formes d'engagements professionnels ouvre vers les sentiments de mal-être et de harcèlement qui avaient été à l'origine de la demande. Elle n'est pas abordée dans le modèle du système des activités de l'équipe de recherche de Curie. Sans doute y aurait-il là matière à aller plus loin dans le développement de ce modèle qui nous semble tout à fait pertinent pour aborder l'impact du genre dans les milieux professionnels.

6. Conclusion

- 97 Le genre n'est donc pas une donnée neutre dans l'enseignement, ni dans le vécu du travail, ni dans les relations avec les autres (administration, collègues...), ni dans les régulations des systèmes d'activité dans les sphères de vie (Curie, 2002). Dans une approche diachronique des carrières professionnelles, nous avons montré que les formes d'engagements connaissent des modulations au fil du temps, et sont déterminées fortement par les contraintes familiales, en particulier chez les femmes, témoignant d'un coût du travail d'articulation des sphères de vie qui n'est pas sans incidence du point de vue de la santé. Sur ce dernier point, nous ne pouvons qu'aller dans le sens de Messing et Östlin (2006) lorsqu'elles affirment que l'« on ne peut pas comprendre la santé des femmes reliée au travail sans ajouter d'autres cadres de travail liés aux rôles des hommes et des femmes et au travail des femmes dans le milieu familial ». Nous avons montré que ces difficultés d'articulation des sphères de vie et les modes de régulation choisis auront néanmoins des conséquences à la fois sur le développement de leur carrière professionnelle, mais également à plus court terme sur la manière dont elles seront perçues et reconnues au sein de l'établissement, et sur leur santé.
- 98 L'approche genrée des conditions de travail dans le milieu enseignant est révélatrice de problèmes invisibles ou invisibilisés au sein des établissements. La direction du lycée où nous avons travaillé a été surprise des résultats de notre analyse, questionnée dans ses pratiques de management et au niveau de l'organisation du travail, les mécanismes de différenciation des parcours étant finalement très opaques, voire hors champ. De la

même manière, les représentants syndicaux et les membres du conseil d'administration ne s'attendaient pas aux éléments que nous leur avons restitués. Cette opacité tient au fait qu'il n'y a pas de lieu de discussion sur ces aspects au sein des établissements. Cependant, notre travail qui a fait l'objet d'une restitution à l'ensemble du personnel du lycée a fait évoluer les représentations et modifié certaines pratiques. Le chef d'établissement, ayant pris conscience des mécanismes de discrimination et de dégradation des conditions de travail des enseignants à temps partiel, a décidé de modifier le processus d'élaboration des emplois du temps dès cette année : en juin dernier, il a positionné en priorité les temps partiel pour que ces enseignants puissent vraiment bénéficier d'un aménagement de leur temps de travail leur donnant plus de plages libres, sans que cela pénalise l'emploi du temps des personnes à temps plein. « En septembre, c'est la première année où je n'ai pas eu de plaintes sur les emplois du temps », a-t-il reconnu. Ont également pu être débattus les critères de notation, d'affectation des classes, tout un ensemble de nouvelles règles de fonctionnement de l'établissement qui jusque-là n'avaient fait l'objet d'aucune discussion. S'engager dans une réflexion approfondie sur les rapports de genre au travail avec les intéressés ouvre donc sur le développement du pouvoir d'agir sur la situation.

- 99 Par ailleurs, réfléchir à une meilleure articulation vie de travail - vie hors travail dans un métier très féminisé permettrait sans doute d'éviter à certain.e.s enseignant.e.s qui ont des difficultés d'articulation des sphères de vie de prendre des congés parentaux ou d'opter pour un passage à temps partiel préjudiciable pour la carrière, et faciliterait certainement un plus grand engagement des pères dans la gestion de la famille. Comme le souligne Méda (2012, p. 2),

« un tel changement ne serait pas qu'au seul avantage des mères mais bien évidemment aussi des pères (dont une partie revendique désormais la possibilité d'une « paternité active » et d'une déspecialisation des rôles), et beaucoup plus généralement de tous ceux qui souhaitent pouvoir concilier les différents rôles qui leur incombent : citoyens, travailleurs, parents. Car il s'agit de permettre à tous les hommes et toutes les femmes, de toutes conditions, de concilier réellement vie professionnelle, vie familiale et vie privée. C'est donc toute l'articulation du travail et du hors travail qui doit être repensée ».

- 100 Sur ce point, il est important de préciser que plusieurs pères de famille ayant de jeunes enfants rencontrés au cours de la recherche-action ont exprimé leurs difficultés à faire entendre leurs besoins d'arrangements temporels en matière d'emploi du temps pour pouvoir gérer leurs enfants ; comme si le souci de rechercher ou d'atteindre un certain équilibre travail/famille était moins légitime chez les hommes, des situations qu'ils percevaient comme inégalitaires.
- 101 Il y a donc urgence à poursuivre les travaux sur l'impact du genre dans l'activité professionnelle des enseignant.e.s demandés par les syndicats, pour continuer à déconstruire le mythe de l'égalité dans ces métiers qui empêche toute réflexion et toute amélioration des conditions de travail. Cela suppose de sensibiliser, voire former les chefs d'établissement, les représentants syndicaux locaux, mais aussi les enseignants plus largement à ces questions. In-former pour agir : notre recherche a montré que cela était possible.

BIBLIOGRAPHIE

- Almudever, B., Croity-Belz, S., Hajjar, V., Fraccaroli, F. (2006) Conditions d'efficience du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation d'une perturbation professionnelle : la dynamique du système des activités. *Psychologie du travail et des organisations*, 151-166. travail-emploi.gouv.fr/.../rapport_SRPST_definitif_rectifie_11_05_10
- Bauer, D. (2007). Entre maison, enfant(s) et travail : les diverses formes d'arrangement dans les couples. *Études et résultats*, 570.
- Cacouault-Bitaud, M. (1998) Égalité formelle et différenciation des carrières entre hommes et femmes chez les enseignants du second degré. *Revue IRES*, 29, 95-129.
- Cacouault-Bitaud, M. (2007). Professeurs... mais femmes ; carrières et vies privées des femmes enseignantes au XX^e siècle. Ed. La Découverte, coll. Tap/genre et sexualité, 324p.
- Cau-Bareille, D. (2009). *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*. Centre d'études de l'emploi, *Rapport de recherche*, n° 56, 65 p. www.cee-recherche.fr/fr/rapports/56-vecu-travail-sante-enseignants-carriere-ergonomique.pdf
- Cau-Bareille, D. (2011). Factors influencing early retirement in a female-dominated profession : Kindergarten teacher in France. *Work*, 40, Supplement 1, 15-30. <http://iospress.metapress.com/content/y1371h6q1871q672>
- Cau-Bareille, D. (2014). Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fm de carreira : Elementos para uma abordagem sob o prisma do género. *Laboreal*, 10, 1, 59-78.
- Cau-Bareille, D., Jarty, J. (2014) Trajectoires / Itinéraires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré. *Rapport de recherches*, SNES, 165p.
- Charlier, N. (2015). Les promotions d'échelon : paradoxes et singularités. *Revue académique du SNEP*, Académie de Caen, Février.
- Curie, J., Dupuy, R. (1994). Acteurs en organisations ou l'inter-construction des milieux de vie. *Individu et organisations*, 53-80.
- Curie, J. (2002). Parcours professionnels et interdépendances des domaines de vie. *Éducation permanente*, 150, 23-32.
- Flanagan, J. (1954) The critical incident. *Psychological Bulletin*, 51, 4, 327-358.
- Hilary, S., Louvet, A. (2014) *Enseignants de collège et lycée publics en 2013 : panorama d'un métier exercé par 380 000 personnes*. Portrait social édition 2014, Ministère de l'Éducation nationale, Depp, décembre 2014, 38 p.
- Jarty, J. (2009), Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire. *Temporalités*, 9. <http://temporalites.revues.org/index1057.html>
- Jarty, J. (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *Ethnographiques.org*, 23. www.ethnographiques.org/2011/Jarty
- Jarty, J. (2013). Conciliation emploi-famille : pourquoi les pratiques des enseignants français et espagnols ne se ressemblent-elles pas ? In ouvrage collectif coordonné par B. Fusulier et D.-G.

- Tremblay : *Articuler travail/famille : une entrée par les groupes professionnels*. *Enfances, Familles et Générations*, n° 163.
- Lapeyre, N. (2003). Professional and Domestic Work Arrangements of Women General Practitioners in France. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 2, 97- 122.
- Lapeyre, N., Le Feuvre, N. (2004). Concilier l'inconciliable ? Le rapport des femmes à la notion de « conciliation travail-famille » dans les professions supérieures en France. *Nouvelles Questions Féministes*, 23, 42-58.
- Lapeyre, N. (2008). De l'inflexion des normes temporelles à la redéfinition de l'éthos professionnel : l'exemple des femmes dans les professions libérales en France. In Blanche Le Bihan et Claude Martin (Eds) : *Concilier vie familiale et vie professionnelle en Europe*. Éditions de l'ENSP, Collection Lien social et Politiques, Rennes, 215-228.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research : past, present and future. *Psychosomat Medicine*, 55, 234-247.
- Le Feuvre, N., Lapeyre, N. (2013) L'analyse de l'articulation des temps de vie au sein de la profession médicale en France : révélateur ou miroir grossissant des spécificités sexuées ? *Enfances, Familles, Générations*, 18, 72-93. www.efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/viewFile/256/153
- Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation. *Psychologie et Éducation*, 3.
- Méda, D. (2009). Les conditions d'une paternité active. In ouvrage collectif coordonné par Chantal Nicole-Drancourt : *Conciliation travail-famille : attention travaux*. Ed. l'Harmattan, Paris, 181-188.
- Méda, D. (2012). *Le temps des femmes*. www.lan02.org/2012/03/le-temps-des-femmes
- Messing, K, Östlin, P. (2006). *Gender Equality, work and health – A Review of the Evidence*. Geneva : World Health Organisation, 46p.
- Moreau, M.P. (2009). *Comparer pour comprendre : la différenciation sexuée des parcours professionnels et familiaux des enseignants du second degré en France et en Angleterre*. Thèse de doctorat, sociologie, Université Toulouse le Mirail.
- Moreau, M.P. (2011). *Les enseignants et le genre : la construction des inégalités sexuées dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*. Paris, PUF.
- Ponthieux, S., Schreiber, A. (2006) *Dans les couples de salariés, la répartition du travail domestique reste inégale*. *Données sociales, La Société française*, 22 p. www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06d.pdf
- Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (2013). *Statistiques*. Publications annuelles, Édition 2013. www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html
- Riel, J. (2009). *Analyse de l'activité de travail des enseignantes et enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise, Département des sciences biologiques, Université du Québec à Montréal.
- Riel, J., Messing, K. (2011) Counting the minutes : Balancing work and family among secondary school teachers in Québec. *Work*, 40, Supplement, 59-70.
- Singly, (de) F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, Nathan, 126 p.

NOTES

1. L'ensemble de la recherche, avec les deux points de vue disciplinaires, a fait l'objet d'un rapport global téléchargeable à l'adresse suivante : Cau-Bareille D. et Jarty J. (2014) Trajectoires/ Itinéraires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré. Rapport de recherches SNES-SNEP – 165 p.
2. Lorsque nous présenterons un *verbatim*, nous précisons systématiquement un certain nombre d'informations sur la personne : 1) H et F pour préciser si c'est un homme ou une femme, 2) l'âge de la personne, 3) collège ou lycée, 4) la discipline enseignée. Cela permettra de contextualiser les entretiens et de mieux cerner les spécificités de certaines disciplines, 5) si le *verbatim* cité a relevé d'un entretien individuel (EI) ou est issu d'un groupe de travail collectif (EC). Lorsque les *verbatim*s seront issus des groupes de travail collectifs, cela sera précisé (focus) ; lorsqu'ils seront issus des entretiens, aucune précision ne sera donnée.
3. En France, les professeurs certifiés ont passé le concours du CAPES (ou CAPET) alors que les agrégés ont passé un concours plus difficile qui est l'agrégation leur conférant un statut plus élevé et leur donnant droit à un salaire plus important. Les enseignants peuvent débiter certifiés et passer le concours de l'agrégation ensuite, mais ils peuvent rester certifiés toute leur carrière, ce qui est le cas de la majorité des enseignants. Les agrégés ont moins d'heures d'enseignement à assurer que les certifiés (18 heures certifiés/15 heures agrégés). Les agrégés interviennent plus souvent dans les lycées que dans les collèges.
4. Dans certains lycées français, il peut y avoir des classes post bac dédiées à la formation d'étudiants se préparant au brevet de technicien supérieur (BTS). C'est le cas de l'établissement dans lequel nous avons réalisé notre monographie qui en compte plusieurs.
5. Plusieurs observations ont été réalisées au sein de la salle des professeurs, ce lieu nous paraissant stratégiques pour analyser les rapports entre collègues. Mais elles n'ont rien donné d'intéressant pour notre propos : les regroupements y sont éphémères, rapides. En France, la salle des professeurs n'est pas une salle de travail où il est possible de se poser pour travailler, mais un endroit de passage où les enseignants viennent relever leur boîte à lettres, distribuer ou prendre des documents.
6. En France, les emplois du temps portent essentiellement sur les heures de cours en face-à-face avec les élèves. Ce sont les chefs d'établissement qui ont en charge la répartition des heures d'enseignement en fonction des élèves mais aussi de la disponibilité des salles de cours. Les professeurs peuvent exprimer des vœux, mais la direction peut ne pas en tenir compte, ou ne tenir compte que du premier. Un logiciel informatique les aide dans la constitution des emplois du temps.
7. En France, les chefs d'établissement peuvent imposer une heure supplémentaire aux enseignants pour les besoins du service d'enseignement. Au-delà, les enseignants peuvent les refuser.
8. La classe de « seconde » est la première classe du lycée en France (élèves de 15 – 16 ans).
9. Le chef d'établissement du lycée où nous avons mené nos investigations a confirmé des comportements abusifs de collègues sur ce point.

RÉSUMÉS

Cet article présente une partie des résultats d'une recherche-action menée en France dans le champ de l'enseignement du second degré à la demande de deux syndicats. Celle-ci visait à comprendre les rapports de genre au sein des établissements et à éclairer les problèmes de harcèlement au travail évoqués plutôt par des femmes. Nous aborderons ici cette problématique sous l'angle des formes d'engagements dans l'activité professionnelle, en croisant le modèle ergonomique de l'activité de travail documenté par un ensemble d'entretiens réflexifs et le modèle du système des activités.

Nous montrerons qu'à l'arrivée des enfants, la plupart des femmes limitent leur engagement dans les tâches connexes à l'enseignement pourtant nécessaires au bon fonctionnement des collèges et des lycées. D'où des tensions à l'intérieur des établissements : leurs besoins d'arrangements temporels pour gérer les enfants font qu'elles ressentent plus vivement les pressions exercées par certaines directions pour leur faire accepter des charges supplémentaires, sur le principe du « donnant-donnant ». Nous verrons que ces stratégies d'articulation des sphères de vie ont des conséquences négatives sur leurs conditions de travail et leur parcours professionnel.

This article presents results from an action research carried out in France in the secondary education field at the request of two trade unions. The research aimed to improve our understanding of gender relations in teaching and to shed light on harassment issues, which are mainly reported by women. The theme was approached from the angle of professional commitment by cross-referencing the ergonomic model of work activity, documented through a set of reflexive interviews, with the activity system model.

It is shown that when women have children, most of them reduce their commitment to non-teaching, education-related tasks which are nonetheless essential to the effective functioning of secondary schools. This situation creates tension in establishments. The women need their efforts to care for their children to be accommodated by school administrators. The latter respond by putting pressure on women to take on additional tasks, presenting this as a mutually beneficial arrangement. It is likewise shown that these strategies for managing the interfaces between the different spheres of life have a negative impact on women's working conditions and their careers.

Este artículo presenta algunos de los resultados de una investigación-acción, llevada a cabo en Francia en el campo de la enseñanza secundaria a petición de dos sindicatos. La investigación se ha dirigido a proporcionar una comprensión de las relaciones de género en el seno de los establecimientos de enseñanza y esclarecer los problemas de acoso reportados principalmente por las mujeres. El tema ha sido abordado aquí desde el ángulo de las diferentes formas de compromisos en la actividad profesional, cruzando el modelo ergonómico de la actividad de trabajo, documentado a través de una serie de entrevistas reflexivas, con un modelo del sistema de actividades.

Mostramos que cuando las mujeres tienen hijos la mayoría de ellas reducen su nivel de compromiso con las tareas conexas relacionadas con la educación, que son, sin embargo, esencial para el funcionamiento eficaz de las escuelas secundarias. Esta situación crea tensiones dentro de

los establecimientos: la necesidad de las mujeres de organizar su trabajo para acomodar el cuidado de los niños, significa que sienten agudamente la presión ejercida sobre ellas por algunos directivos para que asuman tareas adicionales, presión que se les presenta como un acuerdo de beneficio mutuo. Veremos que estas estrategias de articulación de diferentes esferas de la vida tienen un impacto negativo en sus condiciones de trabajo y carrera profesional.

INDEX

Palabras claves : profesores de secundaria, género, organización del trabajo, compromisos en la actividad profesional

Keywords : secondary school teachers, gender, work organization, professional commitment

Mots-clés : enseignants du second degré, genre, organisation du travail, engagements professionnels

AUTEUR

DOMINIQUE CAU-BAREILLE